

Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore

Paola Bastianoni
Emanuela Spaggiari

Abstract – *In this article you can find a short glance on the way the teaching plan of the apprenticeship (vocational training) has been developed in the course of Scienze dell'Educazione at the Ferrara University. Firstly we turned to better account the two values of the training (which is true part of the course for graduation), on the one hand as formative practice, absolutely necessary for educator's job, on the other hand as a way to help every future educator to manage many different situations in many different contexts. Secondly we turned to account the deep matter of the training, which improves student's capability to think, in order to learn, completely aware and able to criticize himself, first of all the necessary speed and automatisms, useful to spend in the job. Every educator having achieved, during the course, the basic technical and methodological know-how, we started to stimulate the students to be pro-active, we worked to make them focus their feelings, aims, motivations, vocations about the job. We tried as well to make them discover their own original sensitiveness for to be educators. A well established formative network supports this process and consists of participants coming from the university, from agencies, and organizations which can put up people for training, from students in training and future training people. We planned educational actions to push many skills through experiences workshops, methodological studies in depth and specific seminars about interculturalism, parenthood, integration, homophobia and many others.*

Riassunto – *Questo articolo rappresenta una sintesi delle modalità attraverso cui si è evoluta la progettazione educativa del tirocinio all'interno del Corso di studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Ferrara. Il primo passaggio è stato quello di valorizzare la doppia valenza del tirocinio curricolare, che da un lato si propone come momento formativo imprescindibile per la professione dell'educatore, e dall'altro aiuta i futuri educatori ad orientarsi in un contesto professionale estremamente vario. In secondo luogo si è dato valore alla sostanza interna, mentale e riflessiva, del tirocinio, riconoscendo la priorità dell'apprendimento critico e consapevole sulla velocità e sugli automatismi del “fare”. Con lo sguardo costantemente rivolto alle conoscenze di base, tecniche e metodologiche, che un educatore acquisisce durante il percorso di studi, si è lavorato per incentivare la pro-attività degli studenti, per richiamare la loro attenzione sulle componenti motivazionali e vocazionali della professione, oltre che per portarli a scoprire la propria originale sensibilità di educatori. La rete formativa, fortemente consolidata, che supporta questo processo esteso è composta da attori provenienti dall'università, dagli enti e organizzazioni ospitanti, dagli studenti in tirocinio e dai futuri tirocinanti. Le azioni educative sono progettate per attivare uno spettro ampio di competenze attraverso laboratori esperienziali, momenti di approfondimento metodologico e seminari che affrontano contenuti specifici quali l'interculturalità, la genitorialità, l'integrazione, l'omofobia e molti altri.*

Keywords – training, education, learning, educational relationship

Parole chiave – tirocinio, formazione, apprendimento, relazione educativa

Paola Bastianoni (Pesaro, 1961) è Professore associato di *Psicologia dinamica* presso l'Università degli Studi di Ferrara, ove è responsabile e coordinatrice anche del tirocinio curricolare. Tra i suoi principali interessi di ricerca si ricordano temi quali l'analisi e valutazione delle dinamiche relazionali nei contesti di crescita dei bambini e degli adolescenti che vivono fuori famiglia (istituti, comunità affidamento familiare e adozioni); l'educazione e il sostegno ai percorsi di elaborazione del lutto; l'omogenitorialità. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica* (a cura di, in coll. con A. Taurino, Roma, Carocci, 2009, 2014); *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce* (in coll. con M. Baiamonte, Trento, Erickson, 2014).

Emanuela Spaggiari (Reggio Emilia, 1970) insegna *Sociologia dell'educazione* all'Università degli Studi di Ferrara e collabora come ricercatrice professionista alle attività del "Laboratorio di Studi Sociali Paracelso" del medesimo ateneo. Come docente lavora con gruppi di adulti in contesti di formazione universitaria e professionale su temi relativi ai processi culturali, educativi e comunicativi; in qualità di ricercatrice professionista è specializzata nell'approccio etnografico alle organizzazioni e nell'utilizzo degli strumenti non standard della ricerca sociale. Tra le sue pubblicazioni più significative: *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione* (con P. Bastianoni, Roma, Carocci, 2014); *E-learning a scuola: quale orizzonte possibile? Valutazioni delle esperienze italiane nel ciclo secondario* (in coll. con M. Ingrosso, in Colombo M. (a cura di), *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Napoli, Liguori, 2008); *Innovazione tecnologica e benessere a scuola. Un confronto tra Istituti superiori italiani e francesi* (Milano, Unicopli, 2007).

1. Considerazioni preliminari

Il focus di questo articolo concerne alcune riflessioni sul ruolo del tirocinio nei processi formativi dell'educatore e, nello specifico, come queste hanno orientato, nel tempo, la strutturazione del modello di tirocinio realizzato nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione (ora Scienze filosofiche e dell'educazione) dell'Università degli Studi di Ferrara¹.

Il tirocinio, in quanto attività teorico-pratica professionalizzante, è un'esperienza di apprendimento svolta all'interno di un ambiente protetto. Non si tratta di un lavoro (e ciò è normato dalla Legge 196/97 "Norme in materia di promozione dell'occupazione" – art. 18 "Tirocini formativi e di orientamento") ma di un'esperienza professionalizzante accompagnata, ossia di un primo approccio ad un mestiere a fini di orientamento e di valutazione delle proprie attitudini e motivazioni. Di fatto è un momento formativo sul campo, che dà l'opportunità agli studenti di riflettere criticamente su quella che diventerà la loro professione².

Ha un valore orientativo in quanto consente di entrare in modo tutelato nel mondo del lavoro, conoscere l'organizzazione ospitante, farsi un'idea dei tipi di contesti possibili ed avere più

¹ Per i necessari approfondimenti si rimanda a P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 2015.

² Cfr. A. Castellucci, L. Saiani, G. Sarchielli, L. Marletta (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

consapevolezza in merito alle proprie scelte³. Ha inoltre un valore conoscitivo-formativo poiché permette di approfondire ed ampliare in modo mirato le proprie conoscenze e di iniziare il lungo e non facile percorso di traduzione dei saperi in competenze spendibili. Durante il tirocinio si ha infatti l'occasione di individuare i propri limiti e le proprie potenzialità, oltre che di valutare l'adeguatezza e l'utilità dei pregiudizi e degli stereotipi che danno forma ai pensieri e orientano le azioni. La mappa concettuale che riportiamo di seguito schematizza questa doppia valenza del tirocinio curricolare.

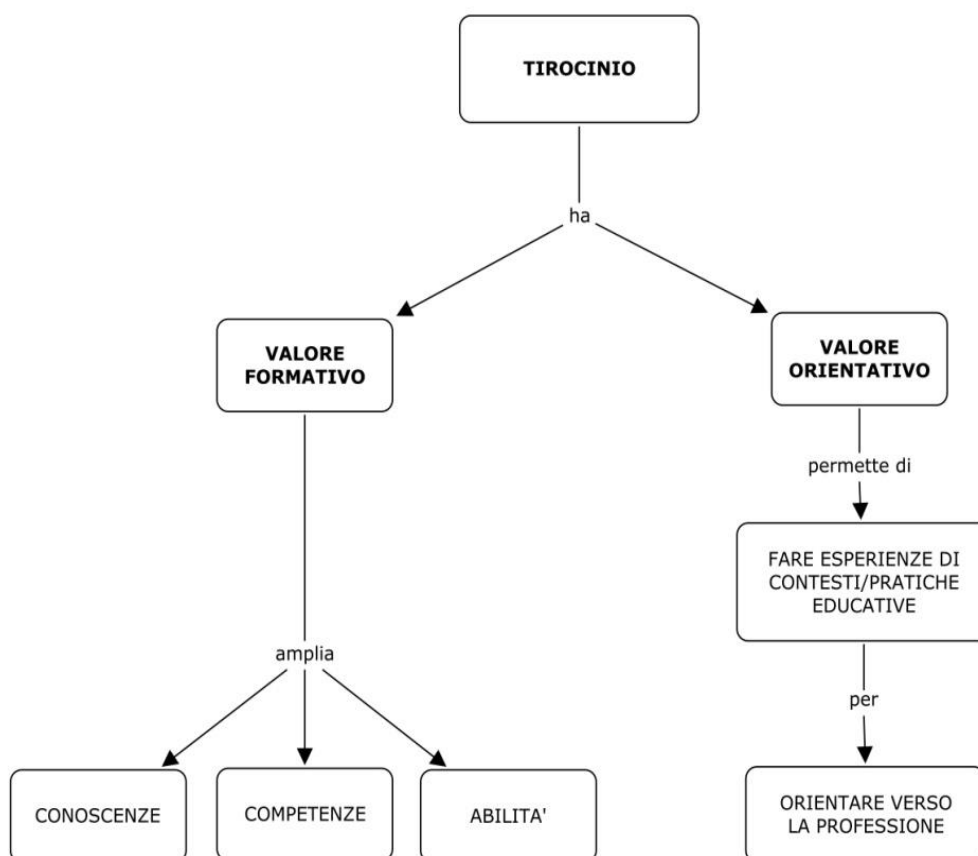


Figura 1: Valore formativo e orientativo del tirocinio

³ Cfr. L. Czerwinsky Domenis, B. Grassilli (a cura di), *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi nel tirocinio*, Milano, FrancoAngeli, 2005; C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

2. Il tirocinio: un'esperienza formativa complessa

Se ora prendiamo in considerazione la complessità dell'esperienza vissuta dallo studente/studentessa nel tirocinio potremmo definirlo innanzitutto come un luogo, mentale e fisico, che consente al soggetto in formazione di realizzare processi di apprendimento critico e consapevole attraverso una misurata partecipazione al contesto interattivo nel quale si sperimenta, riconoscendo la priorità dell'osservazione, dell'ascolto e del pensiero sull'azione/intervento.

In questa duplice accezione considereremo il tirocinio quale luogo della mente e della partecipazione misurata, consapevole e vigile.

La sua esplicita natura formativa consente di rendere preminente la valenza interna, mentale e riflessiva che ne connota principalmente l'identità: in un contesto così connotato, dedicato all'osservazione prima che all'azione, lo studente può concedersi innanzitutto il tempo della riflessione, quel tempo indispensabile ad ogni azione/intervento educativo e che troppo spesso viene sacrificato in ambito professionale *psico-socio-educativo-assistenziale* in nome dell'urgenza, della necessità, della contingenza. Nell'esperienza di tirocinio il tempo dell'osservazione e della riflessione è, al contrario, una condizione irrinunciabile⁴, è un prerequisito perché l'individuo in formazione possa comprendere quali sono le caratteristiche del contesto/istituzione in cui si trova, quali sono i modelli impliciti dell'agire educativo che caratterizzano azioni e comportamenti osservati, qual è il clima affettivo rilevato e qual è il benessere percepito negli utenti e negli operatori e, infine, quali sono invece le zone grigie osservate, quali sono i dubbi e le perplessità sulle azioni e sui comportamenti osservati.

Ciò che si osserva con regolarità e che, in virtù proprio della sua ricorrenza, assume la caratteristica della routine, nell'accezione evolutiva ed etnografica del termine (azione ripetuta nel tempo e osservabile nella sua ciclica ricorrenza) quanto risponde ai bisogni/diritti educativi, relazionali ed evolutivi della persona a cui l'azione stessa viene rivolta e quanto invece risponde alle esigenze di praticità, di velocità e di accondiscendenza che si richiede al destinatario di un intervento, qualunque sia il contesto e l'età dello stesso? Quanto ciò che viene raccomandato dagli esperti (chi opera nel contesto con il ruolo riconosciuto dallo stesso per avallare la sua competenza) ai non esperti (i tirocinanti, il personale con ruolo professionale non riconosciuto...) risponde davvero al benessere degli utenti o al contrario rimanda principalmente ad altre esigenze/priorità?

Sono realmente, quelle che vengono osservate, le migliori soluzioni per i problemi in atto o, al contrario, sono le soluzioni più comode perché richiedono meno impegno? Ci potrebbero essere altre modalità, diverse da quelle osservate, che potrebbero elicitarle a breve e a lungo termine esiti diversi? In che rapporto sta una risposta comportamentale dettata dalla compiacenza o dal timore con l'appropriata interiorizzazione di una regola, ad esempio?

Questo è lo spazio interno del tirocinio: un luogo mentale debitamente riservato alla rifles-

⁴ Cfr. Dovigo F., *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

sività, caratterizzato da un pensiero dialettico, promotore di un processo circolare che non si limita all'adesione acritica a ciò che viene osservato, che non sacrifica alla mera imitazione la libertà del pensiero e della riflessione, che non rinuncia all'originalità e al proprio personale punto di vista.

Nella realtà quotidiana ciò a cui assistiamo, condividendo con gli studenti vissuti e riflessioni sull'esperienza di tirocinio, rimanda molto più frequentemente al più semplificato processo imitativo. Il complesso compito dell'apprendere viene troppo spesso ridotto ad un meccanico processo ripetitivo che snatura la stessa unicità dell'atto relazionale educativo, confondendo sul piano semantico l'educazione con la mera riproduzione di pratiche abituali, consuete e riconoscibili ma non per questo necessariamente educative.

La formazione realizzata attraverso il tirocinio richiede, al contrario, l'ampliamento di quello spazio mentale deputato ad una comprensione meno frettolosa⁵, dove l'azione si può sospendere, la risposta può attendere i tempi della riflessione e quest'ultima può co-costruire i costrutti dell'intervento, della relazione, dell'azione educativa in un processo formativo sistematico, attento, vigile e focalizzato a mantenere attivo quell'indispensabile orientamento relazionale che non può non essere fondante ogni pensiero e ogni intervento che coinvolga un altro in un setting educativo.

È a partire da questa consapevolezza che si è sviluppato in questi anni il pensiero di chi scrive sul processo formativo soggiacente l'esperienza di tirocinio ideato per gli studenti del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell'educazione. Un processo che, come ogni prodotto socioculturale, si co-costruisce nella interazione con gli altri, nella costruzione di significati condivisi e nella messa in campo di reti istituzionali che accolgono saperi ed esperienze e garantiscono il loro fluire tra generazioni e luoghi di studio e di lavoro.

Il percorso di tirocinio non può che essere un aiuto/sostegno/strumento nella promozione di una cultura della relazione che sostenga lo studente a scommettere ancora più risolutamente sul potere di cambiamento dell'educazione, vigilando affinché ogni intervento educativo sia consapevolmente progettato, realizzato e verificato nel rispetto di una chiara e verificabile prospettiva relazionale.

3. L'educazione come mestiere: conoscenze, competenze e opportunità professionali

Sulla base di questi assunti si rende ora necessario focalizzare l'attenzione su quelle caratteristiche del contesto, nell'accezione ecologica data al termine in ambito psicoeducativo⁶, che definiscono l'ambiente del tirocinio a partire proprio da quelle caratteristiche del macrosistema – gli obiettivi formativi qualificanti la classe delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione – che prevedono prevalentemente conoscenze di base, necessariamente

⁵ Cfr. C. Ziglio, R. Boccalon, *Lei vede ma non osserva. Introduzione all'attività osservativa in educazione*, Torino, UTET, 1996.

⁶ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

generali, in una pluralità di ambiti: pedagogico, sociologico, psicologico, filosofico, metodologico e didattico in relazione alle problematiche educative, a scapito di una formazione più mirata e specifica.

Nella stessa direzione generalista vanno considerati gli sbocchi professionali previsti per la figura dell'educatore che sono altrettanto ampi e diversificati tali da includere l'universo della popolazione: dalla primissima infanzia alla vecchiaia, con uniche eccezioni rappresentate dai bambini fruitori della scuola dell'infanzia e da chi necessita prioritariamente di riabilitazione fisica. Come evidenzia la descrizione istituzionale del Corso di Laurea, le attività che i nostri studenti sono chiamati a svolgere sono principalmente quella di educatore e animatore socio-educativo in strutture pubbliche e private che erogano servizi sociali e socio-sanitari per famiglie, minori, anziani, detenuti nelle carceri, stranieri, nomadi. Inoltre gli educatori sociali possono operare nei nidi e nelle comunità infantili, nei servizi di sostegno alla genitorialità, nelle strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche e nei servizi educativi per la primissima infanzia (0-3) e la preadolescenza. Non vanno dimenticati i servizi culturali e della mediazione interculturale, ricreativi e sportivi come centri di aggregazione giovanile, biblioteche, mediateche, ludoteche, musei. Rientrano nel novero anche i servizi di educazione ambientale come parchi, musei, agenzie per l'ambiente; infine anche le strutture sanitarie non sono del tutto precluse agli educatori sociali, se si pensa ad esempio alle attività di clown-terapia e di supporto alle famiglie in ospedale attraverso il gioco, la musica, il teatro e la narrazione⁷.

Tutto ciò solo per citare i contesti più direttamente collegati alla professionalità di questi operatori. I contesti nei quali il tirocinio si realizza devono dunque poter essere sufficientemente rappresentativi di questa ampia variabilità che richiede necessariamente l'identificazione di comuni denominatori sui quali strutturare la proposta formativa. La professione che i nostri tirocinanti educatori andranno a osservare nei diversi contesti elencati rimanda a caratteristiche comuni (imprevedibilità, incertezza e complessità), a componenti motivazionali e vocali intese come un continuo "richiamo al senso del proprio agire"⁸.

L'educazione come mestiere infatti rimanda a *maestria*, ossia ad una sintesi di saperi e competenze di cui si ha piena padronanza⁹, ma anche a *ministerium*, ossia al compito di servizio che l'educatore è chiamato a svolgere con responsabilità¹⁰. Un mestiere innanzitutto relazionale e comunicativo, difficilmente compatibile con logiche di misurazione e quantificazione e più facilmente assimilabile alla creatività e alla generatività del fare artigianale, fondato

⁷ Cfr. P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, cit.

⁸ Cfr. A. Marchesi, *Il profilo. Il mestiere dell'educatore*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 57.

⁹ Cfr. A. Canevaro (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, NIS, 1991; P. Brunori, *La professionalità di educatore: ruolo e percorsi formativi*, Roma, Carocci, 2001.

¹⁰ Cfr. F. Chiarle Prever, M. Pidello, L. Ronda, *La responsabilità dell'educatore professionale. Etica e prassi del lavoro socio-educativo*, Roma, Carocci, 2003.

sui propri talenti e spesso fatto di intuizioni, di immaginazioni produttive¹¹.

Con talenti intendiamo quelle capacità specifiche e quelle attitudini che rendono un individuo più idoneo a svolgere un compito relazionale /educativo rispetto ad un altro che, a parità di formazione teorica, di background culturale, di motivazione intrinseca e di impegno profuso, non riesce con altrettanta facilità a strutturare un setting relazionale deputato a realizzare gli obiettivi educativi prefissati.

Il mestiere dell'educatore affonda le proprie radici sulle conoscenze ma si costruisce nel quotidiano con la pratica e l'esperienza, con il confronto con gli altri educatori, con le riunioni di équipe, con la riflessione condivisa sull'accaduto.

Da qui l'esperienza come "pratica composta da tecniche, procedimenti, conoscenze specifiche che chiedono una disponibilità costante all'apprendimento", che va accostata all'esperienza come vissuto interiore su cui riflettere, lavorare, ricercare significati¹². Nello specifico va precisato che le *competenze tecniche* dell'educatore fanno principalmente riferimento all'integrazione tra saperi psicologici, pedagogici e sociologici mentre le *conoscenze metodologiche* sono di tipo didattico, formativo, osservativo, valutativo e diagnostico. Le *capacità* dell'educatore sociale consistono nell'interpretare realtà individuali e sociali da un punto di vista socio-psico-pedagogico, ossia nel saper interpretare i bisogni educativi e formativi dei gruppi e delle persone (capire cosa progettare e come). Da ciò deriva la capacità di progettare, monitorare e valutare interventi educativi per gruppi e persone¹³.

Sul tema delle *competenze* lo spettro non può che essere estremamente ampio e rimanda a caratteristiche personali (equilibrio, integrazione psichica, maturità personale), relazionali (autenticità nell'interessarsi all'altro, capacità di ascolto, capacità di autocontrollo, empatia), per elencarne solo le principali¹⁴.

Come abbiamo detto, il punto di partenza dell'attività di tirocinio è la possibilità offerta agli studenti di attribuire significato all'esperienza¹⁵ mediante le teorie apprese e, al contempo, di sperimentare l'efficacia di tali teorie per la lettura e l'interpretazione delle situazioni che si vivono quotidianamente in struttura. Ciò li porta ad innescare un processo circolare tra pensiero

¹¹ Cfr. A. Castellucci, S. Simoni, G. Pierantonio, *Formazione e lavoro dell'educatore professionale. Un percorso tra rigore e immaginazione*, Rimini, Maggioli, 1995.

¹² Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997; D. Demetrio, *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

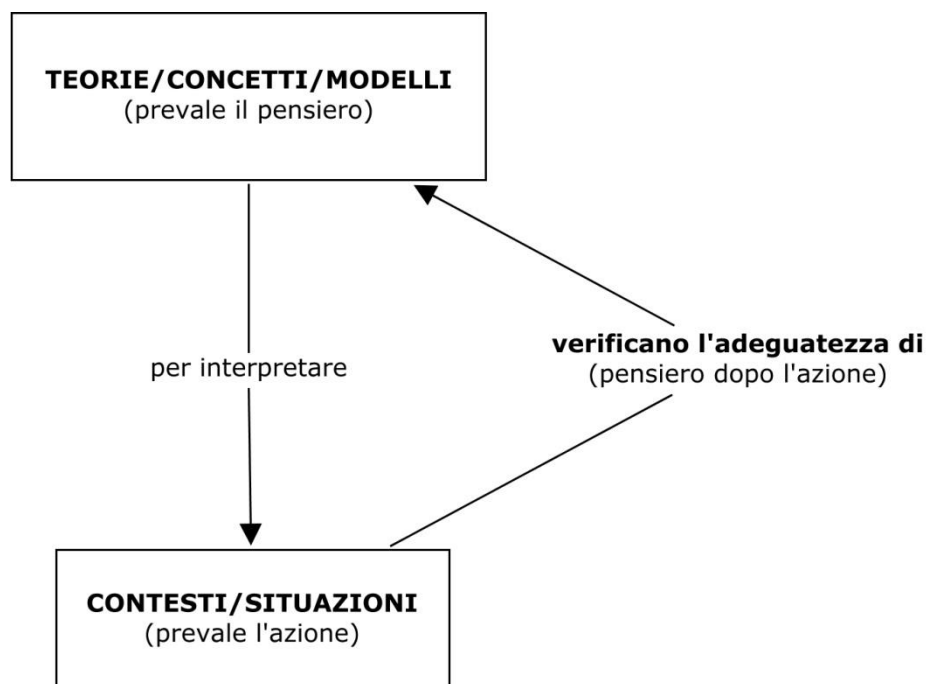
¹³ Cfr. A. Ascenzi, M. Corsi, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni e nuove professionalità pedagogiche*, Milano, V&P, 2005; A. Costa, *Le competenze dell'educatore. Come cambia una professione*, in "Animazione Sociale", n. 4/2001, pp. 74-83; F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, *Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Milano, Unicopli, 2010.

¹⁴ Cfr. O. Gardella, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Milano, FrancoAngeli, 2007; A. Nuzzo, *Autobiografia di un mestiere: l'educatore professionale. L'evoluzione di una professione attraverso lo sguardo dei suoi protagonisti*, in "Animazione Sociale", n. 5/2003, pp. 78-88; P. N. Scarpa (a cura di), *L'educatore professionale*, Maggioli, Rimini, 2012; S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Roma, Carocci, 2001; R. Serra, *Logiche di rete: dalla teoria all'intervento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

¹⁵ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003.

e azione, rappresentato nella mappa concettuale che segue, in cui teorie e modelli assimilati durante il percorso di studi vengono messi in gioco durante l'osservazione partecipante e, successivamente, durante l'operatività per comprenderla, interpretarla e guidarla al meglio.

Figura 2: Circolarità tra contenuti appresi ed esperienza sul campo



Contemporaneamente, questo portato di riflessività deve essere condiviso con il tutor dell'ente ospitante e con il contesto universitario, per potersi affinare e migliorare continuamente. Diviene quindi necessario imparare a costruire connessioni significative fra gli aspetti teorici e la situazione operativa. Come dicevamo, in questo continuo rimando tra teoria e prassi il momento della riflessione diviene imprescindibile.

Si tratta di riflettere a vari livelli: sulla propria motivazione, ossia i bisogni e desideri legati alla professione; sulle proprie abitudini di pensiero e di comportamento e sulla loro adeguatezza ai compiti che ci vengono richiesti e alle relazioni che instauriamo sul campo; sulle azioni che compiamo durante il tirocinio, la loro idoneità e gli elementi che dobbiamo potenziare. Questi livelli, insieme, consentono agli studenti di strutturare una riflessione trasformativa sull'azione possibile, ossia un pensiero generativo di nuovi modelli comportamentali, più funzionali alle situazioni incontrate e alle modalità educative proposte dagli enti ospitanti. Proponiamo di seguito una mappa concettuale utile a sintetizzare i vari livelli di riflessività richiesti durante il percorso di tirocinio e le loro interrelazioni.

4. Verso la creazione di una professionalità propria

Occorre lavorare, in sostanza, per incrementare la proattività di studentesse e studenti, accompagnandoli verso scelte rese consapevoli dall'utilizzo delle competenze acquisite durante il corso di studi.

Il metodo didattico che supporta tali azioni è di tipo costruttivista. A partire dalla teoria di Joseph Novack¹⁶, secondo cui il costruttivismo è un modo di pensare la conoscenza e l'attività del conoscere, si possono proporre in aula attività che coinvolgono direttamente le studentesse e gli studenti, sollecitandoli attraverso domande mirate, letture di brani, ascolto e rielaborazione di casi che le ragazze e i ragazzi stessi hanno vissuto o stanno vivendo in tirocinio. Il passaggio che si intende fare con queste azioni è quello da un insegnamento informativo ad un insegnamento performativo, in cui il processo di costruzione e organizzazione delle informazioni mira a far giocare alle studentesse e agli studenti il ruolo di attori. Il percorso didattico valorizza i pre-requisiti degli allievi chiamandoli in prima persona a problematizzare i temi proposti sulla scorta delle loro conoscenze, li esorta a progettare un percorso costruito sulle proprie motivazioni e a cercare di creare, una volta entrati in struttura, una rete di relazioni larga e forte. La didattica promozionale proposta da Gregory Bateson, fondata sulla problematizzazione e sulla costruzione di domande pertinenti e, a volte, impertinenti, costituisce le fondamenta dell'approccio didattico più utile per i temi metodologici che stiamo trattando. L'idea che governa queste attività, sempre in chiave costruttivista, è che il sapere sia un'opera attiva e cooperativa in cui ciò che conta è come conosciamo, come impariamo, e non quante cose sappiamo.

Secondo questa proposta, ciò che ha valore è "conoscere noi stessi e il mondo in cui viviamo in un altro modo. Un modo autoriflessivo e partecipe, che possa rivelarci la straordinaria vicenda di quel che già sappiamo, di quel che già siamo"¹⁷. Il risultato è un percorso potenziante in cui le ragazze e i ragazzi si sentono legittimati ad intervenire e a proporre soluzioni anche originali ai problemi che si affrontano collettivamente. Il sapere diviene una costruzione condivisa di significati convalidati attraverso processi di comunicazione, negoziazione, conflitto e consenso in cui accanto al concetto di "realtà" si afferma quello di "dubbio" e di "realtà molteplice".

L'apprendimento significativo, interpretato come evoluzione dell'apprendimento meccanico, porta alla creatività, alla generazione di conoscenze, all'acquisizione di capacità di *problem solving*. Sentirsi capaci di tradurre in pratica le proprie conoscenze e vedere che questo consente di affrontare anche situazioni professionalmente impegnative migliora la capacità di pensiero e di azione delle persone e di conseguenza potenzia la loro autopercezione rinforzandone l'autostima.

Prima di addentrarci nello specifico dell'organizzazione didattica del tirocinio ferrarese, ricordiamo il significato degli obiettivi specifici del tirocinio in ambito educativo, inteso come un

¹⁶ Cfr. J. D. Novak, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.

¹⁷ S. Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 143.

contesto concreto dove si incontrano professionisti capaci di stimolare un'auto-riflessione sul significato di essere educatori in formazione. Si tratta di un'opportunità che svincola gran parte dell'apprendimento sul campo da un modello di tipo trasmissivo e porta a vivere un'esperienza preziosa rispetto all'orientamento delle proprie scelte professionali. Il tirocinio è in effetti un tempo limitato che si decide di vivere in un luogo scelto liberamente sulla base di caratteristiche soggettive e delle proposte provenienti dal corso di studi. Un momento che permette di fare le proprie scelte intellettuali e di esprimere le proprie propensioni, maturate durante il percorso di vita anche grazie all'interiorizzazione dei contenuti culturali appresi durante il curriculum universitario. Il tirocinio diviene quindi un mezzo per iniziare a dare un'impronta professionale propria al percorso di studi intrapreso, sperimentando modalità per ricombinare in maniera personale le informazioni e le indicazioni raccolte fino a quel momento. In questo senso è anche un processo di libera espressione del proprio modo di interrogarsi e di cercare risposte, quindi di mettersi in gioco elaborando progetti d'intervento su questioni reali che interpellano la propria sensibilità di educatori.

Da parte del tirocinante si tratta di prendere posto all'interno di contesti relazionali complessi e nell'incontro con situazioni che lo ri-guardano, sia nel senso etimologico di "rientrare nei suoi interessi", sia nel significato legato all'azione di ricambiare uno sguardo, cioè di fare da specchio di riflessione sulla propria professionalità in formazione. In questo senso, l'educatore in tirocinio dovrà confrontarsi con tutti gli interrogativi che si possono aprire, ma avrà anche modo di sperimentare la relazione con persone esperte grazie alle quali arricchire il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale. È infatti avvicinandosi ad una realtà non conosciuta, ponendosi in un atteggiamento di ascolto profondo, vivendo in prima persona la responsabilità di una relazione, che prende forma la consapevolezza del lavoro educativo.

Con l'esperienza del tirocinio gli studenti iniziano a raccontare una storia che definisce in modo sempre più chiaro il proprio modo di rappresentarsi la relazione educativa. Da cui il fascino del tirocinio, visto come un viaggio conoscitivo in territori nuovi, lontano dall'abitudine ad una formazione di tipo unidirezionale e frontale e prossimo invece ad un sapere esperienziale da gestire in prima persona, che accompagna e integra gli studi con riflessioni che solo la realtà può muovere.

Le ricadute di una buona esperienza di tirocinio sul versante della professionalità sono potentissime, grazie al valore formativo insito nel confronto con le situazioni educative che si possono vivere nella scuola, nell'extrascuola e nelle professioni d'aiuto, situazioni di fronte alle quali nessuna teoria è in grado di rispondere completamente. L'equilibrio verso il quale si dovrà tendere sarà tra l'astrattezza di una visione puramente idealistica dell'educazione, poco efficace rispetto a problematiche concrete, e la mera funzionalità di una risposta circoscritta all'azione del momento. Ciò in ragione della complessità delle competenze dei nuovi professionisti dell'educativo, che non possono essere completamente predisposte in sede formativa, se non attraverso l'acquisizione di capacità progettuali e di un'abitudine all'osservazione ed alla riflessione.

5. L'esperienza ferrarese: obiettivi e metodi

Il corso di studi in Scienze dell'educazione di Ferrara (ora Scienze filosofiche e dell'educazione) è sempre stato, negli anni, una fucina di riflessione sui processi di cambiamento, soprattutto in ambito sociologico, psicologico e pedagogico, coerentemente con gli orientamenti indicati dal Codice Etico dell'Università, che si riferisce alla "creazione di un contesto improntato al dialogo e alla tolleranza, al rispetto delle diversità, alle corrette relazioni interpersonali, all'apertura e agli scambi con la comunità scientifica internazionale, all'educazione ai valori e alla formazione della persona in tutti i suoi aspetti". Da questo terreno particolarmente fertile ha preso il via una significativa evoluzione del tirocinio in ambito educativo, dove l'obiettivo di fare sintesi tra conoscenze teoriche e realtà fattuale è stato raggiunto attraverso lo sviluppo di contesti relazionali mirati ad attivare azioni educative condivise.

Dal 2006 ha infatti trovato spazio l'idea di una nuova offerta delle attività propedeutiche e di tirocinio, che voleva innanzitutto tener conto delle necessità formative dei tirocinanti mantenendole aggiornate alle continue evoluzioni dei contesti professionali. Da cui l'importanza di rafforzare le relazioni ed i rapporti tra Università ed enti ospitanti in un'ottica di collaborazione e costruzione di percorsi condivisi mirati all'apprendimento degli studenti ma che al contempo consentissero agli enti e alle istituzioni educative coinvolte di poter trarre stimoli utili per aggiornare le progettazioni dei loro interventi. Un percorso che è giunto in tempi brevi ad assumere un'identità propria, resa ufficiale nel 2007 con l'apertura dell'anno accademico e la presentazione agli studenti della proposta formativa e dei tanti attori con cui avrebbero avuto occasione di collaborare per la realizzazione del loro personale progetto di tirocinio: il responsabile di tirocinio, gli enti accoglienti e relativi tutor di struttura, i tutor universitari e il manager didattico.

6. La creazione di una rete formativa consolidata

A partire da questo momento, i legami tra Università ed enti ospitanti si sono fatti sempre più stretti e improntati all'accompagnamento dei ragazzi e delle ragazze in formazione. Gli enti convenzionati, che sono luoghi di eccellenza in ambito educativo presenti sul territorio, hanno scelto di impegnarsi ad offrire un ambiente accogliente e predisposto per favorire l'inserimento degli studenti in situazioni concrete, hanno accettato di mettere a disposizione operatori esperti in grado di accompagnare gli studenti nella loro esperienza e hanno ottenuto in cambio continui stimoli all'aggiornamento e all'analisi critica del proprio operato provenienti dai tirocinanti e dal continuo dialogo con l'Università. Lavorare con i tirocinanti si è rivelato non solo e non tanto un compito aggiuntivo per gli operatori ed i servizi, ma un'opportunità per analizzare da una diversa prospettiva la situazione lavorativa e le congruenze degli interventi, oltre che per valorizzare il proprio patrimonio di saperi professionali e tecnici consolidati.

Da parte sua l'Università si trova di fronte al compito di verificare la valenza formativa della progettazione del tirocinio ma anche lo sviluppo del processo di apprendimento avvenuto attraverso la rielaborazione dell'esperienza, anche con forme di monitoraggio in itinere dei di-

versi interventi previsti.

Un approccio operativo strutturato sul metodo di rete¹⁸ che si basa sulla consapevolezza della necessità di aprirsi a modelli di partecipazione imperniati sull'impegno condiviso in una impresa comune; fatto che chiede il riconoscimento della presenza altrui come indispensabile per la costruzione di spazi comuni di riflessione e azione sul versante della relazionalità. Oggi si può a buon diritto parlare di una rete formativa che aggancia contesti educativi diversi accomunati da un metodo di lavoro condiviso che li vede confrontarsi con periodicità (almeno quattro volte nell'arco di un percorso di tirocinio annuale della durata media di 6 mesi per un monte ore di 175 ore sul campo). Il modello prevede incontri partecipati da una pluralità di soggetti coinvolti a vario titolo: responsabile universitaria delle attività di tirocinio, tutor universitari, studenti tirocinanti, tutor aziendali e, negli ultimi incontri vengono inclusi i futuri tirocinanti.

Il confronto tra le diverse figure e la presentazione delle prassi operative agite entro una cornice condivisa diviene occasione di crescita per lo studente e di ricognizione da parte del docente universitario responsabile delle attività di tirocinio e da parte dei tutor universitari. Ed è attorno a questo tavolo che studenti e studentesse, trovandosi ad una funzionale distanza dal fare, vengono stimolati a raccontarsi ed a riflettere a partire da sé e dal percorso formativo che stanno vivendo. Una narrazione che chiede di ripercorrere i passi fondamentali della propria storia formativa, di andare a guardare nei processi, prendendosi il tempo necessario per decodificarli attraverso le epistemologie implicite, al fine di gestire al meglio il processo di costruzione della propria professionalità. Un tavolo di lavoro sull'esperienza che vuole chiarire agli studenti la relazione in cui sono inseriti e la sinergia tra istituzioni, e che mette in evidenza l'importanza di implementare il dialogo tra tutor, studente e università in modo da garantire il rispetto del patto formativo sottoscritto. Tale formula non rappresenta un'alternativa ad una supervisione individuale all'esperienza, ma una particolare forma d'incontro che si connota per le sue finalità metodologiche oltre che formative. Le prime si realizzano attraverso la presentazione dei casi e la loro gestione, mentre le seconde sono centrate sulla lettura degli eventi educativi e sulla capacità di collocarli in una cornice progettuale.

Il tirocinio rimanda così ad un processo composito che procede in sequenza da una prima tappa, che prevede il confronto con il tutor¹⁹ e l'équipe, ad una seconda più complessa costituita da momenti di confronto allargati all'intera rete di tirocini in essere sul campo dell'integrazione, trasformandosi così in una revisione critica del proprio agire educativo.

Il gruppo di lavoro per il tirocinante è quindi inteso come immersione in un processo che consente di vedere con uno sguardo diverso quanto sta accadendo nella propria esperienza individuale, e di cercare, trovare, condividere significati altri, accettando la specificità come punto di forza.

¹⁸ Cfr. F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Milano, FrancoAngeli, 2006; R. Serra, *Logiche di rete: dalla teoria all'intervento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

¹⁹ Cfr. G. Perna, L. Romano (a cura di), *Il tutor di tirocinio: una opportunità di qualificazione professionale*, Bergamo, Junior, 2007.

A partire dall'anno accademico 2012/2013 sono state introdotte tre importanti novità: a) una serie di *laboratori esperienziali* di educazione alla corporeità e alla creatività finalizzati ad approfondire le potenzialità espressive dell'individuo attraverso il riconoscimento dei suoi significati simbolici ed emotivi, spesso inconsapevoli e, pertanto, non adeguatamente considerati nella loro valenza comunicativa. In particolare, attraverso metodologie operative basate sul gioco, sulle danze, sul canto, sulla pittura libera sono state proposte e sperimentate nuove modalità di relazione ed interazione, risultate molto efficaci per promuovere l'approccio tra persone di culture diverse; b) un ciclo di *seminari metodologici* con esercitazioni specifiche su note di campo etnografiche, sull'osservazione partecipante e sull'analisi multidimensionale dei contesti socio educativi; c) l'apertura al territorio (operatori/volontari) dei seminari e dei laboratori formativi, nell'ottica di promuovere e consolidare la costruzione di percorsi culturali condivisi.

Un'innovazione che sicuramente ha segnato l'inizio di un modo diverso di vivere il tirocinio è stato l'inserimento di attività laboratoriali nella proposta formativa propedeutica al tirocinio. La sfida alla quale si è tentato di rispondere è trovare la forma più idonea per attrezzare gli studenti all'impatto con le nuove realtà culturali e sociali. Durante i laboratori i ragazzi e le ragazze hanno la possibilità di recuperare le conoscenze acquisite mettendone alla prova l'applicabilità attraverso la proposta di momenti didattici in cui l'esperire in gruppo e di gruppo si fa momento formativo²⁰. La collaborazione tra studenti, lungi dall'essere scontata, è il risultato di un percorso di cui l'Università può farsi promotrice. Ed è nel laboratorio che può avere inizio l'esperienza concreta dell'incontro, perché nel gruppo lo studente può approfondire quel confronto che viene dal trovarsi in relazione con vissuti personali, culturali ed esperienziali altri, ed è dall'interazione tra differenze che possono nascere nuovi modi di comunicare destinati a riunirsi in una lingua comune. Una lingua che non si affida solo alla parola ma anche alla gestualità, alle espressioni del corpo, alla musica e alla danza mediando la possibilità di lettura dell'esperienza educativa, l'analisi e la successiva azione su di essa.

Le esperienze fino ad ora condotte danno conferma di quanto un modello formativo integrato e articolato consenta di meglio perseguire obiettivi sia a livello contenutistico che relazionale, in quanto condividere un lavoro articolato su più livelli e con molteplici strumenti facilita lo scambio di idee e di esperienze, facendo affiorare punti di vista differenti e consentendo un maggior approfondimento. Sul piano relazionale, lavorare insieme contribuisce ad aumentare il senso di appartenenza, e sappiamo quanto il riconoscimento incida positivamente sulla percezione di sé con una buona ricaduta sul piano relazionale, fatto importantissimo se si parla di contesto educativo come ambiente di lavoro.

²⁰ Per approfondire il tema del lavoro in gruppo e di gruppo nel tirocinio, cfr. M. Migliari, *Dinamiche di gruppo: i gruppi deviano, differiscono e uniscono. Esercitazioni di dinamiche di gruppo*, in P. Bastianoni, S. Vanini, M. Tartarini (a cura di), *Dalla cultura della devianza alla cultura della differenza* [Università degli Studi di Ferrara, 2009] e S. Pepe, *Lavorare con i grandi gruppi. Strumenti e metodologie*, Roma, Carocci, 2009.

7. Bibliografia di riferimento

- Ascenzi A., Corsi M., *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni e nuove professionalità pedagogiche*, Milano, V&P, 2005
- Bastianoni P., Spaggiari E., *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 2015
- Bastianoni P., Vanini S., Tartarini M. (a cura di), *Dalla cultura della devianza alla cultura della differenza* [Università degli Studi di Ferrara, 2009]
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992
- Brunori P., *La professionalità di educatore: ruolo e percorsi formativi*, Roma, Carocci, 2001
- Canevaro A. (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, NIS, 1991
- Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Milano, FrancoAngeli, 1997
- Castellucci A., Simoni S., Pierantonio G., *Formazione e lavoro dell'educatore professionale. Un percorso tra rigore e immaginazione*, Rimini, Maggioli, 1995
- Chiarle Prever F., Pidello M., Ronda L., *La responsabilità dell'educatore professionale. Etica e prassi del lavoro socio-educativo*, Roma, Carocci, 2003
- Costa A., *Le competenze dell'educatore. Come cambia una professione*, in "Animazione Sociale", n. 4/2001, pp. 74-83
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., *Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Milano, Unicopli, 2010
- Czerwinsky Domenis L., Grassilli B. (a cura di), *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi nel tirocinio*, Milano, FrancoAngeli, 2005
- Demetrio D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Dovigo F., *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2003
- Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Gardella O., *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Larocca F., *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in Educazione speciale*, Milano, Franco Angeli, 2003
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina, 2004
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003
- Novak J. D., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001
- Nuzzo A., *Autobiografia di un mestiere: l'educatore professionale. L'evoluzione di una professione attraverso lo sguardo dei suoi protagonisti*, in "Animazione Sociale", n. 5/2003, pp.

78-88

Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009

Pepe S., *Lavorare con i grandi gruppi. Strumenti e metodologie*, Roma, Carocci, 2009

Perna G., Romano L. (a cura di), *Il tutor di tirocinio: una opportunità di qualificazione professionale*, Bergamo, Junior, 2007

Scarpa P. N. (a cura di), *L'educatore professionale*, Rimini, Maggioli, 2012

Serra R., *Logiche di rete: dalla teoria all'intervento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2001

Tramma S., *L'educatore imperfetto*, Roma, Carocci, 2001

Ziglio C., Boccalon R., *Lei vede ma non osserva. Introduzione all'attività osservativa in educazione*, Torino, UTET, 1996

Received February 17, 2016

Revision received March 11, 2016

Accepted March 21, 2016