

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

Presentazione del volume

Negli ultimi decenni, i corsi di laurea universitari hanno conosciuto una parziale modifica del loro senso e orientamento, vedendo crescere il rilievo degli aspetti professionalizzanti nella formazione impartita. Questo spostamento parziale della direzione formativa ha comportato anche una maggiore interazione con il mondo del lavoro, nell'ottica di una formazione in cui la centralità di studenti e studentesse e della costruzione di basi germinali per il loro futuro anche occupazionale risultassero criteri fondamentali. A tale riguardo, in alcuni corsi di laurea è stata avviata e progressivamente incrementata l'esperienza di tirocini curricolari di prima formazione professionale. Ciò è avvenuto in maniera significativa nelle triennali e specialistiche, in seguito e tuttora denominate magistrali, dell'ambito educativo e pedagogico. Con i commi 594-601 della legge 205 del 2017, tali corsi sono stati anche formalmente riconosciuti come deputati alla formazione rispettivamente degli educatori sociopedagogici – la triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione - e dei pedagogisti – le quattro classi della specialistica-magistrale di area pedagogica.

Il presente volume intende testimoniare e analizzare la specificità di questi tirocini, per come si sono sviluppati nei percorsi delle relative lauree dell'Università di Cagliari, nel periodo precedente la pandemia e durante la stessa. Per fare ciò, viene delineato dapprima il quadro teorico-pratico di riferimento, e successivamente viene data la parola ai diversi attori coinvolti, docenti, laureate, rappresentanti degli enti ospitanti i tirocini, affinché narrino le esperienze e ne leggano e valutino i principali punti di forza e debolezza.

L'inquadramento generale della problematica dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche in Italia è affidato qui ad un contributo introduttivo di Cristina Palmieri, già curatrice del volume *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale* (2009), relativo alle esperienze nel corrispondente corso di laurea all'Università di Milano-Bicocca, e autrice di svariati altri lavori critico-riflessivi sulla pratica professionale educativa e pedagogica. L'interrogazione è posta sull'individuare i vincoli e le prospettive che si determinano per queste figure professionali all'incrocio tra gli elementi identificativi di uno specifico profilo professionale, le disposizioni normative vigenti e la concreta realtà del mondo del lavoro. Rispetto a un senso comune che rappresenta il tirocinio come una sorta di apprendistato a contatto con contesti operativi qualificati e con professioniste più rodute, un percorso di primo avvicinamento alla competenza professionale in senso lato, comprendendo in ciò, in particolare per quest'ambito, anche

un'attitudine alla problematizzazione e una sensibilità fine alle relazioni interumane, Palmieri legge i contorni dell'educazione quando essa è intesa come oggetto di lavoro, e analizza le questioni tuttora aperte nel rapporto tra la formazione universitaria e le esigenze, caratteristiche, dinamiche del campo occupazionale in cui le persone laureate nell'area educativa e pedagogica andranno successivamente ad inserirsi. La conclusione del contributo illustra le sfide attuali per questi tirocini, quelle determinate dall'insorgere della pandemia con le conseguenti restrizioni all'interazione sociale, e quelle che proiettano nel futuro le riflessioni maturate anche a seguito degli accorgimenti, delle innovazioni, delle strategie con cui alla stessa pandemia si è cercato di dare risposte nei termini possibili dei suddetti tirocini formativi curricolari delle lauree pedagogiche.

Il corpo del volume è poi articolato in tre sezioni, ciascuna distinta da una diversa area di attori coinvolti nell'esperienza dei tirocini succitati. La prima area è quella della docenza universitaria, che si è dovuta calare non solo nel consueto ruolo di coordinamento e tutoraggio interno all'accademia, ma nei periodi più intensi della pandemia, anche in un ulteriore ruolo, quello di chi cura e conduce percorsi di formazione a contenuto di prima professionalizzazione, sostitutivi dei tirocini curricolari, surrogati di questi. Nelle lauree pedagogiche dell'Università di Cagliari, quest'incombenza è stata delegata ai membri della Commissione Tirocini del relativo Consiglio di Classe, che si sono coordinati al fine di coprire le diverse tipologie di tirocinio sussistenti nei due corsi di laurea triennale per educatrici socio pedagogiche e magistrale per pedagogiste, onde evitare un blocco delle carriere e rendere possibile l'avanzamento degli studi verso il conseguimento della laurea.

Una proposta di lettura della vicenda di questi tirocini, dal punto di vista della Commissione, con narrazione di quanto accaduto prima e durante la pandemia, e tematizzazione delle questioni ad essi inerenti, è l'oggetto del primo capitolo di questo volume. Esso è suddiviso in due paragrafi, scritti da chi si è succeduto nell'incarico di coordinamento della Commissione Tirocini, rispettivamente Salvatore Deiana nella fase centrale della pandemia, e successivamente Claudia Secci, che ne dà quindi una visione con prospettiva sul futuro.

Le stagioni in cui si è ritenuto necessario istituire questi percorsi sono state la prima ondata pandemica, nella primavera del 2020; un secondo periodo, compreso tra l'autunno 2020 e l'inverno 2021; infine, in misura più limitata, la primavera del 2021, a salvaguardare esclusivamente le situazioni di quelle studentesse triennialiste per cui permanevano particolari difficoltà in una fase pure più avanzata e matura sul piano del contrasto alla pandemia da COVID 19.

Come noto, la triennale L19 di nuovo ordinamento, in vigore a Cagliari dall'anno accademico 2019-2020, prevede due diversi tirocini:

al secondo anno, una prima esperienza, in strutture educative rivolte all'infanzia della fascia 0-3 anni; e una seconda, collocata al terzo anno del piano di studi, da svolgere in contesti educativi con beneficiarie altre fasce d'età. Pertanto, sono stati predisposti percorsi sostitutivi della prima tipologia, con riferimento primario agli asili nido, nelle prime due stagioni di cui sopra, e della seconda, scegliendo come contesto di riferimento le comunità residenziali di accoglienza per minorenni, in tutte e tre le stagioni. Della prima tipologia di percorsi sostitutivi per la triennale L19 si sono occupati Andrea Spano, con un tirocinio in modalità simulata, nella primavera del 2020, ed è questo l'argomento del secondo capitolo; mentre si è svolto in modalità più tradizionale, di trasmissione e apprendimento di conoscenze attraverso la preparazione su testi e incontri con protagonisti del lavoro educativo negli asili nido, il percorso sostitutivo dell'autunno 2020-inverno 2021, condotto da Claudia Secci, che ne dà conto nel terzo capitolo.

Il quarto capitolo è invece dedicato al racconto e alla disamina sul piano formativo - dei contenuti e delle modalità di insegnamento e apprendimento - da parte di Salvatore Deiana, dei tre percorsi formativi condotti e incentrati sul contesto educativo delle comunità per minorenni, con passaggio da una prima modalità orientata alla simulazione, alle due esperienze successive più canoniche.

Per quanto riguarda i tirocini della magistrale, l'incarico di condurre i relativi percorsi sostitutivi è stato affidato a Laura Pinna, che ha potuto concretamente valorizzare a tale scopo la sua personale pratica professionale da pedagogista, in esperienze che si sono così maggiormente avvicinate a dei veri e propri tirocini formativi. Questi percorsi, condotti da una pedagogista pratica e basati su situazioni di esercizio pratico della professione, sono stati incentrati sui due ambiti della consulenza pedagogica e della formazione pedagogica degli insegnanti di scuola. Ad essi è dedicato il quinto capitolo.

Altra componente della Commissione Tirocini è stata nel periodo in oggetto Silvia Mongili, alla quale è stato chiesto di dare un contributo differente e coerente con le sue competenze già esercitate nella Commissione e nel corso di laurea triennale. In quanto docente incaricata dell'insegnamento di *Progettazione e valutazione dei servizi educativi*, Mongili ha curato anche per questo volume un capitolo, il sesto, di lettura, interpretazione, commento e valutazione dei pregi e dei limiti della pratica concreta dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche di UNICA, nella loro impostazione generale – in termini di obiettivi, predisposizione delle esperienze nei contesti, restituzione finale attraverso relazioni, etc. - , concludendo con proposte per ottenere una migliore qualità formativa degli stessi in futuro.

La seconda sezione del volume è dedicata alla presentazione ed esposizione del punto di vista degli enti ospitanti i tirocini curricolari. Anche per questa sezione, l'articolazione nei diversi capitoli intende

coprire l'intero arco delle tipologie di tirocini – con relativi contesti e specifiche professionalità – di competenza dei due corsi di laurea della filiera educativo-pedagogica.

Il contesto dell'asilo nido quale struttura educativa peculiare per la fascia d'età 0-3 anni viene presentato attraverso l'esperienza cagliaritano del Libro-Nido *La Tana di Lunamoonda*, nel settimo capitolo, scritto insieme dalle due titolari della struttura, le educatrici-pedagogiste Barbara Careddu e Roberta Fara. Il capitolo testimonia del loro lavoro centrato sul libro e sulla lettura, e su altre arti e forme espressive, così come della cura del percorso delle tirocinanti nelle diverse fasi del loro inserimento progressivo nell'agire educativo nella struttura.

Anche nella sezione degli enti, il contesto educativo che viene proposto come riferimento per i tirocini della triennale L19 in struttura rivolta a fascia d'età diversa da quella 0-3 anni, è la comunità residenziale per minorenni. Più precisamente, si tratta in questo caso di una comunità per giovani adulti, come modalità alternativa di pena e possibile esperienza positiva di crescita per soggetti già condannati dal sistema giudiziario, la Comunità *La Collina*, sita presso il comune di Serdiana, in provincia di Cagliari, della cui realtà complessa scrive nell'ottavo capitolo Sara Falqui, educatrice-pedagogista attiva nella stessa struttura.

Un'esperienza da ente ospitante dei tirocini curricolari a cavallo tra triennale e magistrale, e quindi per studentesse di entrambi i corsi di laurea, è quella della cooperativa sociale NOA – Nessuno Ostacoli l'Apprendimento - di Cagliari, che presentano, in un nono capitolo anch'esso insieme narrativo e critico-riflessivo, Alessia Demontis e Roberto Orrù. Il contributo approfondisce anche i dettagli, i particolari dello svolgimento del tirocinio e degli apprendimenti indicati quali obiettivi formativi e variamente raggiunti nei diversi singoli tirocini.

Nel decimo capitolo, Monia Podda illustra percorsi di tirocinio più propriamente da pedagogista. Il capitolo racconta una storia personale articolata e zigzagante di esercizio di questa professione apicale, con il resoconto delle strade aperte volta per volta dall'ulteriore formazione in itinere della professionista, e alcuni sbocchi peculiari, quale soprattutto è quello di un'associazione interprofessionale orientata alla promozione della mediazione dei conflitti e della giustizia ripartiva.

La terza ed ultima sezione del volume riporta infine il punto di vista di coloro che sono in fin dei conti le protagoniste principali, le tirocinanti, in forme ancora una volta insieme narrative e riflessive. L'undicesimo capitolo è suddiviso in due paragrafi scritti da due rappresentanti della categoria nel Consiglio di Classe delle lauree pedagogiche, Claudia Orrù e Davide Moreno, successivamente al conseguimento della laurea triennale, in interventi che danno conto sia delle loro personali esperienze che dei riscontri da loro ricevuti da colleghe rispetto all'esito e alla valutazione dei tirocini.

La doppia esperienza di tirocinio nella nuova triennale L19,

in un contesto di asilo nido e come educatrice nell'associazione interprofessionale dedita alla mediazione dei conflitti e alla giustizia riparativa, il CIPM di Cagliari, di cui già aveva parlato nel decimo capitolo la pedagoga Monia Podda in quanto referente della stessa, è l'oggetto del dodicesimo capitolo, scritto da Emanuela Salice.

Nel tredicesimo capitolo, invece, Chiara Tagliatela, laureata nella magistrale con una tesi di studio proprio delle esperienze dei tirocini curriculari da pedagoga, illustra e analizza gli esiti della sua tesi di ricerca dedicata a questi percorsi. In questo contributo, è possibile leggere una comparazione, seppur fondata su numeri contenuti, tra le esperienze in presenza e quelle online, e le specificità che i tirocini assumono quando sono incentrati sulla prima formazione della figura professionale della pedagoga.

Nel quattordicesimo ed ultimo capitolo Mattia Mele narra e commenta i percorsi della sua esperienza di *Erasmus traineeship* variamente riconducibili a forme di tirocinio professionale: questi si sono svolti in Messico, Colombia – ponendo le basi per la sua tesi di laurea magistrale pedagogica – e in Spagna, ed è proprio a quest'ultima vicenda che dedica maggiore spazio. Il filo rosso che attraversa il contributo di Mele concerne l'importanza che l'acquisizione delle cosiddette *life skills* in un'esperienza umana in diverso contesto culturale, come è quello di un paese estero, ha anche per la crescita professionale di tirocinanti delle lauree pedagogiche, tanto più se in situazioni, come quella descritta, di un Centro spagnolo di *intervento educativo al minore sottoposto a responsabilità penale*.

Il volume si chiude con il documento predisposto dalla Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche dell'Università di Cagliari nell'autunno 2019, volto a indicare delle *Linee guida generali per la formulazione degli obiettivi formativi dei tirocini curriculari*.

Nota sul linguaggio di genere

Tra la popolazione studentesca dei corsi di studio dell'area pedagogica dell'Università di Cagliari si registra una notevole preponderanza numerica di persone di sesso-genere femminile, superiore al 90 % e vicina al 95 %, preponderanza che è come noto in generale comune agli analoghi corsi delle altre università italiane. Con riferimento a questa constatazione, si sceglie in questo volume di utilizzare la declinazione al femminile di alcuni sostantivi e aggettivi, laddove ritenuto necessario per esigenze di sintesi. Tale soluzione viene adottata nella consapevolezza che essa rimanga comunque una formula non inclusiva, seppure più corrispondente alla realtà della declinazione esclusiva al maschile, e che nell'attuale momento storico culturale occorra d'altra parte individuare espressioni che rimandino alla più ampia gamma del Gender.

Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, prospettive e sfide attuali

Cristina Palmieri

Nel senso comune (Jedlowski 2008, pp. 23-37), il tirocinio sembra rimandare a una pratica di formazione piuttosto definita: le tirocinanti sono coloro che stanno imparando un mestiere o una professione, perciò nei contesti di lavoro seguono i colleghi più esperti. Osservano, si cimentano, sbagliano, si correggono, affinano la loro manualità, il modo di pensare e di comunicare con coloro a cui devono render conto. Piano piano si inseriscono nel contesto e apprendono qualcosa che in seguito farà parte della loro professionalità: conoscenze, abilità e competenze da giocare in altri contesti e situazioni. Viene così tratteggiato il ruolo che il tirocinio riveste nei percorsi formativi di professionisti che necessitano di un periodo di sperimentazione per appropriarsi degli attrezzi di un mestiere, per imparare a usare competenze e conoscenze apprese. Quindi, il tirocinio serve per diventare artigiani, cuochi, autisti di mezzi pubblici, avvocati, medici, aviatori, assistenti sociali, infermieri e anche educatrici e pedagogiste (Bastianoni, Spaggiari 2018, pp. 20-21).

Se queste sono le aspettative sul tirocinio, come si colloca questo percorso nella formazione universitaria delle professioni educative e pedagogiche? Se, al di là del senso comune, c'è una generale convergenza in ambito accademico e scientifico relativamente all'imprescindibilità del tirocinio per tali professioni (Perillo 2012; Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016; Palmieri, Oggionni 2019)¹, quali sono le sue potenzialità e i suoi limiti in relazione all'attuale scenario professionale, istituzionale e sociale, anche alla luce dell'esperienza pandemica?

L'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19, nella sua complessità e nel suo perdurare, sta sollecitando un importante ripensamento sia sul senso sia sull'impostazione dei percorsi formativi per le educatrici socio-pedagogiche e le pedagogiste, tanto a livello culturale quanto a livello organizzativo e strutturale. In questa sede ci si focalizzerà su alcune questioni che interessano il tirocinio inteso come complessa e articolata esperienza formativa, considerandone i vincoli normativi, istituzionali e professionali anche alla luce delle sfide che la pandemia ha reso evidenti.

¹ Si vedano anche i numeri della rivista «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9 (2013) e n. 15 (2015).

1. Tra profilo professionale, disposizioni normative e mondo del lavoro educativo: vincoli e prospettive del tirocinio di educatrici e pedagogiste

La formazione universitaria di ogni figura professionale è vincolata da elementi che, nel loro insieme, ne delineano prospettive e potenzialità, incarnando modelli impliciti non solo di formazione, ma anche di individuo, di società, di lavoro e di professionalità (Baldacci 2014; Anderson, Herr 2015; Bartolini, Riccardini 2006; AA.VV. 2019; Boarelli 2019)². In questa cornice, il tirocinio è condizionato dai profili professionali, dalla loro legittimazione e riconoscimento normativo, dalle competenze pertinenti, dai modelli di formazione accademica e di tirocinio che ispirano la legislazione in merito, nonché dalle esigenze, dalle aspettative e dai modelli professionali che animano il mondo del lavoro in cui le tirocinanti andranno a sperimentarsi e a lavorare una volta laureate.

1.1 Il profilo professionale e le competenze delle educatrici socio-pedagogiche e delle pedagogiste: l'educazione come oggetto di lavoro

Un primo, importante vincolo è rappresentato, dunque, dal profilo professionale.

Dalla fine del 2017 a oggi, nel nostro Paese le professioni educative e pedagogiche sono state interessate da importanti cambiamenti legislativi che hanno normato i profili a esse corrispondenti. Tali cambiamenti, che hanno segnato un primo essenziale passo verso il riconoscimento professionale delle educatrici e delle pedagogiste, hanno di conseguenza avuto un impatto importante sui corsi di laurea triennali (L.19) e magistrali (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93) deputati a formare tali figure, inaugurando un processo, ancora *in fieri*, di ripensamento dei curricula dei corsi di laurea (Calaprice 2020).

Imprescindibile è dunque il riferimento a due provvedimenti legislativi: la legge n. 205/2017, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018*, commi 594-601, che ha regolamentato le professioni di educatrice socio-pedagogica e socio-sanitaria e pedagogista, indicando gli ambiti di esercizio professionale, la collocazione in relazione al quadro delle qualifiche europee, la formazione universitaria e post universitaria; il Decreto legge n. 65/2017, *Sistema integrato di educazione e istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita fino a 6 anni*, che riserva l'accesso ai servizi per la prima infanzia alle laureate in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) che hanno seguito

² Il tema è stato trattato anche all'interno del Ciclo di studi *Educazione e Neoliberalismi*, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa' - Università degli Studi di Milano-Bicocca, 2021.

uno specifico percorso sull'infanzia³ (art. 14, comma 3). Grazie a questi provvedimenti e ai successivi chiarimenti normativi⁴, il profilo professionale delle educatrici socio-pedagogiche e delle pedagogiste ha assunto una forma riconoscibile, smarcandosi, almeno a livello legislativo, da una visione del 'fare educazione' come naturalmente accessibile a tutti, quando non volontario o missionario, legato quindi più ad attitudini e capacità personali, a buona volontà e buon senso che a una specifica preparazione (Iori 2018; Deiana 2019; Calaprice 2020). L'educazione è stata legittimata come un'esperienza complessa, che assume forme diverse a causa dell'eterogeneità dei contesti in cui viene praticata e dei soggetti che coinvolge, che richiede cura e attenzioni specifiche, incarnate in competenze professionali che solo un'adeguata formazione iniziale e in servizio contribuisce a formare.

I profili che formano i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) e i corsi delle lauree magistrali pedagogiche (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93) sono dunque figure di professioniste «non regolamentate»⁵, rispettivamente di primo e secondo livello, in grado di lavorare in molteplici ambiti (dalla scuola, agli asili nido, allo sport, alle Residenze Sanitarie, ai Centri Diurni, alle comunità residenziali per minori e per adulti, al territorio, alla cooperazione internazionale, etc.), con persone con storie di vita e condizioni psico-fisiche e socio-economiche estremamente differenti (bambini, adulti, anziani, stranieri, persone in situazione di disabilità, di disagio sociale e psichico, di dipendenza, genitori, famiglie, insegnanti, etc.). Ciò che le distingue da altre professioniste è la capacità di dar vita a esperienze educative in cui esse stesse sono coinvolte in prima persona, se si tratta di educatrici, o di progettare, istituire, monitorare, valutare le condizioni culturali, organizzative, relazionali, materiali, sociali, istituzionali che consentono di generare tali esperienze e di concretizzarle in processi di potenziale cambiamento, se si tratta di pedagogiste. Ciò richiede competenze solide e specifiche, trasversali ai diversi contesti professionali: occorre infatti che le professioniste dell'educazione acquisiscano una postura epistemologica e metodologica tale da consentire che le esperienze proposte permettano a tutti coloro che vi sono coinvolti di accedere a ulteriori esperienze educative e formative (Dewey 2014) e di ampliare il proprio campo di esperienza

3 Il percorso, normato dal DL n. 378/2018, consta di 55 CFU che garantiscono uno specifico approfondimento sull'infanzia, includendo anche CFU di tirocinio e laboratorio.

4 Il riferimento è al comma 517, art.1 della legge 145/2018 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-21*, e all'articolo n. 33-bis del Decreto Legge n. 104/2020, che hanno legittimato l'esercizio della professione delle educatrici socio-pedagogiche nei contesti socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi.

5 Ai sensi della Legge n. 4/2013, Disposizioni in materia di professioni non organizzate.

(Massa 1987; Bertolini, Caronia 2015) e, così facendo, di scoprire al contempo i propri limiti e potenzialità (Palmieri 2000; Mortari 2006), arricchendosi di strumenti affettivi, cognitivi, relazionali indispensabili per affrontare i compiti della vita con maggior consapevolezza, resilienza, progettualità (Palmieri 2011). A partire da queste condizioni, i progetti e i processi educativi sviluppati da educatrici e pedagogiste possono promuovere anche inclusione, coesione e partecipazione sociale (Striano 2010; Sabatano 2015; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2020), benessere e salute mentale (Annacontini 2019; Palmieri, Gambacorti-Passerini 2019), contribuendo a generare e a supportare comunità educanti che possano prevenire e curare un disagio individuale e sociale, che durante e dopo la pandemia sembra aver assunto dimensioni importanti e caratteristiche nuove (Gambacorti-Passerini, Palmieri 2021).

Un simile profilo rappresenta un forte vincolo per la formazione e per il tirocinio universitari. Si tratta infatti di creare le condizioni perché le tirocinanti possano vivere la complessità dell'esperienza educativa così come si dà nei contesti in cui sono inserite, imparando al contempo a riconoscere l'intreccio di elementi che la compongono, a leggere criticamente le situazioni che essa produce, a stare nell'incertezza e nelle dinamiche relazionali che la innervano, a cercare strategie per poter far fronte ai compiti a cui essa espone. Poiché per reggere la complessità dell'esperienza educativa non è sufficiente applicare conoscenze, ma occorre intrecciare le diverse conoscenze acquisite, connettendole con capacità preesistenti e scalzando abitudini non pertinenti, al fine di elaborare strategie di intervento non solo adeguate, ma anche significative per situazioni sempre uniche e particolari (Perillo 2012, 2017; Palmieri 2018a; Prada 2018).

Oltre che un vincolo, si comprende bene come tutto ciò rappresenti una grande sfida per il tirocinio universitario.

1.2 Tra mondo dell'università e mondo dei servizi: questioni aperte

Oltre che dal profilo professionale, il tirocinio di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste è condizionato sia dalla normativa nazionale ed europea, sia dal mondo del lavoro educativo.

Dal punto di vista normativo, costituiscono riferimenti per l'articolazione del tirocinio universitario da un lato l'articolo 18 della legge n. 196/1997 e il successivo decreto attuativo (D.M. n. 142 del 25 marzo 1998; Conferenza Permanente 2013), dall'altro le comunicazioni della Commissione Europea per la promozione dell'occupazione (Commissione Europea 2012; Traverso, Modugno 2015, pp. 25-31). Tali documenti definiscono a livello strutturale le attività di tirocinio e soprattutto pongono il tirocinio come «misura formativa» (Conferenza permanente 2013, art. 1) per connettere il mondo della formazione e dell'istruzione

con il mondo del lavoro. Secondo la normativa, dunque, il tirocinio rappresenta un'esperienza che comprende al suo interno una «componente educativa» con funzioni anche di orientamento, finalizzata ad «agevolare la transizione dei tirocinanti dall'istruzione al lavoro, fornendo loro l'esperienza pratica, le conoscenze e le competenze idonee a completare la loro istruzione teorica» (Commissione Europea 2012, p. 4).

Dal punto di vista del lavoro educativo, il quadro è estremamente complesso e sfaccettato. Come anticipato, educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste possono lavorare in contesti formali quali la scuola o gli enti di formazione professionale; in contesti non formali, ovvero in tutti i servizi educativi e socio-educativi, socio-assistenziali, e sanitari e socio-sanitari limitatamente alle attività educative; in contesti informali, ovvero in progetti territoriali, temporanei, con *setting* a minima strutturazione (Kanizsa, Tramma 2011; Cerrocchi, Dozza 2018). Il mondo del lavoro educativo presenta dunque un'eterogeneità irriducibile per tipologia – servizi educativi, formativi, socio-sanitari, assistenziali, etc. –, destinatari – persone di tutte le età, di diverse condizioni psicofisiche, socio-economiche e culturali –, strutturazione – dai progetti territoriali alla scuola –, cultura – dal paradigma sanitario a quello sociale (Olivetti Manoukian 2015) passando per la cultura amministrativo-burocratica. Gli effetti di tale eterogeneità si esprimono in una frammentazione che, quando accompagnata da autoreferenzialità, retroagisce sulle pratiche in cui si concretizza il lavoro educativo rendendo estremamente difficile riconoscere il contributo specifico della professionalità educativa, con il conseguente disorientamento in primo luogo delle educatrici e delle pedagogiste (Marcialis 2010; Palmieri 2018a, 2018b).

In questa cornice, se assumiamo che il tirocinio connette il mondo della formazione universitaria con quello del lavoro, emergono criticità che sembrano appartenere intrinsecamente al tirocinio stesso in quanto «luogo di mezzo» (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009). Cosa significa infatti agevolare la transizione delle tirocinanti al mondo del lavoro quando esso presenta una così irriducibile complessità, eterogeneità e frammentazione? Cosa significa formare profili professionali trasversali anche attraverso periodi di tirocinio svolti in contesti specializzati in una qualche declinazione del lavoro educativo? Quali sono le pratiche, le conoscenze e le competenze che i servizi possono fornire per «completare l'istruzione teorica» (Commissione Europea 2012, p. 4)?

Queste domande ne sollecitano altre relative ai modelli formativi e professionali implicitamente presupposti nel raccordo tra università e mondo del lavoro. Quale visione hanno le università o i singoli corsi di laurea della connessione tra mondo accademico e mondo del lavoro educativo? Tra le righe della definizione della Commissione Europea, infatti, sembra delinearci una visione che separa teoria e pratica, attribuendo al mondo accademico l'istruzione teorica e al mondo del lavoro la dimensione pratico-operativa: questa visione corrisponde al modo

in cui i corsi di studio per educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste concepiscono il rapporto con il mondo dei servizi che ospitano le loro tirocinanti? E quale visione hanno i contesti professionali della relazione con le università, con i corsi di laurea?

Evidentemente, queste domande rimandano al pensiero, sfaccettato e critico, che si sta affermando in ambito nazionale nei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e nei corsi di laurea magistrali pedagogici relativamente all'esperienza del tirocinio, al suo significato, alle sue potenzialità e ai suoi limiti. Un pensiero che l'evento pandemico, con l'interruzione improvvisa di pratiche e di *routines* consolidate, ha contribuito a riscoprire, a ristrutturare, a rielaborare.

2. Pensare il tirocinio per educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste: trasversalità, problematicità e sfide attuali⁶

Lungi dal dare un quadro esaustivo, possiamo tracciare le linee di sviluppo del pensiero sul tirocinio nei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) e dei Corsi di laurea magistrali per professioniste educative di secondo livello (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93); a esse corrispondono le pratiche, ovvero le scelte istituzionali relative all'articolazione del tirocinio stesso.

A un primo sguardo sul panorama nazionale dei corsi di laurea magistrali e triennali ciò che si coglie è l'eterogeneità delle modalità di strutturazione e svolgimento del tirocinio. Essa riguarda l'attribuzione dei CFU, la distribuzione delle ore, la presenza di laboratori e/o di workshop in collaborazione con i servizi, gli spazi e i tempi di supervisione di gruppo e/o individuale (Traverso Modugno, 2015, p. 36), ed è dovuta alla particolare situazione di ogni corso di laurea, che si trova a tenere insieme tradizione accademica e specifiche esigenze territoriali, le quali ridefiniscono le modalità di collaborazione con i servizi ospitanti. Ogni percorso di tirocinio sembra essere «tagliato su misura» (Madriz 2019) non solo dello studente, ma anche dei corsi di laurea e dei territori con cui interagisce.

Tuttavia, andando oltre tali differenze, si possono cogliere alcuni elementi di trasversalità che accomunano i diversi corsi di laurea sia dal punto di vista culturale che da quello strutturale.

Ciò che spicca è soprattutto l'interpretazione riflessiva del rapporto tra teoria e pratica, che valorizza il sapere pratico e professionale, prendendo così le distanze dal modello implicito nella Comunicazione della Commissione Europea (Commissione Europea 2012). Ciò deriva da una visione radicata negli studi sulle professionalità educative e pedagogiche,

6 Oltre alle fonti bibliografiche, si è fatto riferimento alle prime due Conferenze Internazionali di Scuola Democratica con panel dedicati ai tirocini per le professioni educative: "Education and Postdemocracy", Cagliari, 6/7/8 giugno 2019; "Reinventing Education", 2/3/4/5 giugno 2021, online.

secondo cui educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste sono «professionisti riflessivi» (Schön 1993), capaci di riflettere prima, durante e dopo l'azione educativa, avvalendosi di specifici saperi di riferimento – la Pedagogia e le Scienze dell'educazione *in primis* – per leggere criticamente le situazioni in cui sono coinvolte e individuare strategie di intervento coerenti con la loro complessità. Si pensa quindi la professionista educativa e pedagogica come dotata di una raffinata capacità di interpretazione, di progettazione, di azione, di relazione e interazione, di valutazione delle realtà e degli interventi educativi (Riva 2004, 2021; Perla, Riva 2016; Strollo 2019), sostenuta da competenze trasversali, inerenti «la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività [...] l'autoregolamentazione» (Consiglio dell'Unione Europea 2018, art. 17), che si consolidano attraverso l'interazione costante con i diversi gruppi, anche multiprofessionali, a cui appartengono più o meno temporaneamente (Gambacorti-Passerini 2016) e che contribuiscono a sviluppare come «comunità di pratiche» (Wenger 2006). Educatrici e pedagogiste vengono dunque concepite come professioniste che, facendo riferimento a precise concezioni di educazione e a determinati modelli antropologici ed epistemologici (Caronia 2011, pp. 118-119; Palmieri 2018a, pp. 62-64), sanno agire con una padronanza metodologica che si esprime nella capacità di individuare linee di intervento flessibili e mirate perché rispettose della complessità delle situazioni educative, sociali, esistenziali senza perdere di vista le finalità specificamente educative del proprio intervento (Massa 1987; Bertolini 1988; Bertolini, Caronia 2015), ovvero la possibilità di generare percorsi esperienziali in grado di far scoprire alle persone coinvolte nuove possibilità a partire dal riconoscimento dei limiti, personali, strutturali, ambientali e culturali che sempre connotano le situazioni esistenziali (Iori 2018; Palmieri 2020).

Formare una simile professionista richiede quindi percorsi complessi e articolati, che sappiano offrire alle tirocinanti l'opportunità di partecipare a diversi contesti di apprendimento e di pratica, sviluppando non solo capacità osservative o curiosità intellettuali o metodologiche, ma anche un coinvolgimento graduale in una sperimentazione di sé nel ruolo, nelle situazioni concrete, nella relazione con i destinatari dell'azione educativa, con le colleghe, le istituzioni e altri professionisti (Schön 2006). Non si tratta 'semplicemente' di mettere a disposizione contesti in cui «completare la propria istruzione teorica» (Commissione Europea 2012), ma di essere introdotti in un modo di pensare e agire la pratica educativa che è sempre situato e dunque particolare e diverso per ogni servizio (Perillo 2012; Gherardi, Perrotta 2012; Melacarne 2018; Striano 2018), mantenendo costantemente la possibilità di esprimere l'esperienza vissuta attraverso le chiavi di lettura acquisite in altre sedi (gli insegnamenti del corso di laurea *in primis*), confrontandosi con altre professioniste (Sputznar,

Barbieri 2018), con tutor e/o supervisori⁷, con docenti del corso di laurea, con altre tirocinanti, in modo da comprendere più approfonditamente significato e caratteristiche di quell'esperienza, da trarne elementi utili per approcciare altre situazioni, in contesti educativi anche molto differenti.

Così, il tirocinio non si configura né come luogo di applicazione 'dall'alto' di elementi teorico-metodologici appresi altrove, né come adeguamento acritico a modalità operative agite, ma come un «ambiente di apprendimento» (Sandrone 2013) che richiede alle studentesse di 'fare sintesi' sia del proprio percorso formativo sia del proprio percorso esistenziale, connettendo quanto vissuto in tirocinio con la propria esperienza di vita. In questo modo, il tirocinio può esercitare anche una funzione orientativa: può «formare alla professionalità» (Striano 2018), promuovendo un processo di interrogazione continua sul proprio possibile divenire in relazione a competenze, capacità e limiti che si scoprono proprio grazie all'esperienza vissuta.

Alcuni elementi che caratterizzano trasversalmente i percorsi di tirocinio di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste sembrano rappresentare le condizioni concrete, declinate diversamente a seconda dei contesti accademici e territoriali, per agevolare le studentesse nell'acquisire e mantenere una postura riflessiva, capace di fare domande sul senso delle pratiche educative prima, durante e dopo il loro stesso farsi. Ciò si concretizza *in primis* nelle modalità in cui è declinato il cosiddetto 'tirocinio indiretto', svolto in università, con la funzione di accompagnare, attraverso l'istituzione di un luogo 'altro' dalla pratica, nella conoscenza, nella comprensione e nella ricerca dei significati dell'esperienza osservata e vissuta, promuovendo al contempo una complessa azione di orientamento al lavoro educativo. Ciò si rintraccia quindi nella presenza delle tutor non solo aziendali, ma anche universitarie, con funzione di supervisione pedagogica, individuale e/o di gruppo; nel coinvolgimento di professioniste educative e pedagogiche in diverse attività e momenti del percorso di tirocinio (dalla realizzazione di workshop e visite nei servizi all'istituzione di *comitati territoriali* che sanciscano un rapporto stabile con le cosiddette 'parti sociali'); nella possibilità di ricreare, in piccoli gruppi, situazioni di lavoro 'reale', vivendo dinamiche simili a quelle di un'équipe professionale; nell'utilizzo di strumenti, quali la scrittura, individuale e collettiva, per esprimere e rielaborare l'esperienza vissuta (Salerni, Zanazzi 2018); in generale, nella promozione di attività che, in forme diverse, aiutino le studentesse ad assumere una postura di ricerca (Gambacorti-Passerini, Galimberti, Palmieri, Riva, Zannini 2015; Barrioglio, Gambacorti-Passerini, Morgigno, Palmieri 2017; Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2018; Palmieri, Oggionni 2019).

Se questi elementi manifestano un'intenzionalità finalizzata alla formazione di una professionista riflessiva, occorre sottolineare come la sua

7 Si veda il monografico n. 25/2018 della rivista «Formazione, Lavoro, Persona».

realizzazione sia problematica: perché un percorso di tirocinio riesca a svilupparsi come un percorso di apprendimento dall'esperienza e dalla pratica capace di sviluppare «metacompetenze» riflessive (Calaprice 2020, p. 103), è indispensabile che si verifichino condizioni che non appaiono né ovvie né scontate. Esse riguardano principalmente l'integrazione, sia dal punto di vista culturale che strutturale, del tirocinio con le attività didattiche curricolari previste dai corsi di laurea (Schön 2006; Perillo, 2012); le possibilità effettive di scambio e cooperazione tra corsi di laurea e servizi, che si radicano in aspettative reciproche talora implicite e in abitudini e dispositivi comunicativi, relazionali e istituzionali diversificati e spesso molto distanti; infine, la disponibilità ad assumere quella postura attiva, animata da curiosità personale e professionale e dall'apertura al coinvolgimento, che la centratura esperienziale e la didattica laboratoriale adottata da un tirocinio così concepito richiede alle studentesse, abituate spesso a posture di apprendimento ricettive e poco proattive (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016). È evidente come la problematicità di queste condizioni abbia a che fare con i modelli formativi e professionali interiorizzati da tutti gli attori implicati nel processo di tirocinio, ma anche con quelli incorporati negli assetti organizzativi e nella cultura diffusa sia in ambito accademico che nel mondo del lavoro educativo, oltre che nel senso comune.

Sviluppare e realizzare percorsi di tirocinio finalizzati a formare professioniste educative di primo e secondo livello sulla base delle prospettive illustrate richiede quindi una cura costante, sia di tipo pedagogico-didattico, sia di tipo istituzionale e organizzativo: disporre di un modello organizzativo rodato non protegge dagli automatismi e dall'autoreferenzialità, esponendo anche i percorsi più raffinati al rischio di divenire tutt'altro o di replicare un modello formativo basato sulla separazione tra teoria e pratica (Perillo 2012).

Per tali ragioni, il tirocinio pare imporsi come un percorso particolarmente sfidante in quanto per certi versi capace di rivoluzionare modalità abituali di formazione in università, ma anche problematico, ovvero soggetto a condizioni di possibilità che non possono mai essere date per scontate (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016).

L'esperienza della pandemia, in quest'ottica, ha portato ulteriore e nuova consapevolezza relativamente al valore che il tirocinio può assumere nella formazione delle professioni educative e pedagogiche, ma ne ha anche messo in luce i limiti e le difficoltà, ridefinendone ancora una volta le potenzialità.

3. La sfida della pandemia: oltre l'ovvietà del cambiamento

Come è noto, l'esperienza della pandemia e dei provvedimenti di sicurezza sanitaria che l'emergenza pandemica ha imposto ha avuto un impatto importante in ogni contesto educativo e formativo: l'isolamen-

to ha costretto famiglie, scuole, progetti territoriali, servizi, università a superare l'incredulità che ha accompagnato la rottura di *routines* tanto quotidiane da risultare ovvie, individuando modalità e strategie diverse non solo per mantenere connessioni, ma anche e soprattutto per 'andare avanti' (CREIF 2020; Daniel 2020; Radu, Schnakovszky, Herghelegiu, Ciubotariu, Cristea 2020; Hou, Mehta, Christian, Joyce, Lesi, Anorlu, Akanmu, Imade, Okeke, Musah, Wehbe, Wei, Gursel, Klein, Achenbach, Doobay-Persaud, Holl, Maiga, Traore, Sagay, Ogunsola, Murphy 2020; Borelli, Gigli, Melotti 2020; Bruzzone 2020). Nonostante le perdite, il dolore, la straniante vicinanza della malattia, la vita è proseguita. E con essa la didattica, la formazione universitaria, il tirocinio.

Quando l'emergenza si attenua e sembra diventare essa stessa una sorta di sottofondo quotidiano, occorre capire cosa sia successo: quali segni le strategie adottate in emergenza abbiano lasciato sulle persone, sulle pratiche formative e sui contesti professionali, provocando cambiamenti magari inconsapevoli, nuove abitudini e atteggiamenti (Harrikari, Romakkaniemi, Tiitinen, Ovaskainen 2021; Levrini, Fantini, Barelli, Branchetti, Satanassi, Tasquier 2021). L'impressione, infatti, è che la pandemia abbia rappresentato un punto di non ritorno (Caruso, Palano 2020): un'esperienza da comprendere e da non sprecare superandola come se nulla fosse. Un'esperienza di cui occorre considerare gli effetti non solo economici e sociali, ma anche relazionali e soggettivi che influiscono, inevitabilmente, sulle pratiche formative e professionali. L'ambito educativo e pedagogico, da questo punto di vista, ne è stato e ne è particolare esempio (Morin, 2020; Camarlinghi, D'Angella, Floris 2020).

Cosa si è vissuto, allora, durante l'esperienza pandemica? Cosa è stato messo in campo per garantire la formazione di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste, e in particolare nel tirocinio? E cosa si sta cominciando a imparare da questa esperienza? Non è possibile in questa sede dare risposte esaustive a una questione che merita una riflessione più approfondita, ma, a partire dalle prime esperienze di confronto tra corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Corsi di laurea magistrali pedagogici⁸, si possono tracciare alcune linee di riflessione che paiono mostrare anche le sfide formative a cui i nostri corsi di laurea e i rispettivi tirocini sono tenuti a rispondere.

In generale, il tirocinio ha continuato le sue attività non solo adattandosi alle diverse forme di presenza o frequentazione virtuale possibili nei diversi servizi, ma anche individuando, situazione per situazione, diverse modalità per consentire alle studentesse di accedere in sicurezza al mondo professionale. Se la migrazione della formazione sulle piatta-

8 Il riferimento è alle panel session: Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies And New Didactic Challenges Faced By The University Traineeship - 2nd International Conference of the journal «Scuola Democratica» *Reinventing Education* - 2/3/4/5 June 2021, online.

forme online, in particolare nel primo periodo della pandemia, è stata predominante, diverse però sono state le modalità attraverso le quali essa si è concretizzata: agli incontri di gruppo con i supervisori e tutor si sono affiancate le riunioni d'équipe nei servizi per la riprogettazione dello stesso lavoro educativo; sono state sperimentate simulazioni del lavoro educativo e pedagogico e sono state valorizzate in diversi modi le esperienze delle studentesse lavoratrici; sono stati introdotti o implementati dispositivi riflessivi individuali e di gruppi centrati sulla ricerca dei significati dell'esperienza vissuta sia dai singoli tirocinanti che dai servizi; sono state lanciate iniziative di ricerca di gruppo e individuale per mappare caratteristiche e pratiche messe in atto dai diversi contesti professionali. Questa grande attivazione è stata accompagnata da momenti di riflessione con le stesse tirocinanti che hanno permesso di focalizzare alcune questioni centrali nella pratica formativa del tirocinio, che travalicano l'emergenza pandemica⁹.

Una prima questione è certamente relativa al valore della presenza fisica, corporea, materiale all'interno dei contesti professionali e delle relazioni educative. Il lavoro educativo e pedagogico prevede di 'esserci': la presenza delle professioniste è disposta dai vincoli organizzativi e culturali e dalle dinamiche relazionali e istituzionali che abitano ogni servizio, influenzando sulle pratiche educative e pedagogiche e sulle modalità di coinvolgimento delle professioniste, a loro volta inevitabilmente condizionate dalla loro storia personale e dalla loro formazione (Palmieri 2014). L'incontro/scontro con i contesti educativi, con le colleghe e le persone destinatarie delle azioni educative rappresenta sempre una prova per chi si sta formando: una prova che per essere pienamente tale necessita dell'immersione nel contesto e che non può essere surrogata da altre forme di partecipazione, come quelle virtuali. Perché quella prova è ciò che consente una sorta di 'allenamento al ruolo' professionale, condizione necessaria per diventare educatrici e pedagogiste (Bartolini, Riccardini 2006; Sputznar, Barbieri 2018). E il ruolo implica un confronto 'a tu per tu', di persona, con singoli o gruppi.

L'esperienza pandemica ha quindi permesso di valorizzare la presenza come dimensione di imprescindibile valore nella formazione delle professioniste educative, ma ha messo in luce anche altri elementi, interessanti dal punto di vista formativo. Altri ambienti, come quelli virtuali, hanno consentito di mantenere attiva l'attenzione dei tirocinanti sul lavoro educativo, sul proprio percorso di apprendimento, garantendo una connessione con l'università e con gruppi di studentesse, consoli-

⁹ Si veda il Book of Abstract - 2nd International Conference of the journal "Scuola-Democratica" *Reinventing Education* - 2/3/4/5 June 2021 - sezione E.4. *Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies and New Didactic Challenges Faced by the University Traineeship*, <http://www.scuolademocratica-conference.net> (ultima data di consultazione: 30 marzo 2022).

dando l'impressione che il tirocinio, nelle sue diverse modalità, abbia comunque rappresentato un punto di riferimento all'interno di una comune sensazione di disorientamento, di difficoltà, di incertezza. E ancora una volta tale esperienza ha confermato l'importanza della presenza, nei percorsi di tirocinio, di dispositivi di tutorato, di confronto e riflessione condivisa, di simulazione e sperimentazione che aiutino le studentesse ad acquisire strumenti utili a comprendere non solo i contesti professionali, ma anche i loro vissuti in relazione a quei contesti e alle situazioni che si trovano, anche loro malgrado, ad affrontare, esprimendo sensazioni e formulando pensieri, e imparando a trovare strategie, individuali e condivise, per far fronte a quanto vissuto. Si è confermata, quindi, la funzione di orientamento che il tirocinio assume: un orientamento attento all'intreccio tra dimensione professionale e personale.

In tal senso, dal punto di vista della formazione delle tirocinanti, l'inevitabile deprivazione dell'esperienza nei contesti professionali, oltre a mettere in evidenza i limiti dell'esperienza del tirocinio in pandemia, consente di evidenziare un'altra questione, essenziale nella formazione delle professioniste educative e pedagogiche, relativa alla trasformazione della propria esperienza esistenziale in esperienza da cui apprendere per costruire competenze professionali. Una competenza essenziale nel lavoro educativo è proprio inerente alla capacità di creare le condizioni perché altri possano imparare dalla propria esperienza di vita. Se l'esperienza dell'emergenza sanitaria ha impedito alle tirocinanti di accedere ai servizi, le ha anche messe nelle condizioni di esperire in prima persona condizioni che solitamente vivono le persone con cui le educatrici lavorano: per citarne alcune, l'isolamento e l'interdizione al movimento, la restrizione della libertà; la malattia e la disabilità; l'inevitabile dipendenza dagli altri; e ancora solitudine, sconforto, disperazione, disorientamento esistenziale. Ora, il lavoro di tirocinio, nella sua declinazione riflessiva, ha mostrato di poter rappresentare un'opportunità preziosa per costruire atteggiamenti e strumenti che rendono possibile riconoscere tali condizioni e l'impatto che esse hanno avuto e/o possono avere nell'esperienza di ciascuno, creando consapevolezza che, nel lavoro educativo, possono costituire una risorsa importante nel momento in cui ci si confronta con chi vive cronicamente condizioni simili.

Infine, un'ultima questione riguarda il rapporto con i servizi e il mondo del lavoro. L'esperienza della pandemia, da questo punto di vista, ha posto come centrale la necessità di ridefinire il senso dell'esperienza del tirocinio e della tirocinante sulla base delle concrete possibilità di partecipazione alla vita dei contesti educativi, scardinando consuetudini dagli effetti talora proceduralizzanti e avviando in molti casi processi di confronto creativo in cui riscoprire le possibilità di apporto reciproco. Durante l'emergenza sanitaria sono state sperimentate nuove modalità e opportunità di accesso delle tirocinanti ai servizi così come nuove strategie attraverso cui le studentesse hanno potuto dare un contribu-

to prezioso alle organizzazioni ospitanti, anche e soprattutto in termini di ricerca e di riflessione sui cambiamenti realizzati. Anche in questo caso, sembra importante chiedersi come poter imparare dall'esperienza vissuta, a livello di servizi e di università, in modo da comprendere come ripensare il rapporto con il mondo del lavoro perché possa acquisire quel significato formativo e potenzialmente innovativo cui abbiamo precedentemente accennato.

Le questioni qui indicate non sono certo nuove nel dibattito pedagogico: l'esperienza vissuta, tuttavia, le ripropone come essenziali per ripensare le pratiche di tirocinio delle professioni educative e pedagogiche. L'augurio è, dunque, che da tutto ciò possa alimentarsi un confronto costruttivo, in grado di ripensare le fondamenta epistemologiche e i vincoli del tirocinio costruendo un dialogo sempre più serrato con il mondo del lavoro ma anche con questo nostro 'mondo della vita', le cui dimensioni di imprevedibilità, incertezza e complessità sono tratti caratterizzanti e imprescindibili.

Bibliografia

- AA.VV.(2013). *Il tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9.
- AA.VV. (2015). *Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze*, «Formazione, Lavoro, Persona», n.15.
- AA.VV. (2019). *Education and Postdemocracy*, «ScuolaDemocratica», n. 4.
- Anderson Gary, Herr Kathrine (2015). *New Public Management and the New Professionalism in Education: Framing the Issue*, «Education Policy Analysis Archives», vol. 23, n. 84, pp. 1-5.
- Annacontini Giuseppe (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*, Bari, Progedit.
- Baldacci Massimo (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Barioglio Marina, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Morgigno Tania, Palmieri Cristina (2017). *Professionisti educativi di "secondo livello" e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un'esperienza di tirocinio universitario*, «MeTis», n. 1, pp. 5-15.
- Bartolini Alessia, Riccardini Maria Grazia (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Verona, Gabrielli Editore.
- Bastianoni Paola, Spaggiari Emanuela (2018). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'Educazione*, Roma, Carocci.
- Bertolini Piero (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini Piero, Caronia Letizia (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*, a cura di Pierangelo Barone e Cristina Palmieri, Milano, FrancoAngeli.
- Book of Abstract - 2nd International Conference of the journal "ScuolaDemocratica" *Reinventing Education - 2/3/4/5 June 2021 - sezione E.4. Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies and New Didactic Challenges Faced by the University Traineeship*, <http://www.scuolademocratica-conference.net> (ultima data di consultazione: 30 marzo 2022).
- Boarelli Mauro (2019). *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza.

- Borelli Chiara, Gigli Alessandra, Melotti Giannino (2020). *The Impact of COVID-19 Pandemic on Italian Nature-Based Programs in the Educational, Therapeutic, Training and Leisure Areas*, «Education Sciences», n. 10, pp. 1-10.
- Bruzzone Daniele (2020). *Andrà tutto bene?*, «Encyclopaideia», n. 56, Vol. 24, pp. I-III.
- Calaprice Silvana (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano, FrancoAngeli.
- Camarlinghi Roberto, D'Angella Francesco, Floris Franco (2020). *Per una costituente del lavoro sociale ed educativo. Ritornare nei territori*, «Animazione Sociale», n. 338, pp. 1-13.
- Caronia Letizia (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Caruso Raul, Palano Damiano (a cura di, 2020). *Il mondo fragile. Scenari globali dopo la pandemia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cerrocchi Laura e Dozza Liliana (a cura di, 2018). *Contesti educativi per il sociale Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli
- Commissione Europea (2012). *Un quadro di qualità dei tirocini*, Documento di lavoro dei Servizi della. Commissione, *Verso una ripresa fonte di occupazione*, 173 final.
- Conferenza Permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano (2013). *Linee guida in materia di tirocini*, ai sensi dell'art. 1, commi. 34-36, legge 18 giugno 2012, n. 92, Roma.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Alma Mater Studiorum.
- Daniel Sir John (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*, «Prospects», n. 49, pp. 91-96.
- Decreto Legge n. 104/2020, *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*.
- Deiana Salvatore (a cura di, 2019). *Pedagogiste e Pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Dewey John (2014). *Esperienza e Educazione*, Milano, trad. it. Cortina.
- Ferrante Alessandro, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (a cura di, 2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano, Guerini.
- Galimberti Andrea, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (2016). *Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'università?*, «Scuola democratica», n. 3, pp. 667-686.
- Galimberti Andrea, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (2018). *Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 25, pp.158-169.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Galimberti Andrea, Palmieri Cristina, Riva Maria Grazia, Zannini Lucia (2015). *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello. Da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning*, «Formazione Lavoro Persona», n. 15, pp. 113-127.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta (2016). *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (a cura di, 2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli.
- Gherardi Silvia, Perrotta Manuela (2014). *Becoming a practitioner: professional learning as a social practice*, in S. Billett, C. Harteis e H. Gruber (a cura di) *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*, , New York, Springer International, , pp. 139-162.
- Harrikari Timo, Romakkaniemi Marjo, Tiitinen Laura, Ovaskainen Sanna (2020). *Pandemic and Social Work: Exploring Finnish Social Workers' Experiences through a SWOT Analysis*, «British Journal of Social Work», n. 51, pp. 1644–1662.
- Hou Lifang et alii (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on global health research training and education*, «Journal of Global Health», n. 2, vol. 10.
- Iori Vanna (a cura di)(2018) *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, , Trento, Erickson.

- Jedlowski Paolo (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci.
- Kanizsa Silvia, Tramma Sergio (a cura di, 2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Legge n. 196/1997, Norme in materia di promozione dell'occupazione.
- Legge n. 4/2013, Disposizioni in materia di professioni non organizzate.
- Legge 145/2018, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-21.
- Levrini Olivia, Fantini Paola, Barelli Eleonora, Branchetti Laura, Satanassi Sara, Tasquier Giulia (2020). *The Present Shock and Time Re-appropriation in the Pandemic Era. Missed Opportunities for Science Education*, «Science & Education», n. 30, pp. 1-31.
- Linee Guida in materia di tirocini*, allegato tecnico dell'Accordo tra il Governo e le Province autonome di Trento e Bolzano.
- Madriz Elisabetta (2019), *Personalizzare la formazione. Un sarto all'università*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18, pp. 194-206.
- Marcialis Paola et alii (2010). *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, «Animazione Sociale», n. 240, pp. 20-29.
- Massa Riccardo (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Melacarne Claudio (2018). *Supporting Informal Learning in Higher Education Internship*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies. Innovative curricula for New Professions*, Firenze, Firenze University Press, pp. 51-63.
- Morin Edgar (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Milano, trad. it. Cortina.
- Mortari Luigina (2006). *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Olivetti Manoukian Franca (2015), *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini.
- Palmieri Cristina (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmieri Cristina (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmieri Cristina (2014). *Being a caring presence. Caring for the caring experience*, «Encyclopaedia», vol. 18, n. 39, pp. 64-73.

- Palmieri Cristina (2018a). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli
- Palmieri Cristina (2018b). «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, Erickson, pp. 39-54.
- Palmieri Cristina, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini.
- Palmieri Cristina, Oggionni Francesca (a cura di, 2019), *Il tirocinio per le professioni educative come esperienza formativa* «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 1, n. 18.
- Palmieri Cristina (2020). *Pensare pedagogicamente il metodo. Tra scenario professionale, decostruzione critica e orientamenti pragmatici*, «Paideutika», n. 31, pp. 11-30.
- Palmieri Cristina, Pozzoli Benedetta, Rossetti Sara Amalia, Tognetti Silvia (a cura di, 2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Perillo Pascal (2012). *Stage in Educational Practice. A Reflective Experience*, «Educational Reflective Practices», vol. 2, pp. 83-108.
- Perillo Pascal (2017). *Training and Professional Identity of Educators and Educationalist. A question of "Perspectives"*, «Pedagogia Oggi», n. 2, pp. 427-436.
- Perla Loredana, Riva Maria Grazia (a cura di, 2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola
- Prada Giorgio (2018). *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Radu Maria-Crina, Schnakovszky Carol, Herghelegiu Eugen, Ciubotariu Vlad-Andrei, Cristea Ion (2020). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», n. 17, pp. 1-15.
- Riva Maria Grazia (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.
- Riva Maria Grazia (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano, FrancoAngeli.
- Sabatano Fausta (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano, Guerini.

- Salerni Anna, Zanazzi Silvia (2018). *Insights from the fields: the role of reflection in 'Learning how to learn'*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 268-280.
- Sandrone Giuliana (2018). *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9, 2018, pp. 7-18.
- Schön Donald Alan (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia di una pratica professionale*, Bari, trad. it. Dedalo.
- Schön Donald Alan (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, trad. it. FrancoAngeli.
- Sputznar Giordana, Barbieri Barbara (2018). *The role model within professional training. The complexity and flexibility of education professions*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 224-235.
- Striano Maura (a cura di, 2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Striano Maura (2018). *Higher Education and Work-related Learning from Professionalism to Professionality*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 66-74.
- Strollo Maria Rosaria (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Traverso Andrea, Alessandra Modugno (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*, Milano, FrancoAngeli.
- Wenger Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, trad. it. Cortina.

Prima sezione: Il punto di vista della docenza universitaria

Capitolo 1

I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche di UNICA visti dalla Commissione Tirocini

Salvatore Deiana e Claudia Secci¹

L'esperienza dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche dell'Università di Cagliari può essere letta, dalla relativa Commissione e da chi l'ha coordinata, principalmente in relazione a due piani, quello di natura più strettamente formativa e l'altro burocratico-amministrativo. Tali piani hanno diversi punti di intersecazione, per cui si influenzano a vicenda. In questo capitolo, tale distinzione avrà un significativo rilievo nella trattazione dell'argomento, insieme alla suddivisione cronologica dell'incarico e responsabilità di coordinamento della Commissione, affidato dall'autunno 2019 al giugno 2021 a Salvatore Deiana e dal giugno 2021 in avanti a Claudia Secci.

1. Informazioni generali sui tirocini curricolari delle lauree pedagogiche di UNICA

Prima di addentrarsi in un'analisi più circostanziata dell'esperienza dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche di UNICA, nel periodo immediatamente precedente lo scoppio della pandemia da COVID 19 e durante questa, è necessario dare delle informazioni generali preliminari sugli stessi.

Una prima indicazione fondamentale riguarda il numero di ore e crediti formativi universitari (CFU) per tali tirocini.

Nell'anno accademico 2019-2020 è entrato in vigore un nuovo ordinamento della classe di laurea triennale L19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Ciò ha comportato per tale anno accademico, ovvero per l'anno a metà del quale la pandemia ha avuto inizio, e per gli anni successivi, la compresenza di due modalità di tirocinio, seppure progressivamente in misura decrescente per il diminuire dei tirocini del primo tipo:

- per l'ordinamento in vigore dal 2010 e sino al 2018-2019 compreso: un unico tirocinio, per 175 ore di attività, con attribuzione di 7 CFU;

¹ I paragrafi 1.1. e 1.2. sono stati scritti da Salvatore Deiana, i paragrafi 1.3. e 1.4. da Claudia Secci.

- a partire appunto dall'anno accademico 2019-2020 e per gli anni successivi, due tirocini, con per entrambi 115 ore di tirocinio diretto – quindi con attività nell'ente-servizio -, e 10 ore di tirocinio indiretto, volte principalmente alla stesura della relazione finale; con per ciascuno dei due tirocini attribuzione di 5 CFU.

Questa modifica è risultata come scelta conseguente all'adozione di un percorso formativo della nuova triennale adeguato alle indicazioni del Decreto legge n. 65/2017, *Sistema integrato di educazione e istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita fino a 6 anni*, che riserva l'accesso al lavoro educativo nei servizi per la prima infanzia ai laureati in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) che hanno seguito uno specifico percorso sull'infanzia (art. 14, comma 3). L'orientamento della triennale dal 2019-2020 in osservanza a tale decreto significa che le laureate in questo percorso – e i ben più rari laureati – acquisiscono, al conseguimento della laurea, le due qualifiche di educatrice per i servizi per l'infanzia e di educatrice socio-pedagogica. In corrispondenza quindi con tale decreto legge, è stato collocato al secondo anno della nuova L19 un primo tirocinio, che dev'essere svolto in struttura o servizio educativo per la fascia d'età 0-3 anni, mentre al terzo anno viene posto un secondo tirocinio, che dev'essere svolto in struttura o servizio educativo rivolto a fascia d'età diversa da quella 0-3 anni. Inoltre, il piano di studi prevede ulteriori attività formative, principalmente esami e laboratori collegati, funzionali alla formazione professionale di tali due figure².

1.1 Il recente passato: i tirocini prima della pandemia e nel suo primo anno

Nel febbraio del 2020, un approfondimento svolto dal Coordinatore del Consiglio delle lauree pedagogiche di UNICA, professor Giovanni Bonaiuti, diede come riscontro la constatazione di invalidità delle convenzioni in quel momento in essere, con la necessità di rideterminare e riorientare alcuni aspetti giuridico-formali, come la figura deputata alla firma delle convenzioni, che venne individuata nella Presidente della Facoltà di Studi Umanistici. Le convenzioni erano allora circa duecento, comprendendo numerose e varie realtà disponibili ad ospitare tirocinanti delle lauree pedagogiche, triennale per educatori/trici e magistrale per pedagogiste/i, realtà che formavano quindi un notevole patrimonio di enti di diversa natura, cresciuto negli anni per iniziativa della Commissione o attraverso il contatto diretto e la scelta autonoma da parte

² Si ribadisce a questo proposito il contenuto della nota 3 del contributo di Cristina Palmieri: «Il percorso, normato dal DL n. 378/2018, consta di 55 CFU che garantiscono uno specifico approfondimento sull'infanzia, includendo anche CFU di tirocinio e laboratorio».

di tirocinanti. Si doveva perciò cercare di ripristinare delle convenzioni basandole su un nuovo modello, che in particolare si distingueva dal precedente per la precisa attribuzione dell'onere della firma in rappresentanza dell'Università alla Presidente della Facoltà di Studi Umanistici. Ciò in ragione del fatto che l'organismo titolare della convenzione, dalla parte dell'Università, veniva individuato nella Facoltà.

A quel punto si trattava di ripartire di fatto da zero, per cercare di ricostruire il più rapidamente possibile un consistente serbatoio di enti e strutture, che fossero disponibili ad ospitare nostre/i tirocinanti. Intanto che avviavamo questo paziente lavoro di ricostruzione di concreti rapporti formali, agli inizi di marzo, in conseguenza dell'aggravarsi della situazione pandemica da COVID-19, piombò su tutti e tutte la (obbligatoria?) decisione governativa del *lockdown*, che aldilà dei giudizi che se ne possono dare, diede priorità a restrizioni estreme della circolazione, interazione, compresenza fisica fra le persone, e di conseguenza alla pesante limitazione di un po' tutte le attività didattiche, tra le quali le lezioni e i tirocini curricolari.

La risposta della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche di UNICA, di consulto e stretta intesa con il Coordinatore del Consiglio, fu orientata a garantire l'espletamento dell'obbligo curricolare in primo luogo alle studentesse laureande con buona probabilità nella ormai prossima sessione prevista per luglio (ma UNICA aggiunse anche una sessione straordinaria a maggio). Pertanto, fu ideata e realizzata una modalità sostitutiva, una sorta di provvedimento-rete di sicurezza, nella forma di un'esperienza surrogata di tirocinio, pensata e praticata secondo la concezione di un tirocinio simulato.

Furono fatti partire tre percorsi, due per la triennale per educatori/trici, nei contesti immaginati di un asilo nido e di una comunità per minori, corrispondenti quindi alle due qualifiche in uscita dalla triennale, e un percorso per la magistrale interclasse per pedagogiste/i, incentrato sulla pratica della consulenza pedagogica e della formazione dei docenti di scuola.

Successivamente, la Commissione e il Consiglio valutarono l'opportunità o necessità di ripetere tali percorsi e decisero in tal senso, per cui vi sarebbero state due ulteriori edizioni di percorsi sostitutivi:

- tra l'autunno 2020 e l'inverno: un nuovo percorso per ciascuna delle tre tipologie di tirocinio, rivolto a fascia d'età 0-3 anni e a fascia d'età diversa, per la triennale L19, e per la magistrale interclasse di area pedagogica;
- nella primavera 2021: tirocinio della sola tipologia per fascia d'età diversa dalla 0-3, per la triennale L19, volto a far espletare tale attività curricolare a tutte coloro che si trovavano in situazioni particolari caratterizzate da un notevole disagio e

difficoltà al riguardo, e comunque laureande in prossimità della conclusione del corso di studi triennale.

1.1.1 Il piano burocratico-amministrativo

Come reso evidente da quanto detto prima, ovvero dalla scoperta fatta nell'inverno 2020, della necessità di annullare le convenzioni precedentemente in essere con molteplici enti, finalizzate ad ospitare tirocinanti delle lauree pedagogiche, triennale e magistrale interclasse, il piano burocratico-amministrativo ha avuto in passato e continuato ad avere nel primo anno della pandemia un notevole peso sull'espletamento effettivo dei tirocini, e di conseguenza ricadute anche sul piano formativo. Questo peso ha riguardato da una parte l'attenzione a e il rilievo di diversi aspetti connessi alla formalizzazione dei rapporti tra gli attori coinvolti, che possiamo identificare nelle tre parti Università, enti, tirocinanti, con una regolazione degli aspetti formali di questi rapporti che richiedeva una precisa affermazione di compiti, responsabilità, diritti e oneri delle stesse parti, pena l'incorrere in contravvenzioni delle normative relative e il rischio di sanzioni giuridiche di vario ordine. Tutti questi adempimenti comportavano tempi e impegno, con la conseguenza dell'instaurazione di rapporti appunto gravati dal logorio che questi passaggi producevano.

Oltre a questa cura burocratica, un altro aspetto insieme amministrativo e formativo riguardava il vaglio della correttezza delle indicazioni operative e dell'adeguatezza e coerenza formativa dei contenuti specifici del modulo di avvio del tirocinio. La gestione della progettazione di ciascun tirocinio, della determinazione o meglio della valutazione e approvazione dei suoi obiettivi e delle modalità formative, successiva all'accordo preventivo su tali aspetti tra tirocinante ed ente, veniva delegata dalla parte universitaria al corpo dei docenti afferenti agli specifici corsi di laurea, nominati come tutor interni di riferimento. Questa soluzione era stata proposta alcuni anni prima dalla Commissione Tirocini e dal Coordinatore del Consiglio al tempo in carica, e ratificata in ultima istanza dal Consiglio delle lauree pedagogiche, a fronte della riscontrata difficoltà ad acquisire la disponibilità di figure di tutor ad hoc professionalmente competenti ed esperte, e nell'intento di garantire comunque un affiancamento e responsabilizzazione della stessa parte universitaria rispetto all'espletamento dei tirocini nella loro dimensione formativa. Tale soluzione veniva incontro anche all'esigenza di non far gravare l'onere del tutoraggio esclusivamente o quasi su poche persone, quali potevano ad esempio essere i/le docenti dell'area pedagogica o ancor più limitatamente i soli componenti della Commissione Tirocini. Nello stesso tempo, era evidentemente una soluzione con dei limiti di competenza delle figure deputate, perché molti docenti tutor appartenevano a

settori scientifico-disciplinari non attinenti alle questioni professionali delle figure dell'educatore/trice e della pedagoga: pertanto, l'adempimento da parte loro del compito si caratterizzava a volte come espletamento di un compito burocratico, in assenza di una effettiva attenzione e valutazione competente dei contenuti formativi dei tirocini.

1.1.2 Il piano formativo e l'impostazione formativa generale dei percorsi di tirocinio

La riflessione relativa all'orientamento formativo generale dei percorsi di tirocinio può e forse deve fondarsi riferendosi ad una serie di concetti e categorie epistemologiche, logiche, pedagogiche di base, o meglio fondamentali nel senso del loro fungere da fondamenti per il pensiero pedagogico e l'azione educativa (Baldacci 2013).

Si propone qui come riferimento primario per la comprensione-interpretazione-orientamento delle esperienze possibili la *teoria dei livelli logici dell'apprendimento* elaborata da Gregory Bateson, nella presentazione declinata in chiave pedagogica che ne fa Baldacci (2013, p.131): «secondo Bateson, l'apprendimento consiste in un processo di cambiamento, e vi sono diversi livelli d'apprendimento contraddistinti dal tipo logico di cambiamento».

Tali livelli logici dell'apprendimento, che possono variare dallo zero al tre, possono riguardare modificazioni del comportamento di un individuo, oppure dei suoi abiti mentali e d'azione, o dei suoi processi di apprendimento.

Baldacci intreccia inoltre questa teoria di Bateson con contributi attinti da altre fonti (Bara 1998, Olson 1979, Scheffler 1972, cit. in Baldacci 2013, p. 132), per giungere ad una precisazione circostanziata e analitica dei tipi di apprendimento, o meglio delle specifiche categorie di contenuti, caratteristiche di ciascun livello dell'apprendimento. Queste categorie possono essere sintetizzate in più modi, riassumibili nel seguente schema(Baldacci 2013,pp. 132-138):

- *apprendimento 0*: concerne l'acquisizione di *nozioni*, ossia di date informazioni o conoscenze dichiarative (credenze vere e giustificate, che hanno la natura di *sapere che p* - con *p* proposizione dichiarativa del tipo "queste cose stanno così e così" - e si esprimono attraverso locuzioni del tipo *imparare che*;
- *apprendimento 1*: riguarda "conoscenze procedurali", ossia "disposizioni" della forma *sapere come fare x* (dove *x* è la descrizione di un compito o azione). Si tratta di acquisizioni solitamente introdotte da locuzioni del tipo "imparare come" (come eseguire le moltiplicazioni, o come andare sui pattini, per esempio). Consiste nella strutturazione progressiva di

un'*abilità* (una pratica d'azione efficace) grazie a una pratica di consistente durata (Baldacci 2013, p. 132);

- *apprendimento 2*, o *deutero apprendimento*: [...] Secondo Bateson, l'*apprendimento*₁ si svolge sempre all'interno di un certo contesto, caratterizzato da un dato significato e da certe regole. Perciò, l'*apprendimento* non si limita ad una risposta specifica (*apprendimento*₁), ma riguarda anche la cornice contestuale. Si ha *apprendimento*₂, o *apprendimento del contesto*, se l'individuo trasferisce una certa struttura d'organizzazione contestuale a nuove circostanze, ossia se queste sono interpretate da lui come un contesto già familiare. [come gli altri animali...] anche gli esseri umani imparano a classificare le circostanze e gli eventi secondo categorie contestuali. Il *deutero apprendimento* consiste nell'acquisizione di un *abito appercettivo* che porta a trasferire una certa struttura d'interpretazione contestuale alle varie circostanze della vita.

Baldacci, sempre sulla scorta di Bateson, sottolinea come l'*apprendimento 2*, o *deutero apprendimento*, abbia un carattere collaterale rispetto all'*apprendimento*₁ e sia prevalentemente implicito. La scarsa tematizzazione da parte di educatori ed insegnanti di questi apprendimenti collaterali significa anche che essi vengono piuttosto trascurati dall'istruzione ed educazione intenzionali, il che, detto ancora con altre parole, comporta una grave disattenzione rispetto al fenomeno della formazione di abiti mentali duraturi, la cui importanza formativa appare d'altra parte evidente (Baldacci 2013, pp. 133-134). Seppure a posteriori il prodursi di questi abiti mentali duraturi sia evidente ed estremamente rilevante, i suoi esiti appaiono trasparenti solo nel medio o lungo periodo, nonostante la frequente precocità della loro strutturazione: questi abiti risultano successivamente molto pervicaci e perciò difficili da modificare (Baldacci 2013, pp. 134-138).

È importante sottolineare che gli apprendimenti dei diversi livelli si sviluppano con tempistiche piuttosto differenti. I contenuti dei livelli più elementari, dell'*apprendimento* di specifiche nozioni e conoscenze dichiarative, quindi di un *sapere che*, sono acquisibili in un tempo breve di formazione. Procedendo nei livelli logici di *apprendimento* superiori, con le rispettive tipologie di contenuti di *apprendimento*, come le *abilità* - un sapere come, ossia il saper fare, la tecnica per realizzare qualcosa, ottenere un risultato - oppure l'*acquisizione di abiti* - ovvero di tendenze possibili e preferenziali rispetto ad un contesto - i tempi per l'*apprendimento* si allungano. Gli abiti possono essere schemi mentali, credenze, convinzioni: il loro complesso costituisce la *mentalità* della persona; oppure attitudini d'azione, e riguardare quindi il piano del temperamento: è il *carattere* della persona. Abiti mentali e d'azione concernono entrambi la comprensione del contesto di vita, si riferiscono ad esso: possono esse-

re generali rispetto ad una tipologia di contesto, oppure specifici rispetto ad un contesto precisamente individuato. Sempre sul piano dell'apprendimento² si situano le *competenze*, che sono un intreccio di nozioni, abilità e abiti.

Il livello logico più complesso è l'*apprendimento 3*, che riguarda la possibilità di apprendere ed acquisire con una certa solidità e stabilità un paradigma diverso da quello precedentemente in uso. È un apprendimento che prende in considerazione il *contesto dei contesti*, ossia l'insieme di molti contesti diversi comparabili, e ciò accade perché il contesto di riferimento o di origine non soddisfa più pienamente e pone dei problemi, o meglio dei dilemmi, produce delle dissonanze, cognitive, emotive, valoriali, etc., che non si riesce a risolvere e possono risultare laceranti. Di fronte ad un doppio vincolo, la possibilità del suo superamento richiede e comporta il porsi ad un livello superiore di analisi e comprensione, e appunto mettere a confronto contesti differenti, e probabilmente scoprire la necessità di modificare i propri abiti contestuali per assumerne di nuovi, mutando contesto, schemi, attitudini, paradigma di comprensione e azione.

La teoria dei livelli logici dell'apprendimento di Bateson è stata alla base della formulazione degli obiettivi formativi dei tirocini curricolari³ e poi anche 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 appunto tempistiche differenti, per cui nel breve periodo del percorso sostitutivo del tirocinio curricolare risultava possibile sviluppare determinati apprendimenti e non altri, e apprendere a certi livelli piuttosto 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.

Il secondo concetto di riferimento è quello di *contesto* (Baldacci 2013, p. 125). In che modo è possibile individuare un contesto e dunque delimitarlo? O altrimenti, quale definizione possiamo dare di questo concetto? La definizione dovrebbe vertere sul fatto che ricade entro una delimitazione come contesto unitario tutto ciò che è tessuto insieme, ovvero è tenuto insieme da un qualche legame. In particolare, relativamente ai contesti che interessano gli esseri viventi e ancor più specificamente gli esseri umani, è ciò che è accomunato perlomeno e principalmente da tre elementi-aspetti:

³ Si veda l'appendice relativa in questo stesso volume. Si tratta di un documento elaborato dalla Commissione Tirocini e pubblicato nelle pagine della sezione Didattica-Tirocini dei corsi di studio dell'area pedagogica nell'autunno 2019,

- a. *una continuità di tempo*, ovvero il lasso-periodo di tempo della sussistenza dello specifico contesto (la tale comunità per minorenni, inaugurata nell'anno x e attiva sino all'anno y);
- b. *un'unità di luogo*, fisico-materiale o simbolico: lo spazio delimitato che costituisce l'interno del contesto e lo incornicia e separa dal suo esterno (la tale comunità è situata ad esempio in un determinato appartamento in una certa città; valgono tutte le caratteristiche di quello spazio fisico e materiale, a caratterizzare il contesto comunità di nome...);
- c. inoltre, il contesto è caratterizzato da *classi di attori*, in primo luogo quelli presenti nel contesto e partecipanti fattivamente ad esso, che condividono insieme dei momenti e fasi della loro esistenza, convivono nel contesto, e indirettamente anche da attori esterni con cui la comunità ristretta entra in contatto: valgono, a dettagliare il contesto, approfondirne la conoscenza, le informazioni su questi attori interni, in particolare, con le dinamiche e relazioni che si sviluppano tra essi, così come le modalità di interazione con gli attori esterni interessati. Per intervalli di tempo compresi nel corso di vita complessivo del contesto, ancora, hanno convissuto insieme non solo classi generiche di attori, bensì attori concreti, individuali, riconoscibili nella loro singolarità: per cui entro la continuità storica complessiva di esistenza di quel contesto, si sono costituiti dei contesti di durata più limitata, precisati dalla convivenza di persone in carne ed ossa, nominabili ed identificabili individualmente.

Tutti questi elementi costitutivi di un contesto, e più in generale l'apprendimento di conoscenze tali da permettere la definizione di un consapevole inquadramento teorico pedagogico di una precisa tipologia di contesto educativo, insieme all'acquisizione di una capacità di lettura-interpretazione di uno specifico contesto appartenente a tale tipologia, ovvero il contesto di svolgimento del tirocinio, sono punti nevralgici della relazione finale del tirocinio, indicati nel Regolamento relativo e nel file contenente le linee guida per la formulazione degli obiettivi di tirocinio individuale.

1.3 I tirocini formativi di UNICA nel secondo anno della crisi pandemica

Nel periodo più recente, che solo in senso molto ampio può essere definito post-pandemico, giacché il coronavirus è ancora presente e circolante nel mondo, sebbene la sua incidenza e letalità sia scemata, la

Commissione Tirocini delle Lauree Pedagogiche dell'Università di Cagliari si è trovata di fronte la prospettiva di una nuova fase. Essa si è caratterizzata per la necessità di gestire un «ritorno alla normalità» dei tirocini curricolari, non solo relativa al ritorno delle attività in presenza, ma anche al consolidamento di una rete di rapporti con gli enti ospitanti i tirocini che dovesse essere effettuato anche attraverso lo snellimento delle procedure con cui stringere le convenzioni, fatto al quale il Coordinatore del Consiglio ha provveduto recentemente.

Naturalmente, la problematica del coltivare e rendere fruttuosa la collaborazione tra università e istituzioni e servizi educativi e pedagogici si compone di molti e diversificati elementi. Il consolidamento di tale rapporto passa attraverso livelli e attività molteplici, che vanno dall'istituzione di incontri periodici (che attualmente avvengono anche attraverso le riunioni del Comitato d'Indirizzo); l'organizzazione di eventi, anche dedicati al tema cruciale dell'orientamento formativo e professionale delle studentesse; l'approntamento, di cui si è già detto, di strumenti burocratico-amministrativi e anche informatici, atti a rendere efficace il contatto tra il Corso di Laurea e gli enti ospitanti; la discussione frequente intorno al tema dei tirocini in sede di riunione del Consiglio, orientata anche a una sorta di "formazione interna" indirizzata alla totalità del corpo docente, formazione che consenta anche alle figure disciplinari distanti dall'ambito educativo/pedagogico, di affrontare con consapevolezza il compito di tutorato delle tirocinanti.

Rispetto all'esigenza di rendere la guida universitaria dei percorsi di tirocinio più efficace e formativa, si è cercato, inoltre, di dare risposta a un aspetto che veniva anche precedentemente menzionato e la cui necessità si è confermata nel tempo, ovvero l'istituzione di una figura, ma anche di una realtà/unità didattica dedicata all'orientamento esperto all'esperienza di tirocinio.

Si costituisce, dunque, a iniziare dalla fine dell'anno accademico 2021/2022, il Laboratorio di Orientamento al Tirocinio, sia nel Corso di laurea triennale indirizzato alla formazione delle educatrici, sia nel Corso di laurea magistrale indirizzato alla formazione delle pedagogiste.

Tale laboratorio raccoglie in sé diverse istanze, così come esse sono andate manifestandosi nell'esperienza pregressa dei Corsi di area pedagogica, non ultimo – anzi, si direbbe, in particolare – nelle esperienze specifiche e originali del tirocinio durante la pandemia, che verranno descritte e su cui si rifletterà nei capitoli seguenti del testo. In primo luogo, il Laboratorio sui tirocini assolve a un compito di preparazione specifica all'esperienza di "noviziato". Questa specificità non attiene, naturalmente, alla particolarità della strumentazione professionale che ciascuna tirocinante incontrerà e affronterà nel suo percorso, bensì agli elementi che attraversano l'esperienza professionale nell'area educativa/pedagogica tout court e che verranno più definitivamente esplicitati in seguito. Tale realtà, tuttavia, si propone anche, in particolare attraverso

la figura della sua tutor, di costituire una guida costante delle tirocinanti anche durante e non solo prima dello svolgimento del percorso.

L'istituzione del Laboratorio di Orientamento al Tirocinio non sostituisce del tutto la presenza e la funzione di tutte le docenti e i docenti del Consiglio di corso in qualità di tutor dei tirocini. Una loro sostituzione totale sarebbe stata, oltre che eccessivamente onerosa dal punto di vista organizzativo, in qualche modo contraddittoria rispetto alla volontà di coinvolgere il corpo docente nella sua totalità nell'impresa di formare le studentesse anche negli aspetti più pratici della loro futura professionalità, non quale momento estemporaneo del percorso universitario, ma quale elemento organicamente inserito nella complessità dello stesso percorso e correlato a tutti gli altri suoi spazi, tempi e connotazioni.

In ultima analisi, l'avvio del Laboratorio sui tirocini risponde alla necessità di configurare il tirocinio, in maniera crescente, quale percorso che si offre al massimo grado della sua potenzialità formativa, una potenzialità che non dipende solamente dal tragitto in sé e per sé e dalle variabili che lo hanno contraddistinto (la natura della struttura accogliente, delle attività svolte; la presenza e la competenza della tutor interna alla struttura; altre variabili di contesto), ma che dipende anche, appunto, da come il tragitto è stato pensato, progettato, discusso dentro le mura dell'università. Un'università che ha, inoltre, il compito di accogliere la tirocinante di ritorno dalla sua esperienza, non lasciando cadere questa ulteriore opportunità di ascolto, valorizzazione e ri-significazione del positivo e del negativo raccolto nel tragitto, sempre ai fini della sua formazione complessiva.

Nella fase qui descritta del lavoro della Commissione Tirocini, si è manifestata nuovamente anche un'altra esigenza, ovvero quella di dotarsi di un Regolamento rinnovato in diversi punti e aspetti. La revisione del Regolamento sui tirocini è stata una preoccupazione costante delle Commissioni che hanno lavorato nel recente passato e che hanno provveduto in modo solerte a far sì che in esso fossero racchiusi gli strumenti normativi che via via si presentavano come necessari per regolare procedure e dinamiche dell'ambito in oggetto. Anche nel periodo più recente la revisione del Regolamento, entrato in vigore a febbraio del 2022, si è affrontato con l'obiettivo principale di semplificare il percorso di tirocinio per le studentesse, ma anche di ancorarlo a tempi, criteri e regole precise, con la funzione di elevarne la qualità formativa.

Pertanto, nel nuovo Regolamento, trova spazio la nuova istituzione del Laboratorio di Orientamento ai Tirocini quale momento preparatorio agli stessi, che, quindi, li precede cronologicamente; vengono normate le competenze della tutor, anche in riferimento alla progettazione del tirocinio da parte di ciascuna studentessa. È, infatti, evidente che quella del tirocinio deve essere un'esperienza co-progettata dalla tirocinante, dall'ente ospitante e dal Corso di laurea, in particolare attraverso l'attività del Laboratorio.

La revisione del Regolamento, proprio per rispondere all'esigenza di organicità del tirocinio, ha messo mano a un aspetto che ha caratterizzato le esperienze riconducibili al tirocinio per diversi anni nella vita dei Corsi dell'area pedagogica, ovvero, la possibilità data alla studentessa di chiedere il riconoscimento di attività lavorative, di tirocinio volontario, di volontariato e pratica formativa condotta in contesti extrauniversitari, ai fini del tirocinio. Tale realtà, come verrà messo in evidenza anche nei capitoli seguenti, ha da sempre costituito una parte importante della formazione studentesca, in quanto rappresenta una dimensione di vita nella quale la studentessa si sperimenta in attività attinenti al profilo professionale cui è rivolto il suo percorso universitario, in luoghi e contesti altri rispetto alla stessa università. La possibilità di valorizzare tale molteplicità di esperienze all'interno della formazione accademica è, come risulta piuttosto evidente, un'opportunità di raccordo formativo di grande valore pedagogico, che sviluppa in particolare una delle competenze chiave indicate anche dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 (p. 10), richiamandosi, in qualche modo, alla capacità di intravedere gli elementi di continuità della propria formazione e di esercitare in spazi / tempi diversi e variegati le competenze conseguite nei contesti formativi formali.

La possibilità del riconoscimento è stata, inoltre, uno strumento attraverso il quale si è accolta e valorizzata l'ampia rappresentanza delle studentesse lavoratrici nei Corsi dell'area pedagogica di UNICA; realtà che fa intravedere, da un lato, un'ampia componente studentesca che provvede autonomamente a finanziare il proprio percorso formativo, dall'altro, la notevole diffusione, in svariati ambiti professionali, del profilo di educatrice socio-pedagogica, quale ruolo che parte rilevante delle studentesse già sperimenta e frequenta a percorso universitario non ancora concluso.

Ci si è posti, dunque, il problema di come continuare a salvaguardare questo patrimonio di esperienze, valorizzandolo proprio nell'ambito del tirocinio e, quindi, dei crediti formativi a esso attribuiti, sottraendolo, però, ad una certa sregolatezza e arbitrarietà che lo contraddistingueva precedentemente, nonostante vi fosse un Regolamento che normava la convalida.

L'obiettivo prospettato è stato perseguito, innanzitutto, unificando detto Regolamento per il riconoscimento delle attività extrauniversitarie, fino ad allora vigente, con quello generale sui tirocini. Questo ha consentito di collocare il vasto ambito del riconoscimento di crediti alle attività extrauniversitarie all'interno dei più definiti criteri e delle più precise norme che regolano i tirocini universitari. Ci si propone di rendere più circoscritti gli ambiti in cui è riconosciuta alla studentessa la possibilità di svolgere un percorso assimilabile al tirocinio; nonché i tempi di svolgimento di tali attività. In particolare, è posto l'obiettivo normativo di salvaguardare – sia nei tirocini curriculari svolti in strutture conven-

zionate con l'università, sia in ambito propriamente extrauniversitario – quei criteri irrinunciabili che caratterizzano un'esperienza come esperienza formativa indirizzata all'acquisizione di competenze dell'educatrice e della pedagoga.

1.4 Prospettive di lavoro futuro per la Commissione Tirocini delle Lauree pedagogiche

Riprendendo gli spunti accennati nel paragrafo precedente, si può ribadire che l'attività della Commissione Tirocini è orientata a rendere l'esperienza del tirocinio parte rilevante e qualificante del percorso formativo nella sua interezza, nelle declinazioni e nei modi che sono anche oggetto delle riflessioni che seguono nei capitoli del presente testo. L'obiettivo è perseguito, come già osservato, attraverso strumenti differenti, volti alla comune finalità di rafforzare i legami tra l'esperienza didattica incentrata sull'acquisizione degli elementi teorici delle discipline e quella incentrata sulla formazione professionale. Si potrebbe considerare tale intento come caratterizzato dall'ambizione di rendere più professionalizzanti i corsi dell'Area pedagogica di Unica (intento, peraltro, che non si manifesta oggi, ma oramai da diversi anni): tale aspetto è parte dell'obiettivo, ma non coincide con esso. L'obiettivo è, piuttosto, quello di rendere più *compiuta* la formazione educativa e pedagogica delle studentesse, nel riconoscimento del radicale legame della pedagogia con la sua dimensione pratico-professionale (Deiana 2019).

Vi è, attualmente, un ambito nel quale risulta particolarmente importante riflettere sul valore formativo universitario dei tirocini e che appare meritare una menzione speciale: si tratta del legame, che si auspica sempre più stretto, tra tirocini e internazionalizzazione. Se è vero, infatti, che è sempre più necessaria una formazione universitaria che integri al proprio interno percorsi di "dislocazione" territoriale e culturale da parte delle studentesse; che si presenti come internazionale non solo in termini di equipollenza e di spendibilità normativa dei titoli acquisiti, ma anche e soprattutto nei suoi caratteri di esperienza viva all'estero, allora occorre pensare questa formazione universitaria internazionale anche come sperimentazione di contesti professionali – in questo caso pedagogici e educativi – all'estero. Le possibilità offerte dall'istituzione dell'Erasmus e del Globus Traineeship (che prevede l'opportunità di svolgere tirocini legati al proprio percorso formativo in altri Paesi europei ed extraeuropei) sono gli strumenti più adatti alla realizzazione dell'intento didattico/formativo ora esplicitato. Attraverso di essi, le studentesse non solo approfondiscono il senso della propria formazione universitaria esercitandosi in ambiti professionali ad essa collegati, ma possono sperimentare e apprezzare le molte e diversificate connotazioni e accezioni, storicamente e culturalmente determinate, dei ruoli professionali che ricopriranno in futuro.

È, questo, uno degli aspetti più rilevanti su cui la Commissione Tirocini si ripropone di lavorare e che deve essere affrontato, come gli altri, nella consapevolezza di una nuova fase che gradualmente si avvia e che, come si vedrà anche nel prosieguo del volume, si caratterizza per la ripresa di relazioni in presenza tra soggetti e istituzioni e che, tuttavia, deve caratterizzarsi anche per la nostra capacità di tesaurizzare gli elementi di significato pedagogico e formativo emersi nella difficile esperienza pandemica.

Bibliografia

- Baldacci Massimo (2013). *Trattato di pedagogia generale*. Roma, Carocci.
- Deiana Salvatore (2019). *Studio introduttivo: La figura professionale del pedagogo*. *Appunti per l'identificazione e il riconoscimento*, 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. 17-59.

Sitografia

- Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

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 reimmetterle 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.

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 forgianno, 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.
- Borgi 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.

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.

rocicante 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 socioeducative 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/>

Capitolo 5

Laurea magistrale interclasse LM50&85: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curricolari, consulenza pedagogica e formazione degli insegnanti

Laura Pinna

Percorsi di tirocinio per future pedagogiste

Il percorso di tirocinio, che le studentesse frequentanti il corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche del nostro Ateneo sono chiamate a svolgere, è generalmente accompagnato e preceduto da un'attenta riflessione sui personali costrutti inerenti al futuro del proprio 'sé professionale'. La teoreticità dei contenuti disciplinari e le esperienze di laboratorio consentono lo sviluppo di quest'azione riflessiva che nel tempo accademico diventa pratica costante e ricorsiva se compiuta sia a livello curricolare con gli approfondimenti teorici epistemologici dei singoli insegnamenti, sia nei percorsi attivi delle didattiche laboratoriali; laboratorio inteso come il luogo privilegiato in cui il pensare diventa azione interrogante, che consente di guardare al contesto in cui agisce in modo proficuo, rendendo feconda l'esperienza (Mortari 2009). La dimensione dello sguardo attento che sa scrutare i luoghi sapendo osservare, non solo guardare, è la condizione di 'fecondità' che dà significato all'incontro con l'Altro; una meta-riflessione che è insieme dialogo e consapevolezza di un'evidenza imprescindibile:

Gli individui sono tutti diversi fra loro. Non è solo una questione di colori, di pelle, di capelli, di iride degli occhi. Neppure una questione di statura. Ciascuno lascia un'impronta, magari digitale, che è solo sua, diversa da quelle che lasciano gli altri e questo non vale solo per la dimensione della fisicità. Vale anche per il carattere, le emozioni, le simpatie e le antipatie, i ritmi del pensare e del vivere (Canevaro 2015).

Sono questi i ritmi di pensiero e di vissuto esperienziale di cui si nutrono le studentesse in formazione: future pedagogiste che aspettano, idealizzano, ipotizzano e progettano il loro percorso di tirocinio. Nel rispetto di tale processo di costruzione del proprio sé professionale, non

è casuale ritrovare nell'art. 7 del regolamento di tirocinio le indicazioni per la stesura di una Relazione e di un *Project work* individuale, che può riguardare un progetto cui realmente si è preso parte durante l'attività di tirocinio, oppure può essere proposto dalla tirocinante come ipotesi di lavoro futuro. La studentessa è chiamata a saper progettare avendo chiaro lo sfondo teorico nel quale si inserisce il suo personale progetto educativo. La conseguente esplicitazione degli obiettivi, delle fasi operative previste, delle modalità organizzative, di documentazione, di valutazione e i riferimenti bibliografici dovrebbero consentire di ri-leggere l'esperienza di tirocinio in riferimento ai processi che hanno avuto un impatto sull'idea e sullo sviluppo della propria identità professionale. Tra questi andrebbero esplorati tutti quelli che prendono origine da idealizzazioni e tendono a conservarle al di sopra di tutto, perché pensati come ancoraggi fondativi di un adeguato impegno professionale. Così come occorrerebbe riflettere su quanto si è spinti a 'fare' e a 'risolvere', piuttosto che a capire e analizzare la realtà per fare emergere elementi di riscatto, di capacitazione (Tognetti Bordogna 2015, pp. 24-25) e di cambiamento. In tal senso, elaborare un *Project work* che sposi la causa dell'unicità e dell'originalità, non significa uscire dalla realtà educante ma starci dentro con tutti i linguaggi possibili e con una molteplicità di metodi e strategie. La persona, in questa prospettiva, è autonoma e contemporaneamente dipendente; si potrebbe dire: auto-eco-organizzata; sono quindi banditi autoreferenzialità e omologazione. Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione (Morin 2000, p. 18), in quanto dovrebbe tendere a una generativa co-costruzione di corrispondenze tra ciò che è il proprio ideale professionale e il contesto in cui questo si esperisce ed evolve nell'incontro con l'Altro.

5.1 Accogliere, incontrare Persone e sviluppare competenze

Sia prima che dopo l'emergenza sanitaria Covid-19 l'organizzazione dei percorsi di tirocinio rivolti alle future pedagogiste che ne hanno fatto richiesta alla scrivente, ha posto al centro la figura della studentessa, in quanto Persona.

Studentesse, spesso giovani, orientate ad essere e divenire pedagogiste capaci e ben formate. Pronte a rispondere ai bisogni dell'utenza e a corrispondere alle caratteristiche del profilo professionale richiesto accompagnate da pensieri e aspettative che spesso generano situazioni di preoccupazione, finanche di angoscia e senso di non autoefficacia. Se tutto questo viene condiviso ed elaborato con la collettività, in una dimensione di lavoro di gruppo, tale sofferenza si dissolve nello spendersi di un obiettivo collettivo in quanto:

La coerenza che l'educatore deve ritrovare, nel proprio operato, non è tanto con il proprio astratto ideale, ancor meno con delle tecniche e dei sistemi operativi preventivamente elaborati, che servono, ma sono soggetti a continue modifiche, quanto con un sistema interiore e autentico di valori e di sentimenti, anche quando ciò comporta un progredire errabondo, in cui siano contenuti anche momenti di scacco e di grande disarmonia con sé stesso e con gli altri (Secci 2017, p. 113).

Una premessa necessaria per dare voce a coloro le quali hanno vissuto le esperienze di tirocinio sapendole narrare e argomentare nella prospettiva della riflessione personale, ma anche e soprattutto nel confronto con le altre, appunto in un lavoro di gruppo. Esperienza individuale che diventa esperienza collettiva, in cui i processi di valutazione delle evidenze di cura osservate e analizzate si arricchiscono del contributo di tutte e di ognuna.

Le esperienze di seguito argomentate restituiscono il senso del tirocinio in termini di competenze acquisite e di processo di sviluppo del sé professionale, ma anche della possibilità di mettersi in gioco in quanto persone, sapendo andare oltre la tecnica, oltre le proprie convinzioni e pregiudizi, oltre le fatiche del tempo dedicato. L'esperienza formativa del tirocinio di area pedagogica si connota non già come una 'raccolta punti o crediti', ma come una straordinaria possibilità per apprendere dall'esperienza, un'esperienza situata qui intesa come rendere esplicito l'implicito, che è una delle ambizioni della 'cognizione situata': non è semplice ma è una sfida indispensabile a cui devono guardare insegnanti ed educatrici. Le difficoltà, infatti, nascono dalla stretta interrelazione tra 'noto' e 'ignoto', tra il concreto e l'astratto (Bonaiuti 2013, p. 334).

5.2 Il tirocinio nei corsi di formazione e aggiornamento professionale con gli insegnanti

Le future pedagogiste sono state coinvolte, in piccoli gruppi di due-quattro, in molteplici corsi di aggiornamento professionale rivolti agli insegnanti di ogni ordine e grado, condotti dalla pedagoga tutor del tirocinio nonché loro docente di laboratorio di "Progettazione e osservazione dei contesti educativi". In alcune relazioni di tirocinio si evince chiaramente la riflessione agita dalle studentesse in molteplici passaggi: nella descrizione dei contesti, nella indicazione delle posture pedagogiche assunte dalla conduttrice pedagoga, nella descrizione dei metodi e delle tecniche, nelle considerazioni e ipotesi svolte con il gruppo degli altri tirocinanti, nelle considerazioni personali. A titolo esemplificativo si invitano i lettori a ricercare tali passaggi nell'estratto della seguente relazione di tirocinio:

Nella scuola media [...], situata in [...], si è svolto il primo di tre cicli d'incontri, con il seguente titolo: "*Certificazione delle competenze per la vita*" (novembre 2016). La formatrice usa un metodo diverso dalla classica lezione frontale a cui generalmente si è abituati. Il suo metodo è un insieme di teoria e pratica che richiama una continua interazione reciproca. Metodo che, come abbiamo avuto modo di vedere, causa uno spaesamento soprattutto nei docenti con molti anni di servizio, i quali restano fedeli alla tradizionale lezione frontale e non sono a loro agio quando devono 'apprendere-facendo', dichiarano di avere difficoltà ad interagire perché hanno solamente bisogno di ascoltare e prendere appunti, cosa di cui, a loro dire, alcuni proprio necessitano. Coinvolge spesso i destinatari, invitandoli a mettersi in gioco in lavori di gruppo per rafforzare le conoscenze sul tema ma anche per incoraggiare gli insegnanti a collaborare lavorando insieme e soprattutto a parlare tra di loro, cosa che generalmente non viene fatta nonostante sia ritenuto utile anche da molti di essi. [...] Durante gli incontri l'atmosfera era molto rilassata, clima sereno, gruppo molto collaborativo e desideroso di apprendere e capire. È importante ricordare che la pedagoga aiuta gli insegnanti a ragionare, non fornisce loro la 'ricetta' per un buon insegnamento. [...] Generalmente inizia gli incontri con la proiezione d'immagini che sono un ottimo modo per rompere il ghiaccio e stimolare il dialogo. La prima giornata di formazione con questo gruppo di docenti è terminata con un'attività che prevedeva l'utilizzo della tecnica del metalogo. Il metalogo è una conversazione su un argomento problematico e l'argomento del giorno è stato "*la mia idea di competenza*". Durante i lavori di gruppo, il compito di noi tirocinanti è stato quello di osservare le dinamiche dei docenti avendo come indicatori: il loro modo di rapportarsi nella discussione; se tendevano a dare per scontati i concetti trattati senza approfondirli o porsi domande; inoltre, laddove venisse richiesto, fungere da 'facilitatori' offrendo un nostro contributo che fosse al di sopra delle parti. [...] Un momento particolarmente utile è stato quello della restituzione dei lavori di gruppo in plenaria; un portavoce per ogni gruppo ha esposto il lavoro fatto e le relative difficoltà incontrate: quasi tutti i gruppi hanno riscontrato difficoltà nel condividere un lessico comune sul tema della progettazione. La terminologia, sostengono gli insegnanti, si differenzia per sottigliezze che pur non essendo divergenti come significati creano incomprensioni. Un'altra difficoltà riscontrata è stata proprio il lavorare in gruppo, attirare tutte le discipline in un unico progetto e rispettare le varie fasi. L'ultima attività formativa proposta è stata quella dei *focus group*. Il tema in discussione erano "I sette concetti chiave dell'apprendimento", il cui obiettivo era quello di ragionare sui punti di forza e di debolezza del documento relativo ai sette

concetti chiave e rispondere alle domande indicate dal formatore. [...]. Dalle restituzioni e valutazioni fornite dai docenti alla fine del corso è emersa la soddisfazione per la conduzione del gruppo e gli argomenti proposti, alcuni hanno rilevato una funzione 'terapeutica', una sensazione di liberazione vissuta durante le attività formative. [...] È emersa però anche la paura di alcuni di lavorare con l'altro, per paura di essere messi "in ombra da un collega che può essere più informato". Quello che più hanno apprezzato è stato lo spazio dedicato alla condivisione, "finalmente ci siamo parlati", ha detto un'insegnante. In conclusione, abbiamo potuto osservare che anche se la pedagoga formatrice predispone un progetto formativo sulla base del bisogno espresso dallo *stakeholder*, in questo caso il Dirigente scolastico, prevedendo un'agenda di lavoro puntuale e circostanziata, 'una scaletta pronta' su quello da fare, potrebbe dover riadattarla alla situazione che si presenta al momento. Abbiamo appreso che il pedagoga formatore, deve e può ricevere degli input dagli insegnanti stessi, per cui decidere di ri-orientare il percorso formativo; in buona sostanza la pedagoga ha sempre pronto il classico 'piano B', a livello progettuale, ma anche la capacità di accogliere le differenze in termini di comportamenti e individualità, includendo e mai escludendo. Le giornate di formazione cui ho partecipato mi hanno aiutato molto ad avere un'immagine più chiara della figura della pedagoga nel ruolo di formatrice. Osservare il modo di gestire i conflitti che possono insorgere, compito non sempre facile per cui è importante mantenere fermezza e molto autocontrollo. È stato interessante notare che gli insegnanti, quando sono tutti insieme si comportano un po' da studenti, chiacchierano, si distraggono, fanno altre cose che li portano a essere richiamati all'attenzione come fanno loro con i loro alunni. Avendo poca possibilità di confrontarsi, programmare insieme e parlarsi durante le ore scolastiche, approfittano della prima occasione a loro disposizione cercando un po' di condurla anche loro in base alle loro esigenze.

La riflessività contenuta nella relazione della tirocinante fa emergere un pensiero competente di regolazione autonoma dei propri processi di azione e di apprendimento, compiuti nell'ambito dell'esperienza di tirocinio. Tali processi si rendono evidenti in quei passaggi narrativi che descrivono le modalità formative agite dalla formatrice pedagoga, metodologie che hanno coinvolto attivamente la tirocinante; è altresì evidente come la stessa sia stata meno puntuale nel rendicontare i temi di contenuto teorico e gli argomenti specifici proposti. Si potrebbe dire che abbia attivato consapevoli strategie metacognitive per autoregolare il proprio apprendimento (Bonaiuti 2014, p. 154) in situazione, privilegiando maggiormente l'aspetto delle dinamiche di relazione e di comunicazione tra

insegnanti corsisti e formatrice. Infine, nella sua descrizione generale circa le modalità, gli argomenti e gli interventi programmati, sottolinea il valore procedurale dell'essere stati 'istruiti' quando afferma: «...*il compito di noi tirocinanti...*»; ciò rimanda alla consapevole necessità di avere una guida istruttiva: avere chiari gli obiettivi e le modalità strategiche di intervento in grado di illustrare, chiarire, mostrare e sostenere l'apprendimento (Bonaiuti 2014, p.165) durante l'esperienza formante del tirocinio.

5.3 Tirocinio nell'Istituto Penitenziario Minorile di Quartucciu

La prima settimana è stata dedicata allo studio e all'approfondimento della normativa sulla Giustizia Minorile, alla visione di alcuni progetti ed altra documentazione. Come tirocinanti abbiamo visionato il regolamento del CPA, Centro di Prima Accoglienza, luogo che accoglie i ragazzi in stato di fermo in attesa dell'udienza del giudice, il quale stabilisce la misura cautelare, [...] visionato il modello di scheda tecnica sia del CPA sia dell'IPM, visionato alcuni fascicoli cartacei e il fascicolo elettronico. Infine, abbiamo visitato l'ala della struttura dove sono situate le celle destinate alle attività ricreative e scolastiche come la biblioteca, la sala musica, l'aula scolastica e un'ampia sala dedicata a varie attività, incontri ecc. La seconda settimana è stata più dinamica in quanto siamo uscite dall'ufficio a noi destinato per partecipare ad un'udienza di convalida tenutasi in CPA e trascorso il resto della mattinata insieme all'educatrice e al ragazzo, in attesa della decisione del giudice. In questo tempo, il ragazzo inizialmente è stato poco partecipe a svolgere attività in quanto la nostra presenza non lo disturbava ma allo stesso tempo non lo disponeva ad interloquire, preferendo impegnarsi nella composizione di puzzle. [...] Abbiamo avuto modo di trascorrere qualche ora della mattinata con i ragazzi all'aperto, durante l'attività di giardinaggio, che li vede coinvolti sotto la guida del cappellano che volontariamente se ne occupa. Durante l'attività i ragazzi sono stati tutti molto disciplinati e collaborativi, hanno instaurato un buon rapporto amichevole e di fiducia soprattutto con il cappellano. Ai ragazzi piace molto essere impegnati nelle attività, sia perché il tempo passa più veloce, sia perché hanno meno tempo per pensare, si sentono utili. Anche in questa settimana non è mancata qualche ora di studio, abbiamo visto un report degli educatori dal titolo: *I minori e giovani stranieri sottoposti a procedimento penale. Scenario regionale Sardegna 2002-2014*. Abbiamo inoltre visto le linee d'orientamento tecniche-operative del 2011 del ministero della giustizia, direzione generale per l'attuazione di provvedimenti giudiziari. Abbiamo visto anche altri fascicoli di ex

detenuti in IPM e visitato l'archivio storico dove ci sono fascicoli molto datati ed è stato interessante e curioso confrontarli con quelli più recenti. C'è una differenza di linguaggio ma anche di stesura, essendo molto più dettagliati rispetto a quelli attuali che riportano le cose essenziali. Nella terza settimana ho partecipato a un secondo colloquio sempre con lo stesso detenuto, il quale era prossimo al trasferimento in comunità: infatti, obiettivo di questo colloquio è stato proprio presentargli il coordinatore della comunità disposto ad accoglierlo. [...] Abbiamo inoltre partecipato a una riunione di supervisione con le operatrici della lavanderia e le educatrici. La lavanderia è una delle attività lavorative che offre l'istituto, dove i ragazzi che vi lavorano, attualmente due, vengono retribuiti per il loro servizio. Reputo importante che si dia la possibilità ai ragazzi di guadagnarsi dei soldi retribuendo il lavoro, affinché li possano usare per le loro spese personali. Infine, abbiamo aiutato nella sistemazione della biblioteca, la quale è da tempo in disuso e si aspira a renderla più funzionale. Il nostro aiuto consisteva nel sistemare i libri cercando di metterli in ordine in base al genere. Ci sono tanti libri e alcuni anche di valore, ed è un peccato che non se ne usufruisca. Nella quarta settimana abbiamo visto come avviene il lavoro di smistamento e di preparazione della biancheria appartenente ai detenuti, da mandare in lavanderia, dove siamo successivamente andate per vedere come svolgono il lavoro. Nella lavanderia, gestita da una cooperativa, oltre che gli indumenti dei detenuti, si lavano e stirano le divise delle forze dell'ordine. Un pomeriggio abbiamo partecipato inoltre al laboratorio di musica, organizzato da due volontarie, dove insieme ai ragazzi si cimentano a suonare i vari strumenti presenti e a cantare. Non tutti i ragazzi però sono propensi a suonare o cantare, alcuni di loro preferiscono ascoltare e osservare gli altri compagni, ma è comunque una forma di partecipazione. In questa particolare situazione di laboratorio ho osservato quanto la dimensione creativa sia coinvolgente, non solo per i ragazzi ma anche per le figure di sistema che lavorano in istituto; a tal fine mi sembra importante sottolineare il ruolo delle guardie carcerarie, le quali dimostrano sempre molto interesse e apprezzamento per le attività laboratoriali che i ragazzi sono invitati a svolgere, comunicando indirettamente un senso di accoglienza facilitato anche dal fatto che non indossano l'uniforme per non incutere eccessivo timore nei ragazzi. Nella quinta e per me ultima settimana ho partecipato a una riunione d'equipe per la definizione del progetto educativo di due ragazzi prossimi a concludere la misura cautelare. Ho partecipato inoltre al consiglio di classe con i docenti della scuola media e dell'alfabetizzazione. Un'ultima riunione alla quale ho partecipato è stata la riunione d'equipe per un piano trattamentale e in particolare per un permesso d'uscita del

detenuto. In tutte queste settimane non sono mancati momenti di condivisione con l'educatrice alla quale abbiamo posto tante domande per conoscere e capire meglio il lavoro educativo all'interno della struttura.

Sono felice di aver potuto svolgere durante questo tirocinio due esperienze così diverse tra loro. Attraverso le attività di formazione e aggiornamento professionale con gli insegnanti ho potuto osservare il ruolo della pedagoga in azione, capire meglio le differenze esistenti con la figura dell'educatrice. Molto chiara è ormai la funzione progettuale della pedagoga: vedere come organizza gli incontri formativi, come li gestisce, quali sono le risposte che riceve, come gestisce i momenti di conflitto; ho compreso che bisogna essere pronti a rimodellare il percorso sulla base delle esigenze. È stata un'esperienza molto interessante e di crescita. L'esperienza vissuta nel carcere minorile è stata una situazione molto particolare e delicata che ha richiesto molta cautela sia con il linguaggio verbale che non verbale. È stata un'occasione per conoscere dall'interno un ambiente per me sconosciuto; ho avuto maggiore chiarezza sul ruolo e le funzioni di un'educatrice penitenziaria e compreso meglio le differenze con l'educatrice sociale di altro ambito. Sinceramente ritenevo che il ruolo dell'educatrice penitenziaria fosse un po' diverso: mi aspettavo che fosse molto più presente nella quotidianità con il ragazzo; invece, ho scoperto che molti degli interventi richiedono un intenso e continuo passaggio burocratico nell'espletare compiti, più di coordinamento e predisposizione di percorsi di intervento. Le educatrici svolgono una funzione di coordinamento pedagogico nella costruzione e progettazione di una rete di cura che coinvolge diversi attori: i volontari, le guardie penitenziarie lo svolgimento di attività e di controllo. Le educatrici si occupano dei colloqui, dei contatti con i familiari, di far fronte alle richieste e bisogni dei detenuti. [...] È un luogo molto particolare e delicato, con ritmi lenti, che richiede capacità di adattamento, dove non si può fare una programmazione a lungo termine. L'incontro con i ragazzi detenuti è stato molto tranquillo: sin da subito sono riuscita a rapportarmi senza lasciarmi influenzare dal reato da essi compiuto. I ragazzi ci hanno accolto da subito, sono stati molto curiosi, soprattutto volevano sapere cosa pensavamo delle educatrici dell'IPM, come noi vedevamo il carcere, se lo ritenevamo funzionale oppure quali aspetti critici avevamo riscontrato, ma sono stati loro stessi invece ad esporci subito i loro, raccontando anche qualche aneddoto divertente. Molte domande erano rivolte ad aspetti più personali, come ad esempio perché avevamo scelto questo corso di studi, quali erano i nostri hobby, come trascorrevamo le giornate, da dove provenivamo. Alcuni, non essendo sardi, e

provenendo direttamente da altri istituti volevano sapere del mare, se era vicino oppure lontano da loro. Attraverso noi, volevano riportare la memoria a quella che era la vita esterna. È molto importante, quando ci si relaziona con loro, mantenere sempre una certa discrezione relativa sia alla nostra vita privata che a quello che possiamo pensare sul contesto dove siamo, perché loro sono molto furbi, potrebbero, attraverso le domande, manipolarti e farti dire, ingenuamente, ciò che loro vogliono sentirsi dire. È per questo importante anche cercare di controllare il linguaggio corporeo.

Di questa narrazione sono abbastanza chiari due aspetti: nella prima parte si narra di un'esperienza forte, emotivamente coinvolgente e faticosa, in cui lo studio e la conoscenza del contesto appaiono elementi necessari per dare senso e significato al tirocinio: la pedagoga è colei che deve conoscere e sapere per poter esserci compiutamente. Nella seconda parte si sottolinea l'incontro e la comunicazione con l'altro, il riconoscimento dell'altro e il suo esserci. Due aspetti che richiamano fortemente il concetto 'altrimenti che essere' di Lévinas per indicare il gesto di 'votarsi all'altro'. È l'essenza della relazione della condizione umana che obbliga l'aver cura della vita «non solo come cura di sé ma anche come cura per gli altri e per il mondo» (Mortari 2019, p. 11). In questa narrazione la progettazione educativa assume un grande valore non solo organizzativo ma esistenziale per i soggetti a cui è riferita. La tirocinante ha saputo ben descrivere le connessioni vissute tra i vincoli e i desideri, «se non c'è desiderio, non c'è progetto» (Brandani, Tomisich 2005, p. 17), quasi a indicare che la radice della progettualità è nella parte affettiva che i soggetti realizzano.

5.4 L'esperienza del tirocinio nel periodo pandemico

Per rispondere alle esigenze formative delle studentesse future pedagogiste che nel periodo pandemico hanno incontrato notevoli difficoltà ad essere inserite in presenza nei contesti aziendali, nelle comunità e nei servizi per lo svolgimento del tirocinio curricolare, è stato progettato dalla Commissione Tirocini dei corsi di area pedagogica un percorso sperimentale di tirocinio simulato quale percorso formativo sostitutivo dei tirocini curricolari rivolto alle studentesse del Corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi dell'Università degli Studi di Cagliari. Nasce così l'esperienza intitolata "Imparare facendo nell'esperienza del tirocinio universitario online", presentata nell'ambito dei lavori della *Second International Conference of Scuola Democratica* dal titolo "*Reinventing Education*" svoltasi nel giugno 2021 e consistente in percorsi integrati di accompagnamento delle future pedagogiste, che sono stati ritenuti un contributo rilevante al panel E.4. inerente la

formazione dei professionisti dell' educazione durante la pandemia: impatto, apprendimento, strategie e nuove sfide didattiche affrontate dal tirocinio universitario. Gli obiettivi formativi specifici del percorso sono stati i seguenti: conoscenza degli aspetti pedagogico-metodologici della consulenza pedagogica con le diverse tipologie di utenza (minori, adulti, anziani, disabili, migranti, tossicodipendenti, detenuti, etc.) e della formazione delle insegnanti nel contesto dell'intervento formativo scolastico; comprensione e rilettura dei principali apporti delle discipline psicopedagogiche, filosofiche, comunicative e socio-relazionali e il loro contributo nei processi formativi attivati nell'ambito della consulenza pedagogica e nella formazione delle insegnanti.

Il percorso ha coinvolto complessivamente 22 studentesse della LM di Scienze pedagogiche e servizi educativi, nel periodo compreso fra giugno 2020 e febbraio 2021.

In modalità comunicativa sincrona online sono stati trattati i seguenti temi: a) La consulenza pedagogica e sua precisa connotazione a partire da alcune domande riflessive: cosa è? Perché si svolge? Come si svolge? È stato definito il ruolo della pedagoga e il target di riferimento nell'ambito del processo consulenziale. A partire dalla trattazione di alcuni casi si è svolta una reale consulenza online già avviata in questa forma dalla pedagoga docente universitaria tutor di riferimento dall'inizio del periodo pandemico che ha visto le studentesse tirocinanti coinvolte non solo nell'ascolto e nella visione della consulenza, ma, a rotazione, anche come soggetti co-conduttori della stessa. Ulteriore elemento di novità durante la consulenza, è stato il ruolo protagonista del cliente nell'utilizzare il contesto allargato come opportunità di rilettura delle proprie narrazioni: il cliente ha avuto inoltre l'opportunità di porgere egli stesso delle domande riflessive alle studentesse che hanno potuto con lui attuare un dialogo narrativo e generativo; b) La formazione delle e con le insegnanti: con un focus preciso sull'importanza della continua formazione e sperimentazione per promuovere attività educative-didattiche efficaci. Le studentesse hanno incontrato un'insegnante curricolare della scuola dell'infanzia che ha dialogato sui molteplici modi di 'fare scuola' che richiedono alle insegnanti: forte flessibilità, mettersi in gioco, adattare il modo di insegnare per stare al passo con le diverse esigenze degli alunni, per promuovere il loro benessere e non solo il loro apprendimento. Il successivo incontro con una giovane pedagoga ha poi concluso la formazione sincrona focalizzandosi sull'importanza della figura della pedagoga nelle scuole: difficoltà che la pedagoga può incontrare nel suo incontro con il difficile mondo degli insegnanti.

Durante il percorso le studentesse hanno stilato un diario di bordo in cui registrare i passaggi significativi sia dell'esperienza sincrona che della propria progressione personale, sia di tipo emotivo che cognitivo; tutte le studentesse tirocinanti partecipanti hanno relazionato sotto forma argomentativa e narrativa i concetti, le metodologie e narrato le

emozioni provate. Nell'estratto della relazione seguente, scritta da una delle tirocinanti partecipanti, si trovano gli elementi caratterizzanti l'esperienza svolta e numerosi spunti di riflessione per un tirocinio sempre più formante e ri-formante.

La mia esperienza di tirocinio si è svolta interamente in modalità online per le esigenze connesse all'emergenza sanitaria (DR del 24/3/2020, n. 341 "Emergenza sanitaria COVID-19: Didattica a distanza disposizioni sulle modalità di svolgimento, esami di profitto e esami di laurea" ed in particolare l'art. 9 che prevede che "l'attività didattica integrativa, le esercitazioni, i laboratori e i tirocini saranno erogati, ove possibile, in modalità online").

Ho svolto il tirocinio in affiancamento alla dottoressa Laura Pinna, docente e tutor dell'Università di Cagliari, per il laboratorio: "Metodi di lavoro educativo in un sistema formativo integrato". Per poter svolgere il tirocinio online, abbiamo utilizzato Google Meet, un'applicazione di teleconferenza sviluppata da Google. Alle riunioni formative, alle quali si accedeva attraverso un link, hanno partecipato anche le altre tirocinanti colleghe, con le quali mi sono relazionata e confrontata.

Grazie a questa esperienza di tirocinio ho acquisito competenze per saper gestire consulenze pedagogiche e per progettare la gestione e la valutazione di interventi formativi. Le tematiche trattate sono state principalmente tre: la consulenza pedagogica, la progettazione educativa e la formazione docenti. L'esperienza di tirocinio ha confermato il mio interesse per la pedagogia. [...] ho verificato e sperimentato le mie conoscenze e i saperi acquisiti durante il corso; ho appreso nuove competenze e ho approfondito quelle che già possedevo; mi sono confrontata con persone competenti. Prima di iniziare quest'esperienza, avevo paura di essere inadeguata e paura di sbagliare. Ma già dal primo incontro, queste paure sono scomparse, mi sono sentita da subito integrata all'interno del gruppo di lavoro e gratificata per il mio impegno. [...] ha fatto aumentare la fiducia in me stessa, mi ha fatto scoprire un mondo lavorativo pieno di gioie, di soddisfazioni, ma anche di difficoltà, perché educare, è un compito molto difficile, che richiede grande dedizione e impegno. [...] mi sento una persona migliore, sicura del percorso che ho intrapreso, ma anche consapevole di dover migliorare, studiando e praticando, perché non si finisce mai di imparare e di approfondire le conoscenze e competenze già acquisite.

Anche nell'esperienza di tirocinio in periodo di pandemia, si è reso evidente un pensiero trasformativo non solo nei suoi aspetti di competenza più evidenti quali: organizzare un colloquio pedagogico, progetta-

re interventi formativi per le insegnanti, ma nella descrizione del sentire, del sentirsi accolti, sentirsi capaci, stare insieme ad altre; l'esperienza conferma che ogni qual volta la mente decida di fermarsi e pensare, e a scrivere, si attiva quella riflessione che costituisce l'atto cognitivo fondamentale del processo di auto indagine (Mortari 2019, p. 46), una riflessione che dirige lo sguardo del soggetto che si posiziona nella sua personale esperienza umana e professionale futura.

In conclusione, potremmo osare affermare che tutte le esperienze di tirocinio universitario curricolare, si configurano e si confermano una fucina di pensiero riflessivo capace di innescare processi trasformativi e di cura della vita della mente.

Bibliografia

- Bolognesi Ivana, D'Ascenzo Mirella (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonaiuti Giovanni, Marconato Giovanni (a cura di, 2013). *Apprendimento situato. Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Rimini, Guaraldi.
- Brandani Walter, Tomisich Manuela (2015). *La progettazione educativa: il lavoro nei contesti educativi*, Roma, Carocci.
- Canevaro Andrea. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Milano, Feltrinelli.
- D'Alonzo Luigi et al. (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Milano, Armando.
- Deiana Salvatore (a cura di, 2019). *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Fenzio Federico (2019). *Manuale di consulenza pedagogica in ambito familiare, giuridico e scolastico*, Lecce, Youcantprint.
- Morin Edgar (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari Luigina (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Mortari Luigina (2019). *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Palmieri Cristina et al (2009). *Pensare e fare tirocinio*, Milano, Franco Angeli.
- Pinna Laura (2010). *Il valore formativo del Project work*, in Leone Anna, Moretti Giovanni, *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari. Il contributo della valutazione*, Cagliari, CUEC.
- Sani Filippo, Pandolfi Luisa (a cura di, 2013). *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Secci Claudia (2017). *I giovani, il dolore e la crescita*, Parma, Edizioni Junior.
- Tognetti Bordogna Mara (2015). *Il tirocinio come pratica situata*, Milano, FrancoAngeli.
- Traverso Andrea (2016). *Metodologia della progettazione educativa: competenze, strumenti e contesti*, Roma, Carocci

Capitolo 6

Leggere e pensare la progettazione e valutazione dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche di UNICA

Silvia Mongili

Leggere e pensare la progettazione e valutazione dei tirocini curricolari delle lauree pedagogiche necessita di un'importante premessa in relazione al significato che assume per la studentessa la pratica formativa del tirocinio, ovvero un'opportunità concreta di integrazione tra le conoscenze teoriche ancora in via di acquisizione e la pratica professionale quale occasione di osservazione di sé da parte della futura educatrice/pedagogista e di riflessione guidata in relazione alla costruzione della propria identità professionale. In un'ottica di *lifelong learning*, l'educatrice e la pedagogista hanno bisogno di allenarsi ad apprendere lungo tutto l'arco della loro esperienza formativa e professionale, apprendendo sia dalle pratiche educative sia attraverso specifici percorsi formativi, a partire appunto dall'esperienza universitaria orientata alla formazione di una professionista dalla visione 'poliedrica', ovvero capace di sapersi orientare e muovere in relazione a diversi settori (minori, adolescenti, giovani adulti, adulti, anziani) e ambiti di intervento. In quest'ottica per una studentessa diventa importante imparare a progettare il proprio percorso formativo e di sviluppo professionale facendo riferimento a quei criteri che rilevano la qualità stessa di un progetto educativo e formativo, ovvero la rilevanza esterna, che si riferisce all'attinenza del progetto formativo rispetto ai bisogni sia della tirocinante sia dell'organizzazione ospitante, e la coerenza interna, che fa riferimento alla congruenza tra le diverse fasi di svolgimento del processo, dalla progettazione alla realizzazione e alla valutazione. Gli obiettivi del tirocinio sono raggiungibili attraverso le attività previste? C'è congruenza tra l'obiettivo generale e i diversi obiettivi specifici?

L'approccio alla progettazione, valutazione e documentazione cui si fa riferimento in questo contributo è di tipo partecipativo, in quanto prevede che gli *stakeholders* vengano coinvolti in ciascuna fase del processo al fine di facilitare l'acquisizione dei nuovi apprendimenti, nonché l'introduzione di correttivi in un'ottica di miglioramento continuo e di acquisizione da parte dei protagonisti della capacità di pensare e agire in maniera trasformativa (Mezirow 2016).

6.1 La progettazione formativa del percorso di tirocinio

Per poter dare una lettura di quanto accade durante la fase di progettazione del tirocinio curricolare, occorre partire dal conoscere il significato che assume il 'progetto formativo' quale strumento che permette di definire il percorso di apprendimento all'interno dell'ente ospitante e che contiene gli obiettivi formativi e le modalità di svolgimento del percorso che si andrà a realizzare. Possiamo definire tale dispositivo uno strumento di orientamento quale mappa che ci permette di verificare il cammino percorso e le tappe raggiunte per tutta la durata del tirocinio. Attualmente il modulo progetto, che prevede la sua compilazione da parte della tirocinante insieme al tutor dell'ente ospitante, richiede di fare particolare attenzione all'elaborazione degli obiettivi che devono necessariamente essere condivisi e essere coerenti sia con le caratteristiche dell'ente sia con il percorso formativo della studentessa.

Come già indicato in premessa, per una buona compilazione del progetto formativo occorre richiamare i criteri di qualità della progettazione educativa e formativa, ovvero la rilevanza esterna, che fa riferimento a ciò che offre il contesto territoriale di riferimento in merito alle azioni educative e formative, e la coerenza interna, che si riferisce sia all'adeguatezza degli obiettivi del tirocinio rispetto all'organizzazione ospitante, quindi al contesto, alle attività, alla metodologia, ai risultati, sia alla congruenza dell'esperienza con gli obiettivi di crescita personale, formativa e professionale della studentessa tirocinante.

Esistono differenti approcci e orientamenti in merito alla progettazione degli interventi educativi, formativi e sociali (Leone, Prezza 1999; Torre 2014; Paradiso 2020): quello sinottico-razionale, concertativo o partecipato, euristico. Nella stesura di questo contributo si è scelto di utilizzare come modello di riferimento l'approccio concertativo o partecipato, in quanto da questo derivano i modelli di progettazione partecipata che affondano le loro radici nell'approccio costruttivista secondo il quale il mondo e la realtà non vengono dati in maniera oggettiva, ma vengono costruiti dai soggetti che li interpretano e costruiscono teorie in rapporto a essi (Santoianni, Striano 2003). Secondo questa prospettiva, i processi di costruzione della conoscenza sono relazionali e intersoggettivi e ogni individuo costruisce la conoscenza del mondo che lo circonda tramite la riflessione sulle proprie esperienze.

Se consideriamo il livello di partecipazione dei soggetti coinvolti nella stesura del progetto formativo di tirocinio (studentessa tirocinante, tutor dell'ente ospitante, tutor universitario) e il livello di analisi e conoscenza della situazione in cui si svolgerà la pratica del tirocinio, in questo momento la progettazione ex ante è realizzata seguendo un modello di pianificazione sinottico-razionale che stabilisce azioni definite e pianificate a priori, che sfocia in una programmazione predefinita e che considera gli obiettivi in maniera puntuale e circoscritta. In questo modo il mar-

gine di incertezza è limitato e la scansione di fasi e tempi è lineare. Ciò che manca in maniera specifica è il confronto tra i due tutor, aziendale e universitario, e tra questi e la tirocinante, interazione che permetterebbe di affrontare problemi complessi considerando l'apertura verso nuove letture e interpretazioni del problema stesso, creando così una visione dinamica del progetto formativo.

Come scrive Sara Amalia Rossetti, quella del tirocinio dovrebbe essere una `progettazione a tre': «Il progetto di tirocinio è un documento aperto, costruito in situazione, a partire dagli interessi della tirocinante, nel rispetto delle specificità della struttura che la ospita, e sulla base degli obiettivi previsti dal percorso universitario. Si tratta, quindi, di un processo che coinvolge studentesse, università e organizzazioni ospitanti, in un percorso di condivisione di senso e non solo di strumenti e metodologie professionali» (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009, p. 98).

6.2 Gli elementi costitutivi della progettazione

Partire da un approccio concertativo o partecipato alla progettazione del percorso di tirocinio suggerisce l'attivazione di un processo di confronto tra tirocinante e figure pedagogiche di riferimento (tutor universitario e tutor aziendale), al fine di co-progettare e quindi essere co-partecipi nell'elaborazione del progetto formativo. Di seguito si riporta l'elenco di quelli che, in base all'esperienza maturata all'interno della Commissione Tirocini e come tutor universitaria del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Cagliari, si ritiene rappresentino gli elementi basilari da analizzare per la co-costruzione di un progetto formativo mirato all'acquisizione e consolidamento di competenze pedagogiche da parte della futura educatrice/pedagogista.

I Protagonisti: chi sono gli attori coinvolti in fase di progettazione e di realizzazione delle attività? Sono coinvolti nel processo in maniera concertativa e dialogica sia la studentessa tirocinante sia i tutor aziendale e universitario?

Contesto socio-educativo di riferimento: qual è il contesto socio-educativo di riferimento dell'ente ospitante? Se consideriamo che il contesto permette di dare un significato specifico all'esperienza, la studentessa tirocinante dovrà conoscere il sistema di riferimento dell'organizzazione ospitante in modo da poter scegliere se quel contesto è adeguato al soddisfacimento del suo bisogno.

Bisogni dei protagonisti: quali sono i bisogni della tirocinante che si intende soddisfare connessi al divenire, al cambiamento, alla sua evoluzione personale e professionale? Quali i bisogni da considerare in seno all'organizzazione ospitante?

Finalità e obiettivi: qual è l'idea progettuale? Andranno esplicitati in maniera puntuale le specificità e caratteristiche dell'idea progettuale, le finalità e gli obiettivi in relazione alle aree di intervento in cui verrà

coinvolta la studentessa tirocinante. Si è in piena fase di ideazione e definizione in cui è necessario far emergere l'intenzionalità pedagogica e sociale (Cambi 2006) delle pratiche educative che si prevede di realizzare (Paradiso 2020).

Livello e tipologia di esperienza formativa: a quali tipologie di attività/interventi prenderà parte la studentessa tirocinante, ovvero la sua partecipazione la vedrà coinvolta in un progetto educativo e/o sociale individuale (PEI), oppure in un progetto educativo e/o sociale di gruppo (PEG), oppure in un progetto educativo e/o sociale di servizio/organizzazione (PES), oppure in un progetto educativo e/o sociale di comunità/territorio (PET)?

Interventi educativi, azioni e attività: a quali interventi educativi e sociali prenderà parte la tirocinante? Se facciamo riferimento ai tre livelli d'azione proposti da Tramma (2008), si tratterà di interventi sostitutivi, aggiuntivi o compensativi? Le attività saranno di promozione, prevenzione o riabilitazione educativa (Tramma 2010)? È importante indicare la mappa degli interventi in quanto permetterà alla tirocinante di contestualizzare sul piano educativo e sociale le singole azioni. La mappa avrà la finalità di «integrare, correlare, mettere in rete le varie azioni che, se isolate, perderebbero la loro efficacia» (Paradiso 2020, p. 232). Innanzitutto occorrerà indicare il settore, ovvero la macro-area dei soggetti a cui è rivolto l'intervento in funzione dell'età di sviluppo o del ciclo di vita – minori, adolescenti, giovani adulti, adulti, famiglia, anziani – (Paradiso 2020). In secondo luogo occorrerà classificare l'ambito di intervento, ovvero il campo d'azione specifico all'interno del settore (per esempio: disabilità, immigrazione, dipendenze, marginalità sociale, socializzazione). In terzo luogo verrà definita l'area di intervento che definisce «la finalità principale delle azioni istituzionali nella gestione della comunità sociale» (Paradiso 2020, p. 234): preventiva, promozionale, assistenziale, riparativa, terapeutica. In quarto luogo le tipologie di intervento, ovvero «le funzioni specifiche del lavoro socio-educativo-formativo» (Paradiso 2020, p. 235). Infine, l'ultimo livello fa riferimento alle attività educative e sociali, ovvero «l'insieme delle azioni che costituiscono lo scheletro primario della progettazione» (Paradiso 2020, p. 236).

Metodologie: quali metodologie di lavoro educativo verranno utilizzate? Come suggerisce Paradiso (2020) nell'ambito della progettazione educativa e sociale, si tratta di scegliere il metodo più adatto in relazione a finalità, obiettivi, destinatari, livello e tipologia di progetto, contesto in cui si sviluppa l'intervento.

Risultati: quali risultati raggiungerà la studentessa tirocinante in termini di acquisizione di competenze al termine dell'esperienza?

Si ritiene che seguire un'impostazione che tenga conto di tutti questi elementi consentirebbe alla studentessa tirocinante di analizzare in maniera puntuale la situazione e acquisire ulteriori competenze nel settore della progettazione educativa e formativa.

6.3 La valutazione del tirocinio

Il concetto di valutazione del tirocinio punta a mettere in evidenza l'importanza di un processo basato sulla riflessività, sul valore della partecipazione e sulla possibilità del miglioramento continuo. Gli esiti della valutazione pertanto non sono da intendere come mera misurazione di un prodotto, ma sono da leggere in un'ottica processuale e trasformativa in riferimento ai reali cambiamenti e all'acquisizione di specifiche competenze da parte della studentessa tirocinante. Si tratta pertanto di prestare attenzione alle specificità contestuali piuttosto che alla ricerca di obiettività, di utilizzare metodi qualitativi o misti per la rilevazione di dati e di coinvolgere gli *stakeholders* nell'intero processo valutativo, in linea con gli approcci partecipativi alla progettazione. Ciò permette, inoltre, di assolvere ad alcune funzioni molto importanti della valutazione, ovvero quelle di *empowerment* e di formazione, le quali consentono all'intero sistema (tirocinante e figure pedagogiche di riferimento, tutor aziendale e supervisore universitario) di apprendere e migliorare il proprio agire educativo e formativo (Torre 2014).

La progettazione, l'avvio, la gestione, l'implementazione e la verifica di ciò che avviene rappresentano momenti cruciali per il successo del percorso di tirocinio. Tra questi, la valutazione rappresenta in particolare modo uno straordinario strumento di apprendimento che consente di sapere se e cosa non ha funzionato, ma soprattutto di capitalizzare un'esperienza di successo. Occorre innanzitutto valutare la fattibilità stessa del tirocinio (bilancio *ex ante*), ovvero a partire dai bisogni della studentessa tirocinante occorre riflettere sulla possibilità di realizzare un percorso che sia attinente ai suoi bisogni di sviluppo e crescita.

Durante lo svolgimento delle attività 'in campo', l'apprendimento si sviluppa a partire dallo studio delle situazioni concrete, osservando e analizzando l'agire dei professionisti e il contesto nel quale operano. Osservare significa cogliere gli aspetti significativi del contesto e del lavoro educativo e annotarli, ovvero documentarli, per poterli analizzare in un secondo momento. Osservazione, documentazione e analisi sono pratiche fondamentali nella professione educativa e nell'ambito specifico del tirocinio permettono di avviare una riflessione critica sull'esperienza e sostengono l'apprendimento della futura educatrice o pedagoga.

Analizzare l'esperienza significa riflettere criticamente su tutto ciò che si ha avuto modo di sperimentare, osservare e documentare, costruire connessioni tra aspetti teorici e situazioni operative, riflettere sul proprio modo di stare e di agire nel contesto educativo, individuare i propri limiti e le proprie potenzialità e ragionare sulle criticità incontrate per mettere in atto comportamenti più efficaci in futuro. Perciò durante l'intero percorso di tirocinio, come si legge nelle indicazioni messe a disposizione degli studenti, è importante appuntare dubbi, domande, spunti di riflessione e chiedere momenti di confronto, in modo da poter affinare

le pratiche educative e migliorare passo dopo passo. Una volta concluso il tirocinio, la relazione finale rappresenterà l'elaborato che la tirocinante scriverà e consegnerà al fine di realizzare un'attenta valutazione del suo percorso. Essa contiene l'analisi critica dell'esperienza e a partire dalla messa in evidenza degli aspetti significativi, mette in evidenza i nuovi apprendimenti. La relazione, così come indicato nel regolamento dei tirocini, consta di un'introduzione di carattere teorico, connessa con l'oggetto al centro dell'approfondimento del tirocinio. In questa prima parte viene anche inserita la presentazione dell'ambito e delle finalità educative della struttura presso la quale è stata realizzata l'esperienza. La seconda parte contiene, invece, la descrizione delle attività svolte, ovvero le azioni e interventi a cui si è partecipato direttamente o nel ruolo di osservatori; l'analisi delle relazioni interpersonali con il tutor, con le altre figure professionali presenti, con gli utenti; l'analisi delle difficoltà incontrate e dei problemi affrontati. La terza parte contiene la valutazione dell'esperienza e degli esiti formativi. Viene, infine, eventualmente inserita la bibliografia di riferimento.

Le indicazioni per la stesura della relazione sono interamente contenute all'interno del Regolamento di Tirocinio. Essa viene consegnata all'Ufficio Tirocini, dopo essere stata visionata e firmata dal docente tutor. È importante che il tutor universitario di riferimento accompagni lo studente nella stesura di questo documento in quanto la sua preparazione rappresenta per la futura educatrice o pedagogista un vero e proprio allenamento alla stesura formale di relazioni finalizzato all'acquisizione di un'adeguata capacità di scrittura, di ascolto e racconto di sé, ovvero di elaborazione dell'esperienza (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009). La riflessione metacognitiva (Bateson 2000) permette infatti di attribuire senso e significato all'esperienza vissuta e alla propria identità professionale che risulta essere così il prodotto non solo della formazione universitaria, ma anche di un'autoformazione che vede la studentessa riappropriarsi della sua autonomia di pensiero nel momento in cui riflette sul significato che acquisisce l'esperienza realizzata (Knowles 1996).

Costruire la storia del proprio percorso diventa così elemento essenziale della pratica di tirocinio e il metodo autobiografico rappresenta l'approccio capace di fornire una lettura metacognitiva, formativa, rivitalizzante, euristica e di trasformazione dell'esperienza vissuta (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009). Fare sintesi attraverso la stesura di una relazione finale permette di rivedere il percorso fatto, riesaminarlo, ristrutturarlo, ripensarlo, trasformarlo in competenze pedagogiche acquisite in maniera intenzionale. Non si tratta di un mero resoconto degli avvenimenti, ma dell'opportunità di utilizzare chiavi interpretative per leggere in chiave pedagogica l'esperienza.

L'esercizio della scrittura viene spesso vissuto dalla studentessa tirocinante come uno scoglio che crea ansie e ostacoli; spesso si registrano importanti difficoltà e non sempre è sufficiente il confronto iniziale col

tutor per avviare la stesura di un elaborato di buona qualità, soprattutto se l'obiettivo non è quello di fare una sintesi del percorso, ma di fare emergere la ricchezza dei processi cognitivi ed emozionali messi in atto. Come scrivono Sonia Bello e Stefania Freddo: «La pratica della scrittura ha bisogno di un tempo lento e tranquillo per lasciare decantare le tensioni e recuperare le risorse. Complesso è saper riconoscere il proprio sapere personale e saper attingere a esso nell'elaborazione e validazione del pensiero astratto. Complicato è evidenziare i criteri epistemologici che fanno ritenere valida la narrazione di un'esperienza o la spiegazione che ne diamo. Faticoso è sapere manipolare i diversi tipi di pensiero e di scrittura, così da saper comunicare correttamente la propria posizione come autore o autrice» (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009, p. 272).

6.4 La documentazione del tirocinio

Documentare significa raccogliere, elaborare, redigere, archiviare tutto il materiale raccolto durante il percorso sia come esito dell'elaborazione del processo di tirocinio e quindi della relazione finale sia come materiali realizzati durante il percorso dai protagonisti. Ciò permette di stimolare una riflessione continua, narrare l'esperienza, comprendere, assimilare e valorizzare il lavoro realizzato, condividere il proprio percorso con quello di altre colleghe, autovalutare e valutare per elaborare e co-costruire nuovi saperi utilizzando i principi fondanti della ricerca azione partecipativa (Orefice 2006; Orefice 2009).

Come sintetizza Loredana Paradiso, «la documentazione è quel processo che trasforma l'osservazione, attraverso un processo di elaborazione e integrazione di punti di vista, in un patrimonio che diventa un punto di riferimento per la comunità di vita, professionale e scientifica di riferimento. Nello stesso tempo è la traccia e il segno del cambiamento della persona, del gruppo e della comunità che ne raccoglie la storia per valorizzare il percorso compiuto» (2020 p.300).

Osservare, documentare e elaborare quanto osservato 'allena' la studentessa a diventare e 'essere' un'educatrice. Nella documentazione prodotta ella si rivede attraverso un lavoro che è sia di auto-osservazione sia di osservazione e rispecchiamento. Come si legge nelle indicazioni messe a disposizione delle studentesse nella pagina della piattaforma Moodle dedicata ai tirocini dei Corsi di Laurea dell'area pedagogica, l'osservazione riguarda l'intervento educativo nelle sue diverse componenti: l'operato del professionista, il contesto in cui agisce, gli strumenti che utilizza, il setting, le relazioni. L'osservazione è pertanto anche auto-osservazione finalizzata ad analizzare le dinamiche che si sviluppano nel contesto in cui la tirocinante interviene. È altrettanto importante osservare il contesto organizzativo in cui operano i professionisti, le caratteristiche dell'ente, i valori, il clima relazionale, i ruoli e le funzioni di educatori e coordinatori. Osservare questi aspetti richiede anche l'uso

di alcuni strumenti (schede guida) che supportano nell'acquisizione di informazioni attraverso semplici domande o interviste che indagano aspetti non direttamente osservabili. Inoltre, per riflettere in modo critico sugli aspetti osservati e comprendere il sistema organizzativo in cui si è inseriti, è necessario cercare sempre il confronto e il dialogo con i professionisti cui si è affiancati.

Documentare significa descrivere le situazioni in cui si interviene o che sono oggetto di osservazione. Ciò permette di creare dei materiali da cui partire per analizzare l'esperienza, che potranno essere utilizzati per la relazione di tirocinio e per un eventuale progetto di tesi.

Da quanto finora analizzato, emerge chiaramente che all'interno di un percorso di tirocinio la documentazione si definisce come un complesso di operazioni strettamente connesso allo strumento dell'osservazione che raccoglie e interpreta attività e interventi attribuendogli un significato pedagogico. Imparare a osservare è una delle pratiche e degli apprendimenti più significativi del percorso di tirocinio in quanto l'osservazione rappresenta lo strumento che quotidianamente dovrebbe essere utilizzato dalla figura dell'educatrice (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009). Si osserva per conoscere, per progettare, per documentare, per valutare e quindi modificare e migliorare l'intervento educativo. Osservare è alla base del sistema di relazioni che il futuro educatore costruirà con i protagonisti dell'azione educativa e con il contesto di riferimento. Imparare a osservare significa per l'educatrice in primo luogo imparare a osservare sé stessa per acquisire consapevolezza di sé, del proprio agire, dei propri vissuti emotivi in merito a un utente o a una situazione, delle proprie conoscenze in seno alle scienze dell'educazione, dei valori che sono alla base del proprio operato educativo.

Come indicato nei materiali messi a disposizione delle studentesse, gli strumenti che la tirocinante può utilizzare per documentare sono tanti e diversi: può produrre video e fotografie previa autorizzazione (liberatoria) per l'utilizzo delle immagini e in particolare può creare un diario di bordo in cui annotare tutto ciò che osserva durante la giornata, cercando sia di descrivere oggettivamente la situazione che sta osservando o in cui si è trovata coinvolta e di riportarne tutti i dettagli (azioni, citazioni, espressioni significative) sia di annotare i propri vissuti emotivi e le conoscenze pedagogiche che ha potuto mettere in campo.

6.5 Prospettive future

A partire dall'esperienza maturata in qualità di tutor di tirocinio e componente della Commissione Tirocini negli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021, si ritiene importante indicare alcuni suggerimenti per rendere l'esperienza formativa pratica delle studentesse tirocinanti sempre più qualificante e costruttiva.

Si sottolinea primariamente l'importanza dell'introduzione delle fi-

gure dei tutor supervisor, professionisti esperti con specifiche competenze pedagogiche che hanno il compito di supportare le studentesse tirocinanti stimolando la riflessione pedagogica durante l'intero percorso, dalla progettazione alla realizzazione alla valutazione finale. Come scrive Sara Amalia Rossetti «Il gruppo dei supervisor è composto da coordinatori di servizi, formatori, pedagogisti ed educatori esperti, con anni di attività nei diversi contesti dell'intervento socio-educativo e con differenti esperienze di collaborazione con l'università» (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009, pp. 96-97).

Il tema della supervisione pedagogica nell'ambito dei percorsi di tirocinio è stato trattato in maniera esaustiva da Claudia Trinchera (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009, pp. 129-139), al cui contributo si rimanda per un approfondimento sul tema. Ciò che in questa sede si ritiene importante sottolineare è la caratterizzazione gruppale dell'attività di supervisione, in quanto è altamente formativo e costruttivo creare con le studentesse tirocinanti veri e propri gruppi di lavoro guidati dal supervisore e finalizzati alla discussione, al confronto, al rispecchiamento, al contenimento, alla rielaborazione, valutazione e acquisizione di consapevolezza dei nuovi apprendimenti. Il processo di supervisione assume importanza anche in relazione alla valutazione della relazione finale in quanto al suo interno viene affrontato il tema della rielaborazione dell'esperienza, della sua coerenza interna, della pertinenza pedagogica del linguaggio e delle riflessioni emerse, oltre che degli aspetti formali relativi alla correttezza ortografica, grammaticale e sintattica.

In quest'ottica diventa necessario certificare, oltre le ore svolte sul campo controfirmate dal tutor esterno, anche le ore di frequenza agli incontri di supervisione pedagogica, controfirmate dal supervisore pedagogico stesso. A partire da questa considerazione, sarebbe auspicabile dotare la tirocinante di un libretto di tirocinio che testimoni e certifichi lo svolgimento dell'intero percorso, non solamente le attività svolte sul campo presso l'organizzazione ospitante, bensì anche la fase iniziale di progettazione, quella centrale di realizzazione e quella finale di valutazione, accompagnate e valorizzate dalla supervisione pedagogica.

Come è stato già messo in evidenza all'interno del contributo, l'educatrice impara in un percorso di ricerca-azione. Da questa considerazione deriva anche la necessità di un confronto continuo e strutturato tra la studentessa tirocinante, il tutor aziendale e il supervisore pedagogico al fine di contribuire a costruire la propria identità e il proprio stile educativo a partire dal dialogo e dalla co-costruzione di significati pedagogici emergenti dalle situazioni vissute. Ciò dovrebbe emergere fin dalla fase di progettazione formativa attraverso la stesura condivisa del progetto formativo tra le tirocinanti e le figure pedagogiche di riferimento, ovvero i tutor interni ed esterni all'università (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009).

Bibliografia

- Bateson Gregory (2000). *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Cambi Franco (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli*, Bologna, Clueb.
- Knowles Malcolm Shepherd (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Cortina.
- Leone Liliana, Prezza Miretta (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Mezirow Jack (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Orefice Paolo (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Napoli, Liguori, voll. 2.
- Orefice Paolo (2009). *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti.
- Palmieri Cristina, Pozzoli Benedetta, Rossetti Sara Amalia, Tognetti Silvia (a cura di, 2009). *Pensare e fare il tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Paradiso Loredana (2020). *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Milano, Mondadori Education.
- Santojanni Flavia, Striano Maura (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Bari-Roma, Editori Laterza.
- Torre Emanuela (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Roma, Carocci Faber.
- Tramma Sergio (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Tramma Sergio (2010). *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini scientifica.

Seconda sezione: Il punto di vista delle realtà ospitant

Capitolo 7

Laurea triennale L19: il tirocinio in struttura educativa per fascia d'età 0-3 anni

Barbara Careddu e Roberta Fara, Lunamoonda, Cagliari

Trovare il tempo per scrivere questo capitolo è stata una scommessa. Il nostro essere imprenditrici, educatrici e madri, è già di per sé molto impegnativo, la nostra giornata inizia all'alba e termina a notte fonda.

Abbiamo provato a raccontare la storia professionale che abbiamo scelto di intraprendere l'8 marzo di ormai otto anni fa. Un giorno non banale, scelto con l'intenzione di affermare che ogni azione che avrebbe accompagnato la nostra 'Tana' sarebbe stata un atto d'amore femminile, materno, di cura devota, come avrebbe detto Winnicott.

Non sempre è facile...

7.1 Autopresentazione dell'ente

Dopo quindici anni di esperienza nei servizi educativi per minori, nel 2014 abbiamo deciso di fondare la Lunamoonda snc, edificata su quelli che sono i nostri valori educativi fondamentali: la promozione del benessere della persona con riferimento al suo sviluppo armonico; lo sviluppo delle potenzialità del mondo dell'infanzia attraverso la valorizzazione della cultura del Gioco e della Lettura; le pratiche educativo-pedagogiche che incentivano l'apprendimento attivo e creativo del minore; la promozione del ben-essere della famiglia, con particolare riguardo alle azioni che supportano la relazione genitori-figli e il miglioramento della comunicazione interpersonale.

Nasce così nel 2015 La Tana di Lunamoonda, che noi chiamiamo 'La-Tana'. È la realizzazione concreta di uno spazio fisico e mentale, un luogo protetto e stimolante progettato con lo scopo di favorire esperienze significative e momenti di crescita che stimolino una costruzione armonica dell'individuo in una logica integrata di sviluppo di tutti gli aspetti in gioco: fisico e psicologico, cognitivo ed emotivo, individuale e sociale, attraverso un progetto educativo frutto del connubio di diversi e innovativi pensieri pedagogici.

La nostra Tana è stata ideata, progettata e realizzata come un centro polifunzionale a misura di bambino, sia dal punto di vista organizzativo che da quello strutturale.

Il servizio Libro.Nido, che vede l'avvio delle attività nell'ottobre del 2015, è un nido d'infanzia rivolto a bambini e bambine dai tre mesi ai tre anni,

ospita al massimo ventidue utenti suddivisi in tre sezioni in base all'età e affianca il servizio privato a quello pubblico in quanto la struttura è convenzionata per un terzo dei posti disponibili con il Comune di Cagliari.

Dalla seconda metà del 2019 il servizio Libro.Nido è convenzionato con la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università di Cagliari e ospita le studentesse universitarie dei corsi di laurea pedagogici, triennale e magistrale, nello svolgimento del proprio tirocinio curricolare con la fascia 0-3 anni¹.

Il Libro.Nido è uno spazio ludico-educativo dove i bambini svolgono percorsi con l'uso del libro, delle fiabe e dei racconti. La lettura ad alta voce, la lettura aumentativa² e l'animazione alla lettura sono momenti portanti delle nostre attività e così a piccoli passi, un libro al giorno, i bambini imparano parole nuove, scoprono immagini, arricchiscono il proprio bagaglio di conoscenze e di storie. Sedimentate nella memoria, queste conoscenze li renderanno più competenti, più ricchi nel lessico, più aperti agli altri, più forti nei momenti difficili.

La cultura del Libro, con tutte le sue numerose sfaccettature e applicazioni, ha avuto per noi sempre un grande fascino. Tutta la nostra formazione, anche precedente all'apertura della Tana di Lunamoonda, compresa quella universitaria e in fattispecie le nostre tesi di laurea, è sempre stata incentrata intorno a questo prezioso strumento e oggetto.

Anni di collaborazione con Biblioteche, Librerie per ragazzi, come la Libreria Tuttestorie, e progetti legati all'animazione alla lettura e alle Anima-storie, ci hanno condotto alla decisione di aprire un Libro.Nido, in cui il testo narrato potesse avere una parte centrale nella nostra programmazione e, più in generale, nel nostro modo di operare. Un libro-nido, perché riteniamo che il libro, così come la Musica, abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo psicofisico del bambino e del neonato in particolare.

La programmazione didattica del Libro.Nido viene arricchita con attività laboratoriali di spirito montessoriano e con proposte e percorsi educativi diversificati realizzati in collaborazione con Associazioni e Enti sociali e culturali.

In questa prospettiva, fanno parte delle proposte educative del Libro.Nido le attività psicomotorie affidate a insegnanti e psicomotriciste laureate ISEF, i laboratori-gioco in lingua inglese con *teachers* madrelingua, i Laboratori di Arte Effimera con materiali destrutturati (*Loose Parts*) realizzati con diversi esperti qualificati e, infine, i laboratori di sperimentazione sonora con una valente professionista del settore.

1 Per quanto riguarda la triennale L19, come noto l'ordinamento in vigore presso l'Università di Cagliari dall'anno accademico prevede obbligatoriamente un tirocinio curricolare in struttura per la fascia d'età 0-3 anni, mentre per la magistrale questa è una scelta non obbligatoria.

2 Lettura per immagini e simboli.

7.2 Inquadramento teorico pedagogico del servizio educativo Libro. Nido (fascia d'età 0-3 anni)

*Il bambino è una persona piccola,
con piccole mani,
piccoli piedi e piccole orecchie,
ma non per questo con idee piccole.*

Beatrice Alemagna

Il nostro Libro.Nido è stato progettato con un inquadramento teorico ampio e variegato, attingendo al pensiero educativo dei grandi filosofi, studiosi e pedagogisti che hanno fatto la storia della pedagogia moderna, senza trascurare gli studi più recenti sull'apprendimento del bambino e sull'importanza delle emozioni, come ad esempio le ricerche della psicologa dell'apprendimento Daniela Lucangeli (1999; 2019) o le teorie sull'intelligenza emotiva di Daniel Goleman (2011).

Abbiamo stabilito come finalità educative centrali per la nostra progettazione educativa: *l'autonomia*, finalizzata a rendere i bambini protagonisti attivi delle proprie azioni, provando e sperimentando in prima persona; *la libertà* di scelta, di esprimere sé stessi, di provare e di sbagliare, di essere ascoltati nel proprio intimo bisogno di conoscenza e di esplorazione della realtà che ci circonda; *il rispetto* del proprio naturale ed individuale sviluppo, che consente ad ogni bambino di essere guidato nella crescita e di coltivare il rispetto di sé, degli altri, delle regole di collaborazione, del suo diritto al No.

Siamo pervenute a un inquadramento teorico che ha come base i principi educativi a noi cari che sottendono il progetto educativo del servizio dedicato alla fascia 0-3, e che presentiamo qui di seguito.

L'educazione è un diritto, per poter garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali. *L'infanzia è un periodo della vita con dignità propria*, da vivere in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità, dei vincoli che connotano ciascuna fase dell'esistenza umana. *La centralità del bambino* è il nostro presupposto. Riteniamo che ogni bimbo sia una 'persona' capace di pensare, di sentire, di provare emozioni, titolare di diritti, 'soggetto' attivo, capace di instaurare relazioni significative, ricco di potenzialità. Particolarmente caro ci è il pensiero di Loris Malaguzzi con il suo «Bambino Protagonista» (1996). Sicuramente è forte in noi l'influenza dell'attivismo pedagogico, da Dewey a Montessori, per cui ciascun bambino, con la sua unicità e diversità, deve essere al centro dell'azione educativa e protagonista del suo percorso di sviluppo.

L'insegnante è da noi considerato facilitatore d'apprendimento. Attraverso riflessioni e azioni, stimoli e incoraggiamenti, gli allievi vengono sup-

portati dalle educatrici a spostarsi progressivamente dalla situazione 'primitiva' in cui si trovano, al punto in cui desiderano arrivare. *L'errore è un fondamentale strumento di crescita*. Concordiamo con Zavalloni, quando dice che «l'aspetto che più mi interessa è l'errore come risposta creativa, come nuova opportunità che la mente e la mano dell'uomo utilizzano per dare nuove risposte, per creare nuove soluzioni»(2012). La necessità di un ritmo lento al nido è per noi di fondamentale importanza. «Perdere tempo è guadagnare tempo», diceva Rousseau. I diritti naturali richiedono di lasciare spazio ai sensi, agli odori, all'uso delle mani, all'inoperosità, alla natura. Oltre a questi concetti, anche *La pedagogia della lumaca* di Gianfranco Zavalloni(2019) esprime uno dei grandi principi ispiratori della nostra impostazione pedagogica quotidiana. Noi quotidianamente utilizziamo il *Linguaggio al positivo*. Numerosi studi sono stati condotti sul linguaggio positivo come facilitatore di comportamenti desiderati. Utilizzare frasi, intenzioni e suggerimenti al positivo, a meno che non sia una reale situazione di pericolo, è il modo migliore per far accadere ciò che si vuole.

Uno dei nostri capisaldi, come riportato in precedenza, è *il Libro, che consideriamo una risorsa educativa*. Il bambino nasce infatti con una grande propensione all'ascolto. Ancora prima di venire al mondo dimostra di riconoscere la voce, soprattutto quella materna, e possiede già una propria sensibilità all'intonazione. Per questo riteniamo che la lettura ad alta voce abbia risvolti importanti per lo sviluppo della personalità del bimbo sul piano emotivo, relazionale, cognitivo, linguistico, sociale e culturale. I libri ci consentono di mettere allo scoperto pensieri, fantasie, emozioni. L'albo illustrato di qualità è inoltre anche il primo strumento di cultura e di estetica con il quale il bambino si confronta. Ovviamente, a seconda dell'età ci sono libri e modalità di lettura più adatti che, nell'ottica dei precedenti presupposti, lasciano il bambino libero di esplorare questo universo, sempre tenendo presenti i suoi bisogni e le sue capacità.

Rispetto ai 'saperi consolidati' bisogna tener conto che *la formazione e l'aggiornamento continuo* del personale educativo è per noi dello staff Lunamoonda di importanza determinante. La formazione è dunque un elemento imprescindibile per il nostro modo di lavorare. Crediamo che la possibilità di formarsi in maniera specifica nel proprio settore significhi arricchire il modo di lavorare in équipe in termini sia di competenze acquisite che di operatività e di servizi offerti alle famiglie che collaborano con noi. Riteniamo che investire sulla formazione sia una scelta strategica sia per il singolo che per l'intera azienda che in questo modo ha la possibilità di migliorare costantemente la qualità del lavoro: essere regolarmente aggiornati sulle novità di settore, permette di avere tutti gli strumenti necessari per svolgere la nostra professione in maniera sempre più approfondita e attenta.

Valutiamo, inoltre, che sia fondamentale per un'operatrice della

Tana la *formazione sulle competenze trasversali* e dedichiamo del tempo allo sviluppo e alla crescita dell'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche individuali che risultano fondamentali per riuscire a gestire correttamente le richieste o le questioni in ambito organizzativo. Questa formazione ci permette di relazionarci correttamente con gli altri e di affrontare in maniera efficiente ed efficace eventuali problemi. Essa sostiene e incrementa le risorse relazionali e metodologiche della singola operatrice quali la capacità di comunicazione, di lavorare in team nonché di adattarsi al cambiamento, competenze individuali che vanno ad incrementare il bagaglio culturale e metodologico della intera équipe Lunamoonda.

7.3 Rapporto teoria-prassi del servizio educativo Libro.Nido

I concetti pedagogici sopra elencati sono base fondante della nostra prassi educativa, ma il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica. Una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi.

L'ambito in cui lavoriamo come educatrici nel servizio nido è quello del 'prendersi cura' nel senso di assumersi le responsabilità che emergono dall'incontro con l'altro, dal riconoscimento reciproco, dall'accogliere l'altro in sé, garantendogli e garantendosi un'esperienza di Sé strutturante ed evolutiva. E con la stessa accoglienza ci prendiamo cura delle tirocinanti che scelgono la nostra struttura, anche se in alcuni momenti, come con i bambini e le famiglie, è un compito relazionale difficile e faticoso che ci costringe ad un confronto continuo con la nostra realtà interna, con le nostre conoscenze teoriche.

Queste premesse creano in Tana uno spazio di sperimentazione, un'area transizionale, che consente di stabilire relazioni significative, dove nulla è mai predeterminato. Al centro delle nostre prassi educative c'è l'équipe per elaborare ipotesi di lavoro in una logica progettuale, nella circolarità tra teoria e prassi. Lo scopo è favorire la costruzione del *Noi educativo*, inteso come soggetto collettivo in grado di assicurare la maggiore efficacia educativa possibile, valorizzando il lavoro di gruppo nelle sue molteplici sfaccettature. L'équipe Lunamoonda è presentata come il motore del circolo virtuoso tra riflessione e pratica. Specifico rilievo viene assegnato alle metacompetenze di équipe, ossia agli strumenti di lettura dell'azione collettiva educativa, e alle competenze collettive incentrate sulla cooperazione, le une e le altre come garanzia di una pratica condivisa e creativamente elaborata e di un'identità di équipe.

Lavorare nell'équipe Lunamoonda significa quindi che la cura vie-

ne effettuata da un gruppo `integrato', cioè da persone che lavorano in modo armonico tra di loro e che sviluppano il proprio compito attraverso una continua correlazione fatta di interscambi, di confronti, di contributi, di suggerimenti, di pareri. Nella nostra équipe tutti i membri del gruppo condividono scopi e modelli, modalità organizzative, suddivisione del lavoro e attività di coordinamento. Le decisioni vengono prese a livello collettivo e questo richiede da parte di tutte le educatrici sia una certa flessibilità che la capacità di apertura al confronto con gli altri.

Con queste premesse risulta dunque chiaro che la tirocinante abbia a disposizione non solo il nostro supporto di tutor interni, ma altresì la professionalità di tutti i membri dell'équipe.

7.4 Il percorso del tirocinio nell'ente

Il tirocinio presso la Tana è inteso come un dispositivo volto a promuovere lo sviluppo in senso professionalizzante della formazione, nei termini della promozione di competenze spendibili in chiave professionale dalla tirocinante. Le attività di tirocinio devono riguardare gli ambiti d'intervento e di esercizio di attività professionalizzanti in aree della pedagogia specificatamente legate alla professionalità prevista dal corso di laurea. Inoltre il tirocinio, come previsto dal Regolamento didattico, costituisce un'attività formativa obbligatoria necessaria al conseguimento della laurea, manteniamo sempre ben presente che l'attività di tirocinio non costituisce rapporto di impiego: come ente ospitante la Lunamoonda non impegna le tirocinanti³ in attività professionali che si configurino come sostituzione di personale dipendente o come risorsa aggiuntiva. Il numero di operatrici, anche in presenza della tirocinante, resta sempre coerente con il numero di utenti e i termini di legge. Alla luce di quanto detto la tirocinante presso il nostro Libro.Nido è tenuta a svolgere la propria attività in accordo con le finalità perseguite dalla nostra struttura, all'interno degli obiettivi concordati tra la Lunamoonda e le figure responsabili del corso di laurea.

7.4.1 I numeri dei tirocini nell'ente prima e durante la pandemia

Nella seconda metà del 2019, a seguito dell'accordo per i tirocini, abbiamo ospitato tre studentesse che hanno completato il loro percorso presso la Tana nel corso dello stesso anno.

Nella fase due dell'emergenza Covid-19, dal 15 giugno al 15 settem-

³ Per dare più fluidità alla lettura del testo in tutto il capitolo declineremo al femminile: la/le tirocinante/i, come d'altra parte è scelta di orientamento generale per questo intero volume. Questa scelta ha innanzitutto radici nella realtà della nostra collaborazione con i corsi di laurea pedagogici di UNICA, che ha visto finora solo studentesse svolgere il tirocinio presso il nostro nido.

bre 2020, abbiamo avuto l'autorizzazione dal Comune di Cagliari, dietro presentazione del progetto Campo Estivo Lunamoonda, a organizzare attività ludiche di socialità e gioco in sicurezza per i bambini e le bambine della fascia 0-3 anni che hanno risentito delle prescrizioni, le quali hanno impedito loro di uscire di casa durante il periodo di chiusura forzata.

L'attività in presenza in Tana è stata riorganizzata rispettando i requisiti di sicurezza, igiene, sanità e distanziamento fisico, ripensando gli spazi e suddividendo i bambini in piccoli gruppi con un rapporto tra personale e minore di uno a cinque. In questo contesto estremamente complesso e di difficile gestione, solo una studentessa ha potuto svolgere il suo tirocinio. Purtroppo l'esperienza, data la situazione contingente, è stata molto differente rispetto al nostro abituale percorso di tirocinio: la studentessa ha dovuto fronteggiare tutte le misure di sicurezza, ha potuto lavorare esclusivamente con un unico gruppo di cinque bambini e confrontarsi con un'unica educatrice, pur sotto la supervisione di noi tutor.

Dal 15 settembre di questo difficoltoso anno, seguendo le modifiche della normativa di sicurezza abbiamo potuto riorganizzare i gruppi optando per avere un'unica sezione di ventidue bambini, ritrovando la dimensione del gruppo finalizzato a un recupero della relazione 'orizzontale' interpersonale tra i pari e incentivando così i processi di apprendimento basati sulla co-costruzione, la sperimentazione e l'elaborazione personale degli stimoli e riducendo gli atteggiamenti attivati per mera imitazione (e compiacenza) tipici della relazione del bambino con l'adulto.

Nel 2021 ben undici studentesse, di cui due per la laurea magistrale, hanno potuto completare il loro percorso presso la nostra struttura.

Le condizioni, purtroppo, non sono ancora tornate identiche al periodo pre-covid: le misure preventive, come il distanziamento fisico e l'utilizzo delle mascherine Ffp2, hanno continuato ad influenzare la nostra quotidianità al nido e comportato effetti collaterali che condizionano il corretto sviluppo delle capacità di interazione sociale nei bambini, dato che proprio in questa fascia di età si raggiungono importanti traguardi evolutivi. Mai come in questi ultimi due anni abbiamo riscontrato grosse difficoltà di apprendimento sociale, di sviluppo del linguaggio e di acquisizione delle capacità empatiche. L'attuale situazione si riflette sul percorso di tirocinio creando anche alle studentesse difficoltà oggettive anche solo nel farsi accettare dai bambini in quanto considerate persone estranee al gruppo classe.

Dall'inizio del 2022 a oggi sono cinque i tirocini svolti e nonostante assenze obbligatorie a causa del Covid, prevediamo almeno altri cinque tirocini prima della conclusione dell'anno.

7.4.2 L'incontro preliminare di conoscenza con la potenziale tirocinante

In linea con i nostri principi pedagogici, per poter accogliere al meglio una nuova tirocinante, a un primo contatto telefonico o via email da parte della studentessa, come buona prassi preferiamo far seguire un incontro preliminare conoscitivo in sede.

Il primo colloquio si tiene con l'aspirante tirocinante e una di noi accompagnata da un'educatrice della Tana in un clima disteso e non giudicante, così da poter effettuare una prima valutazione globale della candidata.

Questa prassi ci permette di cogliere il tipo di percezione e aspettative che l'aspirante tirocinante ha nei confronti dell'esperienza e nello stesso tempo ci offre l'opportunità di spiegarle per grandi linee l'organizzazione della struttura, i fondamenti pedagogici, la pianificazione delle varie fasi del tirocinio (osservazione, osservazione partecipata, valutazione) e la definizione degli obiettivi del lavoro fornendole supporto organizzativo e burocratico.

Riteniamo che il colloquio preliminare sia basilare per effettuare la scelta da entrambe le parti in gioco: da un lato la studentessa, avendo un'idea più precisa del percorso che sta per intraprendere nella struttura, può maturare la personale scelta di portare avanti la richiesta di tirocinio. D'altro canto consente a noi dello staff educativo di comprendere meglio le attitudini, le motivazioni, le conoscenze e il vissuto che la studentessa porterà con sé quando si immergerà nella parte pratica dell'educazione.

Infatti al colloquio preliminare seguirà una successiva conversazione in cui entrambe le parti confermeranno la volontà di iniziare la collaborazione e che darà il via al percorso burocratico per poter attivare il tirocinio. Solo in questa occasione predisponiamo in concerto con la studentessa il progetto formativo con gli obiettivi che si intendono perseguire durante il lavoro.

7.4.3 La fase iniziale: l'accoglienza della tirocinante e l'osservazione e l'ascolto del contesto educativo

Il tirocinio di tipo osservativo partecipato che proponiamo presso la Tana prevede varie fasi che si susseguono nell'arco di tempo a disposizione, che si possono riassumere in attività di analisi del contesto, osservazione, lavoro in situazione guidata, esercizio della collegialità e solo per il corso magistrale progettazione di attività didattiche. Tutte le fasi sono finalizzate a rendere la studentessa tirocinante gradualmente più autonoma all'interno della struttura acquisendo progressivamente la nostra prassi educativa.

Finalmente si parte con l'ingresso in struttura della studentessa, previa qualche piccola raccomandazione di carattere pratico, ad esempio sull'abbigliamento più consono per trascorrere in serenità una giornata al nido.

La prima settimana richiediamo alla tirocinante esclusivamente un'osservazione attenta delle modalità attuate dalle operatrici inerenti alla gestione e all'organizzazione del servizio nido.

Perché osservazione? È consuetudine delle operatrici Lunamoonda, infatti, porsi in un'attenta, puntuale e sistematica dimensione osservativa e d'ascolto del contesto nido tale da rispettare l'unicità di ogni bambino e generare nella quotidianità del nostro servizio condotte e prassi capaci di accogliere i tempi del singolo, rafforzando e sviluppando tutte le sue peculiarità e contestualmente strutturare e armonizzare la dimensione grupppale.

Sollecitiamo la studentessa a porre la sua attenzione su ogni azione educativa da noi proposta che si connota di intenzionalità, in quanto focalizzata esclusivamente sul bambino e sulla sua *crescita armonica*. Riteniamo, infatti, che ciascuna età vada vissuta con completezza, distensione e rispetto dei tempi, intendendo per 'tempi' una dimensione che includa quello biologico, fisiologico e emotivo, e soprattutto con la possibilità di accogliere la corporeità come strumento percettivo fondamentale o imprescindibile per supportare al meglio tutte le tappe che ogni singolo bambino dovrà percorrere.

Possiamo citare come esempio pratico il 'momento del cambio' in cui l'obiettivo dell'operatrice in Tana non è la velocità dell'esecuzione del compito (cambio del pannolino o igiene quotidiana), ma la relazione che si crea in questo delicato momento di contatto intimo e vicinanza fisica e affettiva. Questo è un momento di massima individualizzazione del rapporto, di gioco e d'interazione ludica diretta col bambino. La tirocinante può osservare l'educatrice lunamoondiana che ha sviluppato nel tempo un rituale individualizzato fatto di contatto oculare, verbalizzazioni, narrazioni e azioni. Un rituale che tiene conto delle esigenze sia fisiche che emotive del singolo. Consentire, inoltre, ai bambini di partecipare attivamente alla routine interagendo, parlando e giocando, permette all'educatrice lunamoondiana di lavorare meglio e di considerare gli aspetti sociali come parte integrante della situazione educativa, incentivando l'autonomia del bambino, anche se ciò comporta flessibilità nei tempi di attuazione della routine.

Ogni tirocinante accolta alla Tana potrà sperimentare nel pratico in che modo apprendere la condotta dell'aver cura intesa come «nutrimento delle potenzialità del bambino affinché esso possa fiorire», di cui parla Luigina Mortari (2015). Cura quindi non solo dei bisogni primari del bambino, ma di ogni tempo agito che scandisce la quotidianità all'interno del servizio per riuscire in seguito ad accogliere le infinite sfumature di ognuno-a ed armonizzarle al gruppo. L'impegno continuo a cui ten-

diamo come équipe Lunamoonda è di strutturare costantemente delle esperienze che privilegino il saper essere al saper fare, consapevoli che rafforzando la prima condizione si renderà il processo della seconda più fluido e naturale per ciascun bambino.

In quest'ottica viene da sé che l'insegnante/educatrice in Tana ha un ruolo di facilitatrice dei processi di apprendimento del bambino, dandogli piena fiducia e fornendogli gli strumenti per osservare la realtà e porsi domande, ma anche per sperimentare partendo dai propri interessi.

Un altro aspetto fondamentale che chiediamo di osservare sono le nostre interazioni verbali e scambi comunicativi all'interno del nido e che hanno un impatto significativo sullo stato emotivo dei bambini e degli operatori stessi, anche se apparentemente possono sembrare insignificanti e di facile attuazione. Il nostro intento è quello di far riflettere sulla differenza che possono agire a livello emotivo le parole che usiamo quotidianamente e i nostri stati d'animo.

Il tipo di linguaggio che viene utilizzato dalle operatrici e viene richiesto a tutte le figure che ruotano intorno ai nostri utenti, compresi familiari e tirocinanti, è un linguaggio al positivo e affermativo con cui suggeriamo concretamente ai bambini i comportamenti che vogliamo privilegiare e far attuare evitando così di sottolineare il comportamento indesiderato.

Un altro aspetto di cui teniamo particolarmente conto nel nostro modo di relazionarci con i bambini è la componente emotiva che accompagna i processi del pensiero del bambino e le componenti emotive che causano o scatenano determinate situazioni: d'altronde, come dice Daniel Goleman, «l'apprendimento non avviene a prescindere dai sentimenti» (2011).

Chiediamo quindi alle tirocinanti di osservare con attenzione come le operatrici intuiscono e interpretano i significati delle emozioni per comprendere i sentimenti che sottendono i veri bisogni dei bambini. L'operatrice cerca di guidare il bambino bloccando un'azione conflittuale e offrendo nello stesso tempo la verbalizzazione dell'emozione in gioco e un'alternativa comportamentale accettabile. D'altronde «entrare in sintonia con un bambino agitato o fuori controllo significa soddisfare i suoi *bisogni*, non cedere ai suoi voleri» (Siegel, Payne (2015). Affinché l'adulto però possa agire questa modalità è importante che resti calmo, disponibile e aperto all'ascolto. Nella stessa ottica cerchiamo di lodare il bambino, evidenziando e rafforzando il comportamento adeguato con un «Ottimo lavoro!» che sottolinea l'azione e non implica un giudizio di valore.

La scelta di questo tipo di approccio è stata complessa e non priva di ostacoli. La nostra difficoltà iniziale nel modificare il nostro modo di comunicare risiedeva nel fatto che, per abitudine e per istinto, era più immediato intervenire con una negazione su un bambino. Bloccare un'azione con un «No!» ancora accade, ma per quanto possibile ci fermiamo

un attimo e proviamo a riformulare la frase in modo che diventi un'abitudine sempre molto meno faticosa da applicare. Quindi rassicuriamo la studentessa quando si cimenta con questa modalità comunicativa e cerchiamo di spiegarle che anche per noi è un continuo mettersi in gioco e sperimentarsi.

Questa fase di osservazione è anche una fase di ambientamento per le tirocinanti e per il sistema `servizio nido' stesso. Infatti il microcosmo-nido (bambini-genitori-operatrici) come un piccolo ecosistema si deve riorganizzare intorno alla nuova presenza che crea inevitabilmente un riassetto degli equilibri.

Nel momento storico che stiamo vivendo, i bambini nella fascia 0-3 hanno risentito maggiormente della reclusione forzata in casa e del distanziamento sociale imposto dalla pandemia. In quella che è per definizione un'età in cui le competenze sociali si sviluppano maggiormente, gli utenti che attualmente frequentano il servizio sono invece stati privati della presenza dei pari e hanno avuto ben pochi contatti con gli adulti se non con i membri stretti della famiglia. Tutto ciò ha influenzato e condiziona tutt'oggi la reazione di alcuni bambini all'ingresso di persone nuove in attività e spesso accolgono la tirocinante con diffidenza o addirittura con manifestazioni emotive intense.

La nostra richiesta di essere una presenza discreta e osservante permette alle studentesse di entrare in contatto coi bambini in un tempo lento e disteso, in modo che la loro presenza diventi pian piano familiare e rassicurante così da poter progressivamente interagire con il gruppo classe nella fase successiva. Considerando che per il nostro Libro.Nido il momento della lettura ad alta voce è uno `stare in relazione' dell'adulto con il bambino, ma anche dei bambini fra di loro, accogliamo i bambini e le tirocinanti con la lettura di libri ed albi illustrati. Nelle storie i bambini possono riconoscersi, sentirsi meno soli, capire, farsi domande, trovare un senso alla realtà che li circonda ed al loro vissuto. Inoltre nell'ascoltare un adulto che legge, i bambini provano un benessere psicofisico vissuto come gesto di cura. La tirocinante dopo una prima fase di osservazione può cimentarsi nella lettura in piccoli gruppi e in momenti destrutturati, ciò permette a lei e ai bambini di entrare in relazione in modo più graduale e rilassato.

In questo tempo scandito da ritmi ben precisi, il difficile lavoro della coordinatrice pedagogica con la tirocinante consiste nel conservare coerenza e chiarezza nel rapporto fra le premesse dell'osservare (cosa so dei bambini, cosa vorrei osservare, come e in quali contesti) e le conseguenze dell'osservazione (le intenzioni progettuali, le strategie relazionali e comunicative).

Fondamentale in questa fase di osservazione delle educatrici nel lavoro quotidiano, è poter chiarire dubbi o interrogativi che sorgono alle studentesse. Chiedere per conoscere il perché di una situazione, di una risposta e di un atteggiamento di un bambino o dell'adulto necessita di

una focalizzazione tematica e soprattutto allena l'intenzione per capire, per il dubbio, per il confronto.

7.4.4 La fase centrale: progressivo inserimento e partecipazione attiva guidata della tirocinante nel contesto e nell'attività educativa

Nella seconda fase del tirocinio la studentessa, sotto la supervisione della coordinatrice o delle educatrici, interagirà sempre maggiormente con i bambini e seguirà con attenzione la routine del nido. Infatti, essendo la giornata al Libro.Nido pensata con l'intenzione di conciliare i tempi di ogni singolo con quelli del gruppo e tenendo conto delle esigenze organizzative del servizio, ogni momento della giornata è un'occasione per il bambino per compiere numerose e significative esperienze di crescita.

Progressivamente le educatrici lunamoondiane affiancheranno la tirocinante nei momenti portanti della giornata: dall'accoglienza al cambio panno, dai pasti al riposino, dalla lettura al laboratorio. Le si proporrà un coinvolgimento sempre più partecipato e agito in prima persona arrivando all'ultima fase del tirocinio in cui potersi sperimentare direttamente e autonomamente, sempre sotto la supervisione dell'educatrice, e dunque esperire nella pratica la propria formazione teorica. Potersi testare nella relazione in prima persona in una situazione rilassata e supervisionata consente alla tirocinante in Tana di poter provare, sbagliare, ri-formulare e correggersi senza l'ansia da prestazione che un ruolo lavorativo potrebbe richiedere. Per cercare di rendere l'apprendimento delle studentesse maggiormente efficace, noi tutor accompagniamo la tirocinante nella riflessione sul comportamento che sta attuando, poiché consente di comprendere a fondo l'esperienza sul campo e di potersi saggiare acquisendo maggiore autonomia.

Se la tirocinante lo desidera e se ciò rientra nel suo piano formativo, viene data la possibilità alla candidata di sperimentarsi nella progettazione di un laboratorio inerente al tema di fondo del progetto educativo della Tana, da realizzare con un piccolo gruppo di utenti per saggiare le proprie abilità.

La capacità di prefissare e condividere degli obiettivi che siano coerenti con la nostra programmazione da parte dello studente diventa, dunque, un aspetto essenziale del percorso di tirocinio in Tana.

7.4.5 La fase di chiusura: accompagnamento guidato alla conclusione dell'esperienza

Fondamentale al termine del tirocinio è la rielaborazione delle emozioni che le studentesse possono sperimentare durante il tirocinio. Gli obiettivi formativi possono essere rinegoziati nel tempo e la strategia di affiancamento ed apprendimento modificata, sulla base delle carat-

teristiche e aspettative della studentessa, ma tutta l'esperienza al Libro. Nido è accompagnata da una riflessione puntuale, attenta a far emergere tutto ciò che c'è di implicito e di 'dato per scontato' nelle prassi educative e didattiche quotidiane.

Infine, insieme si valutano gli aspetti comportamentali e relazionali, come la puntualità negli orari di entrata e uscita, l'operosità e il senso di responsabilità, etc. Fondamentale sarà la riflessione sulla capacità di lavorare in gruppo e la disponibilità all'ascolto e all'apprendimento in cui le tirocinanti per propensione personale sono state a volte molto differenti tra loro.

Non meno importante sarà la riflessione sullo sviluppo e sulla crescita delle attitudini organizzative della tirocinante, momento in cui si cercherà insieme di inquadrare la crescita personale della capacità di decisione e spirito di iniziativa nei momenti di attività, il raggiungimento totale o parziale dell'autonomia nello svolgimento dei semplici compiti assegnati, nonché la realizzazione degli obiettivi indicati nel progetto formativo.

Il tempo dei saluti è sempre un momento prego di emozioni a volte contrastanti. Nella maggior parte dei tirocini svolti presso la nostra struttura, nell'ultima fase del tirocinio le studentesse hanno saputo collaborare e partecipare alle attività alla pari con le colleghe professioniste, così da lasciare un bellissimo ricordo al nido.

7.4.6 Eventuale prosecuzione del rapporto in altre forme

Il tirocinio presso la Tana di Lunamoonda, oltre l'aspetto formativo dell'esperienza per le studentesse, mette al centro l'impiegabilità della persona, in quanto una componente essenziale del tirocinio è la sua capacità di accrescere le competenze e *skills* professionali possedute.

Per lo staff Lunamoonda ciò che determina il giudizio positivo sul tirocinio è la misura in cui, attraverso l'esperienza al nido, la studentessa ha acquisito un maggior grado di consapevolezza su cosa sa fare e su cosa può offrire, anche ai fini dello sviluppo dell'auto-imprenditorialità e della promozione della persona.

Siamo convinte che le metodologie che utilizziamo ci focalizzino su questi tre pilastri: apprendimento condiviso, responsabilità della persona, cultura organizzativa.

Cercando di mostrare come la nostra équipe sia un sistema dotato di emozioni, dinamiche e relazioni in continua evoluzione, tendiamo al raggiungimento degli obiettivi del tirocinio in un'ottica di miglioramento continuo grazie al contributo intellettuale ed emotivo di tutti i componenti tirocinanti comprese. Questo concetto complesso, apparentemente astratto, è reale e tangibile nella quotidianità del nido tutti i giorni e ci porta poi a proporre collaborazioni con le studentesse più affini al nostro approccio educativo.

È per noi importante sottolineare che alcune studentesse, una volta terminato il loro tirocinio, hanno continuato a collaborare con il nostro servizio come collaboratrici esterne. Queste colleghe hanno con le loro proposte laboratoriali incrementato la nostra offerta formativa.

7.5 Conclusioni in termini di riflessioni valutative da parte dell'ente sull'esperienza dei tirocini

Siamo grate per l'opportunità che ci è stata concessa in questi anni di poter dare il nostro contributo nel percorso educativo delle studentesse, opportunità che ha permesso anche a noi e alla nostra équipe di continuare a sperimentarsi e crescere.

Questa esperienza è per noi, per il nostro servizio educativo e per le colleghe educatrici che ci lavorano, un'importante occasione di confronto e di autoriflessione.

Accogliere una tirocinante significa per noi dare spazio alla `narrazione' del nostro lavoro, delle nostre prassi operative e delle nostre *routines*, e ci aiuta a rendere visibili e tracciati tutti i piccoli gesti di cura che accompagnano le nostre azioni educative quotidiane.

Sebbene la valutazione sia un principio cardine del nostro lavoro in Tana, il tempo che dedichiamo all'analisi di quanto la tirocinante osserva nel corso della sua esperienza formativa, è un'occasione preziosa perché ci dà la possibilità di guardare la nostra realtà lavorativa attraverso occhi nuovi e diversi.

Scrivere queste pagine è stata per noi un'occasione per rispecchiarci, per trovare il tempo di riflettere e di soffermarci, di crescere in consapevolezza favorendo in noi la decostruzione e la ricostruzione dei significati, il più delle volte impliciti, che fondano le nostre prassi operative.

Bibliografia

- Alemagna Beatrice (2008). *Che cos'è un bambino*. Milano, TopiPittori.
- Edwards Carolyn, Gandini Lella, Forman George (a cura di, 2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma, Junior.
- Goleman Daniel (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano, BUR Rizzoli.
- Lucangeli Daniela (1999). *Il farsi e il disfarsi del numero: conoscenze, modelli e metodi a confronto*. Roma, Borla.
- Lucangeli Daniela (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento, Erickson.
- Malaguzzi Loris (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia, Reggio Children.
- Mortari Luigina(2015). *Filosofia della cura*. Milano, Raffaello Cortina.
- Siegel Daniel J., PayneBryson Tina (2015). *La sfida della disciplina. Governare il caos per favorire lo sviluppo del bambino*. Milano, Raffaello Cortina.
- Zavalloni Gianfranco (2012). *Errare, voce eretica del verbo creare*. <https://zavallonigianfranco.wordpress.com/2012/02/01/errare-voce-eretica-del-verbo-creare/>
- Zavalloni Gianfranco (2019). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna, EMI.

Capitolo 8

Laurea triennale L19: il tirocinio in comunità educativa per giovani adulti

Sara Falqui, Comunità La Collina, Serdiana (CA)

8.1 Struttura e attori coinvolti

L'esperienza di tirocinio che verrà descritta in questa parte di saggio vede come luogo protagonista "La Collina" il cui fondatore, ideatore e responsabile è Don Ettore Cannavera.

Nel 1994 a Serdiana, un piccolo comune immerso nelle campagne della provincia del Sud Sardegna, dalla ricerca di una risposta adeguata al problema della devianza, nasce l'esperienza della comunità. La Collina è una struttura privata che ospita giovani adulti sottoposti a misura alternativa ed è finanziata dalla Regione autonoma della Sardegna. In questo 2022 la comunità festeggia i suoi 28 anni.

La scommessa è quella di attribuire un nuovo volto alla pena, superando la concezione di un tempo sospeso e isolato in cui la punizione diventa unico obiettivo da raggiungere.

Alla pena si deve sostituire l'educazione, strumento che accompagna un cammino frastagliato e che si pone il compito di rieducare il giovane adulto, guidandolo verso una maggior responsabilizzazione e autonomia in prospettiva di una vita che riconosce e apprezza la legalità come valore fondamentale.

Il carcere non si è dimostrato la soluzione adeguata per combattere la devianza minorile. I giovani autori di reato che fanno esperienza dell'istituzione carceraria, vivono un'esperienza di isolamento e non di recupero. Vi è un'esperienza di discontinuità con la realtà sociale; e una volta scontata la pena ci si trova vestiti di abiti sociali che danno origine ad un processo di etichettamento. I devianti si comporteranno da devianti per sopportare il peso di quell'etichetta. Il carcere è, quindi, luogo di emarginazione, sofferenza e, come spesso si legge, diventa scuola di delinquenza per i più giovani.

Pertanto, l'art. 27 della Costituzione parla di rieducazione:

La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte (Art. 27, Cost.).

La responsabilità personale implica che solo l'autore del reato sia chiamato a rispondere dello stesso. In tutta la Carta Costituzionale i valori fondamentali su cui deve poggiare la società devono essere quelli per cui le persone sono in cima alla scala dei valori. Dopo un ventennio in cui la dignità delle persone è impallidita e i diritti sono stati calpestati, sembra si debba ripartire proprio da questo per ridare valore alla concezione più umana delle persone.

La Comunità si organizza su diverse strutture residenziali, ciascuna di queste è riservata ad una determinata fase del percorso educativo¹. Le strutture sono denominate Collina 1,2,3,4,5,6,7. Le ultime tre sono le più recenti.

La Collina 1 è la comunità dove risiede il fondatore e il luogo in cui si trasferiscono i giovani che hanno raggiunto una maggiore autonomia e responsabilizzazione nella gestione della propria vita.

La Collina 2 è il luogo in cui il giovane viene accolto e dove trascorre il suo soggiorno comunitario in compagnia delle operatrici di condivisione.

Le Collina 4 e 5, due differenti edifici situati nell'abitato di Serdiana, sono i luoghi dove approdano i giovani che hanno completato il loro percorso educativo e sono pronti a svincolarsi e sperimentare una maggiore o completa autonomia, ma non debbono ancora allontanarsi troppo dalla Comunità. Sono ragazzi che possono essere ancora sottoposti a prescrizioni da parte della Magistratura, ma si dà loro la fiducia per il risultato positivo raggiunto nelle tappe del percorso precedenti a questa, e tale fiducia, secondo il giudizio del responsabile e delle operatrici, può essere collaudata e messa a frutto all'esterno. In queste strutture non sono presenti le operatrici.

La Collina 6 e 7, sono due edifici situati rispettivamente a Cagliari e a Quartu Sant'Elena e hanno la stessa funzione della Collina 4 e 5. È una sperimentazione che ha avuto origine ad inizio del 2020.

Il funzionamento della Collina 3, al momento, è sospeso. Questa nasce comunque per offrire risposte concrete a diverse forme di disagio sociale. Anche questa è ubicata a Serdiana.

Oltre all'organizzazione delle diverse strutture succitate, dal 2007 "La Collina" gestisce un Progetto Territoriale SAI "Emilio Lussu", ex-SPRAR, finalizzato in particolare all'accoglienza e all'inclusione dei richiedenti asilo o dei titolari di protezione internazionale e umanitaria.

All'interno di queste strutture si è svolta l'esperienza di 3 tirocinanti iscritte alla laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19.

Le esperienze citate risalgono al periodo prima della pandemia. Per motivi relativi ad alcune fragilità legate alla salute di alcuni ospiti e agli

¹ Il nome con il quale vengono chiamate non si riferisce alle fasi del percorso che il giovane deve percorrere, ma solo all'ordine temporale con il quale sono state edificate.

spazi in cui si svolgono le attività, si è deciso di sospendere l'accoglienza delle tirocinanti, rinviando la ripresa e la collaborazione con l'Università di Cagliari a tempi migliori.

Le tirocinanti, iscritte al terzo anno di Università sono state accompagnate e affiancate nell'esperienza di tirocinio dalla mia figura come pedagoga, laureata in Scienze dell'educazione e della formazione (LM-19) e nella magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi (LM-50) presente nella struttura comunitaria e nominata come Tutor referente per i tirocini universitari.

L'esperienza di tirocinio ha inizio con la laureanda che contatta la nostra struttura.

La tutor di tirocinio programma degli incontri di conoscenza per progettare il tirocinio e le diverse fasi.

Tra le diverse tipologie di effettuazione operativa del tirocinio che si possono avviare (vivere), quella che la tutor illustra e indica per la tirocinante è quella che consente a quest'ultima di essere inserita in un servizio-intervento che preveda, in alcuni momenti e in specifiche attività, di condurre in prima persona il momento comunitario previsto.

Uno degli aspetti più significativi di questa tipologia è l'opportunità che si dà alla studentessa di misurarsi con la realtà. In tal modo, sperimenta e riscontra le teorie apprese e derivate dal percorso universitario e le conoscenze rilevate durante i momenti guidati nelle attività.

Il tirocinio diventa così un lavoro effettivo di ricerca-azione.

Il limite che si potrebbe riscontrare in questa tipologia è l'esposizione a insuccessi, da parte della studentessa, causati da una immatura preparazione per autogestire la proposta del servizio.

In questi incontri di conoscenza, la studentessa entra in stretto contatto con la tutor di tirocinio, in questo caso la sottoscritta, che ha il compito di predisporre, accompagnare e coordinare l'inserimento della tirocinante nel progetto e nel servizio.

La mia figura come tutor, durante i tirocini, è una figura di riferimento quotidiana, supportata dalle figure delle altre educatrici che lavorano in comunità.

Tale accompagnamento consente di osservare ed assimilare le principali competenze professionali del progetto comunitario e di instaurare comunicazioni e relazioni positive sia con le altre operatrici, sia con gli ospiti della struttura.

Il compito della tutor in quanto figura di riferimento per la studentessa è quello di: «aiutare lo studente a conseguire gli obiettivi previsti dal contratto, creando le condizioni che rendano possibile una pratica che è azione e continua riflessione sull'azione» (Frabboni, Guerra, Lodini 1995, p. 99). Il tirocinio diventa un perfetto connubio tra il fare e il riflettere, con una modalità che coinvolge in modo continuo e permanente la teoria e la pratica.

Il mio ruolo da tutor è legato alla modalità che noi, come educatrici

della comunità, siamo chiamate ad attuare, ossia quella di operatrici di condivisione.

8.1.1 L'operatrice di condivisione

L'operatrice di condivisione rappresenta una figura autorevole e significativa, abile nel coinvolgere i ragazzi e prendersi cura di loro. All'operatrice sono richieste diverse competenze e modalità interattive per instaurare la giusta relazione con i ragazzi.

Come è noto, i processi di cambiamento personale, in soggetti adulti, si verificano grazie a un profondo rapporto interpersonale e ai legami affettivi simili a quelli tipici della socializzazione primaria. Il compito a cui è chiamata l'operatrice è quello di essere capace di trovare soluzioni adatte alle diverse situazioni; essere flessibile e praticare una continua ricerca-azione. Questi sono elementi fondamentali anche per il lavoro d'équipe. Ci si muove secondo l'esigenza di una permanente formazione. L'azione educativa delle operatrici è fatta di intenzionalità e di coerenza mantenendo un livello di consapevolezza sulle risposte più opportune per favorire i processi di crescita dei ragazzi (Patrizi 2007, p. 266).

I turni vengono svolti singolarmente e sono brevi per garantire all'educatrice livelli di lucidità. Ella ha il compito di accettare il diverso da sé non sostituendosi mai, ma accompagnando e sostenendo i giovani nel cammino di crescita.

Operatrice di condivisione è la terminologia usata per specificare la condivisione delle giornate e della quotidianità. Deve aderire completamente allo stile di vita comunitario, dando l'esempio con il proprio comportamento e la propria partecipazione e collaborazione alle attività. L'operatrice partecipa alla gestione della casa, contribuisce al pagamento delle spese, condividendo i momenti gioiosi e quelli più tristi.

L'obiettivo di tale figura è quello di tendere alla responsabilizzazione del ragazzo, attraverso la progettazione del percorso individuale.

Al fine di monitorare gli obiettivi raggiunti rispetto a quelli inizialmente prefissati, le operatrici utilizzano alcuni strumenti operativi e valutativi, quali:

- le riunioni d'équipe settimanali, di due ore ciascuna, attraverso le quali si analizzano i percorsi individuali dei ragazzi e si coordina l'organizzazione interna della comunità;
- la redazione del diario giornaliero, a cura dell'operatrice di turno, in cui vengono annotati gli eventi più significativi della giornata;
- la supervisione psicologica dell'équipe, affinché ciascuna professionista possa dotarsi di una maggior conoscenza di sé e di strumenti utili alla gestione delle dinamiche relazionali e inter-

- personali che nascono nel contesto comunitario;
- un incontro settimanale tra operatrici e ragazzi diretto, nel ruolo di 'facilitatore' e mediatore, dal coordinatore e da un'operatrice, con lo scopo di compiere un'analisi sull'andamento della settimana, degli impegni e del lavoro assunto da ciascun ragazzo. Durante la riunione, si dedica uno spazio all'ascolto di ciascun ragazzo per evidenziare eventuali problematiche che sorgono in comunità e in questa sede è possibile far emergere i conflitti latenti tra i ragazzi, di modo che imparino a gestirli correttamente;
- i progetti individualizzati;
- gli incontri di verifica con altri servizi che si occupano, a diversi livelli, del ragazzo;
- le periodiche relazioni per lo scambio di informazioni tra i servizi del territorio;
- la relazione periodica da inviare alla Regione Sardegna, sullo stato di attuazione del progetto, in merito all'andamento generale della comunità.

8.2 Narrazione dell'esperienza: le attività svolte dalle tirocinanti

Durante i primi incontri con le tirocinanti, Don Ettore Cannavera in qualità di responsabile e la tutor consegnano del materiale² per offrire alla studentessa la possibilità di conoscere la storia della comunità e l'organizzazione generale dell'ente in cui è inserita.

Successivamente, la studentessa è accompagnata nel riconoscere e ricostruire la mappa organizzativa del progetto della comunità (es: utenza; modalità d'accesso).

8.2.1 Le fasi di inserimento

Per essere accolti dalla comunità "La Collina" occorre seguire un percorso che si articola in diversi passi. Il Servizio territoriale o ministeriale che ha preso in carico la richiesta del giovane (per conoscere la comunità) e l'équipe delle operatrici della comunità approvano tale richiesta per iniziare una fase di conoscenza seguita da una di pre-accoglienza.

Nella fase di conoscenza si ha il primo contatto tra il ragazzo e la Comunità. Il giovane trascorre delle ore in struttura e sperimenta lo stile di vita e le regole che sono alla base del funzionamento e dell'organizzazione.

In seguito, si instaura un dialogo con la famiglia o altre figure signi-

² Il materiale in questione prevede una carta servizi in cui viene descritta la comunità; alcuni libri editi con la casa editrice "Edizioni la Collina"; e la rivista "La Collina. Fa che nessuno si perda".

ficative per il ragazzo. Dopo, si svolge un colloquio con il giovane che viene ospitato per un primo soggiorno (una giornata).

Se le condizioni sono favorevoli si comunica al ragazzo che può tornare in Comunità per approfondire la conoscenza e stabilire di volta in volta altri tre soggiorni della durata crescente (due, quattro, otto giorni). Al termine di ciò l'équipe si incontra con il servizio che ha presentato il ragazzo per discutere e valutare la possibile accoglienza.

Nella fase di pre-accoglienza continua l'approfondimento della conoscenza tra il ragazzo e la Comunità. Il ragazzo può soggiornare per tre mesi e vivere in tutte le sue sfaccettature la vita comunitaria. In questo periodo di tempo si analizzano gli obiettivi, i bisogni, le azioni e le risposte del ragazzo al percorso comunitario. Successivamente, l'équipe si confronta per valutare l'eventuale inserimento stabile del giovane, definendo ed elaborando insieme al ragazzo il progetto educativo individuale (PEI) evidenziando gli obiettivi da raggiungere e i tempi di attuazione (Patrizi 2007, p. 261) e le ipotesi di futuro svincolo dalla Comunità.

In collaborazione con i servizi si concordano anche i ruoli e i compiti da assegnare al giovane.

Non sempre durante i mesi di tirocinio si sperimenta un percorso completo di inserimento e reinserimento di un giovane ospite della comunità. Tuttavia, alla tirocinante si spiegano nel dettaglio i diversi momenti e le modalità d'accesso.

Pertanto, la tirocinante inizia il tirocinio in Collina 2³, luogo in cui fa conoscenza dei ragazzi ospiti, affidati dai magistrati di sorveglianza con la misura alternativa alla detenzione o in permesso premio dal carcere.

La tirocinante, accompagnata dalla tutor, partecipa direttamente alle attività quotidiane relative all'organizzazione della vita comunitaria.

Un momento fondamentale è la preparazione e la condivisione di tutti i pasti della giornata.

Nel rispetto del proprio turno e in collaborazione con le operatrici e la tirocinante, i giovani si alternano per la preparazione della colazione, del pranzo e della cena.

8.2.2 La centralità del lavoro e la giustizia riparativa

La tirocinante apprende fin dal principio che il modello educativo alla base della comunità è la responsabilità lavorativa. Infatti, il lavoro rappresenta l'elemento fondamentale per il percorso comunitario ed è anche l'elemento attorno al quale nasce l'idea della comunità stessa. Il lavoro porta con sé tanti valori e accezioni positive. *In primis* lavorare significa «acquisire il diritto di vivere del frutto del proprio operato e non essere, quindi, assistiti come capita all'interno delle strutture carcerarie» (Patrizi 2007, p. 39). Esso è il cardine per il raggiungimento di un

3 Primo ambiente in cui viene inserito il giovane adulto.

percorso rieducativo e di reinserimento sociale basato sull'autonomia e sulla responsabilità.

Fin dall'inizio, la comunità stimola i ragazzi affinché diventino consapevoli del fatto che sono i protagonisti del loro reinserimento. E per far ciò, il metodo utilizzato è il lavoro nell'azienda agricola. Dal vigneto e l'oliveto si ricavano due eccellenti qualità di vino e di olio. Questi sono imbottigliati col marchio Comunità La Collina, e in etichetta portano la scritta: agricoltura sociale. In tal modo si sottolinea che l'acquisto di tali prodotti sostiene un'attività che ha per scopo il reinserimento di persone partite da un forte svantaggio. Il lavoro nei campi non è l'unica forma per il sostentamento dei ragazzi, anche se è comunque il primo passo per guadagnarsi da vivere, in attesa di sperimentarsi in nuovi settori. Infatti, si redige un progetto individualizzato per ciascun ragazzo, in collaborazione con le assistenti sociali dell'U.S.S.M o dell'U.I.E.P.E, le quali continuano a seguire il giovane in espiazione penale.

Inoltre, la Cooperativa Comunità La Collina è un soggetto gestore di un progetto sperimentale di inserimento lavorativo di soggetti in stato di detenzione in regime esterno. Tale lavoro si svolge presso il Tribunale di Cagliari e consiste nella de-materializzazione dei fascicoli processuali sia per la Procura della Repubblica che per il Tribunale Ordinario.

Una parola importante è «Riparare» (Patrizi 2007, p. 43). Il termine si adopera per seguire la conosciuta giustizia riparativa o *restorative justice* (Manconi, Anastasia, Calderone, et al. 2015, p. 81), piuttosto che punitiva, per promuovere una logica responsabilizzante in cui il soggetto possa confrontarsi attivamente con le conseguenze delle proprie azioni e in particolar modo riconquistare l'autonomia decisionale mettendo a frutto le qualità e le attitudini rimaste latenti nel contesto carcerario o non ancora sperimentate.

La centralità del lavoro sta anche alla base della garanzia di quella sussistenza autonoma che rende indipendente la comunità. Infatti, i ragazzi e le operatrici partecipano economicamente alle spese quotidiane, ciascuno in proporzione alle proprie possibilità, sancendo un ruolo attivo sulla gestione della casa. Come accade anche con la condivisione e la collaborazione nello svolgimento delle attività di vita quotidiana come le pulizie, la preparazione dei pasti, il bucato e il lavoro nell'azienda agricola.

Il ragazzo impara a gestire autonomamente la propria quotidianità sentendosi gratificato per la sua responsabilità e per il suo impegno e contributo. L'obiettivo è che, una volta terminato il percorso comunitario, trovi il suo equilibrio e la sua autonomia, camminando orgoglioso e fiero con le sue gambe.

8.2.3 Gli incontri culturali e il “giovedì comunitario”

La comunità, come si è già detto, è un luogo in cui si impara a conoscere se stessi e l'altro, il diverso da noi. Questo vale tanto per le operatrici, quanto per i ragazzi. Principio fondamentale che consente il riconoscimento del lavoro e della formazione della tirocinante è l'apertura nei confronti di quest'ultima.

La conoscenza e la cultura diventano l'antidoto alla prigione del pregiudizio, dell'intolleranza, della superficialità e della presunzione.

E allora quale altro luogo, se non una comunità, che si apre alla diversità come conoscenza più alta di ricchezza e libertà?

La Collina, nel corso degli anni, si è progressivamente articolata secondo un coinvolgimento di attrici sociali che hanno contribuito ad arricchire una promozione alla partecipazione attiva da parte di tutte le componenti sociali (Patrizi 2007, p. 45), con una forte valenza di sensibilizzazione culturale.

La Collina ruota attorno ad attività culturali incentrate sul dialogo, il confronto e l'apprezzamento della diversità come valore nel quale riconoscere la nostra umanità. Non esiste intolleranza o separazione per categorie o appartenenze. La Comunità offre i suoi spazi all'accoglienza di persone o gruppi che sono dediti alla ricerca della pace e del benessere psicofisico, alla meditazione buddhista o zen.

Durante l'anno si pianificano le visite delle scolaresche. Queste, sono invitate a conoscere il lavoro e la realtà della comunità.

Il mercoledì e il giovedì sono due giorni dedicati al coinvolgimento del territorio.

Il mercoledì (il giorno può variare a seconda delle esigenze e della disponibilità delle ospiti) a cadenza quindicinale, vengono promossi degli incontri culturali volti alla riflessione e allo scambio su diverse tematiche e questioni sociali, politiche e culturali, presentate da esperte di diversi settori. Si tratta di una serie di incontri, convegni, laboratori, spettacoli d'arte dedicati al confronto su temi legati al disagio giovanile, alla devianza, al carcere, alla giustizia più in generale, all'educazione, alla spiritualità, all'incontro di culture e religioni diverse.

Ogni giovedì, invece, ha luogo il cosiddetto giovedì comunitario. Alle otto di sera, La Collina diventa punto di incontro per chiunque desideri condividere un momento di spiritualità e convivialità. Il tutto ha un carattere laico. Dopo un primo momento dedicato al silenzio vengono letti dei brani biblici e commentati anche da non religiose che propongono riflessioni su testi di carattere sociologico, psicologico, pedagogico e antropologico toccando temi legati all'attualità e al quotidiano. Al termine, ci si sposta in una grande sala per condividere un semplice pasto. La serata diventa occasione per stare insieme, conoscere e comprendere meglio la realtà di chi vive il percorso in comunità.

La tirocinante è coinvolta e attiva in tutte le attività appena descritte.

L'esperienza di tirocinio è un'alternanza di momenti di osservazione e assimilazione di metodologie e interventi specifici e personalizzati per ciascun giovane e momenti di azione e conduzione diretta.

Quotidianamente, la studentessa analizza l'agire quotidiano della tutor con un'attenzione particolare agli strumenti adoperati e agli aspetti metodologici.

Oltre ciò, individua il ruolo professionale anche in relazione con le altre figure professionali che lavorano in comunità. La tirocinante incontra e vive l'esperienza di tirocinio con tutte le educatrici della collina.

8.3 Il senso formativo dell'esperienza di tirocinio

L'esperienza di tirocinio è un'occasione di formazione integrale che unisce l'agire pratico con lo studio, combinando e intrecciando i due momenti della studentessa.

Tale esperienza, inoltre, crea la possibilità di sperimentare sul campo la quotidianità della professione come educatrice.

Consente di arricchire il proprio bagaglio culturale di conoscenze. Si acquisiscono competenze professionali, all'interno di uno scambio ed un confronto reciproco tra comunità ed università, tra studio e lavoro.

Il campo nel quale si opera è occasione per orientare un futuro inserimento lavorativo. La studentessa è agevolata in tal senso a scegliere l'occupazione che meglio vestirà le sue ambizioni e capacità da spendere nel settore.

Lavorare in un contesto comunitario significa immergersi nelle storie e nelle vite di ciascun ospite. Uno dei primi impatti che la tirocinante esprime è paragonato ad un vortice di sensazioni ed emozioni contrastanti. La pratica di tirocinio aiuta ad indirizzare le emozioni provate e a guidarle verso sentieri che scoprono la propria autenticità, in quel determinato processo formativo, e si trasformano in strumenti educativi per la rieducazione.

Un aspetto che la tirocinante impara a riconoscere è la lentezza del processo educativo; la diversità tra i diversi ospiti; le modalità di intervento da differenziare e la difficoltà che a volte si riscontra nel creare percorsi personalizzati in un contesto comunitario. Ciascun intervento e ciascuna reazione diventano spunto da cogliere per educare e attribuire significato all'esperienza quotidiana.

Durante le ore di tirocinio, si sperimenta la coerenza tra il dire e il fare, la tensione che si crea tra il silenzio e la parola e la capacità di condurre tale tensione. Inoltre, ci si deve sempre confrontare tra il punto di vista dell'educatrice e della tirocinante e quello dell'educando.

Il noto pedagogista brasiliano Paulo Freire nel suo testo sulle virtù dell'educatrice spiega che tali virtù non sono innate, astratte, ma si formano con noi e non in modo individuale. Una delle virtù è quella legata al «discorso e pratica» (Freire 2017, p. 24), ossia «essere coerenti con ciò che si dice e ciò che si fa» (*ibidem*).

L'obiettivo è quello di ridurre il più possibile la distanza tra il discorso e la pratica. La coerenza diviene così un atto di liberazione per l'educatrice.

Un'altra virtù è la capacità di gestire la tensione tra la parola e il silenzio (ivi, p. 26). Questa è una grande virtù da coltivare. L'educatrice deve porsi in una posizione di ascolto nei confronti dei giovani e accogliere le parole. Diversamente, si parlerebbe per loro. È necessario, nell'esperienza dell'educazione, aiutare i giovani a porre sempre delle domande e degli interrogativi, poiché nessuna domanda è stupida e nessuna risposta è definitiva.

Con un ascolto attivo, un dialogo e un confronto nasce la relazione autentica di fiducia che pone le basi per l'inizio di un processo educativo.

Un bel passaggio di Paulo Freire evidenzia l'importanza dell'educazione come processo non individuale ma che si genera dalla relazione con l'altro e con il mondo. L'essere umano è un essere nel mondo e con il mondo. L'autore brasiliano sostiene che nessuno si educa da solo e le persone si educano tra loro, con la mediazione del mondo (Freire 2017, p. 26).

Vorrei concludere riportando le parole usate da una tirocinante, iscritta al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, che ha svolto il tirocinio alla Collina. Di seguito la breve riflessione personale di testimonianza dell'efficacia delle prassi del tirocinio:

Egoisticamente ho vissuto la tristezza che accompagna questo lavoro, soprattutto quando i ragazzi sono andati via e hanno deciso di non proseguire il percorso comunitario (non più obbligatorio). Ho sentito di essermi affezionata e la paura che potessero sbagliare ancora. Mi sono chiesta cosa potessi fare nel piccolo e ho pensato che non posso salvarvi, posso però accompagnare dei ragazzi che vogliono cambiare, aiutarli a scrivere nuove pagine del libro della loro vita, sostenendoli e supportandoli, guidandoli verso i cambiamenti che desiderano.

[...] La comunità mi ha fatto capire quanto è facile commettere degli errori, mi ha fatto conoscere culture diverse dalla mia, mi ha fatto vedere la voglia di rimediare e di riscatto.

Mi ha fatto conoscere persone con vite difficili e pesi da portare sulle spalle, mi ha fatto capire quanto sia difficile riuscire a fronteggiare situazioni e conversazioni che evocano emozioni a livello personale. Ho capito che la relazione educativa non è solo uno strumento utile all'educatore, ma è necessaria ed è l'obiettivo dell'intervento educativo.

[...] Sono rimasta affascinata da questa realtà, una realtà che ti chiede continuamente di metterti in gioco, che ti dà la possibilità di osservarti dentro, di riflettere su te stesso, di sperimentarti, di sentirti tutelato grazie al lavoro di équipe.

L'esperienza del mio tirocinio è andata a definirsi giorno dopo giorno, ed è stata come un gioco di conquiste di spazi, di fiducia e rapporti da parte mia.

Parole che spronano a non aver paura di mettersi in gioco nell'arte dell'educare.

Bibliografia

- AA. VV. (2020). *La Collina. Fa' che nessuno si perda*, rivista della comunità La Collina, Serdiana, ANNO XIII, N. 1-2 Gennaio/Giugno.
- Frabboni Franco, Guerra Luigi, Lodini Eugenia (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Freire Paulo (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, Lampi EDB.
- Manconi Luigi, Anastasia Stefano, Calderone Valentina et al. (2015). *Una ragionevole proposta per la sicurezza dei cittadini. Abolire il carcere*, Milano, Chiarelettere.
- Patrizi Patrizia (a cura di, 2007). *Responsabilità partecipate, percorsi d'inclusione sociale per giovani adulti autori di reato*, con la collaborazione di Ettore Cannavera, Milano, Giuffrè.

Capitolo 9

Laurea triennale L19 e magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio presso una cooperativa sociale

Roberto Orrù e Alessia Demontis, Cooperativa NOA, Cagliari

Dal Tabù al Noa

Praticare il mestiere dell'imperfezione

*Questo contributo lo dedichiamo alle donne e agli uomini
che non sanno cambiare,
che giulivi calpestano le loro innocenti vittime,
che gli angeli sognano,
nella pace e nella guerra*

«Dov'è la vita che abbiamo perduto vivendo?
Dov'è la saggezza che abbiamo perduto sapendo?
Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto nell'informazione?»
Thomas Stearns Eliot, 1934

9.1 Significati possibili per un tirocinio

Nel rappresentare la nostra esperienza nelle pratiche di tirocinio, scegliamo una cornice, evolutiva, tra le tante possibili, che permetta al lettore la composizione di paesaggi di senso riconoscibili e generativi'.

Raccontiamo qui la nostra esperienza di collaborazione con UniCa, nella pratica formativa del tirocinio universitario, e consapevoli che l'esposizione sia intrisa di pre-giudizi, ricca di limiti e generatrice di riflessioni, introduciamo di seguito alcuni significati che il tirocinio ha per noi:

- il tirocinio è strumento cruciale per mantenere un legame' tra l'accademia e le pratiche professionali pedagogico-educative, che, in questi corsi di studio, per ragioni molto profonde nell'assetto italiano, ha storiche strutturali carenze.
- Al contrario questo 'legame' è particolarmente evoluto e storicamente ben saldo in altri corsi di laurea, nei quali ricerca, pratica professionale e didattica sono un continuum', ritenuto

essenziale e indispensabile tanto alla studentessa, quanto all'università: per la formazione della professionista e la qualità della sua pratica; per la didattica e la qualità della formazione erogata. Entrambe, studentesse e università non possono essere concepite estranee a questo legame, al legame con le professioni. Limitandoci a considerare il campo delle professioni che hanno cura della persona, è ad esempio usuale che una ricercatrice o una docente universitaria, in un corso di laurea in medicina o psicologia, 'eserciti' in uno studio o in un ospedale, nel quale vede pazienti e, per questa attività, tragga onesto reddito, mentre è inusuale incontrare una ricercatrice o una docente universitaria di un corso di laurea dell'area pedagogica che svolga analogamente attività professionale in studio, in un centro pedagogico, in una scuola, etc.¹;

- il tirocinio è apprendimento pratico esperto della studentessa, la quale incontra la cultura 'materiale' pedagogica del territorio, incontra le professioniste e i loro clienti² che quotidianamente la vivono, costruendo il personale legame tra la formazione accademica e le pratiche delle professioni;
- il tirocinio è una forma di relazione 'd'aiuto', è esperienza di accoglienza di allieve e allievi nelle nostre attività: è prassi 'autentica', non è una pratica da 'evadere', è prassi di ascolto di 'impegno ontologico' (nell' 'esserci') in una relazione complessa tra professioniste e studentesse in formazione e, insieme, impegnate tanto nell'azione' che in un dialogo': impegno ontologico qui inteso rispetto al sistema di teorie e prassi, condivise e adottate, oggetto di atteggiamenti, pensieri e azioni esplicite,

1 L'annosa questione dell'inquadramento delle professioni pedagogico-educative è esito del rigidissimo 'sistema' italiano, che prevede, sul piano giuridico, il valore legale del titolo di studio, la pervasiva istituzione di ordini professionali (ricordiamo: istituiti con legge dello Stato, sono enti pubblici autonomi, con obbligo d'iscrizione per l'esercizio della relativa professione). Sul piano concorrenziale, l'esclusione di educatori socio-pedagogici e di pedagogisti dalle professioni ordinate, li pone in condizione di grave svantaggio nella competizione con le professioni ordinate "affini", che operano nelle relazioni d'aiuto e di cura della persona; paradossale ambiguità nel riconoscimento sociale, nonostante la storia, l'evoluzione e la fondamentale presenza che hanno nella società. Infine, si tenga in considerazione che nell'ambito delle professioni pedagogico-educative si sussumono anche docenti, formatori, animatori, operatori culturali, etc. con funzioni molto articolate nella società per qualità e quantità, si noti che 'solo' i professori delle scuole statali sono poco meno di settecentomila. Per un approfondimento si veda l'evoluzione del dibattito e: M. E. Bagnato (2017); F. Blezza (2015; 2005); A. Concas (2014); M. Gelardini (2021); MIUR (2021); F. Stefanoni (2012).

2 Il termine 'cliente' è utilizzato per indicare le persone che partecipano alle attività proposte: nella tradizione consulenziale cui ci riferiamo, il termine è, per un verso, sufficientemente neutrale rispetto a connotazioni cliniche ('paziente') e assistenziali ('utente') e, per altro verso, esplicita uno degli aspetti (la natura economica), della relazione intercorrente.

quanto implicite; È necessario precisare che l'uso 'esteso' del termine 'ontologico' che abbiamo appena introdotto, è collocato filosoficamente nella dimensione dell' 'impegno'. Prossima alla dimensione della 'scelta', essa appartiene al piano di ciò che concretamente si dà, ciò che è disponibile anche in termini di prefigurazione, dunque ciò che è sul piano 'ontico/esistenziale dell' 'esserci', più che su quello del 'necessariamente possibile dell'essere'. La parola 'impegno' richiama l'engagement esistenzialista, che anche attraverso il suo uso, ha voluto spostare l'attenzione della filosofia dal piano astratto del 'necessario' a quello concreto dell' 'esistere', dell'essere nel suo dispiegarsi nel e per il mondo. Nel passaggio 'dall'essere all'ente' (la cosiddetta 'differenza ontologica'), l'esserci sta proprio nel transito dal piano ontologico a quello ontico³.

- il tirocinio è generativo di conoscenze, riflessioni, cambiamenti e prassi, è quindi anche incontro tra persone che possono decidere di scegliersi e di proseguire lavorando insieme, oltre il tirocinio.
- I preliminari colloqui di conoscenza con le studentesse e gli studenti hanno lo scopo di avviare il dialogo riflessivo personale, nel quale sono approfondite motivazioni e disposizioni al lavoro nelle relazioni educative, 'un mettersi in gioco' che prende forma concreta nel progetto di tirocinio. Dunque, scoraggiamo l'avvio del tirocinio alle persone che sono interessate alla mera esecuzione di un dovere burocratico per l'assolvimento di un obbligo curricolare, condizione che renderebbe impossibile la relazione d'aiuto e il reciproco impegno ontologico.

Impegnarsi in un'azione coordinata, in un dialogo o in un conflitto, significa fare delle scelte. Dunque, in queste pagine, così come facciamo nel nostro lavoro quotidiano, usiamo i termini tecnici (specialistici e professionali) disponibili nella lingua italiana, per i quali è, tuttavia, invalso il ricorso massiccio a espressioni stereotipate e provenienti da altre lingue, e ci riserviamo di ricorrere a esse esclusivamente quando diversamente l'intelligibilità del discorso possa esserne compromessa.

Si tratta di una scelta: a) 'etica' e 'tecnica' rispetto agli interlocutori della relazione educativa', i quali costruiscono, con e nei linguaggi usati, legami, alleanze, conflitti, significati e, in ultima analisi, danno senso nel loro esserci; b) filologica' in quanto molti termini sono radicati nella

³ Questa riflessione è frutto di piacevoli conversazioni con il Dott. Francesco Brotzu, che solleviamo da ogni responsabilità sul testo, la quale resta in capo agli autori; lo ringraziamo per la disponibilità al confronto e all'accoglienza quale presidente del Noa e per il suo essere generoso educatore, counselor filosofico, imprenditore sociale, intellettuale aperto alla dialettica e amico autentico.

nostra cultura, presenti nella storia della pedagogia delle scienze umane e nella varietà delle relative pratiche professionali via via emerse e emergenti; termini che spesso sono migrati in altri idiomi e, successivamente, da lì, a noi ritornati con altra veste linguistica.

Osservare le nostre consuetudini linguistiche appare particolarmente necessario nella responsabilità esperta, riflessiva, che accompagna la professionista dell'educazione, la quale è sempre pedagogicamente in relazione con persone incarnate, in una cultura' che non può mai essere data per scontata, perché sia accessibile e trasparente nel dialogo tra esperta e cliente.

L'attenzione che poniamo al linguaggio, non solo testuale ma anche non verbale, paratestuale, etc., caratterizza uno degli aspetti centrali delle pratiche di lavoro nel centro psicopedagogico Noa e di tutte le attività ad esso collegate, laddove i nostri contesti sono l'incontro pedagogico - empatico - educativo e gli interlocutori sono, famiglie, genitori, giovani, adolescenti, bambine e bambini, persone con disabilità, famiglie in povertà materiale ed educativa, etc.

9.1.1 Noa, nessuno ostacoli l'apprendimento: lo sfondo aziendale

L'azienda nacque nel 2007 dalla estensione dello studio pedagogico di uno dei fondatori: si costituì il gruppo di lavoro interdisciplinare e interprofessionale⁴, che scelse la forma aziendale della cooperativa sociale (onlus di diritto)⁵.

Partendo dal nucleo centrale dello studio pedagogico' cagliaritano, in cui si praticano il *counseling* pedagogico e l'educativa personalizzata individuale e in gruppo, abbiamo, negli anni, sviluppato attività differenti nel territorio sardo: attività svolte con privati e con la pubblica amministrazione.

Ha preso così forma l'attuale Centro psicopedagogico Noa', nel quale tutta la squadra svolge formazione, supervisione e progettazione interdisciplinari e sono presenti servizi interni di gestione amministrativa e commerciale di appalti e di committenze⁶.

4 Preferiamo il suffisso 'inter' anziché il più diffuso 'multi' per rappresentare la realtà organizzativa caratterizzata da interrelazione e interdipendenza di persone, professioni, approcci differenti, che operano in squadra.

5 Si vedano: D.lgs. 4dicembre 1997, n. 460, "Riordino della disciplina tributaria degli enti non commerciali e delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale" (Italia), Gazzetta Ufficiale; D.M. (MLPS), 31 marzo 2021, n. 72/2021, "Linee guida sul rapporto tra pubbliche amministrazioni ed enti del terzo settore negli artt. 55-57 del D. lgs n. 117/2017 (codice del terzo settore)", (2021, 03 mrzo), (Italia); D. lgs 3 luglio 2017 n. 117 (Codice del terzo Settore, a norma di articolo 1, comma 2, lettera b), legge 6 giugno 2016, n. 106", (Italia), Gazzetta Ufficiale.

6 Per un approfondimento sulle attività di Noa, si rimanda alla consultazione del sito: <https://edunoa.org/>

9.1.2 Il dialogo “non banale” del tirocinio

Nei modelli e nelle quotidiane pratiche professionali esperte agiamo con certezze che contribuiscono a letture oggettive, immutabili, previsioni, etc., indipendenti da variabili che ci illudiamo di tenere tutte sotto controllo. Tuttavia, le scienze umane e la pedagogia hanno stabili fondamenta nel pensiero complesso, il quale scardina la linearità e le certezze che l'immediatezza dell'intuizione (e del pre-giudizio, pre-formato e spesso immutabile), ci consegnano⁷.

Nel dialogo' quotidiano (anche) con studentesse e studenti tirocinanti, abbiamo la responsabilità e il compito di alimentare il pensiero critico e la riflessione sulle certezze', sul banale' e sull'incomprensibile-anomalo-nuovo' che ci sorprende, che si presenta talvolta scomodo'; un dialogo' che ci permette ogni giorno di imparare a distinguere «domande legittime» da «domande illegittime». Così con vivace chiarezza pedagogica H. V. Foerster (1987, p. 130) spiega:

Definirò domanda illegittima' quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe più affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a domande legittime', cioè a domande le cui risposte siano ignote?

L'origine di *noa* richiama questi concetti: è una parola polinesiana, significa ciò che è permesso, l'accessibile; il suo contrario è la ben nota parola *tabù*, che indica il divieto, l'inaccessibile, il non dicibile, il non avvicinabile. Nel *noa*, al contrario, riconosciamo l'errore, la dignità dell'imperfetto' nell'apprendere, nell'educarci, nell'educare: nella relazione col nostro e altrui apprendimento/insegnamento⁸.

In questa prospettiva, la progettualità, l'azione e la riflessione pedagogica, sono guidati da almeno due principi epistemologici:

- a. di complessità', l'uomo è essere bio-culturale, nella relazione con il proprio ambiente è, esso stesso, ambiente (mezzo') per sé stesso, non è predeterminato o immodificabile;
- b. di retroazione' (*feedback*), il *noa* permette all'errore di essere sempre parte dell'apprendimento, non un fallimento o un limitante

⁷ Per un approfondimento su questi temi, tra i numerosi riferimenti suggeriamo: H. v. Foerster (1987); P. Watzlawick, (1988); E. Morin (2011; 1994); M. Ceruti (1986); H.R. Maturana, F.J. Varela (1987); G. Bachelard (1995); G. Bateson (1977); G. Bateson, M.C. Bateson (1989); U. Brofenbrenner (1986); R.K. Merton, E. Barber (2002); S. Latouche (1993); Illic Ivan (2008); C. R. Rogers (1951); M. Sclavi (2003); D.A. Shön (1993); F. Blezza (2015; 2005), D. Simeone (2002); R. Orrù (2005; 2008).

⁸ Si vedano S. Freud (1969), P. Gauguin (2000), R. Orrù (2005). La storia evolutiva delle parole che usiamo racconta molto su di noi, in questo caso colpisce che la parola 'tabù' abbia avuto ampia diffusione mentre 'noa' sia sconosciuta.

divieto: l'errore è retroazione', non è un risultato da giudicare o sanzionare, ma un'esperienza fenomenologica' parte accessibile della propria evoluzione, della relazione educativa e della dinamica apprendimento-insegnamento.

Tuttavia, nessun principio epistemologico avrebbe senso in assenza di solide strutture etiche. Ci limitiamo a osservare, nel nostro caso, che il cliente' è soggetto-persona attiva', per il quale, siamo chiamati, nell'ambito della professione pedagogica o educativa che esercitiamo, a rispettarne l'ascolto, le decisioni, le volontà, i desideri, le difficoltà, le imperfezioni e le potenzialità: il cliente è persona che, anche nelle più profonde difficoltà, è parte della sua generatività', del suo progetto'. Esso non è un soggetto passivo di azione educativa', mai giustificata da una arbitraria, autorevole, saggezza esperta professionale⁹.

9.2 I tirocini

L'accoglienza di studentesse e studenti in tirocinio, iniziata a ottobre del 2017, prosegue tutt'ora; di seguito consideriamo il periodo compreso tra ottobre 2017 e dicembre 2021.

I tirocini conclusi nel centro psicopedagogico Noa sono stati 19, tutte studentesse, non sono arrivate richieste da parte di studenti.

Delle 19 studentesse, 11 erano iscritte al corso di laurea triennale di Scienze dell'educazione e della formazione L 19, di cui 5 del vecchio ordinamento e 6 del nuovo ordinamento, con un impegno orario rispettivamente di 175 e 125 ore; 8 erano iscritte al corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e dei servizi educativi e, in particolare, 5 provenivano dal corso LM 50 e 3 dal corso LM 85, con un impegno orario previsto di 150 ore. Nei cinque anni abbiamo avuto la seguente distribuzione:

- 2017, 1 studentessa (24 anni)
- 2018, 6 studentesse (tra 24 e 25 anni)
- 2019, 3 studentesse (tra 26 e 35 anni)
- 2020, 5 studentesse (tra 23 e 48 anni)
- 2021, 4 studentesse (tra 21 e 27 anni)

Nel 2020 abbiamo ricevuto richieste di avvio di tirocini eccedenti la nostra capacità di accoglienza (non abbiamo potuto attivare sei percor-

⁹ Sui temi etici nell'ambito delle professioni pedagogiche suggeriamo la consultazione di: P. Freire (2002); I. Illich (2008); F.J. Varela (1992); H. Jonas (1999); M. Zonza (2020); "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità"(CRPD), 13 dicembre 2006, ONU. artt. 12 e 24; Professionalità e codice deontologico degli insegnanti (2000); i codici etici e deontologici pubblicati dalle diverse associazioni e albi professionali che operano nell'ambito della cura alle persone.

si): le studentesse ci contattarono, riferendo difficoltà a trovare strutture aperte e disponibili a causa delle restrizioni sanitarie per pandemia.

Anche il centro psicopedagogico Noa, durante il confinamento pandemico si è fermato. Con la ripresa a maggio 2020, le attività sono state rimodulate e organizzate per arginare il contagio del virus; in questo periodo è stato possibile attivare contemporaneamente solo due percorsi di tirocinio.

9.3 Il tirocinio, l'orientamento, il progetto formativo

L'esperienza di tirocinio è un percorso di apprendimento che ingaggia in una collaborazione autentica l'azienda, l'università e la studentessa: l'obiettivo formativo non è scontato, è realizzato dall'alleanza quotidiana tra le lavoratrici, impegnate a condividere il loro 'sé' professionale con il 'sé' formativo della tirocinante nella complessità espansa dei 'sé' dei contesti ecologici', in cui sono (siamo) in relazione.

Sotto questa luce, il tirocinio, come sopra anticipato, impegna radicalmente professioniste e studentesse nella ricerca e trasformazione di modi d'essere', di disposizioni alla riflessione e all'azione pedagogico-educativa: la tirocinante incontra strumenti' e loro usi' che saranno disponibili nella sua futura professione. Gli strumenti non sono mai neutri, sono parte di noi: questa affermazione è particolarmente vera per le nostre professioni, nelle quali li adattiamo alle persone, ai contesti, alle relazioni, li reinventiamo o li costruiamo *ad hoc*.

In questa prospettiva Winograd e Flores (1986), con la progettazione ontologica', superano la visione neutrale che possiamo avere dello strumento che usiamo:

Incontriamo i quesiti profondi della progettazione quando ci rendiamo conto che nel progettare strumenti, stiamo progettando modi di essere (p. 19). [...] La progettazione più importante è ontologica'. Essa costituisce un intervento sullo sfondo della nostra tradizione, sviluppandosi dai nostri modi di essere nel mondo già esistenti e influenzando profondamente il tipo di esseri che siamo. (p. 196).

Questa consapevolezza, radicata e, al tempo stesso, celata nella nostra cultura e nel pensiero filosofico, argina le nostre pulsioni semplificatrici' di adesione all'ingenua logica dell'ingegneria organizzativa, centrata su efficacia' ed efficienza' (della previsione-azione-risultato). Queste ultime, pur essendo elementi di realtà che dobbiamo considerare, rappresentano una semplificazione della complessità pedagogica e dell'educazione, della quale è necessaria la nostra piena consapevolezza.

Nel tirocinio la studentessa ha l'occasione di riflettere criticamente su

quella che diventerà la propria professione, di individuare i propri limiti e potenzialità, valutare l'adeguatezza e utilità dei pregiudizi e stereotipi che orientano le azioni (Bastianoni, Spaggiari 2014).

Il tirocinio si presenta quindi con una doppia valenza: un valore formativo' e uno orientativo'. Nel primo caso, permette di ampliare conoscenze, competenze e abilità; nel secondo caso permette di fare esperienze di contesti e pratiche educative utili per orientarsi nella professione e a dar vita al proprio sé professionale, non riducibile ad un mero «razionalismo tecnico-strumentale» (Olivieri 2019, p. 236): poiché da soli i saperi disciplinari non bastano ad esercitare la professione, la quale prende forma nel dialogo con professioniste e colleghe e nelle competenze acquisite direttamente sul campo. Nel quotidiano lavorativo la tirocinante sperimenta teorie apprese a lezione e nello studio, e ciò permetterà di sviluppare il processo circolare tra pensiero e azione, fondamentale nel lavoro pedagogico-educativo: i concetti, le teorie e i modelli appresi sono utili per interpretare i contesti e le situazioni e, contemporaneamente, serviranno per verificare la loro adeguatezza (Olivieri 2019).

Tra le numerose competenze che la pratica formativa di tirocinio attiva, sono essenziali le:

- *competenze relazionali*: gentilezza, auto-consapevolezza, responsabilità, assertività, accettazione del sé, adattabilità, saper fare, saper essere, etc., e le rogersiane congruenza o autenticità, accettazione positiva incondizionata e ascolto empatico (Rogers 2019);
- *competenze professionali* (analisi, progettazione, realizzazione, gestione, coordinamento, valutazione, riflessione, etc.).

Appare dunque evidente il necessario ruolo attivo' della tirocinante nell'organizzazione in cui è accolta, perché essa possa sperimentare in prima persona e, in seguito, riflettere sulla propria motivazione, sulle proprie azioni, sulla propria idoneità, sulle fragilità e risorse personali su cui lavorare (Olivieri 2019).

La relazione' è una dimensione cruciale del lavoro pedagogico-educativo, centrale nelle tante sollecitazioni nelle quali le tirocinanti sono attivamente' coinvolte nel percorso formativo e di apprendimento durante il tirocinio: relazioni con il *tutor* universitario, relazioni con il *tutor* aziendale, relazioni con il gruppo di lavoro e con i clienti. Tratta di un processo graduale e ad alta personalizzazione che per un verso non consente evitamenti e per altro verso forzature.

9.3.1 Le fasi del tirocinio

Il percorso di tirocinio è articolato in quattro fasi.

‘Prima fase’. Dopo il primo contatto tra l’ente ospitante e la candidata, si svolge un colloquio conoscitivo durante il quale la tirocinante si presenta, racconta di sé, le sue aspettative rispetto al percorso, mentre la tutor descrive l’azienda, la sua storia, l’organizzazione, gli ambiti di intervento e i suoi scopi.

‘Seconda fase’. È dedicata all’elaborazione del progetto formativo di tirocinio. Questo è personalizzato e costruito insieme, prevedendo: la progressione delle attività e delle modalità di partecipazione (quali, quando, con chi, con quali strumenti) e obiettivi. Il progetto è cucito sulla tirocinante: l’efficacia formativa del tirocinio non può prescindere dagli interessi, aspirazioni, motivazioni della studentessa e dal suo incontro con la proposta concreta della realtà aziendale.

‘Terza fase’. Successivamente alla stesura del progetto, vengono stabiliti gli orari, gli aspetti organizzativi e si avvia il tirocinio. Dal principio la tirocinante è invitata all’osservazione e all’osservazione fenomenologica; a osservare pedagoga, educatrice/educatore: il loro agire relazionale e strategico, nelle attività in cui sono impegnati con clienti e operatori professionali (scolastici, sociali, giudiziari, sanitari, volontari, etc.). Il momento dell’osservazione è fondamentale durante tutto il percorso formativo: la tutor concorda insieme alla tirocinante momenti dedicati alla condivisione di riflessioni, domande, dubbi, approfondimenti sull’esperienza. Con l’osservazione e col dialogo riflessivo, la tirocinante può comprendere il sistema complesso di regole e principi taciti che guidano l’operato del/della professionista osservato/a; può fare scoperte inattese e collegamenti impreveduti tra il suo sistema di conoscenze e i fenomeni vissuti, imparare a stare nei conflitti e ascoltare le emozioni proprie e altrui. Con l’inoltrarsi nel percorso di tirocinio, la tirocinante supera il senso di spaesamento e d’estraneità, che tipicamente segna la fase iniziale dell’esperienza: con la guida e l’affiancamento della tutor, costruisce la relazione con i/le clienti e svolge con loro attività consuete, potendosi aprire alla proposta autonoma di innovazioni e sperimentazioni, coerenti con il PEI (progetto educativo individualizzato) del cliente. Questi passaggi evolutivi, nell’ecosistema protetto del tirocinio, sono cruciali per il sostegno al senso di efficacia, autostima e motivazione professionale della studentessa in formazione;

‘Quarta fase’. Il momento dell’autovalutazione si realizza nel colloquio di restituzione insieme alla tutor, nel quale la tirocinante riprende in mano il proprio progetto formativo, propone riflessioni e le discute, e articola i punti salienti dell’esperienza formativa, che saranno esposti nella relazione conclusiva l’università.

Affinché questo processo sia generativo di senso, è fondamentale che l’operatività sia accompagnata da osservazione fenomenologica e riflessione su ciò che è stato fatto o osservato, per arrivare ad una continua e naturale comparazione tra teorie, modelli e modalità di applicazione (Bastianoni, Spaggiari 2014) e per questo vengono dedicati momenti di

supervisione e consulenza da parte della tutor.

Attraverso la propria partecipazione all'azione, la studentessa (futura pedagoga o educatrice), è invitata a esplorare, acquisire, a sviluppare proprie capacità, competenze e inclinazioni; è frequente che il processo formativo si attivi e si alimenti con l'iniziativa della professionista affiancata, la quale rappresenta un modello accessibile, imitabile, sia nella condivisione diretta che riflessa di esperienze concrete (Traverso, Modugno 2015).

Lo sviluppo delle competenze e strategie esperte, da parte della tirocinante, è possibile a patto che il modello professionale offerto sia sufficientemente buono, non sia eccessivamente distante e irraggiungibilmente perfetto: favorire la narrazione dell'esperienza, le forzature, esporre l'errore e all'errore, proporre l'osservazione ironica e l'ascolto incondizionato, da parte della professionista e della tutor, sono strategie e modi d'essere altamente facilitanti il compito della tirocinante e dell'azienda accogliente.

In breve, il progetto di tirocinio, cucito addosso alla studentessa, si svolge in un percorso nel quale è sollecitata a scucirsi, a definire e ridefinire continuamente il proprio abito nella relazione con la squadra di lavoro, le colleghe e con i/le clienti.

9.3.2 Sviluppo dei tirocini

I tirocini sono prevalentemente svolti nelle attività educative e inclusive per le persone e le famiglie con disabilità, del centro Pensami adulto di Cagliari (parte del Centro psicopedagogico Noa), nelle attività individualizzate e/o di piccolo gruppo, rivolte a bambine/i, adolescenti, giovani, adulte/i e famiglie; riunioni periodiche di squadra, di supervisione e di programmazione; stesura e aggiornamento dei PEI; formazione aziendale; progettazione di servizi educativi; iniziative per l'inclusione sociale e nelle reti territoriali, sportive e del tempo libero, terapia occupazionale/ergoterapia, laboratori tematici (manuali, espressivi-artistici, ambientali, laboratorio di robotica educativa, pratiche filosofiche di comunità P4C, per le autonomie personali, emotive-relazionali, sociali, cognitive, ludiche, etc.) e laboratori per le autonomie domestiche e di vita.

Per comprendere le esperienze dei tirocini svolti e in svolgimento è necessario conoscere alcuni aspetti concreti in cui le tirocinanti sono impegnate nelle attività lavorative aziendali, del mestiere di educatrice e di pedagoga. Per necessaria sintesi riassumiamo, nella sottostante figura, gli impegni di partecipazione richiesti a ogni tirocinante, sia nel profilo formativo-professionale di educatrice che di pedagoga.

Tab.1

Attività / modalità	Obiettivi / esiti	Contenuti / esperienze
Colloqui individuali preliminari al tirocinio.	Conoscenza reciproca; -valutazione di realizzabilità del tirocinio; -definizione del progetto di tirocinio.	Personali, aziendali, organizzativi, clienti.
Quotidiana partecipazione alla vita del Centro psicopedagogico. Educativa e/o pedagogiche individualizzate.	Conoscenze organizzative professionali e relazionali; -raccordo tra sé, il gruppo, teorie, prassi, ambienti, limiti e opportunità; -potenziamento di pensiero - approcci divergenti e accoglienza della diversità; -sviluppo della capacità di ascolto, osservazione e sospensione del giudizio. -Sviluppo delle capacità di stare nel conflitto e nel gioco; -interazione tra conoscenze; -contatto con la complessità e l'imprevisto; -conoscenze di norme su: famiglia e minori; -trattamento dati personali, disabilità, diritti esigibili, sicurezza, qualità.	Relazione interpersonale, stili di comunicazione nei contesti, scrittura professionale, gestione dei contenuti della comunicazione; -essere in colloquio e nel gruppo; -analisi, progettazione e valutazione pedagogica e educativa; -approccio alla consulenza pedagogica e educativa, osservazione di modelli di <i>counseling</i> pedagogico; -praticare gioco e conflitto; -organizzazione del lavoro pedagogico e educativo: raccolta informazioni, preparazione del contesto, gestione dei tempi, responsabilità, etica, deontologia, tipi di servizi, servizi innovativi, strumenti di ricerca e di valutazione; -progettazione educativa individualizzata e per gruppi per differenti bisogni (disabilità, BES, DSA, relazioni educative, genitorialità, didattica, etc.); -utilizzo degli strumenti disponibili, bibliografici, informatici, ludici, laboratoriali, etc.; -osservazione e partecipazione al lavoro di squadra e di rete; -accesso alla documentazione e alle modalità d'uso e condivisione.
Individuale e/o di gruppo	Supervisione personale e metodologia della ricerca pedagogica.	Analisi e riflessione sulle esperienze in corso o concluse.

Attività / modalità	Obiettivi / esiti	Contenuti / esperienze
Individuale e/o di gruppo	Orientamento all'organizzazione aziendale, al mercato, agli strumenti e metodologia di gestione del lavoro.	Osservazione della gestione economica dell'impresa sociale, dei rapporti economici con i clienti pubblici e privati, delle norme sugli appalti e sui rapporti di lavoro.
Gruppo e/o individuale	Restituzione conclusiva dell'esperienza di tirocinio	Personalità e aziendali.

Le tirocinanti partecipano a tutte le attività proposte in affiancamento alla tutor aziendale e alle professioniste, le quali offrono quotidianamente confronto, rielaborazione e riflessione su ciò che accade, sulle difficoltà che emergono, sulle strategie utilizzate e sulla loro coerenza in base ai alle potenzialità, alle risorse e ai bisogni del cliente e agli obiettivi previsti.

9.4 Il mestiere dall'esperienza: 'esserci'

Venti e più anni che faccio questo mestiere. Mi piace questa parola, "mestiere" più che "lavoro": sa di antico, di cose fatte non solo per dovere ma anche per passione e amore. Per imparare un mestiere occorre tempo, è un insieme di conoscenza, esperienza, errori e ripensamenti, crisi e successi. Il mio mestiere è fare l'educatore. (Fajeti 2012)

Pedagogista e educatrice sono 'mestieri'. Il termine mestiere' richiama la maestria' intesa come la piena padronanza di abilità e capacità di sapere e saper fare e rinvia etimologicamente alla parola *ministerium*, cioè ministero, che evidenzia la funzione di compito e di servizio: un ruolo che richiede competenze, ma anche responsabilità, verso l'altro (Palmieri *et al.* 2009).

Nel continuo' percorso di apprendimento-formazione il tirocinio è spesso il primo ambiente del mestiere che la futura professionista incontra, è sempre una tappa cruciale, in cui l'apprendista è accompagnata a impegnarsi' nei legami tra il suo esserci in prima persona' e le teorie - i sistemi axiologici - cui si riferisce, le buone prassi educative, le organizzazioni aziendali, i modelli personali esperti, etc. Il tirocinio non si configura come una semplice esperienza, ma come un'esperienza complessa' «personalizzante e professionalizzante» (Traverso, Modugno 2015, p.68).

La formazione pratica' è pratica di formazione', necessario passaggio per lo sviluppo delle competenze e abilità di base, che permettono di trasferire e costruire le conoscenze acquisite all'Università, nelle situazioni

di lavoro, nell'ottica di quella che Schön (1993) definisce *epistemologia della pratica*. Il professionista riflessivo, attraverso l'esperienza diretta, acquisisce tecniche, procedimenti e conoscenze specifiche da riutilizzare nelle future azioni.

Per noi, il percorso della tirocinante è analogo a quello dell'apprendista all'interno della bottega artigiana: quello della pedagoga e dell'educatrice è un mestiere che si impara e affina attraverso la pratica, facendo insieme ad altre sperimentandosi, in cui l'errore è opportunità di analisi, riflessione e occasione di crescita. La pedagoga e l'educatrice-apprendista trovano nel lavoro di squadra (l'équipe), e negli ambienti pensati *ad hoc* (*setting*) ciò che per l'apprendista era la bottega: una presenza quotidiana dell'esperto, da osservare, con cui confrontarsi, rielaborare e riflettere su ciò che accade e su come lo vedo', sulle resistenze incontrate, strategie attivate e necessità di rimodulare il progetto originario gli obiettivi (Palmieri *et al.* 2009).

Il tirocinio diventa quindi il luogo e tempo concreto e uno «spazio protetto» (Traverso, Modugno 2015, p. 68) in cui si ha l'opportunità di sperimentarsi lavoratrice, incontrare professioniste che offrono spunti di riflessione e autoriflessione, svincolare l'apprendimento dal piano trasmissivo, unidirezionale e frontale per portarlo sul piano esperienziale, bi-direzionale e interdimensionale, e per orientarsi nella futura scelta professionale anche in base alle proprie propensioni e per acquisire consapevolezza rispetto alle proprie competenze e possibilità. È un processo che chiede all'apprendista-tirocinante, di mettersi in gioco, di auto-osservarsi nei contesti educativi e formativi, imparando e facendo contemporaneamente, per avviarsi alla professione scelta e dar forma alla propria identità professionale.

Conclusioni

Liberamente ispirati dalle parole di Eliot, citate in epigrafe, il tirocinio proposto in Noa è per le studentesse una tappa nel loro avvicinarsi ai mestieri di pedagoga e educatrice. Non semplifica, non completa, non conclude e non perfeziona: apre una finestra sulla complessità della vita, della saggezza e della conoscenza.

Bibliografia

- Bachelard Gaston (1995). *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Raffaello Cortina
- Bagnato Maria Elena (2017). *Ordini professionali: natura giuridica pubblicistica o privatistica?* Corte d'Appello, Salerno, sez. penale, sentenza 20/06/2017 n°758. "Altalex.com" <https://www.altalex.com/documents/news/2017/10/> HYPERLINK "https://www.altalex.com/documents/news/2017/10/20/ordini-professionali"20/ordini-professionali.
- Bastianoni Paola, Spaggiari Emanuela (2014). *Apprendere a educare: il tirocinio in scienze dell'educazione*, Roma, Carocci.
- Bateson Gregory (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bateson Gregory, Bateson Mary Catherine. (1989). *Dove gli angeli esitano*, Milano, Adelphi.
- Bleza Franco (2015). *Che cos'è la pedagogia professionale. L'arte dell'aiuto pedagogico*, Torino, Ilmiolibro – GEDI gruppo editoriale spa.
- Bleza Franco (2005). *Perché la pedagogia accademica esprima la sua professione superiore*, «Biblion», 2/2005, pp. 83-98, Milano, Franco Angeli, https://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_Rivista.aspx?idArticolo=28527.
- Bronfenbrenner Urie (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Camera dei deputati. Servizio studi XVIII legislatura (2021). *Riforma del terzo settore* <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105128.pdf>.
- Cenerini Alessandra e DragoRosario (a cura di, 2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti* Trento, Erickson.
- Ceruti Mauro (1986). *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli.
- Concas Alessandra (2014). *Ordini professionali in Italia, disciplina giuridica e caratteri*, «Diritto.it» <https://www.diritto.it/ordini-professionali-in-italia-disciplina-giuridica-e-caratteri/>.
- Eliot Thomas Stearns (1932, ed. consultata, 2020). *Cori da "La Rocca"*, Milano, Rizzoli.
- Fajeti Maurizio (2012). *Come polvere in un raggio di luce*, Sassuolo, Incontri Editrice.
- Foerster Heinz von (1987). *Sistemi che osservano*, Roma, Casa editrice Astrolabio – Ubaldini editore.

- Freire Paulo (2002). *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freud Sigmund (1969). *Totem e tabù*, Torino, Bollati Boringhieri editore.
- Gauguin Paul (2016). *NoaNoa e lettere da Tahiti*, Milano, Abscondita.
- Gelardini Marcello (2021). *Scuola in numeri: 10 dati che fotografano l'anno 2021/22*, «La Stampa», Torino, <https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2021/10/19/news/scuola-in-numeri-10-dati-che-fotografano-l-anno-2021-22-1.40827> HYPERLINK
["https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2021/10/19/news/scuola-in-numeri-10-dati-che-fotografano-l-anno-2021-22-1.40827505/505/."](https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2021/10/19/news/scuola-in-numeri-10-dati-che-fotografano-l-anno-2021-22-1.40827505/505/)
- Illich Ivan (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson .
- Jonas Hans (1999). *La cibernetica e lo scopo: una critica*, Pisa, Edizioni ETS .
- Latouche Serge (1993). *Il pianeta dei naufraghi*, Torino, Bollati Boringhieri editore.
- Maturana Humberto R., Varela Francisco J. (1987). *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Merton Robert King, Barer Elinor G. (2002). *Viaggi e avventure della Serendipity*, Bologna, Il Mulino.
- MIUR. Gestione patrimonio informativo e statistica (2021). *Focus "Principali dati della scuola-Avvio Anno Scolastico 2021/2022"*.
- Morin Edgar (1994). *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?* Milano, Feltrinelli.
- Morin Edgar (2011). *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere.
- Olivieri Fabio (2019). *Il tirocinio dell'educatore sociopedagogico come sviluppo dell'identità professionale*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», Vol. 11, n. 18/2019, pp. 235-250, Università degli studi di Ferrara, Ferrara.
- Orrù Roberto (2005). *Formazione senza istruzione*, in Gattico Emilio, Storari Gian Pietro, *Costruttivismo e scienze della formazione*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 263-296.
- Orrù Roberto (2008). *L'apprendimento costruito*, in Gattico Emilio, Orrù Roberto, *Costruire per conoscere, Epistemologia costruttivista nelle pratiche psicopedagogiche*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 99-205.
- Palmieri Cristina et al. (a cura di, 2009). *Pensare e fare tirocinio: manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Rogers R. Carl (2019). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti editore.

- Sclavi Marianella (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.
- Schön Donald Alan (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari, Edizioni Dedalo.
- Simeone Domenico (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano, Vita e pensiero.
- Stefanoni Franco. (2012). *I veri intoccabili. Commercialisti, avvocati, medici, notai, farmacisti. Le lobby del privilegio*, Milano, Chiarelettere editore
- Traverso Andrea, Modugno Alessandra (2015). *Progettarsi educatore: verso un modello di tirocinio*, Milano, Franco Angeli.
- Varela Francisco J. (1992). *Un know how per l'etica*, Bari, Laterza.
- Watzlawick Paul (1988). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli.
- Winograd Terry, Fernando Flores. (1987). *Calcolatori e conoscenza, un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, EST.
- Zonza Massimiliano (2020). *Formazione e competenze del consulente di etica clinica. Tra filosofia e medicina*, in «Rivista italiana di counseling filosofico», pp.45-48, Collegno, n. 13/ dic. 2020.

Riferimenti normativi

- D.M. (MLPS), 31 marzo 2021, n.72/2021, "Linee guida sul rapporto tra pubbliche amministrazioni ed enti del terzo settore negli artt. 55-57 del D.lgs n.117/2017 (codice del terzo settore)", (2021, 03 marzo), (Italia).
- D.lgs. 3 luglio 2017, n.117, "Codice del Terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b), della legge 6 giugno 2016, n.106", (Italia), *Gazzetta Ufficiale*.
- D.lgs. 4 dicembre 1997, n.460, "Riordino della disciplina tributaria degli enti non commerciali e delle organizzazione non lucrative di utilità sociale.", (Italia), *Gazzetta Ufficiale*.
- "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità"(CRPD), 13 dicembre 2006, ONU.

Sitografia

Noa, nessuno ostacoli l'apprendimento, società cooperativa sociale [https://
edunoa.org/](https://edunoa.org/) .

Capitolo 10

Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio in studio pedagogico professionale

Monia Podda

Viaggio nell'esperienza del tirocinio da pedagogista

Viaggiare conduce in un luogo in cui non ci si aspetta di arrivare

Premessa

...

Fate attenzione ad esprimere desideri all'Universo perché poi l'Universo vi ascolta e vi aiuta a realizzarli!
(Michelle Hunziker 2022)

Capita frequentemente che nell'immaginario collettivo l'esperienza di tirocinio venga colta come operazione che consente alla teoria di trasformarsi in pratica.

Utilizzando la metafora del viaggio, se la formazione può essere accomunata al programma di viaggio, il tirocinio dovrebbe essere l'itinerario che consente di valutare i diversi luoghi da visitare. Se da un lato l'informazione teorica spazia su tutto, dall'altro il tirocinio focalizza la propria attenzione su un episodio, al massimo su un progetto: è quindi un'esperienza limitata.

Il tirocinio non ha di conseguenza il potere di trasformare la teoria in pratica; serve invece per capire, rispetto ai propri problemi, di cosa ciascuno ha bisogno per trasformare in pratica la teoria. Rappresenta, quindi, lo strumento principe che permette di partire da sé circa la visione dell'esperienza futura e rappresenta il mezzo attraverso il quale confrontarsi, ponendo le basi all'apprendimento che si andrà a delineare.

Proprio per questo appare importante partire da sé nella narrazione di questa esperienza.

Le basi di questo sogno risalgono ai tempi della tesi di laurea, ed esattamente al dicembre del 1995. Ricordo ancora quando il mio professore di tesi mi chiese di pensare a una collaborazione con lui presso l'Università di Cagliari e di fare ricerca insieme. Ai tempi, una parte di me avrebbe accettato e si sarebbe fermata, ma l'altra parte sentiva forte il bisogno e la necessità di esplorare il mondo della pedagogia. Fu così

che partii per Trento e poi per Bergamo, dentro nuove esperienze di vita professionale e personale.

Dopo circa tredici anni in Lombardia, rientro in Sardegna e mi riavvicino all'Università di Cagliari come ente convenzionato che ospita tirocinanti, per la triennale e per la magistrale. Inizia così un'esperienza ricca di nuovi apprendimenti dentro nuove ridefinizioni nell'incontro con l'altro.

La richiesta del mio contributo giunge in un momento di riordino dei cassetti dei ricordi, contenenti anche i tanti sogni di questi anni. Vengo contattata dopo qualche anno, a seguito di segnalazioni positive da parte di tirocinanti ospitate, dapprima per un incontro a lezione con studenti e studentesse, al fine di portare lo sguardo di una esperienza professionale iniziata come educatrice e proseguita come pedagoga, nelle stanze della consulenza e della formazione pedagogica. A seguito di questa condivisione mi viene rivolto l'invito a partecipare alla stesura di questo volume, riguardo l'esperienza di tirocinio, e di portare il mio sguardo rispetto a quanto fatto, visto, attraversato, analizzato.

Ecconi quindi dentro questa nuova forma, quella di chi 'scrive di pedagogia' nel viaggio fantastico del tirocinio. Ecconi offerta la possibilità di mettere ordine nella memoria, nella strada percorsa, di rileggere il mio viaggio nel mondo della pedagogia, dove differenti sono i luoghi attraversati e differenti sono stati anche i mezzi in questo pellegrinare fatto di tappe, di itinerari e di compagni di viaggio. Ecconi nella possibilità di concretizzare un sogno tenuto nel cassetto e tanto atteso.

10.1 Dall'itinerario di viaggio alla scelta del mezzo di trasporto

Il mio viaggio dentro gli sguardi della pedagogia inizia nel 1996 quando, dopo essermi laureata a Cagliari, mi iscrivo al corso su *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* presso lo Studio Erickson di Trento. Scopro un mondo e delle realtà ancora non presenti in Sardegna.

Lo studio di consulenza pedagogica nasce dopo vari tentativi dentro forme di associazionismo con colleghi aventi ruoli differenti dal mio.

La prima Associazione AlkjMilla ('come rugiada che anticamente trasformava i metalli in oro') nasce a Bergamo dall'unione di diverse professionalità tra cui una arte terapeuta, un animatore nella Globalità dei Linguaggi e un'altra pedagoga.

Arrivavo dalla chiusura della scuola biennale Dedalo di Milano per consulenti pedagogici e dalla Scuola Quadriennale di Globalità dei Linguaggi – Bologna, Metodo Stefania Guerra Lisi. Pensavo che mettere insieme le diverse arti, come le ha sempre chiamate Stefania Guerra Lisi, potesse essere un'opportunità vincente per rispondere ai differenti bisogni del territorio che incontravo ogni giorno nel campo educativo. Lavoravo per una cooperativa sociale, della quale ero anche socia sostenitrice,

e mi occupavo di coordinamento di servizi educativi, di direzione di scuola privata, di formazione del personale interno.

Avevo un ruolo significativo nell'area delle difficoltà e disturbi dell'apprendimento, a seguito anche della formazione svolta a Trento con Dario Janes della Erickson e di corsi di aggiornamento sul leggere, scrivere e far di conto con la Neuropsichiatria dell'Ospedale Fatebenefratelli di Milano, nelle persone di Marilena Pedrinazzi e di Luigi Sangalli. Quest'ultimo è stato un grande maestro nel campo dell'educazione motoria compensativa. Grazie a lui ho potuto fare esperienza presso l'ANFASS di Trento; il Gruppo di Ricerca dell'Università di Verona gestito e coordinato da Franco La Rocca; ricoprire il ruolo di referente per il Dosso Verde di Pavia in ambito Autismo. Ho potuto così sperimentare, formarmi e crescere con il costante supporto e supervisione sua e di Marilena Pedrinazzi. Ripensando alle esperienze fatte, alle fatiche, alle gioie e ai traguardi provo un grande senso di gratitudine. Due figure che mi hanno permesso di apprendere chi è e cosa fa il pedagogo. Aspetto che ho sviluppato, approfondito e ampliato nella scuola biennale per consulenti pedagogici con Igor Salomone e Rosa Ronzio.

Se Pedrinazzi e Sangalli mi hanno fornito il mezzo, Salomone e Ronzio hanno fornito gli strumenti e favorito la progettazione, la programmazione e l'avvio del viaggio che stavo, un passo dopo l'altro, percorrendo.

E' in questo periodo che nasce l'associazione AikjMilla, con Mara Torriani e Clotilde Rossoni. Un viaggio durato circa cinque anni, con azioni svolte in tutto il territorio della regione Lombardia, avvalendosi anche della collaborazione di altri professionisti (Studio Dedalo e Scuola della Globalità dei Linguaggi). Sciolta l'associazione, rientro in Sardegna e partecipo alla creazione di un'associazione rivolta agli immigrati nel progetto *Emergenza Nord Africa*, esperienza breve ma intensa.

Dopo aver affrontato tanti altri viaggi, riflettei sull'aspetto dell'equipaggio, decisi così di intraprendere un nuovo percorso in solitaria, che non significa in solitudine.

Memore delle esperienze attraversate, decisi di riaprire la partita IVA e di rientrare nel mondo educativo e pedagogico, dal quale mi ero allontanata per circa dieci anni, in cui mi ero occupata di formazione professionale con un'agenzia formativa in collaborazione con la RAS (Regione Autonoma Sardegna).

Ogni tanto prendere le distanze da ciò che amiamo aiuta a ridefinirne i confini, dentro e fuori di noi, oltre che ripensare gli orizzonti e rileggere i significati di scelte e azioni da mettere in campo.

Mi attivo nell'intero territorio regionale e avvio la mia collaborazione con diverse cooperative, del territorio sardo e non solo. Creo collegamenti con le scuole e riprendo quel bagaglio lasciato in soffitta che nel frattempo si è rivestito di polvere e qualche ragnatela. Pian piano faccio pulizia, riordino e riammoderno con nuovi corsi di aggiornamento e nuovi viaggi formativi. E' così che intraprendo un viaggio che mi

ha visto impegnata per due anni nel sorvolare il mare Cagliari – Roma. Mi addentro nella gestione dei conflitti con il Master in Mediazione Familiare e dei Conflitti con lo Studio Iris, accreditato AIMeF. Un nuovo mondo che mi ha permesso non solo di acquisire nuove competenze per un nuovo profilo professionale, ma mi ha garantito l'acquisizione di un nuovo sguardo utile anche nel *setting* della consulenza pedagogica, sia per l'attenzione alla gestione del conflitto, che per l'acquisizione di tecniche, come l'utilizzo della domanda maieutica.

Chiaramente, e non è scontato, occorre saper indossare i differenti cappelli in funzione del *setting* che si sta abitando in quel preciso momento. Da allora è stato un buon allenamento in tal senso.

10.2 Sereno variabile

Dentro questi viaggi, si presenta l'opportunità, come studio privato di salire sul treno dell'esperienza di tirocinio delle lauree pedagogiche di UniCa. Diversi i passeggeri che hanno preso posto nei vagoni e diverse le stazioni raggiunte e/o attraversate, dentro un riscoprirsi nell'interazione comunicativa tra qualcuno che impara e qualcun altro che insegna, nel costante gioco dell'intreccio relazionale.

Il tempo non sempre è stato magnanimo durante il viaggio, infatti per lo più ci si è trovati dentro il tunnel dell'emergenza sanitaria, a cui nessuna di noi era preparata. Alcuni tirocini sono stati svolti prima di questo tempo, altri durante e altri proseguono ancora oggi, con tutte le difficoltà legate al diverso modo di relazionarsi e confrontarsi. Il tempo dell'emergenza è stato per lo più caratterizzato dall'instaurarsi di nuove regole e vincoli relazionali, ri-chiedendo ri-definizioni costanti sia della costruzione del *setting* professionale che, per conseguenza, dell'organizzazione del tirocinio.

10.3 I luoghi dell'esperienza

Durante questo viaggio, avviato nel 2018, diversi i luoghi attraversati, in cui si è potuto esperire, osservare, assaporare il fare della pedagoga, dentro le diverse stanze con *setting* specifici, in funzione del mandato e degli obiettivi prefissati. I luoghi dell'esperienza, che le studentesse hanno potuto attraversare nel percorso insieme, hanno pertanto favorito e permesso l'osservazione di stanze e *setting* in cui il ruolo della pedagoga si è manifestato dentro i vincoli di ingaggio, tema e azione (Studio Dedalo 2000-2003).

Come già detto in precedenza, il tirocinio è lo spazio d'incontro tra le proposte culturali degli insegnamenti universitari e le pratiche in cui queste possono trovare forma e spazio, permettendo, di conseguenza, quel processo di interrogazione reciproca sapere e pratica, non mera

ricaduta applicativa della teoria ma orientamento dal piano teorico al pratico, attraverso interrogativi e confronti costanti, al fine di costruire un terreno di condivisione. Teoria e pratica costituiscono, pertanto, le facce di una stessa medaglia. L'esperienza di tirocinio si presenta, dunque, come esperienza di conoscenza, delle cose, delle relazioni e dei legami.

I luoghi dell'esperienza attraversati, in cui il *setting* pedagogico si è potuto esplicitare, offrendo la possibilità di osservare, di aprire spazi di riflessione insieme a numerosi interrogativi, sono stati:

- nidi del comune di Sassari dentro la stanza della consulenza pedagogica, dei seminari a tema rivolti ai genitori, della formazione all'equipe educativa e della supervisione pedagogica;
- servizi educativi territoriali e di animazione del comune di Pabillonis, con osservazione della stanza del coordinamento pedagogico di servizi educativi e dianimazione;
- studio privato nelle stanze della consulenza e formazione pedagogica;
- gruppi trattamentali nel CIPM Sardegna (Centro italiano per la mediazione e giustizia riparativa), nella stanza della co-conduzione;
- nido aziendale di Olbia, con attenzione alla consulenza e supervisione pedagogica rivolta agli educatori e ai genitori.

10.4 Passeggiare a bordo

Le tirocinanti provenivano dalle lauree pedagogiche dell'Università di Cagliari, e più precisamente:

- Due dalla Specialistica in Scienze pedagogiche e dei servizi educativi e due dalla Magistrale interclasse con lo stesso nome;
- Una dalla Triennale L19 in Scienze dell'Educazione e della formazione, ordinamento 2010, e una dalla stessa Triennale L19, ordinamento 2019 tirocinio non infanzia 0-3.

L'interesse espresso è stato quello di poter guardare dentro la stanza della pedagogista, chi è, cosa fa, quali strumenti e tecniche utilizza, quali metodi di riferimento, come si osserva e cosa si osserva, come relazionare e su quali focus puntare, raccolta dei bisogni, definizione degli obiettivi, etc.

Il viaggio dentro la conduzione e accompagnamento del tirocinio è in corso da tre anni, e, attraverso le sei tirocinanti incontrate, ho avviato quel processo che amo chiamare 'definire per ridefinirsi', ossia definire uno spazio che prende forma, che assume le sembianze dell'imparare

dall'esperienza condivisa. La possibilità di uscire dall'esperienza solitaria dello studio privato e dei ruoli altri indossati, mi ha permesso di far nascere e incrociare gli sguardi, in un processo creativo che genera nuovi significati: il dire e il fare che sostanziano l'interazione educativa infatti sono sempre un 'dire', un 'dirsi' e un 'farsi dire' (Studio Dedalo 2000-2003).

Sei incontri, sei storie, sei mete: un costante intrecciarsi con la mia storia e le mie mete, il formarsi di un nuovo DNA professionale.

Volendo provare a riassumere le sei storie, potrei dire di ognuna di loro:

-R.: un percorso interessante in un accompagnamento costante di ridefinizione di ciò che accade, di nominazione degli strumenti e dei mezzi, come in risposta, non solo ad un bisogno formativo, ma di forte curiosità e voglia di comprendere un mondo fino ad allora sconosciuto. Un costante desiderio di mettersi in gioco, di provare, di sperimentare, il tutto con la consapevolezza che l'abito che si indossava con maggior naturalezza era il *setting* di primo livello, nel ruolo dell'educatrice, ossia di chi agisce la prima linea. L'osservare e il riflettere per meglio comprendere cosa fare da grandi, credo sia un grande valore nel momento in cui si riesce a riconoscersi e a legittimarsi senza dover rispondere ad aspettative esterne. Questa prima 'passeggera' è stata per me l'opportunità di rileggere anni precedenti trascorsi a Bergamo in cui accompagnavo le educatrici dentro i diversi *setting* educativi: ha riaperto quei casseti, ha permesso di portare allo scoperto, di prendere consapevolezza di qualcosa che mancava, come poter riassaporare un piatto tipico di un luogo lontano. E' stata la possibilità di riaccendere una luce interiore riguardo il piacere e la soddisfazione di prendere per mano e riesplorare luoghi noti ma con occhiali diversi.

-F.: ha permesso di aprire riflessioni dentro i servizi educativi, alla ricerca dello specifico della pedagoga che permettesse di distinguere questo profilo professionale da quello dello psicologo, con la difficoltà nell'identificazione dei confini, degli strumenti da utilizzare e della prospettiva verso cui rivolgere lo sguardo. La presenza di una équipe multidisciplinare ha, in questo caso, favorito e agevolato la conquista di questo importante traguardo, per potersi meglio definire e poter individuare gli ambiti di intervento futuri su cui potenzialmente inserirsi.

-MA: una passeggera impegnativa, per età, per esperienze di vita, per bramosia di conoscere. Un incontro molto interessante caratterizzato dallo sgranare costante delle più varieguate domande che man mano venivano poste. Interrogare per conoscere, in cui strada facendo si delineavano i confini del ruolo dentro mansioni e funzioni. Un percorso che ha subito, nel bene e nel male, l'ingresso dentro quel tunnel chiamato pandemia. Diversi i momenti di oscurità che lo hanno accompagnato, portando un prolungarsi dei tempi e una ridefinizione costante dei luoghi di incontro. Un periodo che ha comunque favorito l'opportunità di

vivere dentro le stanze mediatiche e che ha permesso di tenere vicino ciò che era lontano. Periodo che ha contribuito a modificare gli spazi senza perdere la specificità del *setting*, certo non senza fatiche e costanti accorgimenti e ridefinizioni, ma senz'altro permettendo un procedere lungo i binari, verso la stazione di arrivo prefissata.

-E.: ha rappresentato una finestra aperta su potenziali ambiti di pertinenza della pedagoga, alla scoperta di temi importanti come maltrattamento e abuso sessuale. Un percorso che ha messo in luce come la pedagoga possa trovare spazio all'interno di una équipe multidisciplinare portando il proprio sguardo teso a decodificare l'interazione comunicativa: tratta, all'interno di queste tematiche, di pedagogia della relazione, dell'errore, della riflessione e della mediazione attraverso una educazione metacognitiva, *empowerment* e apprendimento, nonché attivazione di *problem solving*. Una passeggera già in possesso di un bagaglio proprio ma che ha saputo, in punta di piedi, attraversare i vagoni, dal colloquio individuale al gruppo, dal verbale di incontro all'evento digitale, riuscendo a leggere ciò che accadeva e a rinominarlo in maniera appropriata e attenta.

-M.: anche questa passeggera ha potuto affrontare il suo tirocinio, come educatrice, all'interno della realtà del CIPM Sardegna, rileggendo se stessa dentro quei temi attraverso l'osservazione delle modalità relazionali del gruppo, l'individuazione delle metodologie di intervento e gli aspetti educativi presenti. Giovane passeggera, di spirito ma con una spiccata capacità di contestualizzare modalità d'azione e reazione, termini, tempi, riuscendo a svolgere il proprio compito sui due binari: sperimentarsi nella elaborazione di un verbale contenutistico e di un verbale metodologico in relazione al gruppo specifico.

-C.: una piacevole tappa dentro i nidi comunali, per scoprire come si muove la pedagoga nell'ambito dei servizi per l'infanzia, quali competenze mette in gioco, quale sia il suo mandato, quali gli obiettivi di lavoro e i nuovi orizzonti di senso che ne derivano dall'interfacciarsi con i bambini, le educatrici e i genitori. Ha attraversato la sperimentazione di alcune modalità di accoglienza e ascolto empatico che mettono a proprio agio l'altro, così come il potersi accomodare e lasciarsi guidare nell'interscambio educativo, dove le domande diventano opportunità per reimparare e mettersi in discussione con la felice e certa conclusione che non esistono ricette uguali per tutti, ma vi è l'opportunità di aprire spazi di riflessione che aiutino a guardare ciò che accade con occhiali differenti da prospettive diverse.

Ogni viaggiatrice ha lasciato un segno. Ha permesso, sì, di mettere a disposizione un sapere e una pratica ma, soprattutto, ha donato diversi itinerari in cui rinominare parti del proprio essere e fare professionale.

10.5 Il viaggio

Il viaggio ha inizio con le passeggere che salgono a bordo, a volte di un treno, altre di un aereo, altre ancora di una nave o semplicemente lo si percorre a piedi, in quella lentezza che permette di godere di ogni attimo, respiro, battito, tra il guardare fuori e il guardare dentro. All'atto della salita a bordo vi è il controllore che verifica, che cerca di comprendere chi sia la passeggera, le sue caratteristiche e peculiarità personali e professionali, quali saperi la accompagnino e quali aspetti la spingano a compiere quel viaggio. Il perché della scelta di quel mezzo, su quali stazioni/tappe sostare e soprattutto verificare che tipo di bagaglio porta con sé.

Accompagnare l'altro nell'esperienza di tirocinio, non significa solo mostrare, far conoscere, significa soprattutto definire un vocabolario comune che favorisca l'acquisizione di quei saperi dentro un linguaggio noto, affinché non emergano ambiguità e incomprensioni indelebili ma possa sussistere l'opportunità del con-fronto (insieme, l'una davanti all'altra), del riuscire ad esprimere il proprio pensiero critico, del poter porgere quesiti per meglio comprendere e rinominare. La necessità e consapevolezza che quando si intraprende un viaggio, ci si debba domandare quale sia la lingua madre del luogo che andremo a visitare, che dizionario acquistare per meglio comunicare con gli altri, così da districarsi nel dedalo delle diverse strade e il frastagliarsi delle diverse situazioni che si andranno ad incontrare.

Compito del tirocinio è quindi consentire di focalizzare l'attenzione sugli oggetti che costituiscono il corpo delle abilità professionali della figura della pedagoga, quali per esempio:

- -progettazione d'interventi (consulenza, formazione, supervisione, coordinamento);
- -programmazione d'aula (definire il percorso, elaborare le esercitazioni, focalizzare i contenuti);
- -conduzione (di un colloquio, di un gruppo);
- -comunicazioni tra servizi, con la clientela (telefoniche, via mail/pec, etc);
- -stesura documenti (verbali di incontro, relazioni di servizio, relazioni di verifica di progetti, modulistica di certificazione di qualità, etc);
- -produzione testi;
- -coordinamento di progetti, di servizi;
- -attività promozionale (creare volantini, brochure, biglietti da visita, fare una lettura del contesto, raccogliere i bisogni, etc) (Studio Dedalo 2000-2003).

Ogni tirocinante deve fare i conti con la propria capacità di manipo-

lare questi oggetti, individuando quali sono quelli in cui fa più fatica a tradurre in pratica la teoria, osservando nessi e cambiamenti del proprio modo di lavorare. Pertanto, è fondamentale partire dalle opportunità interne che il tirocinio mette a disposizione (ad esempio verbale metodologico, verbale contenutistico, dispense teorico-concettuali, diari di bordo, curriculum, strumenti di valutazione, etc), in buona sostanza è necessario partire da un bilancio delle proprie competenze (sapere, saper fare, saper essere) (Studio Dedalo 2000-2003).

Al controllore dovrà essere consegnata la propria richiesta di viaggio, dove dovranno emergere aspettative e bisogni riguardo l'esperienza che si andrà a svolgere o che ci si aspetta di incontrare. Questa consegna permette di verificare la capacità di scrittura di un elaborato a partire da sé, la motivazione e l'idea intorno al viaggio specifico, la prefigurazione verso qualcosa o qualcuno. Ad esso seguono l'elaborazione di diari di bordo relativi a ciascun incontro che devono contenere il maggior numero di informazioni possibili (ciò che vedo, che sento e che percepisco); verbale degli incontri che possono essere contenutistici ma anche metodologici; progettazione e/o programmazione di attività, di incontri; *briefing* (condivisione e/o presentazione di ciò che si va a fare) e *debriefing* (momenti di confronto su ciò che si è fatto, che è accaduto); spazi di riflessione e riformulazione (cosa hai visto e cosa avresti fatto); spazi di ascolto empatico (come sto e come stai); individuazione e nominazione degli strumenti e delle tecniche adottate, etc.

E come ogni diario di bordo, al termine del viaggio la passeggera trasferirà la propria esperienza su un foglio bianco con la stesura di una relazione finale e in taluni casi anche l'elaborazione del *project work*. Sono compiti difficili per le tirocinanti, poco abituate alla rielaborazione dei propri percorsi esperienziali. Per questo è importante fare esperienza della narrazione scritta attraverso la stesura di diari di bordo giornalieri, anche perché rendicontare un progetto, una esperienza, proporre un progetto, rielaborare i dati di una ricerca, stendere un programma o una verifica di servizio, saranno tutte attività che si incontreranno nell'esperienza professionale futura.

Nel salire a bordo necessariamente si deve inoltre condividere un cronoprogramma ad ampio respiro, con la descrizione sommaria delle attività che si andranno a svolgere e la definizione dei tempi di incontro.

Lascio sempre molto spazio all'altra, nel senso che offro la possibilità di sperimentare il ruolo di osservatrice senza definire a priori, un modo per leggere come la tirocinante si muove, che idea ha dell'osservazione, cosa rappresenta e come si esplica, per posizionare successivamente insieme, lungo il cammino, i cartelli stradali, indicatori del movimento e delle azioni possibili. Sfatando alcuni miti, infatti, si può dire che:

...Osservare non significa guardare.

...Osservare non significa registrare fedelmente ciò che si osserva.

...Osservare non significa interpretare, ossia riempire di significati se-

condo il nostro ordine di idee e secondo le distorsioni cognitive che ci accompagnano.

...Osservare comporta attivare intenzionalmente alcune competenze, come scegliere, porre attenzione ad alcuni dettagli rispetto a ciò che sta accadendo (azione, comunicazione, postura) e/o che si presentano in uno specifico momento (spazio e tempo), pertanto

...Osservare significa raccogliere informazioni accurate su un comportamento o un fenomeno per come il comportamento si agisce o il fenomeno si esplica.

L'osservazione è un'attività complessa che richiede di indossare le scarpe dell'altro viaggiatore, pur senza abbandonare le proprie, conoscere il contenuto del suo zaino e mettere a disposizione il contenuto del proprio, medicare le ferite senza ergersi a dottore. L'osservazione è fatta di tempo e distensione, assenza di pregiudizio, consapevolezza di sé (tener conto del proprio background educativo, esperienziale, familiare, culturale, etc), attenzione nell'evitare di interpretare in funzione del nostro vissuto, so-stare nell'incertezza (darsi l'opportunità di interrogarsi su ciò che accade senza precipitarsi a cercare soluzioni).

Quando si effettua un'osservazione in condizioni controllate, ossia strutturate, occorre definire alcuni parametri:

1. L'oggetto dell'osservazione: cosa osservare.
2. Le procedure e gli strumenti: come osservare.
3. I tempi: quando osservare e con che frequenza (Rogora 2000-2001).

Osservare nell'esperienza di tirocinio, all'interno dei corsi di studi dell'area pedagogica, significa:

- saper prendere nota di ciò che accade, attraverso la narrazione e/o parole chiave che possono orientare nel far riemergere quanto visto e/o vissuto;
- saper rivolgere domande centrate, inerenti la stanza educativa in cui il tirocinio si esplica;
- saper aprire spazi di riflessione partendo da ciò che è giusto per giungere a ciò che è funzionale;
- saper osservare osservandosi in ciò che accade;
- saper mettere in discussione ciò che accade e porlo all'interno di una cornice di significati che possono non appartenere direttamente a chi scrive;
- sapere, avere la consapevolezza, che non si può garantire l'oggettività di ciò che si osserva ma che si cercherà di mantenere una posizione centrale, in un'altalena costante tra equ vicinanza e equidistanza.

Si delinea così, durante il percorso, il profilo del setting pedagogico, inteso come luogo semantico transizionale che istituisce l'interazione educativa. Uno spazio simbolico definito tra regole e vincoli dell'agire educativo, che apre alla elaborazione del sapere e al rapporto tra sé e il mondo che l'esperienza condivisa permette (Salomone1999).

Assume, all'interno del percorso, particolare rilevanza la tenuta di un costante monitoraggio dell'esperienza in corso, attraverso una comprensione critica seguita da eventuali suggerimenti e correzioni, ad integrazione dell'esperienza stessa. Quando siamo all'interno di un colloquio, per esempio, parlo ai tirocinanti di feedback fenomenologico, ossia della possibilità di fornire un'informazione di ritorno che serve ad agevolare l'apprendimento e ad arricchire la presa di consapevolezza. E' una metodologia appresa nei percorsi formativi sulla gestione del colloquio. Ciò può avvenire con due modalità:

1. restituzione alla tutor, da parte della tirocinante, di quanto visto, accaduto, percepito all'interno del *setting*;
2. modalità di intervento da parte della consulente pedagogista (tutor) nella gestione della relazione all'interno del *setting*.

Può essere considerata una prassi metodologica atta a tutelare le persone coinvolte nel favorire l'esplorazione di aspetti emotivi, spesso delicati e intimi, che necessitano di attenzione e rispetto. Cosa significa? Significa che per poter dare il proprio *feedback* (restituzione) è importante astenersi dal:

- *giudicare* (per esempio dire 'è stato bravo/incapace nel gestire quella situazione')
- *indagare* (porre domande che servono solo per arricchire il nostro senso di curiosità su quella vicenda)
- *dare soluzioni* (fornire consigli o soluzioni non richieste e in funzione della nostra interpretazione di ciò che ci sembra sia accaduto)
- *interpretare* (dare spiegazioni a partire da un'idea che è propria, attribuire significati)(Associazione Meta 2017).

Tutto ciò si può tradurre anche, con lo stare

- sul comportamento concreto e non sulla persona;
- sulla descrizione piuttosto che sul giudizio;
- sulle osservazioni anziché sulle spiegazioni.

Dove il messaggio IO esprime per eccellenza la radice dell'ascolto atti-

vo, quindi separa ciò che osservo fenomenologicamente da ciò che sento e penso e che quindi percepisco.

Per dirla in altri termini, come scrive Zavalloni, citando Carlo Doglio, «non c'è lettura che possa sostituire la relazione umana che comunica un vissuto, un'esperienza. Per crescere educativamente bisogna creare relazioni» (2012, p. 117). Dunque, la relazione richiede una forte intenzionalità che la sostenga e la rigeneri costantemente. La motivazione del viaggio e lo spirito dell'andare devono essere radicati per giungere alla meta.

Dentro questa relazione, il rapporto tra chi insegna e chi apprende è caratterizzato da momenti di imitazione, di dimostrazione e di trasformazione. La tirocinante, infatti, seppur nell'osservare apprende ad imitare modalità e stili, fa esercizio di quell'apprendimento per poi trasformarlo e farlo proprio, in virtù di schemi operativi che le sono propri e di una lettura di ciò che le appare interessante e funzionale per se stessa nel suo modo di intendere il ruolo professionale.

Parlando di analisi critica, di suggerimenti e di correzioni lungo il percorso, è apparso importante porgere lo sguardo sul valore delle emozioni e della capacità di leggere la propria storia. Ciò al fine di poter gestire l'incontro con l'altra, dentro un ascolto empatico, consapevole di quei possibili rischi del farsi ingaggiare. Cosa significa? Spesso il rischio dentro il colloquio pedagogico e la relazione educativa, è quello di riempire di significati ciò che l'altra porta in funzione dei propri vissuti, esperienze, stile educativo, valori familiari, significati che non permettono l'esplorazione della relazione che si sta creando ma la connotano all'interno di etichette. Ciò porta ad una definizione di quello che potrà essere il percorso intrapreso e non favorisce il lasciarsi guidare dall'altra rispetto ai bisogni che porta, ma diventa un procedere attraverso definizioni che rispondono a bisogni nostri (dell'educatrice e/o della pedagoga) e non a bisogni specifici di chi abbiamo di fronte.

10.6 Souvenir

L'esperienza di tirocinio è senz'altro una esperienza che mette in discussione. Muove necessariamente quelle azioni di messa a fuoco su sé stesse, sull'altra (tutor e attori vari che entrano a far parte del viaggio), sugli aspetti personali e professionali che si interfacciano nell'esercizio dei ruoli. Riflettere sul senso formativo dell'esperienza per gli attori coinvolti, significa riprendere in mano le fotografie scattate durante il viaggio, sia quelle a fuoco che quelle sfuocate. Le immagini, i luoghi, le espressioni, i paesaggi, i panorami e i primi piani che più ci hanno colpito, emozionato, che ci hanno fatto sorridere o storcere il naso. Guardarle e domandarci cosa abbiamo lasciato all'altra e cosa abbiamo preso dall'altra, dal viaggio, dagli incontri fatti e dai momenti vissuti in solitaria mentre il treno avanzava nel suo procedere tra una stazione e l'altra,

un vagone dopo l'altro, tra profumi e odori, tra colori e bianco e nero, tra silenzi e chiacchiericci.

L'incontro avvenuto con ciascuna viaggiatrice non è stato regolato solo da scansioni temporali predeterminate. Ciascuna viaggiatrice doveva assumersi la responsabilità della ripartenza del convoglio, della programmazione della successiva tappa, e soprattutto di munirsi del biglietto. Questo comportava che la tirocinante doveva richiedere spazi di incontro, dare la tempistica degli stessi e delineare il da farsi, in quanto è dalla definizione progettuale che scaturisce da quell'incontro che si delinea la produzione di materiale da parte di ciascuna (stesura documenti come verbali, diari di bordo, progettazione di interventi, etc.) insieme a rimandi e riorientamenti da parte della tutor.

L'esperienza di tirocinio si presenta, dunque, come esperienza di conoscenza, delle cose, delle relazioni e dei legami.

Alla base della metodologia adottata vi è stato il rappresentare a ciascuna l'idea che il proprio progetto professionale non fosse confinato solo in un tempo e in uno spazio specifico (l'ora del colloquio per esempio), ma vi doveva essere un pensiero ed una responsabilità costante con cui confrontarsi, al fine di meglio gestire gli stessi spazi e tempi attraversati, vissuti.

Il percorso di tirocinio non è lo spazio in cui si racchiude *tout-court* il progetto professionale, questo va coltivato con continuità e l'incontro con la tutor presidia e aiuta a rendere operante questa possibilità. Deve, inoltre, consentire di sperimentare lo strumento per comprenderne le potenzialità, senza attuarlo necessariamente in modo esaustivo, deve darsi quindi l'opportunità di sperimentarlo favorendo, nel tempo, quella trasformazione creativa che dà origine ad uno stile operativo. Fare esperienza aiuta a comprendere quali registri comunicativi ci appartengono, quali strumenti siamo in grado di adoperare con naturalezza, quale bagaglio preparare per compiere quel viaggio specifico.

Ogni *setting* richiede abito e accessori specifici. Tra gli obiettivi di apprendimento vi è stato l'imparare a sospendere il giudizio; non pensare 'é', ma 'sembra'; so-stare nei silenzi ed ascoltare, ascoltare l'emozione dell'altra e ascoltare la propria che prende forma; pensare che 'la mia idea', per quanto possa apparire meravigliosa, non è l'unica possibile.

Il tirocinio e la relazione scaturita possono aver rappresentato importanti occasioni per applicare quanto discusso nelle aule universitarie, ma rappresentano anche luoghi per riordinare le idee, ripassare la teoria, rileggere parti di testi o leggerne di nuovi, vedere quanto ancora sia necessario lavorare su di sé per gestire ciò che accade nella stanza delle parole.

Poter comprendere quelle piccole ma sostanziali differenze tra i diversi *setting* in cui la pedagoga opera deve necessariamente tener conto che: la *consulenza* è quello spazio in cui attraverso l'ascolto empatico e la formulazione di domande si accompagna l'altro nel riflettere, nel prendere consapevolezza ed individuare le soluzioni funzionali per sé;

la *supervisione* è l'occhio esterno che può aiutare il sistema a leggersi, a innescare un cambiamento, a introdurre una modalità di comunicazione rispettosa dell'altro; la *formazione* è il luogo della circolarità dei saperi e dell'incrocio degli sguardi, in quanto non è solo uno spazio in cui vengono portate nozioni che l'altra incamera, ma è lo spazio in cui esercitare il pensiero critico tra ciò che l'altra porta e narra e ciò che io vivo e sperimento. Oltre a tutto ciò, è necessario acquisire, di fatto, il valore delle *domande*, che possono essere: *circolari*, in quanto favoriscono il contatto tra tutti i membri del gruppo; *maieutiche*, perché una buona domanda non ha una risposta; *riflessive*, che permettono di mettere in luce l'idea e i significati che l'altra ha di quella situazione, evento, comunicazione.

Aiutare l'altra a stare nel qui e ora, partire da ciò che accade oggi; avere una visione futurocentrica, che favorisca l'avanzare nel tempo dei pensieri e delle potenziali azioni.

Il tirocinio rappresenta un viaggio fuori e dentro di sé, attraverso l'opportunità di leggere e nominare le emozioni che accompagnano ogni giorno l'esperienza stessa. Sentire la paura, del nuovo, del non essere all'altezza, delle possibili fatiche e difficoltà, dei temi trattati... La gioia del conoscere, del riuscire, del piacere stesso dello stare, del compiacimento, dell'accomodarsi... La rabbia del non comprendere, del rifare, del riformulare, dell'altra che incontra la propria... La tristezza del dolore che l'altra porta, del voler trovare soluzioni, del sentirsi sole... Il disgusto di quelle sfumature che non si comprendono, che non rientrano nel nostro ordine di idee, pensieri e stile educativo... La sorpresa dell'ignoto, dell'apprendere, dell'incontro con l'altra, delle riflessioni fatte...

E come nel viaggio di Ulisse per Itaca, la Pedagogia favorisce quel viaggio quotidiano in una ridefinizione continua della meta dentro un percorso di trasformazione e riscoperta costanti della propria interiorità.

Bibliografia

- Associazione Meta (2017). *Appunti corso Master di Mediazione Familiare*, Bologna.
- Casachi Cristina, Giraldo Mabel, Scolari Alice (2013). *Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica*, ADAPT University Press.
- Camaioni Luigia, Bascetta Cristina, Aureli Tiziana (1988). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna, Il Mulino.
- Camaioni Luigia, Perucchini Paola, Aureli Tiziana (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, Il Mulino.
- Messetti Giuseppina (2010). *Educare lo sguardo. Osservazione e Riflessività*, Verona, QuiEdit.
- Rogora Paola, Materiale tratto dalla Dispensa *L'osservazione*, Università di Torino, AA 2000-2001, Dispensa per il Corso di Pedagogia Sperimentale (prof. Roberto Trincherò)
- Ronzio Rosa, Rossi Maria Teresa (2014). *Il labirinto dei destini incrociati*, Torino, Edizione Riservata D.O.C.
- Salomone Igor (1999). *Il Setting Pedagogico*, Roma, Carocci.
- Salomone Igor (a cura di, 2003). *Il segno dell'altro*, Milano, Franco Angeli.
- Studio Dedalo (2000-2003). *Appunti Scuola Biennale per Consulenti Pedagogici*, Milano.
- Zavalloni Gianfranco (2012). *La pedagogia della lumaca*, Bologna, Emi.

Sitografia

- <https://docenti.unimc.it/.../teaching/2017/17008/files/dispensa-osservazione>
- <https://it.readkong.com/page/relazione-sull-esperienza-professionale-di-tirocinio-4462741>
- <https://www.studiopsicologatorino.net/2015/12/15/il-potere-e-negli-occhi-di-chi-guarda...>
- www.ctrhchiari.it/file/L-OSSERVAZIONE.pdf
- <https://www.francescoficetola.it/2013/05/13/la-differenza-tra-losservare-e-il-guardare>

Terza sezione: Il punto di vista di studenti e studentesse

Capitolo 11

I tirocini del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della Formazione, classe L19

Claudia Orrù e Davide Moreno

11.1 Il tirocinio formativo: la teoria si fa persona¹

11.1.1 Premessa

Nel 2020, all'inizio del mio terzo anno accademico di frequenza del percorso per conseguire la laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione, mi sono candidata come rappresentante delle studentesse. Avendo già frequentato i primi due anni di università, conoscevo abbastanza bene il ruolo per cui mi stavo candidando e sono stata molto felice di essere stata eletta dalle mie colleghe. Non è stata, però, un'esperienza di rappresentanza come le altre, in quanto mi sono candidata conseguentemente alla pandemia che ha costretto tutti gli atenei a dover ripensare il modo di organizzare l'università e la didattica ad essa correlata, e questo ha inevitabilmente influenzato il modo di viverla. Di conseguenza anche l'esperienza della rappresentanza in questo contesto, si prefigurava come un'esperienza unica nel suo genere. Diventare rappresentante in uno scenario simile ha comportato cambiamenti anche rispetto ai bisogni che emergevano da noi studentesse e che poi era mio compito e dei miei colleghi rappresentanti riportare al consiglio di corso, per poter lavorare insieme e rispondere a quelle che erano problematiche del tutto nuove che nessun ateneo d'Italia si era mai trovato ad affrontare. Oltre la didattica, quindi, e tutta l'erogazione delle lezioni, uno degli ambiti per cui è stato necessario un ripensamento e un successivo adeguamento alla situazione pandemica è stato proprio il tirocinio. Il tirocinio all'interno dei corsi dell'area pedagogica, sia per quanto riguarda il corso triennale che quello magistrale, è un momento fondamentale per la studentessa la quale, ha modo di entrare in contatto con la realtà lavorativa vera e propria nel territorio sardo. Il tirocinio è sempre stato organizzato, svolto e gestito in presenza nelle singole cooperative o con le libere professioniste che aderivano alla convenzione stipulata con l'Università degli studi di Cagliari. La pandemia, con il conseguente distanziamento obbligatorio e le relative quarantene, ha portato le cooperative

¹ L'autrice del paragrafo 11.1. *Il tirocinio formativo: la teoria si fa persona* è Claudia Orrù.

e le singole professioniste convenzionate con l'ateneo cagliaritano per i tirocini curriculari, a non poter più considerare la possibilità di ospitare tirocinanti. L'area pedagogica dell'ateneo cagliaritano ha dunque cercato di trovare delle soluzioni che potessero aiutare le studentesse dei corsi di laurea triennale e magistrale che, ostacolate dalla quarantena obbligatoria, non avrebbero potuto laurearsi o terminare il proprio percorso universitario in assenza del completamento del tirocinio. Per fronteggiare questa particolare situazione, è stato inserito il percorso del tirocinio sostitutivo che si è prefigurato come un'attività che andasse a sostituire il tirocinio in presenza con una modalità che rispondesse alle nuove necessità create dalla pandemia. Con il progressivo allentamento delle restrizioni, molte cooperative sociali e professioniste convenzionate, sono poi riuscite ad accogliere nuovamente le tirocinanti universitarie e il tirocinio, al momento attuale, si può dire sia tornato esclusivamente in presenza. Le esperienze del tirocinio sostitutivo sono state molto particolari ed uniche nel loro genere. Data la possibilità che ho avuto di potermi confrontare con molte colleghe grazie alla visibilità del ruolo che ha la rappresentante delle studentesse, ho deciso di intervistare un collega e tre colleghe per poter condurre un'indagine che andasse a comprendere quanto il tirocinio universitario, nei corsi di area pedagogica, avesse importanza e quali siano state le difficoltà che la pandemia ha comportato. Poter intervistare alcune colleghe mi ha dato la possibilità di approfondire non solo le mie personali idee in merito al tirocinio curricolare, ma anche di confrontare esperienze e vissuti molto diversi fra loro.

Ho voluto strutturare l'intervista personalmente, inserendo alcune domande più di tipo teorico ed orientate ad indagare la riflessione che a posteriori le colleghe potevano aver fatto in merito al tirocinio. Ho suddiviso l'intervista in tre parti: la prima incentrata su una generale presentazione della collega (anno di immatricolazione, laurea già conseguita, ordinamento, informazioni generali sulle modalità di tirocinio svolte, etc.); nella seconda parte mi sono concentrata sull'analisi e lo svisceramento delle varie esperienze di tirocinio e facendo emergere le riflessioni sul tema e sulle modalità scelte per lo svolgimento del tirocinio; infine una terza parte di carattere più teorico in cui ho chiesto alle colleghe quale fosse per loro il senso formativo del tirocinio alla luce delle esperienze svolte.

Per poter raccontare quelle che sono le esperienze che mi sono state riportate dalle colleghe, seguirò la traccia che ho utilizzato per l'intervista, in cui inserirò anche il confronto con la mia personale esperienza di tirocinio.

11.1.2 Presentazioni generali

Le persone intervistate sono state in totale quattro studentesse del corso triennale di scienze dell'educazione e della formazione. Nel momento

in cui le ho potute intervistare, tre di loro avevano già conseguito la laurea, mentre una persona stava per terminare il terzo anno (poiché immatricolata un anno dopo rispetto alle altre intervistate), ma aveva già svolto entrambi i tirocini previsti per il suo percorso accademico. Uno studente, inoltre, faceva parte del vecchio ordinamento del corso triennale di Scienze dell'educazione e della formazione, quello che poi è decaduto a seguito del nuovo ordinamento istituito ufficialmente nel 2019. Per le studentesse che si sono immatricolate nel 2018 e anni precedenti, è stata data la possibilità di iscriversi al nuovo ordinamento mantenendo quasi inalterati gli esami e le idoneità sostenute il primo anno. Sia io che la maggior parte delle colleghe che ho intervistato personalmente, abbiamo fatto la scelta di aderire al nuovo ordinamento. La scelta è stata determinata principalmente dall'organizzazione globale del corso che garantirebbe una maggiore preparazione, questa volta sia teorica che pratica, per la futura educatrice. Infatti, nel nuovo ordinamento sono stati inseriti numerosi laboratori collegati agli esami curricolari e inoltre, una novità particolarmente importante è stata quella di inserire nel percorso due tirocini formativi da 125 ore ciascuno: uno da svolgere presso una struttura ospitante che lavora con la fascia d'età compresa tra gli 0 e i 3 anni, e un secondo tirocinio da svolgere presso altre strutture che lavorano con età e contesti differenti da quelli del nido d'infanzia. Le colleghe hanno affermato di essere molto soddisfatte del nuovo ordinamento, compreso lo studente che ha deciso di rimanere al vecchio ordinamento, che sostiene di aver fatto questa scelta principalmente perché aveva timore di non riuscire a terminare il proprio percorso nei tempi che si era prefissato per via dei laboratori obbligatori e della loro nuova erogazione. Quest'ultima persona ha potuto infatti svolgere un unico tirocinio di 175 ore complessive, che per la sua personale opinione non è sufficiente per comprendere bene il settore nel quale uno studente o una studentessa preferirebbe lavorare. La presenza di due tirocini in due settori e contesti differenti, a suo parere, contribuirebbe maggiormente ad avere un'esperienza formativa più completa. Sia io sia le persone che ho intervistato, siamo studentesse che hanno svolto il tirocinio poco prima o durante il periodo pandemico, che ancora oggi vede la popolazione mondiale coinvolta nella gestione del contenimento del virus, seppure con meno limitazioni e restrizioni.

11.1.3 Le esperienze di tirocinio

Le esperienze di tirocinio sono state molto diverse tra loro. Alcune colleghe sono riuscite a svolgere uno dei due tirocini in presenza poco prima della pandemia, altre, invece, hanno deciso di svolgere entrambi i tirocini in presenza durante il periodo pandemico grazie all'allentamento delle restrizioni dovute al contenimento del virus; altre ancora, come anche la sottoscritta, hanno svolto uno dei due tirocini in presenza

durante il periodo pandemico, mentre per l'altro è stata scelta la modalità sostitutiva. Per quello che riguarda le esperienze in presenza che sono state svolte prima e durante la pandemia, tutte le colleghe si sono dette per la maggior parte soddisfatte. Il tirocinio in presenza ritengono sia stato un momento fondamentale della loro formazione accademica e reputano che l'esperienza in sé abbia dato loro vari spunti di riflessione, sia che questa abbia soddisfatto o meno le loro aspettative iniziali. Il tirocinio in presenza si prefigura come il tirocinio per eccellenza per la completezza dell'esperienza nella sua globalità, aspetto che emerge chiaramente dalla riflessione fatta a posteriori in merito al senso formativo del tirocinio.

La pandemia da Covid-19, come spiegavo all'inizio del capitolo, ha richiesto un ripensamento nel modo di erogare il tirocinio sia da parte dell'ateneo stesso che dalle strutture che hanno erogato questo genere di formazione e che hanno potuto farlo solo una volta che le regole per il contenimento della diffusione del virus sono state più chiare e hanno permesso nuovamente di ospitare tirocinanti. Sono diverse, infatti, le persone che durante l'intervista hanno affermato di aver avuto difficoltà nel trovare una struttura che le ospitasse e che, per questo motivo, in alcuni casi, hanno dovuto ricorrere alla modalità del tirocinio sostitutivo erogato dall'ateneo. Anche la stessa esperienza del tirocinio in presenza, è stata intaccata dalla pandemia e dalle varie restrizioni. Sono diverse le colleghe che riferiscono di aver notato delle differenze importanti nel modo di relazionarsi tra clienti e/o utenti delle strutture per le quali sono andate a svolgere il tirocinio. Hanno trovato differenze anche per quanto riguarda l'affluenza dei clienti nelle varie cooperative e anche per l'erogazione e la progettazione di determinate attività che in quel momento si potevano svolgere in presenza solo in spazi areati. Nonostante questi cambiamenti che hanno intaccato il modo di vivere l'esperienza di tirocinio, ma anche quella educativa in sé e per sé, il tirocinio in presenza rimane quello che ha potuto permettere davvero la conoscenza del mondo del lavoro nel settore pedagogico. Sono diverse le colleghe che, però, affermano che le 115 ore di tirocinio da svolgere in presenza risultano insufficienti. Una collega ha infatti affermato che le 115 ore permettono l'iniziale costruzione della relazione educativa, ma non consentono davvero di avere la possibilità di mettersi in gioco e provare (sempre con il supporto del tutor aziendale) quelle che sono le competenze acquisite fino a quel momento. Questo fattore non è stato invece percepito dal collega che, aderendo al percorso del vecchio ordinamento, ha svolto un unico tirocinio di 175 ore, che lui per l'appunto ha reputato sufficienti per avere un'esperienza completa.

Per quanto riguarda il tirocinio sostitutivo, i pareri non sono analoghi a quelli relativi al tirocinio in presenza. Per diverse colleghe, il tirocinio sostitutivo è stato l'unico modo per poter agevolare le studentesse che avevano urgenza di svolgere il tirocinio per necessità collegate alle

scadenze della laurea. In questo senso, hanno riferito che il tirocinio sostitutivo è risultata un'esperienza di tipo prettamente teorico non paragonabile a quella del tirocinio in presenza, anche se hanno sottolineato che, data la difficile situazione, non ci fossero molte altre alternative. Nonostante quest'ultimo aspetto, ne hanno comunque constatato l'utilità in alcuni frangenti che ritengono importanti per lo svolgimento del tirocinio in presenza. Uno tra questi è il fatto che i tirocini sostitutivi erano strutturati in maniera tale che le studentesse potessero consultare dei documenti che sarebbero poi serviti per la stesura di una relazione finale valida come relazione di tirocinio. I documenti forniti andavano sia ad analizzare che ad approfondire la storia dei vari servizi che lavorano nel settore pedagogico, in particolare l'asilo nido e la comunità per i minori; sia a sondare la figura dell'educatrice che opera in questi contesti. Queste conoscenze sono state ritenute dalle colleghe molto importanti per creare una consapevolezza ulteriore nelle studentesse che affrontano per la prima volta un'esperienza di tirocinio, per la quale è importante avere delle conoscenze storiche oltre che metodologiche sui servizi e sulla professione che si andrà a rivestire, che spesso non possono essere approfondite nei vari esami. Inoltre, un altro punto importante è stata la possibilità, durante i tirocini sostitutivi, di incontrare alcune delle cooperative che lavorano nel settore e con cui le studentesse hanno potuto confrontarsi in maniera diretta, ponendo loro delle domande che riflettersero i loro dubbi circa la professione e il contesto nel quale lavora l'educatrice. Queste esperienze che rientravano nel tirocinio sostitutivo, potrebbero essere integrate, secondo le studentesse intervistate, in un momento antecedente all'esperienza pratica, così da accrescere la conoscenza e la consapevolezza rispetto all'esperienza del tirocinio.

11.1.4 Il senso formativo del tirocinio

Dopo una prima presentazione delle colleghe che hanno partecipato all'intervista e il racconto delle loro esperienze di tirocinio, ho deciso di porre loro una domanda che a mio parere è fondamentale porsi durante il tirocinio e al fine del conseguimento della laurea triennale, dato che esso è il primo vero approccio nei confronti del mondo del lavoro, ovvero: perché si fa tirocinio e qual è il suo senso formativo?

Le risposte che ho ricevuto dalle colleghe mi hanno permesso di riflettere sul senso formativo del tirocinio nella mia personale esperienza studentesca e con alcune di loro ho anche potuto costruire un dialogo su come il tirocinio venga percepito da noi studentesse e su come questa esperienza sia unica nel suo genere. Una delle considerazioni che mi sono piaciute di più e che sono emerse da questi confronti è che il tirocinio è il momento in cui *la teoria si fa persona*. È il momento in cui lo spazio e il tempo cominciano a essere non più concetti astratti, ma diventano

tangibili, concreti, reali. Infatti, questi sono aspetti con cui l'educatrice lavora quotidianamente, in quanto progetta, pensa, organizza attività che sono collocate in uno spazio e un tempo ben precisi poiché anch'essi sono pensati e orientati per raggiungere gli obiettivi educativi. In questo senso, dunque, il tirocinio è quel particolare momento in cui la studentessa si trova a dover fare i conti con la concretezza della professione pedagogica ed educativa che non è altro che lo specchio di quella che è la concretezza della vita umana stessa, organizzata e scandita da orari, tempi e contesti differenti. In riferimento a ciò una collega ha espresso un pensiero con cui mi sono trovata in particolare accordo e che cito: «Non si può pensare a uno spazio, un tempo e un materiale senza poterlo conoscere in prima persona». La frase che ho voluto riportare spiega bene quanto sia importante la concretezza e l'incontro con la realtà educativa.

Rispetto agli approcci soliti, quindi, che vedono l'apprendimento teorico come un momento antecedente alla pratica, il tirocinio risulta essere proprio il contrario: prima si fa esperienza dello spazio, del materiale, del tempo, delle modalità e della relazione che si instaura tra educatrice ed educando e solo in un secondo momento ciò può essere pensato in un'ottica teorica di progettazione e programmazione. Questo fatto è quasi sconcertante per noi studentesse che fino a quel momento siamo state sempre abituate a pensare l'apprendimento secondo un ragionamento che vede la teoria come esplicativa di tutta la pratica che poi si andrà ad incontrare, ma solo in un momento successivo. In particolare, ingenuamente pensiamo che il momento del tirocinio sia solamente il fedele riscontro pratico di ciò che abbiamo sempre studiato sui libri, ma quasi mai è così, perché la realtà è molto più complessa. L'incontro con la realtà educativa è così importante proprio per comprendere quanto quest'ultima non sia ascrivibile alla teoria incontrata prima, soprattutto quando l'oggetto di cui si parla sono le persone e la loro identità, ovvero soggetti, individui. La teoria che la studentessa incontra cela sempre quella che è la complessità e l'identità della persona con cui poi la professionista collabora e lavora e questo perché racchiudere un singolo all'interno della teoria sarebbe sminuente, svilente, riduttivo, proprio per tutto ciò che è una persona nella sua interezza di essere umano. Mi è piaciuta molto una frase che una delle colleghe che ho intervistato ha detto in merito a questo aspetto:

La teoria è limitante perché standardizzata. Non ti fa vedere realmente lo spettro delle cose per come sono davvero. Prendiamo il caso della descrizione clinica di un disturbo: nella teoria viene spiegato in una certa maniera, però poi nella realtà c'è la persona che ha un'identità e oltre il disturbo ha tantissime sfaccettature diverse che il disturbo non può spiegare.

Oltre la teoria ci sono le persone, le persone come l'educanda, ma an-

che come l'educatrice che avrà in altrettanta maniera una propria identità e che avrà a che fare con l'imprevisto, ovvero con la vita stessa. Infatti, all'interno della realtà dei servizi educativi rientrano anche le persone come le operatrici che costituiscono l'equipe educativa. Il tirocinio è un momento fondamentale anche per questo aspetto, che spesso non viene considerato da noi studentesse e che invece è fondamentale per la futura educatrice. Il momento in cui si riunisce l'equipe educativa è il frangente nel quale la progettazione e la programmazione educativa si fanno concrete e tengono conto dell'esperienza di tutte le operatrici che lavorano ognuna con la propria identità e autenticità. Una collega in merito all'esperienza con le operatrici nel momento del tirocinio ha proprio sottolineato l'importanza di questo aspetto asserendo che anche il rapporto tra operatrici è difficile da riscontrare nella teoria nella sua complessità: la teoria, infatti, non può tenere conto delle dinamiche relazionali che vanno ad instaurarsi nella quotidianità lavorativa dell'educatrice. Quotidianità che deve tenere conto di un altro aspetto fondamentale: l'imprevisto.

Quest'ultima è una consapevolezza che la futura educatrice avrà modo di acquisire e di comprendere proprio nel momento del tirocinio, ovvero che nella teoria studiata spesso non è contemplato l'imprevisto e che non esistono ricette pronte per gestirlo e per viverlo. Questi ultimi aspetti saranno parte fondamentale del lavoro educativo, perché fanno parte della vita stessa. Il tirocinante ne ha la prima vera esperienza proprio quando svolge il tirocinio e si rende conto di quanto sia importante, proprio per far fronte a questo tipo di situazioni inevitabili, la riflessione su di sé e sul proprio modo di agire. La stessa azione educativa è portata a tradursi in un lavoro di continua riflessione e messa in discussione perché la realtà cambia, cambiano le persone, cambiamo noi e cambia anche il contesto e questo cambiamento continuo è parte della vita stessa, e la teoria in questo contesto pratico avrà una luce nuova e diversa solo dopo aver fatto esperienza.

A questo punto della trattazione è importante precisare che la teoria, che fino a questo momento sembra aver avuto un ruolo marginale o secondario all'interno della pratica del tirocinio, è invece sempre presente in esso. La teoria è infatti un fondamento dell'agire pedagogico, soprattutto perché è proprio nella pratica che ci rendiamo conto di quanto questa sia pervasa di teoria, la quale consente di comprendere meglio la realtà in cui operiamo e di mettere in discussione il nostro agire. Una frase che trovo rappresentativa di questo fenomeno che si delinea nel percorso di tirocinio è quella espressa da un collega, del quale riporto testualmente il discorso:

Il senso formativo del tirocinio, in base alla mia esperienza, è mettere sicuramente in discussione la teoria. Perché la teoria ci viene insegnata per essere messa in discussione, non ci viene propi-

nata come la verità assoluta e quindi nel senso della ricerca-azione. Mettevo proprio in atto questo meccanismo: distruggevo un po' di teoria, poi facevo la pratica e la rivedevo, proprio in un'ottica di ricerca-azione. Che poi, è proprio il lavoro dell'educatore. È sempre 'in fieri', in continua valutazione e prova.

Proprio come sottolinea il collega, in una prospettiva di continua valutazione e osservazione dell'agire pedagogico, la teoria è quella parte del percorso formativo della futura educatrice, che consente la crescita personale e professionale proprio perché ciò che insegna la teoria è la riflessione. Riflessione utilissima nella pratica pedagogica perché consente di mettere in atto quei meccanismi che Schön delinea per prefigurare quella che lui chiama 'riflessione nella pratica' (Schön 1983), che non è altro che il momento in cui la professionista mette in dubbio le proprie azioni e guarda l'errore e l'imprevisto non in una luce negativa, ma piuttosto in un'ottica di miglioramento di sé e del proprio agire. La teoria in questo contesto fa parte di quella esperienza che permette l'avvicinamento ad una situazione nuova e la valorizza come situazione unica, nella quale si può operare alla luce di nuove considerazioni che emergeranno dalla riflessione nella pratica stessa.

Il tirocinio, in conclusione, fa da ponte tra la teoria studiata precedentemente e l'esperienza pratica del lavoro dell'educatrice e si prefigura, quindi, come l'esperienza che congiunge teoria e prassi, facendo confluire l'una nell'altra. Una delle colleghe che ho intervistato, in merito al senso formativo del tirocinio, ha espresso il senso dell'unione tra teoria e pratica con la seguente affermazione: «Il tirocinio va a completare tutta la teoria che vai ad incontrare durante l'università». Ritengo che questa frase espressa durante l'intervista possa aiutare a comprendere meglio qual è il senso formativo del tirocinio per noi studentesse: non la chiusura di un percorso, ma un nuovo inizio verso la costruzione della propria forma come future educatrici.

11.2 L'esperienza di volontariato come tirocinio²

La mia esperienza da studente universitario può sembrare atipica, in quanto il mio agire è stato influenzato perlopiù dall'esigenza di trovare un equilibrio tra il lavoro e lo studio, oltre che dal desiderio di concentrare il mio impegno nell'approfondire i corsi a me più congeniali. Lo dimostra il fatto che, nonostante mi sia immatricolato nell'anno accademico 2017-2018, abbia voluto procedere con il cambio del mio piano di studi con quello modificato dal nuovo ordinamento inaugurato nell'a.a. 2019-2020, che ha ampliato la propria offerta formativa con insegnamen-

² L'autore del paragrafo 11.2. *L'esperienza di volontariato come tirocinio* è Davide Moreno.

ti, laboratori e l'aggiunta di un tirocinio in più rispetto al precedente ordinamento, questo obbligatoriamente da affrontare nelle strutture formative dell'infanzia/nido. Questa scelta mi ha inevitabilmente portato a rallentare il mio percorso di studi, ma le ragioni di questa scelta, che andrò a descrivere ora, sono significative per comprendere l'esperienza oramai non più così atipica di molti studenti e studentesse che vivono nel mondo liquido (Bauman 2008) di oggi, nel quale il futuro non è una promessa come lo era per i nostri genitori, ma qualcosa del tutto imprevedibile, che non retroagisce come motivazione capace di sostenere l'impegno richiesto dallo studio in vista di una professione o di un lavoro al quale ci si sente chiamati (Galimberti 2018). Questo contribuisce, a mio parere, al quasi rigetto dello studio teorico a favore di un'autentica brama nei confronti della pratica, di strumenti e tecniche atti a migliorare il proprio saper fare futuro nella posizione professionale (Deiana 2019). I punti di riferimento di oggi per gli studenti sono le *skills*, le competenze prettamente pratiche, immediatamente spendibili e continuamente richieste negli infiniti contesti lavorativi del campo educativo. Come ho potuto riscontrare in quattro anni di carriera accademica come studente ma anche come rappresentante di studenti e studentesse nel consiglio di corso dell'Area Pedagogica dell'Università degli Studi di Cagliari, grazie ad innumerevoli confronti con centinaia di colleghe, quest'esigenza nei confronti della pratica è dettata dal bisogno dello stesso territorio di avere professioniste che rispondano alle molteplici situazioni di difficoltà per le quali solamente l'esperienza permette di rispondere in modo corretto e deciso.

È stato quindi l'inserimento dei laboratori e del secondo tirocinio obbligatorio a motivare me e decine di studentesse a scegliere di migrare al piano di studi introdotto nell'a.a. 2019-2020, per quel sentito desiderio di fare pratica, evidenziato anche da Deiana (2019, p. 113).

Il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'ateneo cagliaritano mette a disposizione un elenco degli enti che hanno stipulato una convenzione con la Facoltà di Studi Umanistici. Da questo si può intuire come il tirocinio curricolare sia, spesso, una scelta condizionata più che da motivazioni intrinseche, relative alla struttura e/o al percorso che si vuole affrontare, da motivazioni estrinseche. Lo dimostrano i dati ottenuti da un questionario che ho sottoposto alle colleghe nel mese di aprile 2022, al quale hanno partecipato 51 studentesse e studenti che hanno terminato almeno un tirocinio dal 2017. Sebbene non sia un campione molto significativo, può far riflettere come più della metà delle partecipanti, il 57%, alla domanda «in base a quali criteri hai scelto l'ente/la struttura in cui svolgere il tirocinio?» abbia selezionato «in base ad aspetti operativi-logistici (tempistica breve, vicinanza territoriale della sede, etc.)», piuttosto che alla specificità dei contenuti dell'esperienza e dei destinatari della struttura educativa scelta.

Mi sono interrogato spesso sulla dimensione della scelta della strut-

tura per il tirocinio da parte di noi studenti. Se il tirocinio è davvero così importante per lo sviluppo delle competenze professionali, ancor di più per le professioni educative (Szpunar, Renda 1998), si dovrebbe contrastare la tipica tendenza delle giovani studentesse a scegliere la via più semplice, la comodità, la propria zona di comfort; come esattamente ha fatto il sottoscritto.

Al costo di sembrare ipocrita, dico che il mio percorso accademico è stato sicuramente influenzato dalla mia vita extra-universitaria, sia nella scelta di intraprenderlo, sia nella scelta del tirocinio. Dall'età di sei anni ho frequentato l'oratorio interparrocchiale del mio paese, San Gavino Monreale, inizialmente come 'animato', quindi come utente passivo delle attività organizzate, e successivamente, dai quindici anni di età, come animatore. Questo aspetto della mia vita è stato importante per la scelta del tirocinio perché ho proceduto con la richiesta di 'riconoscimento attività extra universitarie', possibilità concessa dal consiglio di corso³, come sostituzione del tirocinio curricolare. Ho quindi vissuto le attività oratoriane estive del 2019 come un vero e proprio tirocinio, seguito dagli animatori *senior* ed educatori professionali laici che da diverso tempo fanno parte dell'equipe di progettazione della comunità dell'oratorio del mio paese.

Per oratorio (dal latino *orare*, cioè pregare) s'intende un piccolo edificio dedicato al culto religioso cristiano dove i fedeli si recavano a pregare: la parola prende il nome dal luogo in cui, intorno al 1600, si riunivano i fedeli in preghiera. Oggi il termine sta a indicare una vasta rete di attività svolte dalle parrocchie ed altre istituzioni cristiane a favore delle ragazze e delle giovani. La sua funzione educativa e il legame che l'oratorio ha con il territorio viene evidenziato anche grazie ad alcune specifiche leggi nazionali e regionali, come la legge 206/2003, nella quale l'oratorio risulta essere un contesto informale di crescita basato sui principi di sussidiarietà e solidarietà sociale (Acerbi, Rizzo 2016). L'oratorio si dimostra comunità locale, ossia una dimensione collettiva che si caratterizza per il legame diretto tra le persone e il territorio e per l'azione, dei singoli e dei gruppi, avendo la capacità di influenzare l'assetto locale e il sistema relazionale, o parti rilevanti di esso (Tramma 2009).

In questo ambiente, con il compimento dei tredici anni e la fine del percorso di catechismo, avvenuta nel 2011, è iniziato il processo formativo che porta i ragazzi del cosiddetto gruppo 'post-cresima', di cui ho fatto parte, a diventare dopo diversi anni animatori per i bambini e i ragazzi più piccoli della comunità. Già dal 2014 ho preso parte alle attività estive dell'oratorio come figura di supporto degli animatori di riferimento, mentre dal 2016 ho iniziato a prendere parte alle riunioni di pro-

³ Regolamento per lo svolgimento dei tirocini e per il riconoscimento di attività formative extrauniversitarie ai fini del tirocinio (2022). Università di Cagliari - corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione.

gettazione come animatore effettivo. La Conferenza Episcopale Italiana riconosce agli educatori un compito articolato, in quanto «educare è un lavoro complesso e delicato, che non può essere improvvisato o affidato solo alla buona volontà» (Conferenza Episcopale Italiana). Presupposti di tale compito sono, per lo meno sul piano ideale: la passione, vissuta nei termini di una `vocazione' al servizio educativo, e l'esperienza nella prassi, ovvero un apprendistato sul campo da affiancare alla formazione teorica e alla autorevolezza personale, anche questa da acquisire e sostenere mediante la coerenza di vita e il coinvolgimento personale nella relazione educativa. L'agire e l'impegno educativo sono effettivamente simili ad un lavoro, per il quale occorre prepararsi adeguatamente, soprattutto se si considera che ci si riferisce per lo più a persone caratterizzate da profili molto diversi, operanti in termini volontari e dotate di una formazione personale non automaticamente sostenuta da specifici studi in ambito pedagogico (Acerbi, Rizzo 2016).

Le attività estive degli oratori prendono il nome di Grest, che significa letteralmente GRuppoESTivo, ed è la `versione' estiva dell'oratorio, che a differenza delle attività invernali prevede un programma quasi quotidiano per un mese e mezzo. Dal mese di maggio, insieme all'equipe di programmazione, ci siamo incontrati per scegliere il sussidio e il conseguente tema che scandisce le giornate del Grest.

Il sussidio non è altro che un insieme di materiali di supporto realizzato da cooperative che provengono dal mondo ecclesiale e che forniscono un aiuto importante nella selezione delle attività, dei giochi, delle musiche, delle piccole rappresentazioni teatrali e soprattutto del tema, il quale è il fulcro centrale che lega ogni attività ed ogni giornata di Grest all'altra. A differenza infatti di altre agenzie educative, la trama implicita dell'agire educativo oratoriano è l'evangelizzazione. Ogni gioco, ogni attività, ogni ballo riportano infatti ad una specifica morale evangelica, legata quindi al messaggio di Cristo. La progettazione delle attività si basa quindi sulla scelta di quali messaggi si vogliono trasmettere a bambini e ragazzi.

Le attività svolte dal sottoscritto sono state molteplici: sempre sotto la guida delle figure di riferimento, e insieme agli altri volontari, sono stato l'animatore di riferimento di uno specifico gruppo di bambini per la fascia 6-10. I partecipanti al Grest 2019 sono stati un centinaio di bambini di età compresa dai 6 ai 10 anni. Per la realizzazione delle attività di gioco e di confronto sono stati divisi in sei gruppi, chiamati ognuno con un nome specifico. Ho assunto la funzione di mediatore tra il singolo e il gruppo nonché tra il singolo e il rapporto con l'oggetto-gioco e il corpo attraverso la presentazione di attività psicomotorie strutturate. I bambini sono sempre stati coinvolti in attività di gioco pre-strutturato, e si è lasciata loro la libertà di agire secondo le azioni a loro più congeniali, rimanendo comunque sotto la necessaria supervisione dei volontari responsabili. Ho inoltre assunto la responsabilità di coordinare l'intero

gruppo di bambini nel canto, realizzando un laboratorio dedicato alla dimensione corale e musicale (sia nella fascia 6-10 sia nella fascia dei pre-adolescenti).

Credo sia stata la passione che mi ha accompagnato negli anni di formazione in oratorio, insieme agli educatori professionali laici che hanno riconosciuto in me una non tanto tacita vocazione, ad avermi portato a scegliere il percorso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione a Cagliari.

Questa *ratio* è la stessa che ho potuto riscontrare in molti percorsi accademici di colleghe che, come me, hanno richiesto il riconoscimento di attività extra-universitarie ai fini del tirocinio. Ogni anno infatti sono numerose le richieste di questo tipo che vengono esaminate, e per il 98% accolte, dalla Commissione tirocini. Le domande relative solamente all'anno accademico 2020-2021 sono state 74 tra studentesse triennialiste e studentesse magistrali⁴.

In conclusione, credo sia opportuno e necessario dare maggiore spazio alle motivazioni che muovono le studentesse nella scelta di questo corso di studi, di assecondare lo spirito che le ha mosse e accompagnarle con cura nella scelta dell'esperienza di tirocinio, evidenziando anche le possibilità di attività di volontariato che l'intero territorio regionale offre.

⁴ Dato fornito dalla professoressa Claudia Secci, referente della Commissione Tirocini.

Bibliografia

- Acerbi Carla, Rizzo Marialisa (2016). *Pedagogia dell'oratorio. Criticità e prospettive educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Bauman Zygmunt (2008). *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Conferenza episcopale italiana. *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 29.
- Deiana Salvatore (a cura di, 2019). *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Galimberti Umberto (2018). *La parola ai giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Schön Donald Alan (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Szpunar Giordana, Renda Eleonora (1998). *Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo*. «Formazione, Lavoro, Persona», 15, pp. 149-159.
- Tramma Sergio (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, Franco Angeli.

Capitolo 12

Il doppio tirocinio della laurea triennale L19 di nuovo ordinamento: l'esperienza di una studentessa

Emanuela Salice

Fare l'educatore non è una strada di pianura, ma un sentiero di montagna, dice Fajeti: si sale, si scende, si cambia prospettiva.

A volte si cade, ma il punto è ritrovare ogni volta l'umiltà di accettarsi anche per le proprie fragilità, alzarsi e riprendere il percorso.

Bastianoni e Spaggiari 2014

Introduzione

Il presente contributo si propone di testimoniare un'esperienza personale avuta in occasione dei due tirocini previsti per le studentesse del corso triennale L19 in Scienze dell'Educazione e Formazione: per questa ragione la narrazione e la riflessione della stessa, così come mi è stato richiesto di fare, avverrà in prima persona singolare.

Nonostante la diffusione della pandemia da Covid 19 e la difficoltà a recuperare un ente che ospitasse i tirocini in presenza, per diverse ragioni ho ritenuto di fondamentale importanza ricercare una struttura che offrisse l'opportunità di concludere il percorso universitario con una sperimentazione dell'agire educativo sul campo; che mi offrisse quindi l'occasione di formarmi con e nell'emergenza generata dalla pandemia; infine, che mi permettesse di testare in prima persona come praticare la cura sia un aspetto fondante e benefico per l'essere umano, sia per chi è oggetto di cura che per chi si prende cura di qualcuno, partendo dal concetto di cura così come illustrato da Luigina Mortari nelle sue opere. La pratica della cura, per tale studiosa, si traduce non solo in una forma di attenzione per l'altro, il bambino, l'adolescente, l'adulto, il malato e l'anziano (2021), ma anche come azione ontologica necessaria *per chi cura*, dal momento che siamo tutti esseri incompleti e fragili, nasciamo bisognosi di dedizione continua e per tutto il tempo della vita dipendiamo-da-altro (2004).

Mi sono avvicinata perciò alle esperienze di tirocinio con l'intento di comprendere che cosa significhi e implichi provare interesse per l'altro,

preoccuparsi per la sua esistenza, stimolarlo a provvedere a sé stesso, aiutarlo a godere di una buona qualità della vita: in altre parole, per educare, conoscere e per comprendere altresì in che modo, in qualità di educatrici, si possa trarre beneficio dall'esercizio della pratica stessa.

Ho cercato, pertanto, di spostarmi dal concetto '*to cure*', la cura intesa come intervento medico-farmacologico, di non affidarmi unicamente alla ragione o alle conoscenze e di avvicinarmi al '*to care*'. Ho cercato d'immergermi nelle esperienze, lasciando libere anche fragilità e vulnerabilità, partendo dal presupposto che il benessere e una certa premura per sé stessi sia inesorabilmente connessa al rispetto e a una certa *premu- ra* per l'altro (Mortari 2021).

Del resto, l'avvento della pandemia Covid 19 ha messo profondamente in crisi lo stile di vita dell'uomo occidentale, individualista, alla ricerca della perfezione e della *performance* e guidato principalmente dal pensiero razionale, dimostrando quanto in realtà si è fallibili, fragili, bisognosi di cure, di relazioni e di socialità e quanto sia necessario e urgente un nuovo modo di agire nel mondo, tanto da ritenere appropriato integrare alla cura verso le ferite del corpo, una cura per le ferite dell'anima, una cura autentica che consenta di esistere, EsserCi, perdurare, partecipare alla vita e farla fiorire.

12.1 Primo Tirocinio. L'esperienza all'asilo nido La Casa dei bambini

La casa dei bambini è un'azienda privata che si occupa dell'educazione della prima infanzia (0 – 3 anni), offre un servizio ludoteca per i bambini e le bambine dai quattro ai dieci anni e il servizio di baby taxi.

Il Nido, tra gennaio e febbraio 2021, periodo in cui si è svolto il tirocinio, ospitava trentasei bambini e bambine di età compresa tra i sei e i trentasei mesi, dal lunedì al venerdì, dalle ore 7.30 alle ore 20.00, sabato mattina e domenica pomeriggio su richiesta.

La sua direttrice, educatrice e pedagoga e anche tutor del tirocinio, si occupa quotidianamente di coordinare le quattro educatrici sue dipendenti, elaborare con loro il progetto educativo e verificarne l'attuazione, tenere i rapporti con gli enti e con i genitori, accertarsi sulle condizioni di salute dei piccoli ospiti. A sua volta il personale si impegna a raggiungere gli obiettivi di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale e si assicura di garantire l'integrazione dell'azione educativa della famiglia, anche attraverso la creazione di una ricca documentazione. Il lavoro svolto dalle educatrici è continuo perché le richieste che pervengono sono numerose.

Durante le centoquindici ore in cui si è svolto il tirocinio mi è stato possibile assistere a diverse attività didattiche, realizzate per lo più con materiale di riciclo o frutti e alimenti.

Data la relazione venutasi a creare con lo staff della struttura, dopo

appena due settimane di osservazione ho avuto l'opportunità di avviare un piccolo laboratorio di musica, movimento e canto in occasione dei festeggiamenti del Carnevale, per i bambini divezzi e semi divezzi, per due settimane e per un tempo di massimo dieci minuti al giorno, a seguito dell'attività didattica della mattina e prima del pranzo.

Nel laboratorio ho pensato di utilizzare la musica, dal momento che favorisce la socializzazione e il cambiamento e può ritenersi un modo per prendersi cura della parte più intima del sé. Allo stesso modo il canto, come spiegano Panza e Flaugnacco (2013), stimola l'attenzione e diventa un vero e proprio modulatore degli stati di pre-eccitazione. È stata Maria Montessori la prima a parlare degli effetti benefici dell'educazione musicale sull'infanzia in età prescolare, indicazione confermata anche dai recenti studi di GustemsCarnicer, Calderón Garrido (2006) e Gaetano Oliva che invero scrive: «nella musica ciascuna persona proietta e realizza desideri, bisogni e aspettative» (2010, p. 314), la musica «parla direttamente al cuore di ogni essere umano» (2010, p. 258).

Gli *obiettivi generali* sono stati: favorire la costruzione della relazione tra educatrice-bambino e bambino-bambino; migliorare l'attenzione, la capacità di ascolto e la conoscenza di sé; stimolare l'espressione corporea e motoria, l'emozionalità, la spontaneità, la creatività. Gli *obiettivi specifici* sono stati: esprimere le emozioni, gli stati d'animo e i desideri; sperimentare l'autonomia; cercare il contatto con l'altro, con gli oggetti e con sé stessi; muoversi spontaneamente nello spazio; usare parole e movimenti nuovi.

Il mio impegno principale è stato quello di preoccuparmi dello stato d'animo dei piccoli, familiarizzare con loro e proporre l'attività a piccole dosi, attraverso l'utilizzo del *baby-talk*, il linguaggio semplice, ricco di diminutivi, caratterizzato da una componente affettiva, al fine di favorire la comprensione delle parole, evitare il fare direttivo o giudicante. Ho prestato attenzione all'utilizzo del tono della voce, alla postura del corpo e all'espressione del viso e dello sguardo, per non rischiare di perdere l'attenzione dei piccoli o mettere a rischio il clima della relazione.

12.1.1 Riflessioni sul primo tirocinio

Le settimane trascorse a *La Casa dei bambini* sono state un grande esercizio formativo, non solo perché il tirocinio si è svolto secondo le tappe previste: un brevissimo periodo di osservazione e una seconda fase di affiancamento seguita da un momento di autonomia, ma anche perché hanno trovato riscontro le mie ipotesi iniziali sulla capacità della musica, del canto e del movimento di incoraggiare la creazione di una relazione in tempi brevi e sulle possibilità che le stesse arti espressive offrono di favorire lo sviluppo individuale e collettivo in modo giocoso, senza fatica e senza costrizioni.

Il periodo formativo, infine, mi ha permesso di prendere coscienza di quanto educare, sebbene sia meraviglioso, contenga al suo interno un nocciolo complesso, impegnativo, faticoso che impone di prestare sempre molta attenzione a quello che si fa e a come e perché lo si fa, e che implica il mantenimento di un equilibrio costante tra l'essere professioniste e l'essere persone.

Questo nocciolo duro è lo stesso che chiede di non dimenticare che si è il tramite attraverso cui il processo di trasformazione di ogni bambino e bambina si compie e che grande è l'onere e l'onore che viene conferito dal ruolo ricoperto, motivo per cui non si può non sentire la responsabilità di quello che il bambino troverà nell'incontro.

Proprio per l'importante compito e il ruolo che si riconosce all'educatrice e all'educazione ho pensato che, in quanto professioniste della cura, si ha il dovere di prendere a cuore la propria interiorità per potersi prendere cura dell'altro. Pertanto, è possibile educare solo se, prima di tutto, ci si interroga su chi si è, quali sono le proprie personali premesse e convinzioni, i bisogni che abbiamo in quanto esseri umani e in quanto professioniste.

A queste conclusioni sono giunta a seguito di una riflessione costante, poco visibile ma travolgente, che ha caratterizzato l'intera durata del periodo di tirocinio al Nido.

La riflessione ha dato luogo a un movimento silenzioso, come detto poco visibile ma travolgente. Il carico emotivo, al termine delle giornate era intenso, tante erano le emozioni che mi attraversavano, e la riflessione mi ha permesso di mettermi in ascolto e beneficiare dei suoi effetti: prendermi cura dei miei pensieri e insieme creare spazio fra il sé e l'altro, uno spazio che è diventato anche luogo di progettazione, semina e costruzione della relazione.

12.2 Secondo Tirocinio. Il CIPM e l'esperienza nella giustizia riparativa

Il secondo tirocinio si è svolto tra aprile e luglio 2021, all'interno dell'equipe del Centro Italiano per la Promozione della Mediazione Sardegna (CIPM), sotto la supervisione di un'educatrice e pedagoga, socia-fondatrice della stessa Associazione.

L'Associazione è stata definita dagli stessi fondatori una costola del CIPM Milano, una Cooperativa Sociale che, in modo pionieristico, ha promosso, anche a livello internazionale, le pratiche di Giustizia Riparativa fin dal 1995 e i programmi di trattamento per autori di reato sin dal 2005. Al momento, sono presenti sedi in sei regioni italiane e sono previsti percorsi in carcere e sul territorio.

L'Associazione CIPM Sardegna fa parte del cosiddetto «Gruppo tecnico» della regione, insieme all'Ufficio interdistrettuale esecuzione penale

esterna Cagliari (UIEPE), competente per la Regione Sardegna, e a nuovi centri di trattamento, enti e organizzazioni *no profit*, nati a seguito della Delibera G.R. n. 51/34 del 2019 che arriva in attuazione del art. 9 L.R. n. 48/2018. L'associazione ha attivato formalmente gli interventi trattamentali a partire dal 2018 con il progetto *Interventi rivolti agli autori di violenza di genere nelle relazioni affettive*, è principalmente operativa nell'area cagliaritano, anche se non mancano interventi nel resto della regione; durante il periodo del mio tirocinio, ha avuto in carico ventidue autori di reati sessuali e quarantaquattro autori di maltrattamento e *stalking*, in parte gestiti nell'intramurario di Uta e Lanusei e in parte dal presidio criminologico di Cagliari.

I presupposti alla base del CIPM possono riassumersi in almeno sei punti chiave:

1. La vittima - anche detta *partistante* - non vuole più identificarsi con il ruolo di vittima e richiede protezione.
2. Un atto violento trascina sempre un altro atto della stessa natura.
3. Conoscere le dinamiche delle condotte devianti può aiutare a prevenirle.
4. Allorquando c'è un intervento giudiziario che rileva un comportamento non funzionale, allora diventa necessaria una forma di prevenzione terziaria.
5. La sola pena detentiva favorisce il «congelamento» delle problematiche sottese al reato che, al termine della pena, tendono a riproporsi e rischiano di costituire la premessa per una recidiva, favorita dal frequente ritorno in famiglia degli autori di reati intrafamiliari, come del resto dimostrano i dati delle Ricerche Economiche e Sociali (EURES) del 2014.
6. Il paradigma della giustizia riparativa integra la funzione retributiva e quella riabilitativa della pena, attribuendo un ruolo centrale, sia sul piano simbolico che operativo, alla vittima e alla comunità.

Il presupposto della partecipazione a tali programmi, scrivono Garbarino e Giulini, è la commissione di un reato, di una condotta che potrebbe configurarlo o della consapevolezza del rischio di commetterne (2021). Possono per questo partecipare al gruppo:

- Cittadini che hanno ricevuto l'ammonizione del Questore ex L. n. 38/2009 e n. 119/2013.
- Imputati per l'art. 282 quarter CPP, che, per l'art. 299 comma 2 godono dell'attenuazione della misura cautelare da parte del PM e del Giudice, perché sottoposti a un programma di prevenzione della violenza.

- Condannati per gli artt. 13, 17, 72, 80 dell'O.P. che prevedono la partecipazione ai percorsi presso enti e associazioni che si occupano del recupero e del reinserimento in società.
- Persone che hanno scontato la pena, perché per l'art.8 sono possibili *tutte le prescrizioni necessarie per le esigenze di difesa sociale*, tra cui la misura di sicurezza della libertà vigilata che include anche la partecipazione a percorsi di recupero e la prevenzione della violenza.

Il lavoro trattamentale non afferisce a interventi sanitari, dato che i comportamenti disfunzionali non sono sempre riconducibili a problematiche psicopatologiche. Non si può dire, infatti, di trovarsi in presenza della malattia mentale e neppure di una buona funzionalità, ma di fronte a caratteristiche disarmoniche che i familiari difficilmente denunciano, perché, nonostante ne subiscano la violenza, le attribuiscono a difficoltà relazionali e non a condotte lesive messe in atto dal soggetto.

Il dispositivo trattamentale più spesso impiegato è quello grupppale perché esso, in contrapposizione alla segretezza della violenza domestica, riporta ognuno a riconoscere la propria responsabilità individuale. Si tratta perlopiù di gruppi di parola, incentrati su temi quali la prevenzione della recidiva, le competenze relazionali, ma non mancano laboratori a matrice espressiva, quali quello artistico o di attività fisica.

L'accesso al percorso trattamentale avviene attraverso un colloquio individuale motivazionale e informativo e la motivazione di ogni utente è generalmente di tipo strumentale; sia il primo colloquio che il percorso trattamentale, però, hanno come obiettivo quello di trasformare la motivazione da strumentale ad autentica. La co-conduzione del gruppo è affidata a una coppia mista, uomo-donna, una coppia in cui si abbiano almeno due tra le competenze di seguito: criminologica, giuridica, educativa-psicologica; in tal modo i temi connessi alla *criminogenesi* e alla *criminodinamica* godono di una lettura integrata e gli aspetti psicologico-giuridici si intrecciano a quelli educativo-pedagogici.

Ciascuna professionista ha un assunto di base: mettere a disposizione il proprio sapere, le proprie esperienze, rinunciando ad ogni pretesa di primato della propria competenza; aspetto senza il quale nessun gruppo potrebbe funzionare, men che mai un gruppo che lavora sul modo di costruire e vivere la relazione.

12.2.1 Riflessioni sul secondo tirocinio

Il tirocinio si è svolto nella sede del CIPM Sardegna a Cagliari e ha previsto la partecipazione agli incontri di due gruppi composti da autori di maltrattamento e *stalking*. L'esperienza mi ha permesso di conoscere

quali siano i principali compiti del gruppo nel trattamento e l'impegno dell'operatore criminologico al suo interno.

Il gruppo è il luogo in cui gli utenti sono invitati a ragionare intorno al proprio rapporto con le emozioni, ad esplorare i propri valori e il proprio personale modo di vivere le regole, la legge, le relazioni presenti e passate, il conflitto, il rapporto con la quotidianità e le sue contraddizioni: questo perché «spesso gli autori e anche le vittime di violenza di genere hanno integrato schemi di pensiero dominanti relativi alle relazioni uomo-donna e connessi al contesto socioeconomico» (Garbarino e Giulini 2021, p. 72), e gli incontri offrono l'occasione di ragionare sul significato di concetti mai davvero sviscerati, analizzare eventuali distorsioni cognitive o negazioni¹.

Il gruppo rappresenta anche il luogo in cui i co-conduttori a loro volta ascoltano, accolgono, chiariscono, riflettono costantemente sui personali modi di vivere e stare nella comunicazione puntando a costruire un contenitore emotivo abbastanza solido e resistente, in grado di racchiudere e anche solo tenere insieme i componenti del gruppo.

L'esperienza del coinvolgimento nel *qui e ora* a cui l'incontro conduce, crea l'occasione per concentrarsi sul momento presente, recuperare calma, 'so-stare', stare in relazione con l'altro e spinge ognuno, a proprio modo e attraverso il gruppo, a indagare sui propri sentimenti, le proprie paure e difficoltà.

Lo spazio di ascolto e condivisione che offre ai partecipanti un certo riconoscimento risulta di grande valore per l'evitamento della recidiva, dal momento che è noto che i soggetti maltrattanti e *stalker* passano all'*acting out* per un bisogno umano di essere *visti e ascoltati*. Gli effetti benefici degli incontri si sono riscontrati anche in occasione dell'isolamento imposto nel proprio domicilio nel periodo della pandemia: se a livello internazionale si sono inasprite le condotte violente a danno di mogli e figli - i dati dell'*UN Women policy brief series*, l'agenzia delle Nazioni Unite per l'*empowerment* femminile(2020), lo confermano² -, per i soggetti sottoposti ai gruppi trattamentali del CIPM Sardegna non sono state registrate recidive a carico dei partecipanti.

L'esperienza mi ha aiutato a comprendere che, affinché il lavoro trattamentale abbia luogo, l'operatore-criminologo acquisisca alcune

1 Le negazioni possono essere: *banalizzanti*, l'individuo nega e banalizza, ma non ne è convinto; *steniche*: l'individuo nega e si sente perseguitato a torto, minaccia ritorsioni e denunce per diffamazione; *con sfida*: l'individuo sorride e nega l'avvenimento, in modo sottile sostiene di non essere colpevole (profilo antisociale che non riconosce la condanna).

2 *UN Women policy brief series: The Impact of COVID-19 on Women*, https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response?gclid=CjwKCAiAgvKQBhBbEiwAaPQw3JHt2rGT5ndR_EeetUVY9-RDY4y9B2Uc32TAS66eZBA_y21iaJTIRhoCp28QAvD_BwE, 2020.

importanti caratteristiche: cercare e trovare la sintonia con il proprio co-conduttore; non scordare mai di «lavorare con la vittima sulla spalla», quindi non operare per assolvere il colpevole, ma attraverso la riflessione e il contenimento restituirgli parte delle proprie responsabilità, allontanandolo da eventuali recidive a carico della vittima. L'operatore deve altresì impegnarsi a non reagire ai comportamenti disfunzionali e alle eventuali provocazioni del gruppo o dei suoi partecipanti; riconoscere eventuali controtransfert e debolezze proprie e altrui; disinnescare eventuali *escalation* e, infine, ricordare che vi è la possibilità di fallire o sentirsi profondamente frustrati nel proprio compito, dal momento che il lavoro svolto nel gruppo trattamentale potrebbe non dar luogo agli esiti sperati o darli unicamente a fronte di un lungo e faticoso periodo di trattamento.

Del resto, come scrive Mortari, «l'azione è imprevedibile nei suoi esiti» (2003, p. 10), l'educazione è sempre una scommessa, un investimento, non una certezza; è fatta di tentativi e delusioni, quindi le aspettative vanno costantemente ridimensionate.

Al di là delle possibili e umane complicanze a cui si va incontro, grazie al tirocinio ho compreso quale importante contributo offra l'educazione alla giustizia riparativa e che cosa possa significare per la società e per la vittima - ma anche per un individuo definito dalla legge «autore di maltrattamento, *stalker* o *sex offender*» - provare a trovare un proprio posto nel mondo.

L'esperienza mi ha permesso di riflettere su cosa accade e quanto ne ricevano giovamento l'intera società e le persone che stanno accanto al reo, se si prova a non aver paura delle distorsioni cognitive e le si riconosce non come nodi da recidere, bensì da sciogliere attraverso le pratiche di cura. Laddove per pratiche di cura si intende l'ascolto attivo ed empatico della parte più vulnerabile, a lungo condannata e mai davvero riconosciuta e accettata, di ogni essere umano dichiarato colpevole.

12.3 Riflessioni conclusive

L'esperienza, come insegna John Dewey (2014), deve costituire sia il punto di inizio per l'elaborazione della teoria che il suo punto di arrivo: perché una teoria possa ritenersi valida, infatti, deve trovare un certo riscontro nella realtà. In quest'ultimo paragrafo, ho cercato di dar conto di come in entrambe le esperienze di tirocinio abbiano trovato riscontro le premesse iniziali: quanto potenziale e valore abbiano avuto le esperienze effettuate in presenza in un momento storico-sociale particolare e quanto beneficio io stessa abbia ricevuto dall'esercizio della pratica di cura.

Come scrive Dewey «ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce» (2014, p. 21) e se è vero che non si ha riscontro da chi ha

ricevuto le cure, certamente posso testimoniare che le esperienze descritte mi hanno permesso di vivacizzare, trasformare, migliorare non solo il mio sapere e la mia esistenza, ma anche le personali e professionali competenze educative.

12.3.1 Effetti del tirocinio e apprendimenti

Le esperienze di tirocinio si sono rivelate veri e propri esercizi di apprendimento, attività dalla doppia valenza teorica e pratica, professionalizzanti, e dal rischio ridotto determinato dall'ambiente protetto e dall'accompagnamento che è proprio di ogni tirocinio e che è stato riservato per tutta la durata dei percorsi.

Le sperimentazioni mi hanno condotto sia all'acquisizione di nuove conoscenze e abilità, sia al riconoscimento dell'utilità di un certo grado di riflessività, di responsabilità, di determinazione nell'agire; inoltre, a constatare come l'azione educativa richieda di essere preceduta dall'osservazione, dall'ascolto, la riflessione e la condivisione di quanto è stato oggetto di ragionamento.

Ho avuto modo di lavorare sulle mie personali cornici di riferimento e sui miei modelli interpretativi; ho cercato di sospendere il giudizio nel rispetto del contesto; attraverso una riflessione quotidiana sono giunta a una rielaborazione dei saperi, affinando anche capacità di progettazione e documentazione.

Grazie alla condivisione continua e costante con le *equipe* e alla supervisione del tutor presenti in entrambi i tirocini, ho lavorato sulle motivazioni, i bisogni e i miei desideri, le mie abitudini di pensiero e di comportamento, in favore delle richieste provenienti dalle strutture ospitanti oltre che dagli utenti.

Le relazioni, curate e coltivate giorno dopo giorno, mi hanno permesso di abbandonare la paura e le difficoltà iniziali, che hanno ceduto il passo alla curiosità, rendendo maggiormente comprensibili e accettabili anche le piccole e grandi debolezze che sono proprie di qualunque organizzazione. L'importanza di fare domande non intrusive o minacciose, il fatto che mi sia posta con profondo rispetto all'ascolto e alla custodia del contenuto delle risposte, si è rivelata un'ottima modalità per creare un'alleanza e alimentare la relazione di fiducia con le due diverse *equipe*.

12.3.2 Una buona e giusta cura per l'altro è anche una buona e giusta cura per sé stessi

Alla luce delle esperienze vissute, posso concludere affermando che il periodo dedicato al tirocinio è stato fondamentale per comprendere

come una buona pratica di cura per l'altro implichi anche un certo lavoro su di sé.

Posso affermare, infatti, che l'agire educativo, teso a ricercare il benessere di chi veniva educato, ha offerto grande beneficio anche a chi imparava a educare. Mi ha del resto irrobustito e guidato, spinto alla messa in discussione di personali credenze e mi ha condotto a una ristrutturazione interiore e quindi a un cambiamento e a una crescita professionale e personale.

Grazie alle esperienze condotte, ho compreso che essere educatrici significa in primo luogo abbracciare profondamente le situazioni che ci si trova ad affrontare e avere la capacità di formulare una valutazione, unendo al proprio sapere le suggestioni del pensiero e un'adeguata riflessione.

L'educatrice è dunque colei che educa con e grazie al proprio sapere e sentire, spesso prende decisioni sulla base di intuizioni e sensazioni, decide in condizioni di incertezza, avvalendosi prudentemente del pensiero critico e interpretativo, mantenendo costante l'attenzione verso l'altro, il linguaggio del suo corpo, le sue emozioni.

È anche, come suggerisce Mortari(2003), pensosamente presente rispetto all'esperienza, cioè medita con acuto interesse su ciò che accade fino a lasciarsi attraversare dalle situazioni per arrivare a «costruire sapere a partire dall'esperienza» (2004, p. 13) e così sostituire alla logica del *top down* che prevede sempre una teoria per ogni azione, la logica del *from the ground up*, che mira invece a fare della pratica il luogo in cui si forma il sapere (2003).

Quindi, la complessità del lavoro dell'educatrice risiede nella necessità non solo di far fronte al bisogno dell'altro, ma anche di impiegare sé stesse e le proprie conoscenze e competenze con maestria, in situazioni di non sempre facile decidibilità. Laddove per maestria si intende trovare il giusto equilibrio tra ascoltare attivamente e insieme far sentire la propria voce, mantenere una propria libertà di osservazione e di giudizio, dal momento che si è compreso che è questa combinazione che giova alla relazione con l'altro, con il proprio lavoro ma anche con sé stesse.

«Siamo agenti consapevoli di cambiamento se progettiamo e realizziamo interventi di prevenzione e guidiamo le persone e i gruppi a scoprire e chiarire innanzitutto a sé stessi, le proprie caratteristiche e soprattutto le proprie potenzialità fisiche, mentali e spirituali», dicono Bastianoni e Spaggiari (2014, p. 17), ma anche se, quando l'altro ha bisogno di cura, noi rispondiamo con la nostra fragilità e vulnerabilità, supportati da una passione per il bene, consapevoli che il nostro benessere-ci non è disgiunto dall'altro e la condizione dell'altro ci riguarda e quindi il suo benessere riguarda anche noi (Mortari 2021). Solo facendo in modo che il processo educativo si esprima nella sua certa e assoluta reciprocità – col prendersi cura del sé attraverso l'altro e prendersi cura dell'altro passando da sé stessi -,si può perpetuare la vita.

Se ne deduce che lo stile di vita occidentale, caratterizzato dalla frenesia, dalla rincorsa alla perfezione e alla *performance* che ci obbliga a mostrarci perfetti, autonomi, autocentrati e che ci allontana dalla fragilità e vulnerabilità ma anche dalla riflessione, non solo non può funzionare, ma non può definirsi vita autentica.

Come è emerso anche dalle esperienze appena presentate, un'esistenza priva di riflessione non offre alla coscienza la possibilità di emergere (Mortari 2003) e preclude un incontro autentico con sé stessi e con l'altro. Al contrario, l'ascolto attivo e il dialogo proposto con e dall'educazione attraverso le pratiche di cura, disegnano la strada per essere riconosciuti ora bisognosi ora donatori di cure, e rendere ognuno, seppure a proprio modo, capace di custodire e trasmettere il senso della vita.

Bibliografia

- Alushaj Anduena e Tamburlini Giorgio (2018). *Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze*. Trieste: Centro per la Salute del Bambino onlus, <https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/07/Tempo-materno-tempo-di-nido-e-sviluppo-del-bambino.pdf>.
- Bastianoni Paola, Spaggiari Emanuela (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in scienze dell'educazione*. Roma, Carocci Faber.
- Dewey John (2014). *Esperienza e educazione*. Edizione italiana a cura di Francesco Cappa. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Fabrizio Silvana (2021). *La violenza di genere in tempo di pandemia*, in AA. VV., *Il pugno nel cuore. La conoscenza e le competenze per contrastare la violenza di genere*, Milano, Guerini e Associati.
- GustemsCarnicer Josep e Calderón Garrido Caterina (2006). *Le possibilità formative della musica pre e postnatale. Riflessioni sull'educazione musicale dalla gravidanza al primo anno di vita* (articolo in versione ridotta di "Música en la escuela de madres", trad. Di Laura Di Simone). *Rivista spagnola Eufonia*2002;200:71-9: *Quaderni acp* 2006; 13(2): 64-66.
- Garbarino Francesca, Giulini Paolo (2021). *Il trattamento dell'uomo violento. Prassi e interventi di prevenzione* in AA. VV., *Il pugno nel cuore. La conoscenza e le competenze per contrastare la violenza di genere*. Milano, Guerini e Associati.
- Mortari Luigina (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma, Carocci.
- Mortari Luigina (2021). *La cura nel tempo del "Covid"*. *Rivista online di psichiatria*. Volume 22 - 25 marzo 2021. Numero speciale: Salute mentale e contesto. pandemico, <http://www.nuovarassegnastudipsichiatrici.it/index.php/volume-22/la-cura-nel-tempo-del-covid>.
- Mortari Luigina, Camerella Alessia (a cura di, 2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli, Liguori.
- Oliva Gaetano (2010). *La musica nella formazione della persona*. Arona: Editore XY.IT.
- Miatto Enrico, Rossi Luciana, Saltarelli Beatrice (2021). *Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica*

degli educatori professionali socio-pedagogici, in *Formazione & Insegnamento XIX – 2* Pensa MultiMedia Editore <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4903/4264>.

Montessori Maria (2018). *L'autoeducazione nella scuola elementare*, in *Ead., Opere*, Milano, Garzanti.

Ricerche Economiche e Sociali (EURES) (2014). *Secondo Rapporto sul femminicidio in Italia. Caratteristiche e tendenze del 2013*, Roma, www.eures.it.

Salomone Igor (2012). *Il setting pedagogico, vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma, Carocci.

Sitografia

Carretta Raffaella (2020). *La pandemia ci ha ricordato che la vita è un atto di cura*. Intervista a Luigina Mortari pubblicata il 17 ottobre 2020 su *Io Donna* del *Corriere della sera*. <https://www.dsu.univr.it/?ent=iniziativa&id=9206> (ultima consultazione il 31 agosto 2021).

UN Women policy brief series(2020). *The Impact of COVID-19 on Women*, <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women> (ultima consultazione il 1 marzo 2022).

Capitolo 13

Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio da pedagogista

Chiara Tagliatela

A partire dalla primavera 2020, in conseguenza della pandemia e delle disposizioni del governo nazionale, gli atenei italiani, e tra essi l'Università di Cagliari, hanno attuato dei provvedimenti per garantire una regolare prosecuzione dei percorsi di studio.

Nello specifico, nel corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi dell'Università di Cagliari, la Commissione Tirocini ha organizzato, dapprima nella primavera 2020 e poi nel periodo compreso tra l'autunno 2020 e l'inverno 2021, dei percorsi sostitutivi di tirocinio, in modalità *online*, sulla *Consulenza pedagogica e pratiche professionali del pedagogista*.

Chi scrive, all'epoca studentessa al secondo anno del suddetto corso di laurea magistrale, ha preso parte, insieme ad altre diciassette colleghe, al percorso che ha avuto luogo dal 1 dicembre 2020 al 29 gennaio 2021.

Dall'interesse maturato nel corso dell'esperienza è nata l'idea di intraprendere un lavoro di tesi che mettesse a confronto diverse esperienze di tirocinio nella magistrale pedagogica cagliaritano e facesse emergere il punto di vista delle tirocinanti e delle tutor in merito all'utilizzo della modalità telematica.

Il contributo non ha avuto la pretesa di produrre dati generalizzabili: infatti, dato il carattere di novità dell'oggetto di indagine, non è stato possibile riferirsi a un campione sufficientemente ampio e perciò tale da poter delineare un quadro esaustivo della questione. Tuttavia, appare doverosa, per una maggiore consapevolezza riguardo il futuro della magistrale pedagogica, un'analisi approfondita sulla conduzione dei tirocini durante l'Era Covid'. L'indagine è stata quindi finalizzata a:

- favorire una riflessione sul tirocinio curricolare, sulle possibili modalità di attuazione, sui limiti e sulle opportunità emersi durante il suo svolgimento, e accrescere la consapevolezza sulle possibili scelte che potrebbero farsi e andrebbero fatte in futuro, in vista di un miglioramento dell'offerta formativa del corso di studi;
- esplorare e far emergere il punto di vista delle tirocinanti, le ragioni della loro scelta, la presenza di esigenze specifiche che contrastano con lo svolgimento del tirocinio curricolare;

-indagare e dar voce al punto di vista delle tutor, i loro rapporti con l'Università e con le tirocinanti, la valutazione dei tirocini e delle attività svolte, le loro considerazioni sui possibili risvolti futuri in relazione ai tirocini curricolari e far emergere le loro preferenze riguardo alle modalità di attuazione del tirocinio.

Nel condurre il presente lavoro di indagine si è scelto di favorire una ricerca multi-metodo che ha previsto l'utilizzo di diverse tecniche di rilevazione dei dati sulla base di una strategia di ricerca mirata a cogliere sia gli aspetti quantitativi che qualitativi dell'oggetto di indagine.

Nello specifico, la ricerca ha previsto una suddivisione in fasi corrispondenti alla presentazione del metodo scientifico data da Trincherò (2002):

- *Definizione del tema, problema e obiettivo di ricerca.* L'indagine ha avuto inizio a partire da una prima formulazione del problema di ricerca: *può il tirocinio curricolare online per pedagogiste rappresentare una valida opzione formativa alternativa a quello svolto in presenza? Inoltre, sarebbe opportuno valutare la possibilità futura di strutturare un tirocinio secondo una duplice modalità, online e in presenza?*
- *Formulazione delle ipotesi.* La prima ipotesi ha riguardato la *validità formativa del tirocinio online per pedagogista*; la seconda, *l'idea che si possa in futuro prevedere, all'interno del corso di studi, una proposta di tirocinio in modalità mista che consenta di andare incontro alle esigenze delle studentesse che, per motivi lavorativi, di salute, di famiglia o di provenienza, incontrano grandi difficoltà nel conciliare il tirocinio con la propria situazione personale.*
- *Definizione della popolazione di riferimento e del campione oggetto di studio.* Si è scelto di indagare il punto di vista di entrambi i soggetti coinvolti nell'esperienza di tirocinio, nello specifico, tirocinanti e tutor. Per quanto riguarda le prime, sono state selezionate coloro che, provenienti dalle classi di laurea LM-85 e LM-50 dell'Università di Cagliari, hanno svolto il tirocinio da pedagogista tra l'inizio dell'anno accademico 2018/2019 e l'aprile 2021 sia in presenza che *online*. Di conseguenza, è stato possibile individuare tra le loro tutor, le pedagogiste, interne o esterne all'Università, che si sono rese disponibili a seguire le tirocinanti durante l'esperienza di tirocinio.
- *Analisi e interpretazione dei dati.* Nell'analizzare i dati quantitativi raccolti mediante questionario, si è proceduto con un'analisi di tipo mono-variato che ha permesso di rappresentarne graficamente i risultati.

Per quanto riguarda la lettura e l'interpretazione dei dati di tipo qualitativo, sia in relazione a quelli generati dalle risposte alle domande aper-

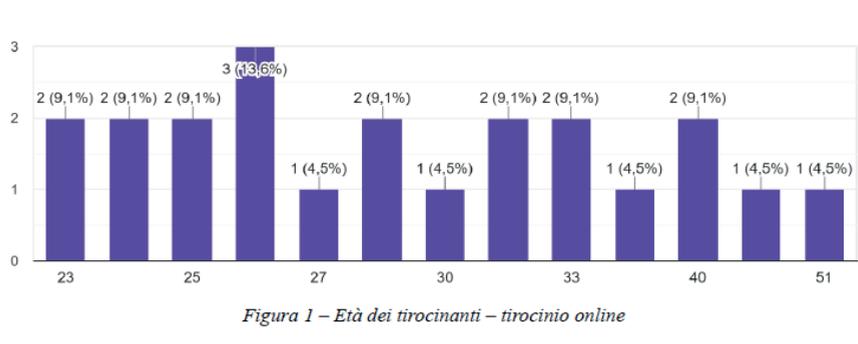
te poste alle tirocinanti nel corso della compilazione del questionario, che in riferimento alle interviste rivolte alle tutor, si è proceduto con una riflessione guidata finalizzata a mettere in rilievo i principali punti di vista, opinioni, suggerimenti, idee, punti di contatto e di divergenza delle principali protagoniste del tirocinio.

13.1 Analisi dei dati: il punto di vista delle tirocinanti

L'esperienza e il punto di vista di chi ha preso parte in prima persona al percorso di tirocinio¹ ci restituisce un'ampia visione di insieme, con alcuni elementi in comune e altri caratterizzati da opinioni alquanto eterogenee.

Generalità

Dei soggetti che hanno compilato l'uno o l'altro dei questionari per tirocinanti, ben il 96,4% è di genere femminile, ovvero 27 tirocinanti su 28. Nonostante la ridotta quantità del campione, è da sottolineare che si tratta comunque di una percentuale schiacciante che mostra, ancora una volta, una netta prevalenza di donne rispetto agli uomini che intende intraprendere le cosiddette 'professioni di cura' o avviarsi alla carriera di insegnante.



Rispetto all'età si può osservare (Fig. 1) che le tirocinanti coinvolte nell'indagine hanno tra i 23 e i 51 anni, con una media che si aggira intorno ai trenta/trentuno anni.

Relativamente allo status di fuorisede è emerso che, al momento della compilazione del questionario, ben il 50% vive ad oltre 20km da Cagliari

¹ Si evidenzia come in precedenza a questo volume già siano stati effettuati studi sul tirocinio curricolare delle lauree pedagogiche, in prevalenza focalizzati sulla laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, con esito in pubblicazioni (Palmeri 2009; Sani, Pandolfi 2013; Bastianoni, Spaggiari, 2014).

o in altre province.

Inoltre, il 22,7% del totale delle tirocinanti dichiara di avere figli a carico o persone alle quali fornisce assistenza continuativa (anziani, persone con disabilità, etc.). Si tratta di una percentuale che, seppur limitata al campione e, pertanto, non rappresentativa del più vasto numero di studentesse della magistrale di area pedagogica, mostra comunque la presenza di delicate situazioni socio-familiari che possono incidere sul percorso di studi della studentessa e sulla scelta della tipologia di tirocinio da svolgere.

Lavoro

Rispetto al numero delle partecipanti coinvolte nella ricerca, in relazione esclusivamente a coloro che hanno svolto il tirocinio online, è possibile notare che oltre la metà è impiegata in attività lavorativa, per la precisione il 54,4%.

Tra costoro, il 58,3% ha un tipo di contratto *part time*, contro il 41,7% che lavora a tempo pieno. Le principali figure professionali emerse sono:

- Educatrici, ben il 49,9%, distribuite tra scuole, associazioni, altri enti;
- Insegnanti, con una percentuale pari al 33,3% del totale delle tirocinanti lavoratrici;
- Commesse e altre professioni non inerenti all'ambito dell'educazione, per la restante parte, 16,8%.

In ultima istanza, è stato chiesto alle studentesse lavoratrici se avessero riscontrato delle difficoltà nel conciliare l'attività lavorativa con il percorso di tirocinio online. Ben l'83% ha dato una risposta negativa, contro il 16,7% che afferma invece di aver trovato delle difficoltà (Fig. 2).

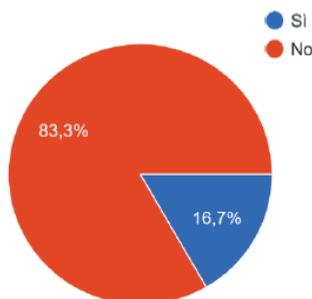


Figura 2

Percentuale di tirocinanti che hanno trovato difficoltà a conciliare il lavoro con l'esperienza di tirocinio online

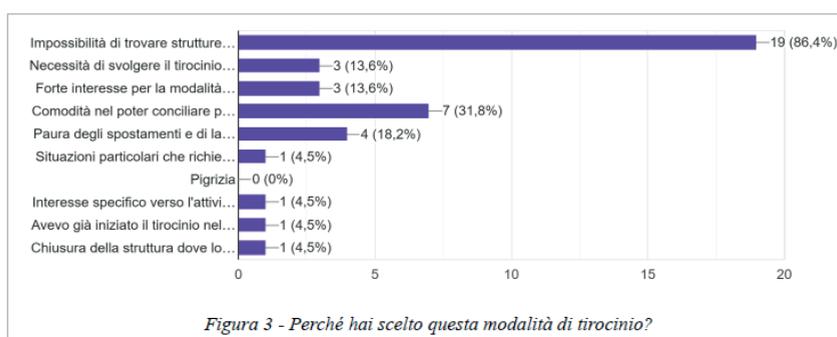
Scelta del tirocinio

In questa sezione iniziale del questionario è stato chiesto alle partecipanti all'indagine a quale tirocinio avessero preso parte. Dalla rilevazione è emerso che:

- il 31,8% ha preso parte al percorso sostitutivo del tirocinio avviato dal corso di laurea durante la primavera 2020, ovvero in piena emergenza pandemica;
- il 54,4% ha scelto di partecipare a quello proposto per l'autunno/inverno 2020/2021;
- il restante 13,6% ha svolto un tirocinio in modalità *online* e/o in presenza con pedagogiste, enti e associazioni esterni all'Università.

Per quanto concerne le prime, si può notare che alcune di esse avevano inizialmente intrapreso un percorso di tirocinio in presenza poi bruscamente interrotto a causa della diffusione del COVID-19. Infatti, alla domanda «Perché hai scelto questa modalità di tirocinio?» ben l'86,4% delle partecipanti alla ricerca ha selezionato la risposta «Impossibilità a trovare strutture disponibili ad ospitare tirocinanti a causa del Covid-19».

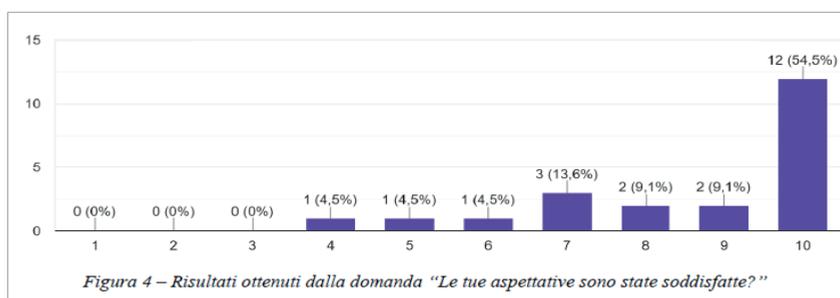
Di grande interesse sono state anche le percentuali riscontrate nei restanti campi che mostrano delle motivazioni di fondo non sempre riconducibili all'emergenza pandemica (Fig. 3), come la possibilità di conciliare più impegni, fattore molto rilevante soprattutto per chi lavora, ha figli o persone a carico che richiedono assistenza.



Successivamente sono state indagate le aspettative di ciascuna tirocinante prima dell'inizio dell'esperienza formativa. La domanda «Quali erano le tue aspettative prima dell'inizio del tirocinio?» ha dato avvio

a una serie di risposte di particolare interesse, molte delle quali riguardanti lo sviluppo delle competenze, l'approfondimento e una maggiore consapevolezza sulla figura del pedagogo, l'«imparare a gestire un servizio educativo e comprendere le dinamiche che emergono durante una consulenza pedagogica»; c'è poi chi ha scritto, relativamente al tirocinio online, che venisse mantenuta «un'impronta pratica, nonostante le modalità telematiche».

Si è quindi proceduto con la richiesta di quantificare il grado di soddisfazione delle aspettative selezionando un valore compreso tra 1 e 10. Ciò ha dato vita a una rappresentazione della distribuzione fortemente orientata verso i valori più positivi, come si può notare nella figura che segue:



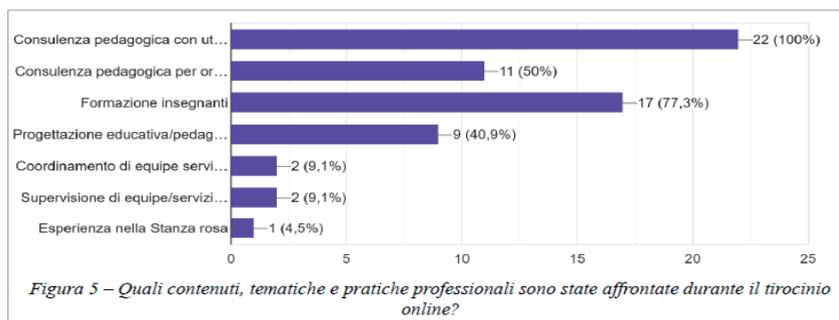
Osservando il risultato della scala di valutazione, è interessante notare che ben nel 54,4% dei casi le tirocinanti hanno dichiarato il massimo grado di soddisfazione delle proprie aspettative. Solo il 9% è sceso sotto la sufficienza, mentre tutti gli altri valori oscillano tra il 7 e il 10, per una media complessiva dei voti pari a 8,64.

Per coloro, le cui aspettative sono state deluse, è stata prevista una domanda aperta che permettesse di spiegare le ragioni di questo disappunto. Pertanto, al quesito «Qualora non ritenessi soddisfacente l'esperienza, potresti spiegarci i motivi?» è stato risposto che:

- -«Purtroppo il tirocinio svolto tramite l'utilizzo di piattaforme online, per quanto possa essere stato ugualmente utile, ha limitato l'autenticità dell'azione sul campo»;
- -«Le tirocinanti erano troppe per riuscire a essere seguite, soprattutto in modalità on-line e la possibilità di fare esperienze 'pratiche' non c'è stata, tipo compilare un bando, provare a scrivere una relazione, fare simulazioni»;
- -«Tirocinio molto breve e scarsa possibilità di mettersi in gioco causa la distanza forzata dello *smart working*».

Valutazione del tirocinio

La sezione riguardante la valutazione del tirocinio ha mosso i primi passi a partire dall'identificazione dei contenuti e delle tematiche trattate nel corso di ogni singola esperienza. In particolare, è stato chiesto quali siano state le pratiche del pedagogo che le tirocinanti hanno potuto osservare e sperimentare in prima persona. Ciò ha permesso di verificare che la totalità delle tirocinanti (100%) afferma di aver trattato il tema della consulenza pedagogica con utenza privata sia in diretta che attraverso la visione di registrazioni rese disponibili dalle tutor (figura 5).



La metà ha, inoltre, approfondito la consulenza pedagogica rivolta anche alle istituzioni, come scuole, centri culturali, etc. Appaiono, invece, molto basse le percentuali di coloro che hanno potuto osservare e sperimentare le pratiche di coordinamento e supervisione pedagogica (9,1%)².

Successivamente, è stato chiesto loro di indicare le modalità formative utilizzate, consistenti principalmente in «Osservazioni di sedute di consulenza pedagogica» (100%) a fronte di una minore frequenza di «Simulazioni online» (27,3%). Particolarmente significativa è anche la percentuale che ha visto le tirocinanti coinvolte in momenti di riflessione di gruppo (81,8%) che sono stati certamente favoriti dalla modalità online. Infatti, in relazione ai dati emersi dai tirocini svolti in presenza, appare evidente che l'attenzione rivolta a un agire sul campo spesso ha finito per trascurare l'aspetto della riflessione e di condivisione tra i soggetti coinvolti.

² Questo dato risente molto della scelta di dedicare i percorsi sostitutivi di tirocinio durante la pandemia, ovvero quelli svoltisi online, alla consulenza pedagogica.

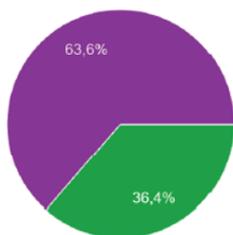


Figura 6 – Livello di attenzione e concentrazione durante la modalità sincrona

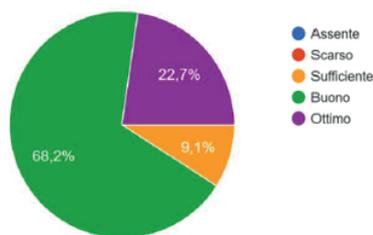


Figura 7 – Livello di partecipazione durante la modalità sincrona

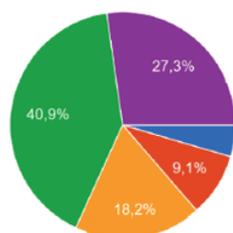


Figura 8 – Qualità di interazione con le altre tirocinanti

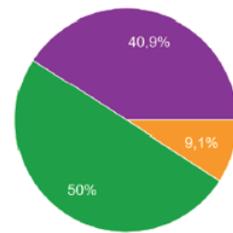


Figura 9 – Livello di apprendimento e ricezione dei contenuti trattati durante le attività

A questo punto sono stati individuati degli indicatori che permettessero di valutare il livello di attenzione e concentrazione durante la modalità sincrona (Figura 6), il livello di partecipazione individuale (Figura 7), la qualità di interazione con le altre tirocinanti (Figura 8) e il livello di apprendimento e ricezione dei contenuti trattati durante le attività (Figura 9), in base a un criterio di valutazione da 'assente' a 'ottimo'.

Come mostrano i grafici a torta, durante l'attività sincrona, le tirocinanti hanno dichiarato di aver mantenuto un livello di attenzione compreso tra il buono (36,4%) e l'ottimo (63,6%). Anche il livello di partecipazione ha visto delle percentuali positive che vanno dal sufficiente (9,1%) in su. Più eterogenea appare, invece, la situazione se si osservano i risultati relativi alla qualità di interazione con le altre tirocinanti. In questo caso sono pervenute risposte che attengono ad ogni grado di valutazione, dalla totale assenza a un'ottima interazione.

Altre due dimensioni esplorate, relativamente al tirocinio svolto in modalità online, sono state i punti di forza e di debolezza. Dando uno sguardo di insieme ai risultati ottenuti emerge che uno dei maggiori punti di forza riscontrati nella modalità online è rappresentato dalla possibilità di conciliare più agevolmente il tirocinio con gli altri impegni familiari e lavorativi (81,8%), mentre uno dei punti di debolezza mag-

giornamente segnalati riguarda il limitato svolgimento dell'attività pratica (50%). Tutto sommato, le percentuali relative ai punti di forza appaiono in linea di massima superiori rispetto a quelle corrispondenti ai punti di debolezza.

Nonostante ciò, alla domanda «Nel complesso consiglieresti questa modalità ai colleghi se potessero scegliere tra modalità *online* e modalità in presenza?» il divario tra i sì e i no è stato relativamente contenuto: 59,1% i sì e 40,9% i no. In particolare, il 63,6% delle tirocinanti dichiara che, tornando indietro, riconfermerebbe la propria decisione di svolgere il tirocinio in modalità *online*, mentre il 36,4% effettuerebbe una scelta diversa. I risultati non cambiano di molto e si osservano le risposte al quesito «Renderesti ammissibile la modalità di tirocinio *online* anche in assenza di condizioni particolari (vedi Covid-19) all'interno del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi?» corrispondenti al 59,1% dei sì contro il 40,1% dei no. Infine, è stato chiesto di dare una valutazione complessiva, in base a una scala da 1 a 10, riguardo l'efficacia del tirocinio svolto, in termini di arricchimento formativo e professionale, e una valutazione complessiva dell'esperienza. Gli esiti possono essere osservati nei grafici rappresentati dalle figure 10 e 11.

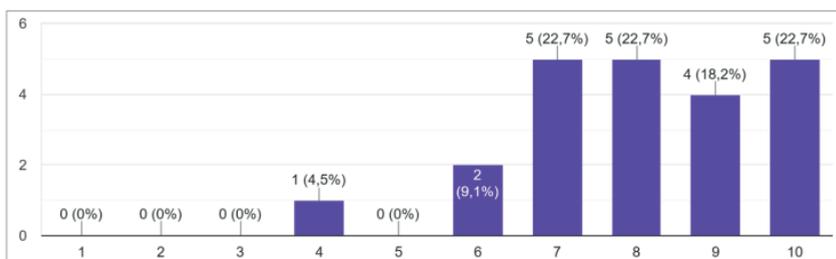


Figura 10 - Se dovessi quantificare l'efficacia del tirocinio svolto, in termini di arricchimento formativo e professionale, daresti un voto pari a...

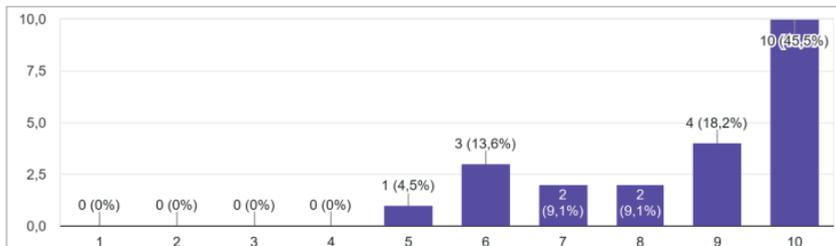


Figura 11 - Se dovessi dare un voto da 1 a 10 alla tua esperienza nel suo complesso, questo sarebbe...

Considerazioni libere da parte delle tirocinanti

Un'ultima doverosa analisi riguarda le condivisioni spontanee delle tirocinanti che hanno potuto dar voce al proprio punto di vista.

La prima domanda aperta era finalizzata a comprendere quali modifiche avrebbero apportato allo scopo di migliorare la qualità complessiva dell'esperienza online. Diverse hanno richiesto una durata maggiore del tirocinio («Lo avrei fatto durare un po' di più in termini complessivi di tempo»; «Avrei aumentato le ore di praticità con altri clienti della consulenza pedagogica»; «Aumentare leggermente la durata del tirocinio»), altre si sono focalizzate sui contenuti e sulle attività: «Inserimento di maggiori attività da svolgere singolarmente a casa tra un incontro e l'altro al fine di aumentare la motivazione e la partecipazione attiva rispetto all'esperienza di tirocinio»; «Più simulazioni, meno tirocinanti per favorire il dialogo e lo scambio di esperienze»; «Sarebbe stato bello prevedere più incontri inerenti 'La partecipazione guidata a sedute di consulenza pedagogica'»; «Avrei svolto volentieri le osservazioni di consulenza pedagogica di più persone».

In un'altra domanda è stato richiesto loro di descrivere l'esperienza svolta in un massimo di cinque righe, come se dovessero scrivere una recensione. Alcune delle risposte hanno restituito l'immagine di un percorso altamente formativo e completo:

Ha soddisfatto completamente le mie aspettative, ha eliminato i miei dubbi, mi è stato utilissimo vedere da vicino la consulenza pedagogica e poter interagire con il cliente stesso sotto la stretta supervisione della tutor e in collaborazione con le colleghe [...] ho appreso di più e approfondito i punti che volevo.

Inoltre, alcune hanno sostenuto che, oltre a rappresentare un'esperienza «altamente formativa» che ha offerto «la possibilità di osservare e cercare di capire le persone in consulenza pedagogica e di confrontare le proprie idee ed impressioni circa la relazione d'aiuto», ha saputo mantenere anche «una dimensione pratica». La modalità è stata definita comoda ed efficace e «la docente ha sempre cercato di stimolare la partecipazione mantenendo alto il livello di attenzione, dimostrandosi allo stesso tempo comprensiva e flessibile rispetto ad eventuali richieste».

In altre risposte ancora emerge una valutazione positiva, ma anche la rappresentazione di un'esperienza in qualche modo incompleta:

È stata un'esperienza nuova e insolita, che mi ha trasmesso una serie di conoscenze e consapevolezza importanti. Al contempo la considero comunque un'esperienza 'a metà' a causa dei limiti dovuti alla modalità online;

La mancanza di pratica e di scambi umani è tanta. È stato utile assistere a una consulenza che la modalità *online* permette più agilmente ma senza l'esperienza pratica rimane molto parziale come esperienza;

e infine

è stata un'esperienza molto interessante, ma non completamente formativa.

Per concludere, l'ultima domanda era un invito a condividere spontaneamente delle riflessioni personali che le tirocinanti sentivano il bisogno di esternare. Di seguito se ne riportano alcune che sottolineano, ancora una volta, l'importanza di non scartare a priori la modalità *online*, ma di renderla compatibile con quella in presenza, soprattutto in particolari circostanze:

Il tirocinio diretto presso le strutture ospitanti dà la possibilità di cogliere aspetti che sicuramente in modalità da remoto sono più difficili da cogliere (es. l'aspetto emotivo ha un diverso impatto). Tuttavia, è una modalità agevole soprattutto per chi lavora. Inoltre, da non escludere anche qualora si verificassero particolari eventi come temporali violenti o altro. In questi casi il servizio (lezione o tirocinio) sarebbe comunque garantito.

La durata del tirocinio è stata ridotta fortemente rispetto alle classiche tempistiche, ma ciò non ha influito particolarmente sulla sua utilità. [...] A parte questo, credo sia importante rimarcare come il tirocinio, anche rispetto alla 'norma', abbia permesso di partecipare ed osservare un'attività lavorativa concretamente riferibile alla figura del pedagogo, cosa che - sfortunatamente - non sempre accade, poiché per tutta una serie di motivazioni (a partire dalla disponibilità stessa delle strutture e dei professionisti) vi è sempre un alto rischio di svolgere un tirocinio magistrale di pedagogia svolgendo però, nel concreto, un'attività da educatrice;

Io renderei ammissibile la modalità di tirocinio *online*, tuttavia agli incontri online andrebbero aggiunti degli incontri in presenza, per costruire relazioni più autentiche;

Penso che il tirocinio online sia da utilizzare solo in casi di estrema necessità. La nostra facoltà si basa sulla relazione, perciò reputo che sia fondamentale svolgere i tirocini, appena possibile, principalmente in presenza.

13.2 Analisi dei dati: il punto di vista delle tutor

Se già la situazione emersa dall'analisi dei risultati ottenuti dalle risposte delle tirocinanti è apparsa ricca e variegata, il quadro si complica

ancora di più approfondendo il punto di vista delle pedagogiste-tutor. Queste ultime potrebbero essere distinte in due categorie: coloro che guardano al tirocinio online come a una valida soluzione da tenere in considerazione, soprattutto nel caso in cui sia possibile prevedere anche alcuni incontri in presenza, e chi invece vi si oppone fermamente, anche a costo di sospendere/interrompere i tirocini in corso e di non attivarne di nuovi in caso non possa essere garantita la modalità in presenza. Verrebbe quindi da chiedersi se questa resistenza al tirocinio online nasca dalla convinzione che la modalità telematica non assolva appieno l'impegno formativo o se si ritenga, invece, di difficile attuazione. Inoltre, è interessante interrogarsi su *cosa è successo esattamente nel periodo di Covid-19 per ciò che riguarda i tirocini curricolari?*

Il punto di partenza dell'indagine è stata l'esplorazione della più generale esperienza delle pedagogiste nelle vesti di tutor. Grazie all'iniziale fase di *warming up*, si è creata un'atmosfera distesa e di reciproca condivisione che ha permesso alle intervistate di aprirsi all'intervistatrice e di ripercorrere i momenti più significativi della propria esperienza.

Le intervistate³ sono per lo più libere professioniste che collaborano con enti, associazioni e cooperative. Questo consente loro di ospitare tirocinanti sia in forma diretta – quando è lo stesso tirocinante a proporsi alla pedagoga – sia in forma indiretta, qualora siano le strutture con le quali si collabora ad assegnare loro le tirocinanti che ne fanno richiesta.

Una delle domande più frequenti ha quindi riguardato le motivazioni che le hanno spinte a rendersi disponibili a fare da tutor. Nella maggior parte dei casi è emersa la volontà di «aiutare l'altro» e di contribuire in qualche modo alla formazione e al riconoscimento della professione (Bleza 2020; Deiana 2019); per altre, invece, la motivazione è stata dettata dai possibili risvolti pratici, «in particolare, il fatto di avere in futuro necessità di persone formate da inserire nella struttura in cui opero», come sottolinea una delle intervistate; per altre ancora si è trattato di un dovere etico e morale:

Dal momento che mi è stato chiesto di fare questo percorso formativo, mi sono sentita di dare la mia disponibilità, purtroppo però non è stato possibile accogliere tutte. [...] E poi anche perché per alcune studentesse si era creata la necessità di dover concludere i tirocini per potersi laureare e io, per una questione etica e morale, mi sono sentita nella situazione di dover andare loro incontro.

A queste motivazioni si aggiunge inoltre la possibilità per le tutor di imparare dalle stesse tirocinanti e di rivedere le proprie convinzioni, come ci spiega un'altra intervistata:

³ Le interviste individuali alle pedagogiste tutor sono state impostate secondo la modalità semi-strutturata, con attenzione alle specificità dell'ambito pedagogico (Trincherò 2022; Sità 2012; Milani, Pegoraro 2011).

Sono fortemente convinta che dare una mano di aiuto alle colleghe sia un modo di rimanere aggiornate. A me, avere tirocinanti, costringe ad un aggiornamento costante e mi costringe anche a decentrarmi rispetto alle mie idee.

Ogni intervistata ha quindi inteso il tirocinio non semplicemente come un servizio da dover svolgere perché 'è giusto farlo', ma come un'opportunità di crescita personale e di ampliamento dei propri orizzonti. A tal proposito si potrebbe affermare che il tirocinio non sia un'attività formativa rivolta esclusivamente alle studentesse, ma un percorso di formazione e arricchimento professionale per le stesse tutor.

Successivamente l'intervista si è focalizzata sui contenuti trattati durante l'esperienza formativa. In tutti casi è emersa la tendenza a vagliare gli aspetti più generali della professione, in particolare le pratiche pedagogiche, per poi soffermarsi su campi più ristretti e specifici come il tema della genitorialità, le procedure ABA, la progettazione di attività didattiche scolastiche e culturali, progetti editoriali, etc.

La conversazione si è quindi orientata sulle modalità messe in atto da ciascuna pedagoga per rendere funzionale il tirocinio nonostante l'emergenza pandemica in corso. Dall'indagine è emerso che tre delle cinque professioniste che si sono rese disponibili a rilasciare l'intervista, hanno fatto ricorso alla modalità *online*. Delle restanti due, una ha dichiarato che, pur essendo favorevole alla formazione *online*, dal momento che era possibile farlo, ha scelto di programmare solo incontri in presenza, anche perché «era necessario vedersi in determinati luoghi per poter osservare delle dinamiche che nella piattaforma *online* non sarebbe stato possibile sperimentare». La seconda ha invece dichiarato di ritenere la modalità *online* «troppo impegnativa per la tutor. Essendo un impegno non retribuito si predilige l'altra modalità che comunque è più semplice da svolgere».

È stato quindi chiesto alle intervistate quali fossero, secondo la loro esperienza, i vantaggi e gli svantaggi delle due modalità. Anche in questo caso emergono punti di vista divergenti. Per quanto riguarda i vantaggi, una pedagoga ha dichiarato che:

Il tirocinio regolare richiede un rapporto 1 a 1 con la studentessa [...] È quindi un'organizzazione *ad personam* che richiede una propria tempistica e che ha un *planning* abbastanza affidabile dove si concordano gli incontri e si stabilisce quando e dove andare, cosa si farà, etc. [...] Le restituzioni sono sempre state, anche in termini di verifica finale, abbastanza positive, tant'è vero che con molte di queste studentesse, per la maggior parte ora laureate, svolgo attualmente anche la funzione di supervisore. [...] Questo è sicuramente un elemento positivo dell'esperienza: da tutor di tirocinio sono diventata collega. [...]

Per quanto riguarda invece il tirocinio che ho svolto in modalità *online*, mi sento di dire che quest'ultimo è nato con notevoli perplessità da parte mia, ma anche con tanta disponibilità, accoglienza e voglia di farlo. In questo caso il valore aggiunto è stata la possibilità di incontrarsi in un periodo in cui questo non era possibile, quindi in ciò stava il valore dell'incontro, al quale io ho prestato molta attenzione nel senso che prima delle studentesse per me c'erano persone [...] Diciamo che questo è un aspetto che tende a sfuggire in presenza perché magari ci si concentra di più sull'organizzazione. Invece, sullo schermo sono stata maggiormente portata a focalizzarmi sulle persone [...]

L'altro aspetto molto positivo ha riguardato il cliente che ha accolto benevolmente la presenza della tirocinante perché non era una presenza fisica, ma una presenza – evidentemente – non invasiva, tanto che veniva anche dimenticata inizialmente e poi richiesta in un secondo momento.

Questa importante condivisione riassume non solo le differenze tra le due modalità, ma il valore intrinseco delle stesse. Permette, infatti, di scorgere degli elementi che potrebbero essere dati per scontati durante un'esperienza di tirocinio; in particolare il riconoscimento della tirocinante come persona e non come semplice discente o risorsa da intendere in termini di forza-lavoro, la costruzione di rapporti duraturi che non si esauriscano con il periodo di tirocinio e la necessità di allestire degli spazi in cui gli utenti si sentano protetti e a proprio agio senza però precludere alla tirocinante la possibilità di esplorare ogni aspetto della professione.

Ancora, per quanto riguarda la modalità *online*, una delle intervistate ha affermato che «il vantaggio, rispetto alla modalità in presenza, è stato rappresentato dal fatto che ha permesso di individuare, tra un impegno lavorativo e l'altro, degli spazi da dedicare alla tirocinante, cosa che in altre circostanze non sarebbe stato possibile». Ha però aggiunto che tale beneficio è sacrificabile rispetto alla valenza del contatto diretto con le tirocinanti, poiché permette di cogliere tutti quegli aspetti legati al linguaggio non verbale, alla prossemica e alla gestione della contrazione muscolare, che non passano attraverso lo schermo. C'è poi chi ha affermato che «l'unico vantaggio online percepito è la possibilità di aprire il tirocinio a territori più distanti e sicuramente anche le tempistiche ridotte».

Infine, ulteriori vantaggi individuati relativamente alla modalità in presenza sono stati «il fatto di avere un supporto all'interno della struttura qualora si fossero presentate situazioni che lo richiedessero» e «quello di potersi confrontare con generazioni ben più giovani e quindi anche di vedere come avviene l'approccio 'giovane' al contenuto della formazione» a cui si aggiunge la possibilità di «conoscersi in vista di una collaborazione futura».

Per quanto concerne invece gli svantaggi della modalità *online*, è stato

affermato che, se da una parte il fatto che si azzerino i tempi di spostamento rappresenta un fattore molto positivo, dall'altro ciò non permette di staccare mai realmente dal lavoro. Infatti, la possibilità di incastrare videochiamate di lavoro e incontri di tirocinio *online*, tra un impegno e l'altro, può comportare un sovraccarico energetico. Più in generale, gli svantaggi dello svolgere un tirocinio, *online* o in presenza, laddove siano stati intravisti, hanno riguardato per lo più la mancanza di una buona componente relazionale e la riorganizzazione dell'agenda. Nello specifico c'è chi ha affermato che:

Lo svantaggio è che, comunque, è un impegno in più che deve essere portato avanti. Bisogna seguire la tirocinante, darle dei *feed-back*, bisogna preparare la modulistica e, infatti è necessario sottolineare la mole di documenti che ci viene richiesta. Oltretutto, nell'ultimo periodo, a causa della pandemia, la situazione è anche peggiorata e questo ha in parte demotivato le strutture ad accogliere le tirocinanti. Io per un periodo, infatti, non ne ho avuto.

E ancora:

Personalmente non ho riscontrato particolari svantaggi se non quelli legati al fatto che, nel momento in cui prendi l'impegno di seguire una tirocinante, è necessario rivedere l'organizzazione delle giornate lavorative, perché bisogna tener conto anche della disponibilità dell'altra. Tuttavia, direi che in altri termini non ho visto alcun svantaggio.

In generale, si sono dette tutte molto soddisfatte delle esperienze svolte e dei riscontri positivi da parte delle tirocinanti che, in alcuni casi, hanno anche dato un apporto costruttivo al lavoro. Tuttavia, appare doveroso sostare su una questione specifica. Durante le interviste, infatti, sono emerse delle divergenze in relazione al fatto di svolgere delle consulenze pedagogiche in diretta *online*. In un primo caso, l'intervistata ha affermato che la modalità telematica ne ha favorito la realizzazione, in quanto il cliente si sentiva maggiormente protetto e disposto ad accogliere la presenza 'fantasma' delle tirocinanti. In un secondo caso, invece, un'altra intervistata ha sostenuto di non trovare eticamente corretto richiedere tale disponibilità al cliente e di preferire optare per un'autorizzazione a registrare la consulenza così da poterne selezionare delle parti presentabili e mostrarle alle tirocinanti in un secondo momento. Al di là della scelta legittima della professionista di non voler coinvolgere i propri clienti, si ritiene che sia altrettanto legittimo pensare che una formazione di alto livello per una aspirante pedagoga debba prevedere che le tirocinanti assistano in maniera diretta, fisicamente o *online*, alle sedute di consulenza, così come accade per un tirocinante psicologo o psichiatra che svolge il tirocinio in uno studio privato e assiste intera-

mente alle sedute. In tal senso, la scelta di utilizzare lo schermo del dispositivo elettronico, come se fosse uno specchio unidirezionale, appare altamente adeguata e il più possibile discreta, in quanto non richiede la presenza fisica di un'altra persona all'interno dello studio.

A questo punto, per ciascuna pedagoga-tutor, l'intervista si è conclusa con la domanda «Che scelte dovrebbero essere fatte in futuro, a suo parere, per il tirocinio della magistrale pedagogica?», di cui si ritiene importante riportare integralmente le risposte:

Io penso che il futuro debba essere misto. Soprattutto per le pedagogiste che vogliono approfondire il tema della consulenza pedagogica, ma non solo. Ci sono alcuni temi che questo strumento e questa modalità possono favorire. Una consulenza pedagogica *online* è sicuramente molto più avvicinabile per la studentessa-tirocinante piuttosto che una consulenza in presenza, per le ragioni anzidette, cioè, per l'esposizione sia del cliente che della tirocinante stessa, la quale si trova da una parte protetta e non esposta, dall'altra può comunque mettersi alla prova.

Ecco, posto il fatto che io penso che nel post pandemia cambieranno molte cose, cambierà proprio anche per l'organizzazione del lavoro in generale, mi piacerebbe molto pensare a un tirocinio di questo tipo: un pacchetto di ore dedicato alla formazione *online* e poi, chiaramente, una parte in presenza da svolgersi nei luoghi 'classici' deputati alla formazione.

Tengo a precisare comunque che un lavoro così *blended* lo vedo più per la formazione di pedagogiste che non per altre figure professionali.

Io credo che, nell'ottica dell'imparare dall'esperienza e di quanto è accaduto, con particolare riferimento al Covid-19, bisogna saper rileggere ciò che abbiamo sempre avuto sottomano e non abbiamo mai messo a disposizione di noi stessi. Quindi ritengo che entrambe le forme di tirocinio potrebbero essere utilizzate anche in futuro, indipendentemente dalla situazione. Sì, insomma, le terrei in considerazione entrambe.

Io penso che ci sia bisogno di fare chiarezza. Che differenza c'è tra educatrice professionale e pedagoga? E tra educatrice professionale sanitaria e socio-pedagogica? Troppa confusione. E questo fa sì che figure attualmente più definite prendano campo, prendano terreno, anche il nostro, svolgendo mansioni che non gli competono. Anche il sistema legislativo non è ben chiaro. La pedagoga adesso può lavorare in ambito sanitario? Prima sì, ora no.

Il tirocinio dovrebbe essere studiato, programmato, concordato in sintonia tra le tutor aziendali e quelle universitarie, e non tutte possono essere in grado di fare da tutor di tirocini. Io vedo la situazione un po' come uno 'scaricabarile': siccome sono previste tot ore di tirocinio, allora

io mando le studentesse da delle professionisti X. Poi che sia valido o meno quel tirocinio, chi se ne preoccupa? Rischia di essere una perdita di tempo e di risorse per tutti. Ci deve essere un discorso a monte. Cosa intende l'università per tirocinio? Sarebbe necessario che Università e studenti facessero un lungo lavoro di analisi e programmazione in modo tale che tutti gli altri enti, associazioni, professionisti, istituzioni pubbliche e private possano dare un reale supporto alla formazione.

Io vedrei bene una modalità *online* per chi ha già esperienza di lavoro. Ci sono delle cose che vanno vissute a livello fisico, bisogna esserci come persona, non come presenza spalmata su uno schermo.

Parlando in generale del futuro dei tirocini, mi sento di dire che attualmente è difficile un tirocinio che ti dia qualcosa in più rispetto all'Università. Andare a fare il tappabuchi in una comunità che ti sfrutta, ma non ti lascia nulla, se non la frustrazione, o andare a fare fotocopie, o, ancora, andare a fare il tirocinio in un ambiente che poi non sarà quello del tuo lavoro semplicemente per fare ore, secondo me a livello professionale è mortificante. Totalmente. E poi non è funzionale. In questo senso bisognerebbe fare un bel discorso di base all'Università. In cosa differisce realmente una laureata alla triennale da una magistrale? Cosa fanno di diverso? Noi parliamo di ruoli, ma non parliamo mai di funzioni e di metodologie. La differenza tra una laureata triennale e una magistrale, attenendoci strettamente alla 205 del 2017, è che una ha una funzione apicale, l'altra no. Una ha una laurea abilitante e l'altra no. Ma in pratica che cosa fa una laureata magistrale in più? Cosa significa coordinare? O progettare? E in che ambito progettare? Progetta anche la triennialista. Quindi qual è la differenza? Se a me non lo dicono all'università, dove posso andare a parare? Le studentesse non sanno chi sono perché l'università non glielo dice.

Emergono dalle risposte due aspetti fondamentali: il primo è un auspicio a non mettere da parte la modalità *online* non appena si sarà definitivamente conclusa l'emergenza pandemica, ma a migliorarne e accrescerne il contributo formativo in vista di un futuro in cui sarà sempre più difficile slegarsi dalla dimensione telematica; l'altro aspetto va rintracciato nella critica rivolta all'Università che, in base a quanto detto, sarebbe colpevole di non possedere attualmente una funzione incisiva nella definizione della professione della Pedagogista, di non riuscire a dissipare la confusione di ruoli ormai dilagante nella società e di rendersi in qualche modo estranea alla 'faccenda' dei tirocini.

Secondo alcune, infatti, il corso di studi dovrebbe permettere alle studentesse di rispondere alla domanda: chi sono? Ed il tirocinio: ora che so chi sono, dimmi, cosa faccio? «Ma se una non sa chi è, come può sapere cosa fa? Non è possibile costruirsi un'identità professionale in 125 ore di tirocinio. L'identità andava costruita nei cinque anni precedenti».

13.3 Conclusioni

Il percorso di analisi ha permesso di mettere in luce i punti di forza della modalità *online*, come la possibilità di raggiungere più persone nello stesso momento, consentire la partecipazione e lo svolgimento anche a chi vive lontano, lavora, ha famiglia o persone di cui si fa carico, rendere le tirocinanti delle osservatrici discrete durante i delicati momenti della consulenza, e, più di tutto, non interrompere un percorso di formazione a causa di eventi esterni imprevedibili e incontrollabili.

Ovviamente con ciò non si vogliono omettere o ignorare i consistenti vincoli di una formazione interamente *online*. Sarebbe impensabile, avendo l'opportunità di organizzare incontri in presenza, limitarsi a comunicare tramite uno schermo che – non intendiamo nascondere – toglie un'importante componente relazionale.

Tuttavia, come ha sostenuto una delle intervistate, se scegliamo di guardare al futuro nell'ottica dell'imparare dall'esperienza, allora dovremmo prevedere delle soluzioni efficaci che prevenano situazioni come quella vissuta negli ultimi anni e non temere di sperimentare delle strategie che esulino dalle consuete modalità di insegnamento e fruizione dei tirocini curricolari.

Bibliografia

- Bastianoni Paola, Spaggiari Emanuela (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma, Carocci Faber.
- Bleza Franco (2020). *Il pedagista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa, ETS.
- Deiana Salvatore (a cura di, 2019). *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Iori Vanna (a cura di, 2021). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento, Erickson.
- Milani Paola, Pegoraro Elena (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma, Carocci.
- Palmieri Cristina et al. (a cura di, 2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano, Franco Angeli.
- Sani Filippo, Pandolfi Luisa (a cura di, 2013). *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Sità Chiara (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma, Carocci.
- Trincherò Roberto (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.

Capitolo 14

Laurea magistrale interclasse LM50&85: un tirocinio Erasmus in Spagna

Mattia Mele

14.1 Il tirocinio della classe LM85 nell'ambito dei progetti di mobilità internazionale: peculiarità, potenzialità, vincoli e nuove opportunità

Il presente contributo intende dare voce ad un'esperienza di tirocinio piuttosto insolita tra il gruppo di studentesse di Unica nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione (nonché delle scienze pedagogiche). Probabilmente il termine 'insolito' trova riscontro nell'accezione dell'esito formativo complessivo che la caratterizza: oltre a garantire e offrire l'opportunità di maturare un certo grado di competenze previste dal piano curricolare dello specifico settore educativo e formativo dei cdL L19 (percorso triennale) e LM85/50 (percorso magistrale), esso abbraccia il fenomeno della diversità culturale. Quest'ultima diviene una componente essenziale all'interno del percorso formativo intrapreso, sia in termini di una maggiore e più approfondita maturazione relativa alle competenze della suddetta area di studi, che in relazione alle cosiddette *life skills*, le competenze per la vita. Queste ultime rappresentano un importante mezzo ai fini di una gestione efficace dei fenomeni e degli eventi personali, interpersonali, contestuali (socioeconomici, culturali, professionali e lavorativi), nonché interculturali. L'OMS definisce le *life skills* come

conoscenze, abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana [...] Per insegnare ai giovani le *skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento (Bollettino OMS 1992).

A fronte del quadro definito dall'OMS, nella considerazione di quanto è richiesto a noi giovani studenti in procinto di svolgere le attività di tirocinio formativo, può risultare essenziale inquadrare le cosiddette *life skills* in *soft* e *hard skills*, allo scopo di poter distinguere le competenze prettamente tecnico-professionali richieste per svolgere la professione di

educatrice o di pedagoga da quelle che rimandano a elementi di tipo personale e valoriale che si celano dietro la figura del professionista e, in questo specifico caso, del 'giovane' tirocinante. Lo scopo formativo del tirocinio trova domicilio nello sviluppo di tale connubio caratterizzato da elementi di interdipendenza e di complementarità, e, d'altra parte, rappresenta altresì un invito a costruire una personale consapevolezza in merito a tale distinzione di competenza che servirà a noi, in qualità di tirocinanti, che ci accingiamo a esplorare il mondo delle professionalità educative in un'ottica di funzionale futuro inserimento lavorativo.

Un'ulteriore costituente, in ambito alle esperienze di tirocinio formativo in territorio estero, è inevitabilmente relazionata all'incontro con delle tecniche, delle metodologie e delle strategie in uso nel Paese (e nell'università ospitante) che sono in grado di aprire nuovi orizzonti di apprendimento lavorativo e professionale (nonché di prospettive formative) fino a quel momento sconosciuti per una studentessa o uno studente di un altro Paese. Tale 'estraneità' deriva dalla divergenza che si manifesta negli atteggiamenti e nelle scelte metodologiche praticate dalle professioniste che sovente si incontrano nei centri educativi e formativi (asili nido, comunità per minori, etc.) in cui svolgiamo le attività di tirocinio. Quest'ultimo in ambiente estero apre le porte a cammini formativi differenziati tra loro e richiede un ulteriore (e sicuramente non esiguo) sforzo sia in termini di studio e pratiche tecnico-professionali, che in quanto a capacità di adattamento in ambiente interculturale. Non dimentichiamo, a tal proposito, un vincolo fondamentale che si esplica nello sforzo apprenditivo (nonché nella dedizione) richiesto al fine di una pratica funzionale della lingua locale. Quest'ultima, quale fattore di non poco conto, risulta un elemento assai rilevante e richiede grande capacità di adattamento e spirito di iniziativa che interessa sia l'ambito delle attività di studio (in termini di lettura, analisi, capacità interpretativa e spirito critico dei documenti e delle teorie in lingua straniera, in cui sono comprese la conversazione e la comunicazione) che il contesto della vita socioeconomica e culturale, i quali risultano inevitabilmente correlati. Grazie a questa esperienza la studentessa vive l'opportunità di interfacciarsi con nuovi approcci professionali caratterizzati da competenze gestionali, organizzative, direzionali e comunicativo-relazionali che hanno delle connotazioni culturali diverse. L'incontro con tale diversità favorisce la costruzione di un pensiero consapevole circa il variegato modo di comprendere e praticare la propria professione (nel caso dello studentato: quella futura) di educatrice o di pedagoga (in questo specifico caso) nell'ambito internazionale.

All'interno di questo contributo, ho scelto di portare avanti solo alcune testimonianze relative al tirocinio svolto durante il percorso di laurea magistrale (LM85) e che sono state pienamente riconosciute e valorizzate per il completamento del quadro curricolare ai fini del conseguimento della laurea in scienze pedagogiche (LM85). Si tratta di un'esperienza

di orientamento e formazione che vede le sue origini nell'ambito del programma '*Erasmus traineeship*'. Quest'esperienza non è stata l'unica da me vissuta, bensì la seconda, in quanto in una prima occasione ho avuto l'opportunità di svolgere un tirocinio in Messico, in un centro per minori, che noi in Italia conosciamo in genere nell'accezione di 'casafamiglia', luogo destinato a coloro che hanno un vissuto di trascuratezza infantile e a cui è stata negata l'opportunità di un'assistenza, un sostegno e una cura familiari; la terza (che viene successivamente rispetto a quella che risulta essere la protagonista del presente contributo) ha invece riguardato la stesura della tesi di laurea in Colombia presso l'*Universidad de San Buenaventura* a Cali e in collaborazione con il centro '*Fundación Paz y Bien*' con sede nel distretto urbano di Agua Blanca che rappresenta, a pieno titolo, il lavoro finale di un percorso già avviato.

È fondamentale rimarcare l'importanza e la valenza formativa che assume un'esperienza di tirocinio nell'ambito della mobilità internazionale, nonostante le molteplici difficoltà e i vincoli che la caratterizzano. Nel mio caso, grazie alle opportunità offerte dal settore della mobilità internazionale della nostra Università, è riconoscibile l'opportunità di poter dare continuità formativa a un triplice percorso di tirocinio. L'intenzionalità di dare continuità al proprio percorso formativo in qualità di tirocinante è essa stessa parte del percorso del 'professionista novizio', giacché la formazione rappresenta altresì un modo per poter approfondire la conoscenza di sé e ricercare e cogliere l'opportunità per approfondire il personale cammino di orientamento, entro il quale sono compresi valori come le inclinazioni personali, le vocazioni ed anche le passioni. L'avventura di tirocinio in Spagna ha rappresentato l'inizio di un nuovo percorso di maturità sia tecnico-professionale che umana. Mi sento di asserire, inoltre, che la qualità della *forma mentis* (caratterizzata dalle scelte e dalle strategie che metto in atto quotidianamente nelle mie pratiche professionali) che mi contraddistingue oggi in qualità di educatore e pedagogista, deriva, in buona parte, dall'esperienza formativa nell'ambito della mobilità internazionale. Avverto inoltre la necessità di condividere l'auspicio per cui questo contributo possa offrire uno stimolo di riflessione in positivo nei confronti della diversità culturale e che, d'altra parte, non pretende essere un pretesto per affermare che questo tipo di esperienza sia inevitabile per una 'assoluta' crescita formativa (a discapito di un percorso pienamente ed efficacemente conseguito a livello territoriale locale), bensì intende invitare la studentessa universitaria a sperimentare la possibilità di interfacciarsi con una realtà professionale culturalmente diversa in un'ottica di arricchimento e autoconsapevolezza; sino a scegliere di cogliere o meno l'opportunità di abbracciare nuovi orizzonti

metodologici e professionali, trasformandoli attivamente in valori non solo per se stessi (e per la propria cultura) ma anche per gli altri (e le loro culture).

Essenzialmente uno degli scopi di questo apporto testuale si esplica nell'intenzione di offrire alle studentesse di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi uno spazio di lettura che possa incoraggiarle nell'arrischiarsi in un'esperienza di mobilità internazionale, quale importante occasione di formazione e apprendimento per la personale crescita umana e professionale.

14.2 La formazione in Spagna: una panoramica dell'ente ospitante

L'esperienza di tirocinio in Spagna mi ha visto coinvolto nell'ambito dei servizi educativi rivolti alle persone di minore età sottoposte a responsabilità penale e pertanto obbligatoriamente chiamate in causa all'interno di percorsi giuridici ed extragiuridici. Il centro nel quale ho operato in qualità di tirocinante è denominato - in lingua spagnola - come '*Ciema*' (*Centro de Intervención Educativa en Medio Abierto*). Tale istituto mi ha offerto l'opportunità di prestare servizio di tirocinio in qualità di educatore professionale all'interno dei progetti socioeducativi rientranti nell'ambito delle direttive e delle raccomandazioni relative alla legge spagnola organica 5/2000 regolatrice della responsabilità penale del minore. Come già accennato, ritengo che sia stata un'esperienza di alto valore formativo e un elemento di grande rilievo per il mio futuro professionale. L'associazione '*Arela*' - che fonda al proprio interno il '*Ciema*' - guarda allo sviluppo integrale della persona a rischio di esclusione, in situazione di mancanza di protezione o in condizioni esistenziali di conflitto sociale, durante la fase di vita che va dall'infanzia all'adolescenza. Uno degli obiettivi centrali del loro mandato educativo consiste nella promozione di iniziative di intervento, contrasto e prevenzione rivolte ai succitati contesti caratterizzati da rischio psico-sociale. Il loro è un impegno continuo - non solo orientato allo sviluppo del benessere individuale della persona a rischio di vulnerabilità sociale - bensì per lo sviluppo della pace, della giustizia e dell'equità, attraverso il coinvolgimento attivo delle persone che lo compongono (sia in termini di organico dell'associazione che della stessa utenza). '*Arela*' predispone il proprio servizio nell'ambito di un triplice intervento: 'casa famiglia' (*servicio de casas familia*); centro educativo giornaliero (*servicio de centros de atención de día Integral*) e 'centro di intervento educativo al minore sottoposto a responsabilità penale' ('*Ciema*' - *servicio de centros de Intervención Educativa en Medio Aberto*). Come già detto all'inizio del presente lavoro, la mia candidatura in qualità di tirocinante è stata accolta da quest'ultimo centro. Il '*Ciema*' (tradotto letteralmente: 'servizio dei centri

di intervento educativo in ambiente aperto') nasce nell'anno 2000 (periodo in cui è stato aperto il Centro Diurno 'Arela' di Vigo) con l'obiettivo primario di garantire la sua centralità nel pluralismo culturale di tutta la provincia di Pontevedra. Il centro ha come finalità generali (quale orizzonte dei propri servizi socioeducativi), in particolar modo, la predisposizione di attività di sensibilizzazione alla prevenzione e al contrasto del fenomeno della recidiva. Ne fanno parte la promozione della responsabilità e dell'autonomia personale (che deve essere caratterizzata da percorsi di autoconsapevolezza, autonoma capacità di giudizio ed esercizio della responsabilità personale e sociale, orientato allo sviluppo di una piena autodeterminazione), nonché l'ideazione (caratterizzata da un aggiornamento continuo) di linee guida per una crescita educativa significativa orientata a una reintegrazione socio-culturale, comunitaria e familiare del minore. L'intervento prevede il pieno coinvolgimento degli enti familiari e delle agenzie socioeducative operanti sul territorio. L'associazione opera anche nel campo della tutela degli stessi minori attraverso il succitato servizio delle case-famiglia (radicato in tutta la Comunità Autonoma) e a tal fine promuove ulteriori servizi a *Santiago de Compostela* e in *O Barco de Valdeorras*. Nell'ambito della prevenzione e della sensibilizzazione spiccano programmi quali il 'CPI', il programma 'CONVIVE.COMigo', il 'Programa Ktorce-18'. Il periodo di tirocinio prende avvio il 15 settembre del 2018 e si conclude a dicembre del 2018, per un totale di 300 ore. Il percorso è stato approvato dalla stessa Università di Cagliari per il conseguimento dei cfu di tirocinio previsti dal nostro piano curricolare delle Lauree Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi (LM85). I turni di pratica (con una frequenza oraria di 6h giornaliera) sono stati predisposti sulla base di una programmazione plurisettimale dell'orario, in un quadro di coerenza e complementarità con l'organizzazione oraria delle colleghe e dei colleghi del centro.

14.3 Il graduale cammino formativo durante la mobilità internazionale: verso nuove prospettive per la professionalità educativa nell'ambito giudiziario ed extragiudiziario

Chi sono i soggetti a cui il servizio del 'Ciema' si rivolge? Inizialmente è stato evidenziato l'importante riferimento legislativo alla legge n. 5/2000 ('*LEY orgánica 5/2000*'), una legge che si applica alle persone di età superiore a 14 anni e di età inferiore a 18 anni (compresi), a cui è stata attribuita una responsabilità penale in termini di atti qualificati come reati o delitti, identificati in quanto tali all'interno del Codice penale vigente. A causa del gran numero di misure giudiziarie (ed extragiudiziarie) aperte e in esecuzione all'interno della provincia di Pontevedra, le caratteristiche degli utenti del 'Ciema' tendono a variare notevolmente (in termini di età, origini socio-culturali e familiari). A questo scopo assume

notevole valenza la finalità educativa di intervenire sui diversi aspetti che caratterizzano la vita adolescenziale, in particolare di coloro che sono in stato di attesa nei procedimenti giudiziari o extragiudiziari, con particolare enfasi sulle caratteristiche dell'ambiente familiare, scolastico, lavorativo e socioculturale. Quali sono le caratteristiche che contraddistinguono gli obiettivi che il centro stesso si prefigge? Il loro intervento è anzitutto (e ineluttabilmente) disciplinato dalla decisione di una specifica sentenza (nel caso di provvedimenti giudiziari) o dalle scelte e dalle strategie individuate e definite dal gruppo educativo del centro (nel caso di misure extragiudiziarie). La finalità educativa comprende sia la dimensione personale che quella familiare e sociale. In particolar modo il loro servizio intende offrire: spazi di ascolto, di riflessione, di confronto, di accompagnamento e sostegno al miglioramento della qualità della vita del minore, rivolgendosi altresì al suo nucleo socio-familiare. Ho avuto la fortuna di poter partecipare in maniera diretta alle consulenze psicopedagogiche: ci sono stati momenti di alto valore emotivo, sia quando ho assistito alle prime consultazioni (finalizzate a una efficace accoglienza) rivolte al minore sottoposto (di recente) a responsabilità penale, che durante quelle rivolte all'utenza socio-familiare. Talvolta, per via di contingenti necessità, occorre che circostanze in cui tutti gli attori erano inseriti all'interno delle suddette attività, in cui per altro, le condizioni emozionali e sentimentali prendono il sopravvento: emergono paure, tristezze, nonché difficoltà derivanti dalla comprensibile e naturale incapacità di esprimersi e manifestare le personali esigenze. Durante le fasi iniziali, non è stato facile il mio inserimento all'interno delle dinamiche di lavoro del centro; credo di aver impiegato circa due mesi prima di poter dirigere in autonomia (sempre sotto la supervisione del tutor) determinate esperienze di consulenza. In una prima fase è stato fondamentale osservare l'approccio dell'operatore educativo durante l'esperienza stessa; è stato senz'altro utile: ricercare e cogliere opportunità di feedback attraverso il personale più esperto. Quando si svolge il tirocinio si è in un ruolo delicato, non dovrebbe pertanto permanere, in maniera esclusiva, l'idea ferrea di un processo che segue le fasi dell'apprendistato: si ascolta, si annotano gli appunti chiave e maggiormente rilevanti, dopodiché si osserva e seguitamente si svolgono le pratiche professionali guidate dal personale esperto, tentando infine di operare in autonomia. Ecco, forse questo non è abbastanza, risulta essenziale mettere in atto buonsenso, tatto e sensibilità, sia nei confronti delle operatrici (in particolar modo con riferimento all'équipe educativa) sia nei riguardi dell'utenza stessa. Il tirocinante è un ospite della struttura e in quanto tale deve muoversi in maniera adeguata e coerente a una concezione valoriale di relazionalità educativa, professionale e umana. È fondamentale contribuire alla costruzione di ambienti basati sulla fiducia e la cooperazione e reputo che la chiave di volta, nella personale esperienza, sia stata quella di aver costruito delle relazioni autentiche e fondate

sul rispetto reciproco. Ho percepito una restituzione fondamentale nella messa in atto di queste 'strategie' comportamentali, trovando notevole accoglienza, disponibilità e la stessa fiducia mi è stata riconosciuta concedendomi l'opportunità di svolgere buona parte dell'esperienza in autonomia e sentendomi costantemente, già a percorso avviato, parte integrante dell'équipe educativa.

Sulla base di quanto ho potuto osservare e rendicontare, sul versante sia teorico che pratico, le attività e i programmi che contribuiscono al pieno sviluppo dell'adolescente devono specificatamente incidere sulla sua formazione, sulla sua occupabilità, sul suo tempo libero e sulle sue reti di convivenza socio-familiare. Ho potuto apprendere che l'educatore ha ben chiara l'esigenza che la persona assuma con spirito critico e costruttivo le responsabilità relative alla commissione del reato e sia altresì responsabile dell'osservanza del provvedimento; nonché dei fatti redatti nella sentenza. Risulta evidente un richiamo alla sfera consapevole dei propri diritti e doveri (sociali e civici), orientati al rispetto delle altrui libertà, che si esplicano di fatto nell'esercizio della cittadinanza attiva. All'interno delle aree di intervento previste dal programma di esecuzione dell'attività giudiziaria o extragiudiziaria, si lavora, sia trasversalmente - in un quadro di coerenza con una prospettiva di educazione alla globalità dell'adolescente - che attraverso strategie specifiche e dirette ad azioni quali programmi o *workshop*, in coordinamento con altri professionisti ed entità, nonché sessioni di intervento individuali e socio-familiari e percorsi formativi o di inserimento lavorativo. Queste mete definiscono le linee guida per l'intervento dell'educatrice e mirano a migliorare la situazione presentata dagli adolescenti e dalle loro famiglie, con il fine ultimo di ridurre al minimo le situazioni di rischio attuali e future. All'interno di questo progetto, ho testato l'intersecarsi della professionalità educativa nei seguenti ambiti: l'area psicologica, sanitaria, scolastica, formativa, di orientamento e di inserimento lavorativo. Ne fanno altresì parte il segmento del tempo libero, della convivenza e delle relazioni con l'ambiente socioeducativo e comunitario, nonché l'ambito familiare, giudiziario ed extragiudiziario.

È importante evidenziare che per tutte le misure giudiziarie ed extragiudiziarie eseguite dal '*Ciema*', è necessario elaborare un programma di esecuzione individualizzato. Nel caso di provvedimenti extragiudiziari, il programma si baserà su richieste avanzate dall'équipe tecnica del tribunale competente. Anche in questo specifico caso, mi sono reso conto di quanto non sia facile mantenere funzionali e coerenti rapporti con le strutture educative esterne, in particolar modo con le figure socioeducative (e non) del Tribunale. Spesso le comunicazioni non mantengono una linearità funzionale al percorso educativo in atto. In relazione ai casi di provvedimenti giudiziari, il programma comprende la situazione iniziale di partenza, gli obiettivi che si prefigge e le attività da svolgere durante il tempo di esecuzione. Questa programmazione varierà a se-

conda della misura in questione, ma in tutti i casi l'individualizzazione sarà lo strumento chiave per definire la strategia di lavoro con ciascun adolescente, per il quale si valuterà e si promuoverà la predisposizione di percorsi formativi e riabilitativi in maniera autentica e personalizzata.

Una caratteristica fondamentale di questo piano si esplica nella necessità di ottenere la validazione e l'approvazione dal tribunale minorile. Nonostante le succitate difficoltà comunicative, va aggiunto che l'équipe pone un accento particolare sul ricercare e stabilire una continuità funzionale tra l'area giudiziaria e le altre concernenti la vita sociale, educativa, familiare, culturale e lavorativa che caratterizzano la vita dell'adolescente. La progettazione educativa del centro ambisce alla conciliazione post sentenza, propone iniziative finalizzate al rilevamento e alla valutazione (nonché al contrasto e alla prevenzione) del rischio di recidiva, così come guarda al miglioramento della convivenza e alla risoluzione dei conflitti, nonché al lavoro mirato all'assunzione di responsabilità per il reato commesso e l'esplorazione della necessità di riparare il danno. Tali orientamenti educativi risultano essere una parte fondamentale del loro intervento.

14.4 L'équipe educativa: inquadramenti teorici e principi fondanti

Durante il percorso di tirocinio ho partecipato in modo attivo e diretto alle varie fasi del processo di ammissione e incorporazione al 'Cinema'. In tale istituto di assistenza e sostegno socioeducativo al minore cui è stata legalmente attribuita una responsabilità penale in un primo momento si valorizza la sua ammissione all'interno del centro stesso e, in seguito, si attivano i passi e gli interventi necessari per dare avvio ad una misura giuridica o extragiuridica, che attraverso l'attento lavoro di un'équipe educativa pone l'intento di ricercare e cogliere le opportunità e le risorse funzionali a modellare delle risposte utili a soddisfare quegli interrogativi che derivano prioritariamente dalle necessità personali e contestuali che caratterizzano la vita del soggetto, riconoscendo e valorizzando anzitutto la sua persona considerata nella sua globalità e peculiarità. Questa fase è molto delicata, talvolta credo che sia stato non facile anche per la stessa utenza, accettare la mia presenza in qualità di osservatore durante le varie fasi di consulenza. D'altra parte, è stata funzionale l'idea e la scelta del direttore del centro (in accordo con il tutor di riferimento), di promuovere il mio inserimento sulla base di un'attenta disponibilità in termini di concretezza etica, umana e personale (in questi casi ci sono elementi di grande significatività e delicatezza quali la privacy e gli stati di forte condizione emotiva che vive la persona in fasi della vita come quelli che caratterizzano il presente ambito). La situazione in cui educatore e minore vengono a contatto non è certo idilliaca e non si può certo dire che sia la più favorevole ad avviare un felice dialogo. Spesso è proprio in questi primi momenti di contatto che si gioca la partita della re-

lazione e comunque le reciproche impressioni influenzeranno entrambi, fin dalle prime fasi della conoscenza. All'educatore spetta l'arduo compito di farsi strada nel ginepraio delle barriere difensive del minore, di riuscire a trovare una breccia che la faccia accedere al suo mondo per riuscire a conquistare la sua fiducia. Egli vive dunque una situazione paradossale: viene percepito come minaccioso e invadente mentre è lì per svolgere una funzione di aiuto e di supporto (Dettori, Manca, Pandolfi 2013, pp. 20-21).

L'équipe educativa che mi ha affiancato durante l'intera esperienza di tirocinio formativo all'interno del '*Ciema*' era composta dalle seguenti figure professionali: il direttore; lo psicologo; l'assistente sociale; un gruppo di pedagogiste; un team educativo composto da almeno 6 educatrici (con le quali ho interagito maggiormente) che svolgono le funzioni di esperte nell'esecuzione degli interventi relativi ai procedimenti giudiziari sia nella fase di avvio che durante l'esecuzione. Le risorse umane interne comprendono inoltre un'équipe di 'qualità' che supervisiona e supporta lo sviluppo del sistema di gestione per la qualità del centro. La conoscenza di quest'ultimo gruppo di lavoro ha rappresentato un ulteriore momento di maturità professionale in quanto mi ha fornito l'opportunità di comprendere il valore spettante al processo di auto-valutazione di una istituzione educativa: ogni ente deve essere in grado di autovalutare il proprio operato e allo stesso modo deve saper accettare il valore valutativo esterno ai fini di un proficuo miglioramento. Ciò ha delle importanti ricadute nell'ambito della micro-progettazione in quanto le conseguenze dell'operato della struttura raggiungono il benessere (o meno) degli ospiti stessi; un centro che auto-valuta il proprio servizio per migliorarlo è senz'altro in grado di offrire adeguate opportunità di crescita educativa e formativa alla propria utenza.

Oltre alle succitate figure spiccano (sulla base di esigenze contingenti) ulteriori operatrici di agenzie educative, sociali e di volontariato operanti sul territorio che collaborano nell'esecuzione del percorso di reintegrazione sociale del minore sottoposto a responsabilità penale. La nostra interazione è stata piuttosto indiretta ma ho avuto modo di approfondire la loro conoscenza attraverso le analisi descrittive predisposte dalle colleghe dell'équipe. Ho potuto osservare che ci sono in particolare delle azioni predilette fra quelle predisposte dal team educativo: conoscere la reale situazione di partenza del soggetto minorenne al fine di fissare obiettivi educativi reali; disporre delle risorse necessarie (umane, materiali e contestuali) per la formalizzazione e concretizzazione dell'intervento; reperire e analizzare con precisione le informazioni predisposte dal Tribunale dei minori; riconoscere e valorizzare un contatto con gli altri professionisti che collaborano nell'ambito di tale intervento al fine di predisporre un quadro generale e chiaro della rete sociale dell'educando e garantire le adeguate indagini psico-pedagogiche ai fini della ricerca dei fenomeni educativi coinvolti (e implicabili), i quali debbono essere

plasmabili in virtù della finalità prioritaria dell'inclusione sociale della sua stessa persona. L'équipe si riunisce con una periodicità approssimativamente mensile e allo scopo di trattare temi di vario interesse: dalle difficoltà quotidiane che possono riscontrare le varie figure professionali, alle novità e alle informazioni derivanti dalla progettazione di istituto, in maniera aggiornata e riproposta, fino allo studio di casi particolari, per i quali può essere previsto un rinnovo per la predisposizione di programmi e laboratori che sappiano rispondere, in un momento dato, alle necessità educative imprescindibili. Inoltre, vengono predisposte delle riunioni per valorizzare l'opportunità di poter verificare il lavoro compiuto con ciascun adolescente, così come l'analisi relativa al suo grado attuale di raggiungimento degli obiettivi proposti, nonché la necessità di produrre cambi importanti e positivi nell'ambito del suo temporaneo progetto di vita attraverso l'esperienza socioeducativa, in un quadro di coerenza con le indicazioni, le raccomandazioni e i riferimenti che derivano dal processo penale in corso.

Sia durante le attività di équipe con la sola presenza del personale educativo che in quelle con l'intero personale della struttura, è stato opportuno impegnarmi per accogliere, con atteggiamento riflessivo (e con sguardo critico e costruttivo), condizioni emotive legate alla paura di sbagliare o al timore di sentirsi poco preparati e, di conseguenza, non a proprio agio. In questi casi, credo che sia fondamentale cercare di mettersi in gioco e arrischiare il proprio 'io', nell'ambito dell'interazione fisica ed emozionale, tentando di prendere esempio dal personale maggiormente esperto. In genere è sempre stato valorizzato il *setting* del *circle time* per le attività di *work in team*. Anch'esso è stato un elemento di novità e di grande valenza formativa, maturando in me la capacità di spirito di iniziativa e abilità di *problem solving* in contesti in cui nulla è certo (o sostanzialmente strutturato) e pertanto è inevitabilmente richiesta notevole resilienza e creatività per cercare di apportare soluzioni sulla base di quanto è umanamente o professionalmente richiesto nel momento dato.

Le attività di équipe sono state molto funzionali anche per quanto concerne il mio operato e il relativo inserimento, poiché si sono create preziose opportunità di scambio e confronto con le colleghe. Anche quei momenti mi hanno permesso di orientare al meglio le mie attività di tirocinio all'interno del quadro di riferimento dell'intero gruppo. Tra le varie attività previste nell'ambito dell'intervento in quanto educatore professionale, oltre alla già succitate consulenze psico-pedagogiche e/o educative, ho avuto la fortuna di poter intraprendere percorsi formativi nell'ambito di attività finalizzate a obiettivi di prevenzione, sensibilizzazione e promozione (riuscendo per altro ad avere spesso evolutieri il ruolo di guida dell'attività stessa, in particolar modo durante l'ultimo mese del tirocinio): laboratorio sulla prevenzione alla violenza; di impiego e formazione; di prevenzione dei disturbi legati alla dipendenza dalle

sostanze stupefacenti; di educazione affettivo-sessuale; di educazione alla viabilità; lavori di psico-educazione sulle capacità di autocontrollo e autoregolazione. Centrali sono state anche le attività per la promozione delle competenze personali (cognitive, emotive, motivazionali) e sulle abilità sociali, sull'uguaglianza e sui fenomeni delle disuguaglianze: dei laboratori sulla violenza di genere, un programma di resistenza nonviolenta e prevenzione e contrasto ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, nonché attività di *restorative Justice* (che purtroppo erano ancora in fase di sperimentazione e non ho potuto vivere in maniera attiva, ma la stessa esperienza mi ha permesso di creare un contatto significativo con l'ente della Colombia - citato nell'introduzione del presente lavoro - e cogliere lì l'occasione di formazione in tale campo). Le succitate proposte formative rimandano all'obiettivo di garantire uno sviluppo integrale degli adolescenti che compiono la misura giudiziaria (o extragiudiziaria) e perseguono il fine di garantire un'adeguata attenzione e cura educativa a quelle che sono le sue esigenze personali, familiari e ambientali che lo rendono un caso unico e autentico nella sua integrità. L'équipe si prefigge l'obiettivo di garantire che a ciascun utente debba essere offerta e assicurata la possibilità di potersi incorporare a qualsiasi tipo di attività, in funzione delle sue già inevitabilmente ribadite 'necessità personali'. Quest'ultimo è un aspetto che la pedagoga o l'educatrice non può considerare di minore importanza, rendendolo un principio base del lavoro educativo. Risulta interessante evidenziare che uno dei loro ideali educativi - e grazie ai quali ho potuto arricchire il personale 'bagaglio professionale' - si esplica nella scelta di scindere l'azione negativa (e penalmente giudicata) dalla personalità del minore, per contrastare il complesso fenomeno dello stigma, di cui il sistema penale favorisce la radicalizzazione all'interno della realtà sociale alla quale il soggetto appartiene. La tradizionale visione di educazione deve fare i conti con una visione pedagogica innovativa che ricerca i suoi punti di forza nei valori etici e morali della società, piuttosto che nello stigma della devianza, tentando pertanto di separare l'azione (penale e inadeguata) dalla persona. Ciò lascerebbe intendere irrisolti dei quesiti di rilevanza pedagogica relativamente alla succitata concretezza etica e morale e sulla base dei quali emergono delle esigenze che cercano delle risposte educative valide, laddove si presenta la violenza e/o l'infrazione di una norma. Si tratta di un pensiero consapevole che tocca la sfera giudiziaria ma che di fatto trova concreto domicilio negli altri settori di cui le professionalità educative si rendono portavoce e cura, il cui vero punto di partenza sono le risorse che caratterizzano la persona. Tale esperienza mi ha altresì stimolato ad approfondire delle elaborazioni relative al fondamentale rapporto tra la pedagogia e il diritto. Non solo, grazie anche al contesto culturale straniero, ho riconosciuto viepiù l'importanza che assume la pedagogia interculturale all'interno delle nostre professionalità educative.

14.4. Ripensare l'agire educativo: il profilo della pedagogia restaurativa

Nell'ambito della riflessione relativa all'incontro tra la pedagogia e il diritto, credo sia doveroso chiedersi se il diritto penale stesso sia in grado di garantire delle adeguate risposte educative attraverso i suoi lunghi e complessi processi penali. Le cose tuttavia non procedono come evidentemente dovrebbero: il diritto penale propone un modello sanzionatorio (un approccio tradizionalmente assai diffuso nell'ambito dell'educazione socio-familiare) di base che, al di là delle sue specifiche modulazioni, viene ritenuto, da millenni, per lo più scontato: quello secondo cui al male espresso dal fatto illecito deve seguire l'applicazione verso chi se ne sia giudicato responsabile di un'azione corrispondente, che dunque rappresenti a sua volta, per tale soggetto, qualcosa di in sé negativo (De Natale 2004, p. 65). L'art. 40 della Convenzione di New York recita che venga riconosciuto e garantito: il diritto, in capo alla persona di minore età accusata o riconosciuta responsabile di un reato, ad un trattamento «di valore». Di «valore» anzitutto perché la reazione statutale al fatto penalmente rilevante, per essere compresa e accolta in quanto «giustizia» dalla persona minorenni – accusata o colpevole di aver commesso un reato – deve essere densa di significato, veicolare un messaggio accessibile che possa essere compreso e accettato. La Convenzione di New York obbliga gli Stati parte a predisporre risposte all'offesa tarate specificamente sull'età delle persone coinvolte, pensate per le peculiari esigenze di una personalità in crescita e continua evoluzione, attraverso la predisposizione di strumenti differenziati, affidati a operatrici specializzate e appositamente formate, nonché attraverso la costruzione di strategie e interventi educativi proporzionati all'età e variamente declinabili a seconda delle singole situazioni e necessità (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza 2018, p. 35). La Convenzione auspica in particolar modo l'utilizzo di percorsi alternativi all'iter giudiziario che permettano di minimizzare l'effetto stigmatizzante del processo penale assicurando al contempo il perseguimento di obiettivi educativi e risocializzanti. La Spagna ha ben percepito l'utilità di tale raccomandazione che si esplica nella predisposizione legislativa della Legge 5/2000 (centrale riferimento per la progettazione educativa predisposta all'interno del '*Ciema*') che in un punto in particolare lascia emergere la sua valenza prettamente educativa, recitando:

Parimenti, i criteri guida per la redazione di questa Legge Organica sono stati, come non poteva essere altrimenti, quelli contenuti nella dottrina della Corte Costituzionale [...] sulle garanzie e il rispetto dei diritti fondamentali che devono necessariamente prevalere nel procedimento seguito dinanzi ai Tribunali per i minorenni.

ni, ferme le modulazioni che, rispetto al procedimento ordinario, consentono di tener conto della natura e delle finalità di quel tipo di processo, volto all'adozione di misure che non possono essere repressive, ma preventivo-speciali, orientate al reinserimento effettivo e al superiore interesse del minore, valutate con criteri da ricercare principalmente sul campo delle scienze non giuridiche.

Anche l'Italia non è stata da meno promuovendo una simile visione – peraltro anticipatamente rispetto alla Spagna – con D. lgs. n. 272 del 1989 – che introdusse, ai sensi degli artt. 8 e 9, i servizi educativi del CPA (Centro di prima accoglienza) e l'USSM (Ufficio di servizio sociale per i minorenni) – *Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del D.P.R. 448/1988, recante disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*, e sostenendo per mezzo di un punto in particolare che: «Tali disposizioni sono applicate in modo adeguato alla personalità e alle esigenze educative del minorenne». Inoltre, gli stessi CPA e USSM rappresentano un'importante innovazione pedagogica all'interno di questo settore poiché fungono da servizi educativi che di fatto intendono assicurare la massima de-stigmatizzazione del minore durante l'intero processo giudiziario, il cui valore educativo vede forte analogia con la prospettiva del centro spagnolo. Il 'Ciema' tiene bene a mente nell'ambito della propria progettazione educativa le raccomandazioni fornite dalla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo e sono evidenti i punti di contatto con la nostra struttura legislativa. Il processo giudiziario che coinvolge il minore sottoposto a responsabilità penale non riguarda in maniera esclusiva la sua stessa persona, bensì – come teorizzato dalla stessa équipe – esso è un evento che coinvolge altri attori: vi è una vittima e la stessa comunità. Nei documenti delle Nazioni Unite, va notato che la mediazione offre alla vittima del crimine l'opportunità di partecipare direttamente alla risoluzione della situazione creata dal reato e di affrontarne le conseguenze; ricevere risposte alle sue domande sui fatti e direttamente dall'interessato, se lo si desidera; esprimere l'impatto che ha subito a causa di ciò che è accaduto; ottenere la restituzione o riparazione; scusarsi; restaurare, se necessario, il rapporto con il reo; stabilire regole preventive di condotta per il futuro; al reo viene data la possibilità di riconoscere la responsabilità di ciò che è accaduto e di conoscerne e comprenderne gli effetti sulle vittime; esprimere le proprie emozioni (incluso il rimorso) sull'offesa; ricevere supporto per riparare i danni causati alla vittima o alla sua famiglia; per compensare, restaurare, riparare e scusarsi (Ríos Martín, Olalde Altarejo 2011). Questa è una visione maturata e prediletta dalla stessa équipe nel corso delle attività. Non dovrebbero essere questi i valori a cui ispirarsi nell'ambito delle professionalità educative? Ancora una volta emerge, alla luce di tali riflessioni, l'importanza della persona e della sua comunità, la quale viene posta al centro e, grazie alla media-

zione (e agli innovativi 'steps di avanguardia educativa' posti in essere dalla *restorative justice*), forse il sistema penale è in qualche modo riuscito a 'rimediare' e a gettare delle basi a valenza pedagogica utili a contrastare (paradossalmente in maniera autoreferenziale) la crisi del proprio sistema classico, tradizionale, retributivo e disfunzionale.

Era inevitabile dedicare in fase conclusiva una riflessione ai valori che la mediazione e le pratiche di *restorative justice* hanno generato in me, in quanto rappresentano dei valori che ancora oggi porto avanti all'interno delle mie pratiche lavorative e professionali. Se non fossi passato per questo percorso, probabilmente non avrei avuto l'opportunità di ampliare la mia prospettiva professionale, e ciò non può che essere merito di una valida attività di tirocinio che di fatto vede le sue radici nell'ambito della mobilità internazionale.

Il valore personale è un'unità educativa e formativa rilevante all'interno del diritto, è essa stessa uno dei principi fondamentali per la società umana. La peculiarità di ciascuna storia di vita a cui andiamo incontro attraverso il nostro ruolo professionale, in un'ottica di sviluppo ed educazione collettiva e comunitaria, all'interno della quale ognuna presenta delle caratteristiche esistenziali peculiari (in termini di risorse socio-culturali, di capacità e di potenzialità) la rende un caso unico, al quale dev'essere garantita la possibilità di ricevere un sostegno educativo che abbracci le radici della sua peculiare identità. Tale approccio all'esercizio educativo è risultato utile per il mio operato e dovrebbe rappresentare la base per ciascuna tirocinante intenta a maturare competenze nell'ambito delle professionalità pedagogiche.

Bibliografia

Bollettino OMS (1992). *Skill for life*, n.1.

Dettoni Filippo, Manca Giuseppina, Pandolfi Luisa (2013). *Minori e famiglie vulnerabili: ruolo e interventi dell'educatore*, Roma, Carocci.

De Natale Maria Luisa (a cura di, 2004). *Pedagogisti per la giustizia*, Milano, Vita e Pensiero.

Ríos Martín Julian Carlos, Olalde Altarejos Alberto José (2011). *Análisis y Resolución de Conflictos*, «Revista de mediación», publicación 8.

Brito Ruiz Diana (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia en Colombia, Ecuador*, Colección Cultural de la Paz.

Sitografia

<https://arela.org/> .

https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/agia_30_anni_convenzione.pdf .

<https://web.camera.it/bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm> .

Autorità garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA) (2018). La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile. Roma <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641>.

Appendice



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAGLIARI CORSI DI LAUREA DELL'AREA PEDAGOGICA

INDICAZIONI GENERALI PER LA DETERMINAZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI DEI TIROCINI CURRICOLARI

Si propongono qui, ad uso libero dei tirocinanti, delle figure tutoriali interne alle strutture ospitanti i tirocini, dei docenti tutor e di altre figure di tutorato che siano appositamente designate a tal fine dall'organizzazione universitaria dei corsi di laurea, alcune linee generali orientative per la determinazione degli obiettivi formativi dei tirocini curricolari. Si intende con ciò presentare un quadro ampio di prospettive entro le quali debbano essere compresi e individuati dei più precisi e mirati obiettivi da stabilirsi per ciascuna esperienza di tirocinio.

Si ricorda inoltre che gli obiettivi formativi dei tirocini devono essere concordati tra tirocinante e tutor della struttura ospitante e successivamente visionati e approvati dal docente tutor prima dell'avvio del tirocinio stesso.

CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE L19 ED EQUIPOLLENTI

Obiettivi di ambito pedagogico

Implementazione ulteriore rispetto alla formazione acquisita attraverso i corsi delle materie curricolari:

- delle competenze di ordine pratico relative alla progettazione, realizzazione, gestione e valutazione di interventi, processi e servizi nell'ambito dell'educazione e della formazione;
- delle capacità di lettura e valutazione del mutamento della realtà socioculturale, con particolare attenzione alle nuove esigenze educative del territorio;
- delle conoscenze in merito alla tipologia specifica del contesto

formativo dell'esperienza di tirocinio, con particolare riguardo alle sue caratteristiche e al suo inquadramento teorico-pedagogico (bisogni e motivazioni educative, caratteri degli attori coinvolti e soprattutto dei destinatari privilegiati dell'azione educativa e formativa, delle figure professionali partecipanti alla vita nel contesto e alle modalità di relazione-interazione tra i soggetti a tale contesto interni e quelli esterni, anche se non soprattutto familiari dei destinatari);

- delle attitudini alla sensibilità empatica, riflessive, critiche, pratiche e di deliberazione in merito alle problematiche educative e formative emergenti nel contesto specifico;
- dei ruoli, funzioni, competenze, culture, delle diverse figure professionali coinvolte nell'esperienza e dei servizi correlati, possibilmente e soprattutto nel caso di tirocini in contesti caratterizzati da una elevata significatività del lavoro d'equipe e di rete.

Obiettivi trasversali

Implementazione ulteriore rispetto alla formazione acquisita attraverso i corsi curriculari:

- conoscenza dei principali documenti di ordine normativo e legislativo inerenti il contesto formativo specifico;
- conoscenza delle diverse forme di inserimento lavorativo e contrattuali possibili in relazione al contesto di tirocinio;
- conoscenza della natura e delle caratteristiche anche organizzativo-amministrative e formali-istituzionali della struttura in cui si svolge il tirocinio.

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE PEDAGOGICHE E DEI SERVIZI EDUCATIVI LM50&85 ED EQUIPOLLENTI

Obiettivi di ambito pedagogico

Implementazione ulteriore rispetto alla formazione acquisita attraverso i corsi delle materie curriculari:

- delle conoscenze relative alle metodologie didattiche e formative, con eventuali e specifici approfondimenti nell'area dell'integrazione delle persone disabili, della prevenzione del disagio, della marginalità e dell'handicap;
- delle conoscenze relative alle metodologie di ricerca educativa;
- delle competenze connesse alla progettazione, realizzazione, gestione, supervisione, valutazione, di interventi e progetti

educativi e riabilitativi, coordinamento dei tempi, strumenti, risorse tecniche, umane e finanziarie dei servizi socio-educativi nel territorio;

- delle capacità di lettura e valutazione dei bisogni economico-sociali del territorio.

Obiettivi trasversali

Implementazione ulteriore rispetto alla formazione acquisita attraverso i corsi delle materie curriculari:

- conoscenza dei principali documenti di ordine normativo e legislativo inerenti il contesto formativo specifico, e della legislazione europea nazionale e regionale relativa ai servizi socio-educativi;
- conoscenza delle diverse forme di inserimento lavorativo e contrattuali possibili in relazione al contesto di tirocinio;
- conoscenza della natura e delle caratteristiche anche organizzativo-amministrative e formali-istituzionali della struttura in cui si svolge il tirocinio.

Gli autori e le autrici

Barbara Careddu e Roberta Fara sono pedagogiste, laureate presso l'Ateneo di Cagliari nel 2010.

Dopo quindici anni di esperienza e lavoro in prevalenza in coppia come animatrici nei servizi educativi per minori, in collaborazione con biblioteche, librerie per ragazzi, cooperative, e la partecipazione a progetti legati all'animazione alla lettura, nel 2014 hanno fondato la *Lunamoonda snc*, e nel 2015 fatto nascere *La Tana di Lunamoonda*, centro educativo polifunzionale a misura di bambino.

Nella Tana realizzano a partire dall'ottobre del 2015 il servizio Libro.Nido, nido d'infanzia rivolto a bambini e bambine dai 3 mesi ai 3 anni, con affiancamento del servizio privato a quello pubblico data la convenzione con il Comune di Cagliari.

Dalla seconda metà del 2019 il servizio Libro.Nido è convenzionato con l'Università di Cagliari per ospitare le studentesse dei corsi di laurea triennale e magistrale dell'area pedagogica nei tirocini curriculari con la fascia 0-3 anni.

Collaborano con loro associazioni ed enti sociali e culturali, insegnanti e psicomotriciste laureate ISEF, *teachers* di madrelingua inglese, esperti qualificati di Arte Effimera e materiali destrutturati, professionisti del settore musicale e della sperimentazione sonora.

Salvatore Deiana è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari, dove tiene il Corso modulare di Pedagogia nella magistrale in Scienze Pedagogiche e ha fatto parte della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche dal 2016 al settembre 2021, essendone Coordinatore dall'autunno 2019 al giugno 2021. Tra le sue pubblicazioni *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale* (curatela), Lecce 2019.

Alessia Demontis è pedagoga, educatrice e facilitatrice. Ha svolto in *Noa* il suo tirocinio universitario, entrando poi nella squadra di lavoro.

Attualmente in *Noa* coordina le attività socioeducative di gruppo del centro diurno per disabili adulti, è *tutor* referente per i tirocini Unica e si occupa delle attività educative individualizzate e di gruppo, per la promozione dell'inclusione e del *ben-essere* bio-psico-sociale della persona.

Si sta specializzando per diventare *counsellor*, di approccio rogersiano, per la relazione d'aiuto.

Sara Falqui è pedagoga. Nel 2016 consegue la Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione e nel 2018 la Magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi presso l'Università degli

Studi di Cagliari. A Maggio 2020 consegue un Master in Pedagogia-Giuridica Forense e Penitenziaria presso l'INPEF (Istituto Nazionale di Pedagogia Familiare, Roma). Dal 2019 lavora come educatrice professionale presso la comunità "La Collina" in Serdiana, la quale ospita giovani adulti in misura alternativa al carcere con l'obiettivo di un reinserimento sociale.

Mattia Mele è laureato presso l'Università degli studi di Cagliari in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi (LM85). Durante i percorsi di studio in L19 ed LM85 ha conseguito le seguenti borse di mobilità internazionale: "Erasmus" presso L'Universidad de Sevilla (Spagna); "Erasmus Plus" presso la "Aurel Vaiclu" University of Arad (Romania); "Erasmus for Traineeship" presso l'Asociación "ARELA" de Vigo (Spagna); "Globus Placement" presso "Refugio 121 Casa Hogar" de Monterrey (Messico); "Globus Tesi" presso l'Universidad de San Buenaventura de Cali (Colombia).

Silvia Mongili è PhD in Qualità della Formazione, pedagogista, *eco-tuner* e *green life coach*. È docente a contratto presso l'Università degli Studi di Cagliari e ha fatto parte della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche negli A.A. 2019/2020 e 2020/2021. Ha maturato un'esperienza più che decennale negli ambiti della consulenza pedagogica rivolta alle istituzioni scolastiche, della formazione docenti, del coordinamento di servizi socio-educativi, dell'empowerment e crescita personale, dell'educazione ambientale. È docente e coordinatrice didattica e organizzativa di Ecopsiché – Scuola di Ecopsicologia.

Davide Moreno è educatore professionale socio pedagogico laureato all'Università di Cagliari e formatore libero professionista nel campo del social media marketing. È socio dell'associazione Movimento Etico Digitale Ets e si occupa di formazione con gli adolescenti all'utilizzo consapevole degli ambienti virtuali. Ha realizzato diversi progetti educativi per alcuni istituti comprensivi, SPRAR ed enti comunali del Medio Campidano. Attualmente cura anche la comunicazione online di aziende ed istituti scolastici.

Claudia Orrù è educatrice professionale socio pedagogica e opera nell'ambito dei disturbi dell'apprendimento, dei bisogni educativi speciali e della disabilità. Si è laureata all'Università di Cagliari nell'anno accademico 2020/2021 nel Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione classe L-19 nuovo ordinamento, con una tesi dal titolo *Lettura e mondo digitale, tra paure e pericoli: la letteratura per l'infanzia come antidoto*. È stata rappresentante degli studenti e delle studentesse dell'Area Pedagogica per un anno, da Novembre 2020 a Novembre 2021.

Roberto Orrù, pedagogista nelle pubbliche amministrazioni e nel terzo settore, svolge consulenza pedagogica in *équipe* multidisciplinari. Nella libera professione è *counselor* pedagogico, supervisore, docente e formatore anche per il centro studi Erickson. È stato giudice onorario di tribunale per i minorenni; autore di pubblicazioni pedagogiche, è associato a: AIMME, OPPIforma; ANPE. In *Noa*, di cui è stato fondatore, ha avuto numerosi incarichi e svolto differenti attività, tra le quali: direzione, supervisione e gestione dei percorsi di tirocinio.

Cristina Palmieri è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano - Bicocca, di cui è attualmente Direttore, e dove insegna Fondamenti della Consulenza Pedagogica e Pedagogia dell’Inclusione Sociale. Tra le sue pubblicazioni *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa*, FrancoAngeli, 2018; *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l’educatore professionale*, FrancoAngeli, 2009, curato insieme a Benedetta Pozzoli, Sara Rossetti, Silvia Tognetti.

Laura Pinna è pedagogista, titolare dell’insegnamento di Pedagogia dell’Infanzia nel Corso di Studi di Scienze dell’educazione e della formazione dell’Università degli Studi di Cagliari per la quale è anche docente tutor organizzatore presso il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria. Svolge formazione e ricerca sulla cultura dell’infanzia e sulla funzione genitoriale; ha pubblicato diversi articoli e saggi in diversi testi collettanei.

Monia Podda, pedagogista, è socia fondatrice dell’Associazione CIPM Sardegna (Centro Italiano per la Promozione della Mediazione e la Giustizia Riparativa). Svolge attività di consulente pedagogica e mediatrice familiare: co-conduzione di gruppi trattamentali per maltrattanti e stalker; conduzione di gruppi di parola per figli di genitori separati; prevenzione nelle scuole (bullismo, cyberbullismo, abuso sessuale) e in ambito sportivo. Collabora con l’Associazione Mediatori Insieme al Centro di Mediazione Familiare del Comune di Sassari e con la Cooperativa Alfabeta al Centro per la Famiglia del Plus 21.

Emanuela Salice è dottoressa in Filosofia e in Scienze dell’Educazione e della Formazione, con titolo di esperta in criminologia e psicologia giuridica e risorse umane, diploma di counselor professionale, formatore in contesti non clinici. È docente *free lance* di scienze umane; si occupa di formazione ed educazione non formale nei contesti lavorativi ed educazione alla carriera professionale come libera professionista. Ha maturato un’esperienza decennale nelle organizzazioni multinazionali.

Claudia Secci è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari, dove tiene i Corsi di Educazione degli adulti e Pedagogia generale, rispettivamente nel Corso magistrale di Scienze pedagogiche e dei processi formativi e in quello triennale di Scienze e Tecniche psicologiche. Da settembre del 2021 è Coordinatrice della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche. Ha curato *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e ricerca*, Lecce 2021.

Andrea Spano è dottore di ricerca in Pedagogia Generale dell'Università degli Studi di Cagliari. Insegna a contratto Pedagogia generale nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Progettazione e sviluppo per l'educazione interculturale nel corso di laurea in Scienze Pedagogiche e dei servizi educativi. I suoi interessi di ricerca riguardano i punti di congiunzione tra lo sviluppo personale e quello professionale nell'educazione degli adulti. Tra i suoi articoli, «Il Roundabout. Un approccio per l'educazione professionale», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 274-288, (2019).

Chiara Tagliatela si è laureata nella magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Cagliari nel luglio 2021, con una tesi sui tirocini da pedagogo. Ha preso parte al percorso sostitutivo di tirocinio denominato *Consulenza pedagogica e pratiche professionali del pedagogo* svolto dalla professoressa Laura Pinna in modalità *online* tra l'autunno 2020 e l'inverno 2021. Ha una esperienza pluriennale di volontariato in ambito educativo maturata nell'Istituto Penale per Minorenni di Quartucciu, nel Seminario Minore di Cagliari e in altri centri socio-assistenziali della Provincia.

Salvatore Deiana è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Cagliari, dove ha fatto parte della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche dal 2016 al settembre 2021, essendone Coordinatore dall'autunno 2019 al giugno 2021. Tra le sue pubblicazioni *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale (curatela)*, Lecce 2019.

Claudia Secci è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Cagliari, dove tiene i Corsi di Pedagogia delle relazioni educative, Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti e Pedagogia generale. Da settembre del 2021 è Coordinatrice della Commissione Tirocini delle lauree pedagogiche. Ha curato *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e ricerca*, Lecce 2021.

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