

Personalizzare la formazione: un sarto all'Università

Elisabetta Madriz

Abstract – *The complexity of today's social contexts requires educators not only to possess a robust and structured content but above all to be able to access and take advantage of this heritage in a diversified way, but consistent with their professional identity. Since 2016, the Course of Study in Educational Sciences of the University of Trieste has embarked on a path of important change in its internship practices, making use of the methodology of pedagogical supervision, both individually and in groups. Pedagogical supervision is part of an articulation of the training internship based on the triad epistemologically based “teaching-laboratory-training” in which the supervisor works - metaphorically as a “tailor” - to achieve a personalization of education. The result is a development project “sewn on” each apprentice to provide a set of cultural, motivational and reflective tools.*

Riassunto – *La complessità dei contesti sociali odierni richiede agli educatori non solo di possedere un robusto e strutturato bagaglio contenutistico ma soprattutto di poter accedere ed usufruire di questo patrimonio in modo diversificato ma coerente con la propria identità professionale. Dal 2016 il Corso di Studi in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste ha avviato un percorso di importante cambiamento delle proprie pratiche di tirocinio, avvalendosi della metodologia della supervisione pedagogica, sia in forma individuale sia di gruppo. Incastonata in un'articolazione che si basa sulla triade epistemologicamente fondata di insegnamenti-laboratorio-tirocinio il perno della supervisione pedagogica risulta cruciale in quanto consente una reale personalizzazione della formazione, rappresentabile attraverso la metafora di un abito progressivamente “cucito” sullo studente.*

Keywords – internship, educational professionalism, pedagogical supervision, epistemological pedagogy, professional habitus.

Parole chiave – tirocinio, professionalità educativa, supervisione pedagogica, epistemologia pedagogica, habitus professionale.

Elisabetta Madriz è Ricercatrice all'Università degli Studi di Trieste. Da marzo 2019 è Coordinatrice delle attività di tirocinio nel corso di studio in Scienze dell'educazione dello stesso Ateneo. Tra i suoi interessi di ricerca, il ruolo delle figure educative, professionali e non, e i nuovi scenari formativi. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte* (con M. Cornacchia, Milano, Unicopli, 2015); *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile* (con M. Cornacchia, in “Metis”, VII, 1, 6, 2017); *L'insicurezza dell'essere genitori* (in M. Cornacchia, S. Tramma, a cura di, *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019).

1. Fare o essere? Elementi per una ricomposizione nel “divenire” educatori

Quel tempo dedicato alla messa in pratica delle conoscenze teoriche acquisite all'interno di un percorso formativo è solitamente identificato con la parola “tirocinio”, secondo una genetica lessicale appartenente al mondo classico, nel quale i “tirónes” erano quei giovani soldati che in

un anno di prova si esercitavano a compiere il loro dovere¹, sotto lo sguardo attento, e contemporaneamente tutelante, del popolo, al fine di conseguire il ruolo per poter svolgere incarichi e rivestire ruoli pubblici. In qualche modo, già nell'etimo del termine ritroviamo l'essenza di un tempo così fecondo e significativo nel percorso formativo di un educatore, ovvero il tirocinio curriculare che, a seconda delle diverse modalità organizzative all'interno dei corsi L-19 degli atenei italiani, assume forme, pesi – in termini creditizi –, rilievi tematici e modalità realizzative molto diverse. In realtà, il divenire dell'educatore non si esaurisce nel percorso formativo accademico, nell'acquisizione di quel fare che per tempo, fino all'approvazione della L. 205/2017, pareva essere, perlomeno nel dibattito pubblico, l'unica dimensione caratterizzante del lavoro educativo. Basti pensare ai primi movimenti di promozione della distintività e della dignità della professione educativa che già negli anni Settanta costituivano un'avanguardia culturale (non ancora scientifica) che avrebbe impiegato ancora molti faticosi anni (quasi 50) per giungere, attraverso vie lastricate di difficoltà, ad un riconoscimento professionale garantito dalla marchiatura accademica. Negli anni Settanta, infatti, ebbe inizio quel processo di cambiamento della filosofia dei sistemi socio-sanitari, attraverso le modalità della deistituzionalizzazione in favore di un'attribuzione di centralità ai territori e ai soggetti che li abitano. E se la prima proposta di una legge sugli educatori socio-pedagogici compare solo nel 2016 a firma di Vanna Iori, non bisogna dimenticare che nel 1998 l'abilitazione all'esercizio del lavoro educativo professionale era stata sancita con il Decreto del Ministero della Sanità (quindi sotto un profilo socio-assistenziale) numero 520 dell'8 ottobre. Questi passaggi storico-legislativi risultano particolarmente interessanti nella ricostruzione della specifica identità professionale dell'educatore, perennemente in bilico, almeno fino al 2017, tra appartenenze e competenze di tipo più assistenziale-sanitario che sociale-educativo.

La domanda sulla propria essenza professionale, sullo svolgimento di una professione piuttosto che sul riconoscimento di sé in un'identità professionale di un determinato ambito, non è una domanda facile. Essa chiama in causa una serie di elementi, alcuni dei quali manifesti, oggettivabili, realmente rinvenibili e dimostrabili, ma anche altrettanti che forse, specialmente nella professione educativa, sono esattamente l'opposto: soggettivi, legati a esperienze di valore personale, di sensibilità, di costituzione storica e genetica del proprio divenire persona e, soprattutto, persona capace di educare. Lo sanno bene coloro che formano educatori e lo sanno da sempre: l'essere fatti per educare non è una consapevolezza che nasce per il fatto di possedere delle conoscenze o delle competenze di tipo tecnico, che siano pure state anche legittimate attraverso percorsi di studi, più o meno corposi. Ci fa eco dagli inizi del Novecento, a tal proposito, quella domanda su sé, sulle proprie attitudini, sul proprio pensiero, che le sorelle Agazzi formalizzavano nel semplice interrogativo, da porsi ripetutamente quasi come incessante lavoro introspettivo, "sono io nata per educare...?"². L'essere fatti per educare è un tema

¹ Abbiamo dato conto di questa genesi lessicale nel saggio *La formazione in pratica: il tirocinio nel Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Trieste*, pubblicato in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita. Becoming an Expert Practitioner in the Educational Services. Competences, Transitions and Trajectories*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 93-108.

² R. Agazzi, *Introduzione alla didattica*, in Pro-Infantia, Brescia, La Scuola, 1/1929.

tanto fondamentale quanto scarsamente frequentato, nel suo senso più profondo, per quel che riguarda l'esercizio della professionalità educativa. Vocazione? Propensione? Amore per l'altro? Desiderio di cambiare il mondo? Desiderio di aiutare gli altri? O intima necessità di cambiare se stessi? O latente speranza, non portata a consapevolezza, che il gratificante lavoro di accompagnamento dell'altro possa in realtà supplire o compensare traguardi di realizzazione personale mai avvenuti?

La consapevolezza e la chiarezza circa un proprio desiderio professionale non è automaticamente la garanzia di possedere le disposizioni ad educare e, nemmeno, quella di poterle portare a, seppur mai definito, compimento. È tratto specifico, infatti, della professione educativa la consapevolezza della transitorietà e della flessibilità del proprio divenire: quella fluidità che in altri contesti professionali sarebbe giudicata disvalore è, invece, nell'esercizio della professione educativa un "dover essere" potenziale in costante cambiamento, che nel divenire trova la sua cifra di fondamento. Il divenire, nella sua dimensione anche problematica e critica, legata alla paura del cambiamento, alla non conoscenza delle situazioni e degli elementi che le caratterizzano, è di indubbio valore nell'esercizio educativo, diremo quasi un elemento di fondamento, proprio perché il divenire educatore appartiene al divenire persona, dentro cui ogni identità singolare si realizza. Come sostiene Pavan, è "l'identità che orienta, sceglie, fa affrontare il dubbio ed il cambiamento. [...] È funzione dell'identità organizzare una forma, un ordine, e fornire una logica ad una molteplicità con tutte le sue contraddizioni"³. Ogni persona è una forma⁴ che nel tempo organizza ed ordina aspetti che, al loro affiorare o al loro cristallizzarsi, sono apparsi come sogni, progetti, idee, ideali, desideri. Eppure, come sostiene Nanni, è compito della formazione quello di "significare il processo attraverso cui pervengono a maturazione le potenzialità soggettive, si consolidano e si strutturano le capacità umane native, si apprende ciò di cui si è carenti per vivere la vita in modo umanamente degno svolgendo i ruoli che socialmente vengono attribuiti o si scelgono di svolgere"⁵. Quelle potenzialità positive che sono orientate verso la cura degli altri, la vicinanza e l'accompagnamento, la comprensione delle relazioni e dei modi di viverle, non sono mai compiute in sé ma sono continuamente oggetto di crescita, di impegno, forse anche di fatica e di rinuncia: è nel *divenire* che la persona sperimenta se stessa, soprattutto quando questa sperimentazione non sia fine a se stessa, ma sia finalizzata all'assunzione di un ruolo che deve trovare nelle proprie disposizioni personali le ragioni del proprio fondamento e quelle del proprio cambiamento.

Un ripensamento, all'interno dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, delle pratiche di tirocinio è diventato oggi indispensabile: perché il loro fine non è di fornire *strumenti pronti all'uso* ma piuttosto di consentire il progressivo sviluppo di competenze per ideare, progettare e realizzare interventi adeguati alla complessità dei contesti educativi e formativi. La valigia dell'educatore, insomma, non è un *forziere* ma un *paniere*, contenente ingredienti da poter scegliere e miscelare con consapevolezza scientifica, piuttosto che tecnica, in grado di riprendere dalla

³ L. Pavan, *L'identità tra continuità e cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 37.

⁴ Ci siamo occupati del concetto antropologico di "forma" nel saggio *Prendere forma per dare forma. L'azione educativa professionale*, Roma, Armando Editore, 2011.

⁵ C. Nanni, *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, p. 29.

dimensione pratica tutti quegli aspetti di razionalità che solo nella costanza della riflessività possono crescere e maturare per consolidarsi nell'*habitus professionale*.

2. L'attesa formativa: il ruolo del tirocinio indiretto

Quando si parla di tirocinio si intende, quasi sempre, la declinazione pratico-esperienziale di questo percorso formativo indirizzato, vissuto e realizzato all'interno dei contesti di esercizio lavorativo, a stretto contatto con un'organizzazione, con gli educandi, con le loro famiglie, con le dinamiche sociali entro le quali, in circostanze molto diverse, i servizi operano. Come arguisce Demetrio percorrendo i tempi della formazione universitaria delle professioni educative, "l'educatore ha a che fare, quotidianamente o meno, con il malessere sociale o la sofferenza psichica o relazionale, con i bisogni di realizzazione. Vive quindi, e ne è coinvolto talvolta al limite della resistenza psicofisica, le tensioni di varia natura della sua utenza collegate alle sfere, soprattutto, della affettività (bisogni di protezione, accudimento, rassicurazione, conferma, incoraggiamento)"⁶. Le motivazioni che portano all'iscrizione al percorso formativo per educatore socio-pedagogico sono spesso correlate all'impressione di quella soddisfazione personale che può derivare dall'ascoltare l'altro, dall'aiutarlo nelle difficoltà, dal *risolvere i problemi* che manifesta: l'essere a contatto con le fatiche esistenziali, che si rivelano fisiologiche e/o patologiche nella crescita e nella realizzazione dei singoli e delle comunità, se portato sul piano professionale, appare garantire, in qualche modo, un elemento cardine della propria realizzazione personale. Per questa ragione, per gli studenti che si iscrivono a Scienze dell'educazione, l'attesa del tirocinio è viva fin dal primo giorno di lezione: essa si sostanzia della premura del *mettersi in gioco* nei contesti e diviene giorno dopo giorno carica di tensione emotiva incentrata sul fare, trascurando spesso le componenti cognitivo-culturale e sociale-relazionale dello sperimentare l'educazione sul campo.

Se ogni professione si basa sulle tre dimensioni del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*, la loro crescita non è scontata, ma anzi vive di tempi lunghi, abbisogna di riflessione, di sedimentazione, di revisione e, non raramente, anche di quei necessari conflitti cognitivi che si pongono come linea di discriminazione tra un vero patrimonio ragionato di conoscenze e di competenze e una semplice accumulazione di informazioni e contenuti, pur necessari ma non sufficienti.

All'inizio del secondo anno, gli studenti del Corso di Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste, iniziano il cosiddetto percorso di *tirocinio indiretto*⁷, preannunciato già al primo anno

⁶ D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990, p. 236.

⁷ Esso consta di 50 ore, pari a 2 CFU, suddivise in 30 ore in presenza e 20 ore di impegno personale sulla base di apposite consegne di lavoro date ad ogni singolo incontro, sia plenario sia di gruppo, ristretto e/o allargato. La distinzione terminologica apportata tra il tirocinio "teorico" del secondo anno (denominato tirocinio indiretto) e quello "pratico" del terzo anno (denominato diretto) è stata una scelta consapevole e voluta, sulla base della teoresi di G. Dalle Fratte, che riconosce insegnamenti-laboratorio-tirocinio come "strutture e modalità formative essenzialmente interagenti" (*La formazione universitaria degli insegnanti. Saperi, tirocinio, laboratori*, in G. Dalle Fratte (Ed.),

e preparato attraverso una plenaria di presentazione istituzionale, la predisposizione da parte di ciascuno studente di una scheda personale conoscitiva e un colloquio individuale con il supervisore pedagogico, in cui vengono discussi ed approfonditi gli elementi contenuti nella scheda personale (si veda paragrafo successivo). La percezione, all'inizio del secondo anno, delle ore dedicate obbligatoriamente a questo primo tempo di tirocinio, svolto nelle aule universitarie sebbene con modalità molto diverse dalla frontalità delle lezioni, è spesso legata, per gli studenti, all'immagine di un tempo perso, forse inutile, che toglie spazio alla vera operatività. L'impegno dei tutor e dei *testimoni esperti*⁸, che si occupano di portare in aula il ruolo e le competenze della figura educativa, è finalizzato, principalmente, a far esercitare gli studenti tirocinanti sul senso e sulla funzione di un'accurata preparazione prima di fare ingresso nei contesti e nelle diverse situazioni che li sostanziano. La pazienza e l'*attesa* unite alla conoscenza indiretta dei contesti educativi e delle mille sfaccettature del lavoro dell'educatore, costituiscono *già* il tempo di tirocinio: è quello implicitamente più fecondo, dedicato ad una riflessione su di sé unitamente ai primi rudimentali esperimenti di lavoro *di* gruppo e di lavoro *in* gruppo. Il senso dell'*attesa* viene motivato interpretandolo non come un ritardo rispetto all'entrare in azione, ma come una *sospensione* ragionata da quelle prese di posizione e da quegli entusiasmi che, se non educati, possono essere controproducenti. La metafora dell'*attesa*, inoltre, utilizzata da molti autori in ogni tempo della storia del pensiero pedagogico, è in qualche modo uno dei contrassegni classici del lavoro educativo: il valore del tempo lento, l'adeguamento al ritmo dell'educando, la pazienza nel differire le richieste anche di autonomia (pena l'inefficacia del percorso educativo) valgono a ricordare che "ogni relazione educativamente orientata si basa su di una coscienza in grado di anticipare ciò che nell'altro si intravede ma che al momento è nascosto, nella speranza coscienziosa ed operosa che si faccia realtà"⁹. Il tirocinio indiretto è un tempo dedicato a portare a coscienza ciò che è nascosto, o che si conosce sotto altra forma, o di cui si ignora anche la portata valoriale, all'interno del proprio percorso di crescita. Non si deve dimenticare, infatti, che a parte poche eccezioni di studenti adulti¹⁰, gli iscritti a questo corso di laurea si collocano in quella fascia di età che Pesare definisce, al tempo stesso, *finale* ed *iniziale*: "fase finale dell'adolescenza, in cui il lavoro di levigamento degli ideali è già iniziato da tempo, ma ora si approssima il momento delicato del *reddere rationem*, che

La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio, Milano, FrancoAngeli, 1998, pp.31-52).

⁸ La figura del "testimone esperto", molto utilizzata nei percorsi di tirocinio, è quella di un professionista dei contesti educativi (non solo educatore, infatti, ma anche coordinatore, psicologo, assistente sociale) che funge da ponte tra il mondo formativo universitario e i contesti di esercizio educativo-formativo. Il ruolo di "ponte" si qualifica nell'essere portatore di una cultura educativo-organizzativa che deve trovare i legami di senso con la dimensione teorica che gli insegnamenti universitari attivano e supportano. I tirocinanti trovano nei testimoni esperti gli interpreti attivi di quel sapere "situato" che andranno poi a verificare, l'anno accademico successivo, all'interno dei percorsi di tirocinio diretto.

⁹ M. Crotti, *Adottare e lasciarsi adottare*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, p. 314.

¹⁰ Solitamente si tratta di lavoratori che attraverso il percorso di studi hanno modo di qualificare la loro professione di educatori, svolta da anni sulla base di leggi regionali che prevedevano altri titoli di studio, tra cui diplomi di maturità o corsi professionalizzanti.

sancirà la distanza fra ciò che si può effettivamente diventare e ciò cui, nonostante tutti i levigamenti, ancora si aspira”¹¹. Il tirocinio deve, insomma, poter accompagnare l’acquisizione di consapevolezza di quel che si è (o in cui si *pensa* di riconoscersi), delle proprie predisposizioni, delle proprie aspirazioni professionali e anche dei propri limiti, delle proprie personali fatiche, dello scarto tra ciò che si vorrebbe essere e ciò che si è.

Per questo è necessaria l’*attesa formativa*, da intendersi come un “tempo in cui si vive la permanenza, nel senso della conservazione della propria storia passata quale elemento basilare e propulsore per l’incontro con l’innovazione, ed un periodo in cui si rilegge e rilancia la propria esistenza precedente in una possibile trasformazione”¹². Nel tirocinio indiretto quel che si chiede agli studenti è di rileggere la propria storia per renderla terreno di cambiamento, per cercare e dissodare quegli elementi dissonanti circa la propria realizzazione, (piuttosto che per ritrovare facili conferme rassicuranti), per rivisitare scelte personali che sono strettamente legate al futuro impegno professionale, anche e soprattutto negli aspetti deontologici che lo sostanziano. È in questo lavoro di riflessione, su quello che Dewey definiva l’impegno di ogni educatore a “rendersi conto della dignità della sua vocazione”¹³, che trova la sua più esplicita intenzionalità questa prima fase formativa: essa diventa l’accompagnamento paziente dello studente *dal tempo perso al tempo guadagnato*, e perché il guadagno possa essere soggettivamente quantificabile non può essere neutro e il percorso, di cui esso risulta esito, non può che avere i caratteri della personalizzazione.

A partire dal 2016 il Corso di Studi in Scienze dell’Educazione dell’Università di Trieste ha avviato un percorso di importante cambiamento delle proprie pratiche di tirocinio, avvalendosi della metodologia della supervisione pedagogica¹⁴, sia in forma individuale sia in forma grup-pale. Incastonata in un’articolazione che si basa sulla triade epistemologicamente fondata di insegnamenti-laboratorio-tirocinio¹⁵ il perno della supervisione pedagogica risulta cruciale in quanto consente una reale personalizzazione della formazione, rappresentabile attraverso la metafora di un abito progressivamente *cucito* sullo studente.

3. Il lavoro del sarto: personalizzare la formazione

È interessante notare che il concetto di *personalizzazione* in educazione, benché non recente, abbia trovato, soprattutto negli ultimi anni, terreni molto fertili sia di riflessione sia di applicazione pratica: ciò è accaduto in ragione, soprattutto, del fatto che il tema è stato correlato alle politiche scolastiche e interpretato come una modalità per poter garantire equità educativa.

¹¹ F. Pesare, *Il tirocinio come strumento di formazione adeguata ad una società liquida*, in “Metis”, VII, 1, 06/2017.

¹² M. Crotti, *Adottare e lasciarsi adottare*, cit., p. 321.

¹³ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1954, p. 29.

¹⁴ F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁵ Si fa qui esplicito riferimento al saggio di G. Dalle Fratte, *Un’ipotesi di modellizzazione*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Roma, Armando, 2005, pp. 87-100.

In particolare, come affermano West-Burnham e Coates, “personalizing learning is emerging as a dominant theme in the reconceptualization of the way in which education is provided. It is a component of the rethinking of the values and ethos underpinning the delivery of public services”¹⁶. La personalizzazione dell’apprendimento è un concetto centrale rispetto alle modalità in cui si fa educazione e si fa formazione e proprio per questo ha a che vedere con i valori fondamentali dei servizi pubblici a ciò preposti. Non è solo un problema scolastico, quindi, e se vogliamo assumerlo in termini positivi non è un *problema*: il fatto di predisporre percorsi formativi personalizzati, aderenti alle soggettività dei formandi, è un necessario ripensamento non tanto dei contenuti o dei metodi degli stessi percorsi, ma piuttosto dei *fondamenti di carattere valoriale ed etico* che ciascuno di essi, che si tratti di ambiti tradizionalmente educativi (scuola e servizi educativi preposti) o più diffusamente formativi (esperienze di educazione non formale ed informale) in qualsiasi età della vita, ha posto alla base della propria operatività. Questa è una sottolineatura particolarmente importante per la formazione alle professioni educative: esse sostanziano il proprio *fare* sulla base di riferimenti valoriali che assumono la loro forma piena nell’*intenzionalità educativa*, private della quale tutte le azioni compiute a favore degli educandi non sarebbero altro che *attività*, forse anche rispondenti alle esigenze degli interlocutori, ma certo non in grado di condurli alla loro realizzazione personale, su quella direzione di senso esistenziale all’interno della quale ogni segmento educativo deve collocarsi con una propria specificità. Perché come sostiene Bellingreri “l’educatore [...] è autorevole quando mostra una fonte più ampia di senso che lo sopravanza”¹⁷ ed è già dai banchi dell’università che deve iniziare a prendere forma una *fonte di senso*, che si porrà come fine ma che in qualche modo già si configura come causa di origine delle scelte anche pratico-operative che hanno condotto a questa scelta di studio e di professione.

Sostare sulla propria identità, sulla ragione delle proprie scelte, sulle caratteristiche positive che ci si riconosce così come sulle criticità, in ordine alla professione educativa, diviene una precisa scelta metodologica delle attività di tirocinio indiretto che ha inizio già con la scheda personale che ogni studente elabora al suo primo anno di corso. In essa ciascuno è chiamato a riflettere e scrivere su di sé: come ricorda ancora Pavan “l’identità fornisce anche un concetto di sé che è fondato sul riconoscimento sia di attributi positivi e negativi, sia dei limiti della specie e di quelli individuali. Se infatti il desiderio non può che auspicare la realizzazione delle proprie istanze, si deve saper confrontare con i divieti, i doveri, i bisogni, i limiti”¹⁸. Il primo incontro di supervisione pedagogica individuale mira proprio a questo: a reperire, nella narrazione di sé, elementi che riconducano alle proprie capacità in ordine all’educare, ma prima ancora ai propri desideri di realizzazione e ai motivi che li hanno ispirati. Nel colloquio con il supervisore lo studente ha modo, per la prima volta, di confrontarsi con un attore del contesto universitario che

¹⁶ West-Burnham J., Coates M., *Personalizing Learning: transforming education for every child*, London, Network Educational Press, 2005, p. 9.

¹⁷ A. Bellingreri, *Le difficoltà dei giovani di fronte alle scelte di vita, in una società incerta*, in S. La Rosa (a cura di), *La qualità delle relazioni umane nell’Università*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 42-55, qui p. 50.

¹⁸ L. Pavan, *L’identità tra continuità e cambiamento*, cit., p. 38.

ha un ruolo formativo estremamente particolare, perché non usa contenuti strettamente contenutistico-disciplinari ma, in primis, relazionali. Il supervisore, che non è un docente ma è pur incardinato nell'organizzazione didattica, incarna e quindi esercita quelle azioni di attenzione e accoglienza alla singolarità dello studente, che Zanniello ha così accuratamente indicato:

lo studente, che l'Università deve aiutare a realizzarsi integralmente come persona, è una realtà sussistente di natura relazione; è capace di azione intenzionale, creativa e unificante delle molteplici esperienze; possiede dignità morale (coscienza e libertà); [...] è autonoma nella scelta delle diverse possibilità di orientare la propria vita, di conferire senso alla sua esistenza e di costruire la propria vita, di conferire senso alla sua esistenza e di costruire la propria personalità formulando e realizzando un progetto personale di vita¹⁹.

Il primo colloquio di supervisione e, in seconda battuta, anche quelli che seguiranno al secondo e al terzo anno, sia obbligatori sia su richiesta degli studenti, accompagnano ogni studente ad acquisire consapevolezza circa la formulazione del proprio progetto personale di vita: nei colloqui di supervisione individuale l'ascolto del tirocinante, del modo in cui riesce a integrare contenuti e modalità del percorso formativo all'interno del proprio percorso di vita, delle difficoltà o delle eventuali facilitazioni che ha reperito, sono gli aspetti cruciali della personalizzazione. Se riprendiamo dal padre pedagogico dell'educazione personalizzata, García Hoz, l'idea che essa può essere tale solo "nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona"²⁰, ci si rende evidente quanto la personalizzazione prenda la forma dell'*accompagnamento*, del supporto, dell'ascolto, ovvero della messa in pratica, nei confronti dello studente, di quello che sarà il suo primo compito in quanto educatore, cioè di riconoscere e di assumere, prima di ogni altra azione, la dignità della persona, in qualsiasi condizione esistenziale essa si trovi, come base etica del proprio operare.

Nella *supervisione individuale* le caratteristiche costitutive degli incontri sono quelle classiche dei contesti professionali: "si tratta di una consulenza richiesta da (oppure consigliata a²¹) un educatore, che sente il bisogno di uno spazio di riflessione in cui analizzare, guidato da un esperto, questioni personali che si ripercuotono sul lavoro"²². Il primo incontro è, in realtà, quello

¹⁹ G. Zanniello, *La personalizzazione del rapporto didattico*, in La Rosa (a cura di), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, cit., pp. 143-148, qui p. 143.

²⁰ V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, trad. it. a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 28. (edizione originale: *Educación personalizada*, Madrid, Ediciones Rialp S.A., 1998).

²¹ Per quel che riguarda il primo anno di corso, la supervisione individuale è sempre consigliata, mai imposta. Sarebbe controproducente, infatti, *forzare* gli studenti appena entrati all'università ad uno spazio individuale di racconto di sé, sebbene questa forma di *cura* dovrebbe essere fin dall'inizio percepita come una necessità da parte dei futuri educatori. È vero però che la tempistica entro la quale avvengono i primi colloqui (da novembre a giugno del primo anno di corso) consente a tutti gli studenti di decidere giorno e ora del colloquio potendo maturare anche una consapevolezza, attraverso la redazione della scheda personale, del senso e dell'importanza di questo momento.

²² F. Oggioni, *La supervisione pedagogica*, cit., p. 55.

che stimola la *nascita del bisogno* di uno spazio di riflessione: sui 230²³ studenti del primo anno, 200²⁴ di loro *utilizzano* questa possibilità e nel 30% dei casi chiedono, a breve, un secondo colloquio. Per riprendere il cenno fatto più sopra circa la *fragilità personale* di questo tempo di vita degli studenti, riportiamo qualche dato che, in una lettura più ampia, diventa significativo anche in merito alle riflessioni conclusive di questo contributo. L'analisi delle schede personali, che vengono lette e discusse come traccia del colloquio individuale e che costituiscono il primo dei materiali che vanno a comporre una sorta di *portfolio personalizzato dello studente*, evidenzia *tre aspetti cruciali* (sui sei indagati, al di là delle informazioni anagrafiche) di cui l'intero percorso formativo dovrà tenere conto, anche nella sua organizzazione contenutistica e tempistica. Il *primo aspetto* riguarda le motivazioni relative alla scelta del corso di studio: su 200 schede, il 47% indica come motivazione principale l'interesse per le materie e la loro aderenza ai contesti lavorativi che interessano; il 35% dichiara il proprio desiderio di aiutare gli altri in difficoltà per la gratificazione che questo comporta (anche per esperienze di volontariato avute nei diversi settori di cura delle persone); il 15% deriva la motivazione da esperienze familiari e/o personali legate a difficoltà e disagio.

Il *secondo aspetto* rievoca la domanda agaziana (citata in apertura del contributo) sull'*essere fatti* per educare: il 60% degli studenti dichiara di essere fatto per educare perché si ritiene in grado di dare aiuto e ciò costituisce (nella metà dei casi) una gratificazione; il 15% dei casi si riconosce doti di empatia, sensibilità, capacità di ascolto, capacità di supporto; il 15% dei casi ha avuto esperienze personali/familiari che ritiene base utile (e anzi, addirittura *qualificante*) alla professione; il 10% non risponde e/o non sa come rispondere.

Il *terzo* ed ultimo aspetto particolarmente significativo riguarda, invece, i punti di debolezza che ciascuno riconosce in sé, rispetto al futuro esercizio professionale: nel 60% dei casi gli studenti riferiscono emotività ed eccessiva sensibilità/timidezza; nel 30% dei casi riferiscono insicurezza; nell'8% dei casi introversione e bassa autostima. Non è questa la sede per discutere la significatività di questi aspetti critici nella formazione dell'*habitus* professionale: ci preme ricordare, però, che la sessione Track G.6 della First International Conference di Scuola Democratica (tenutasi a Cagliari a giugno 2019), intitolata "Training educational professionals: the challenge of University traineeship", coordinata da C. Palmieri e F. Oggioni, ha potuto inaugurare uno spazio di dialogo su questi temi, tra i partecipanti provenienti da diversi atenei italiani, indagando gli elementi di criticità che si pongono come ulteriore aspetto di complessità sullo scenario delle attuali pratiche di tirocinio. Certamente in questo ambito entrerebbero di pertinenza riflessioni più ampie e legittimate dal punto di vista pedagogico, riferite alla crisi dell'*adulità*²⁵, alla fatica di crescere quale caratteristica delle nuove generazioni, alla fragilità generata

²³ Il corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste è a numero programmato di 230 studenti.

²⁴ I dati riportati si riferiscono all'a.a. 2018/2019.

²⁵ Sorprende, ma molto meno di quanto non preoccupi, il fatto che al test di ingresso a Scienze dell'educazione (essendo ad accesso programmato, come già detto) il numero di studenti che si presenta a sostenere questa prova *accompagnato* dai genitori stia sfiorando, negli ultimi anni, il 50%. Si tratta di un dato empirico, sia ben inteso, ma non può non essere messo nel novero di quegli aspetti di nuova problematicità nell'esercizio delle competenze genitoriali che è chiaro segnale della crisi dell'*adulità*.

dal non essersi misurati con i compiti di sviluppo propri di ogni passaggio di età. È innegabile che su queste prime riflessioni andrà aperto un confronto continuativo e oggettivo per giungere alla condivisione di alcune linee guida in grado di adattarsi alle diverse esigenze degli atenei: il tavolo di lavoro aperto proprio in occasione della First Conference, di cui sopra, ci pare essere un buon laboratorio di analisi e di scambio di pratiche, da attivarsi in forma permanente.

Rientrando al tema della supervisione, precisiamo che essa non si ferma al livello individuale, ma si realizza pienamente, a partire dal secondo anno per arrivare fino alla conclusione del terzo (e quindi durante lo svolgimento del tirocinio diretto), come accompagnamento personalizzato anche attraverso la sua *dimensione di gruppo*, ristretto ed allargato: in questo caso il supervisore “stimola ed accompagna questo processo formativo e professionalizzante a partire dalla creazione di contesti in cui gli studenti hanno la possibilità di raccontarsi e di confrontare le proprie esperienze, all'interno di un processo di rielaborazione critica e riflessiva, tendente alla creazione di un sapere critico co-costruito, emerso dall'incrocio di teorie e saperi diversi”²⁶. Se nei colloqui individuali la centratura sulla propria storia e sulle proprie esperienze è il fulcro del lavoro riflessivo, nella dimensione gruppale, invece, la fatica della condivisione allena alle prime sperimentazioni di lavoro di équipe. È un aspetto, questo, di particolare interesse per gli studenti, abituati a vivere anche l'esperienza universitaria in forma individuale, al limite nella ristretta cerchia di conoscenti o compagni di lezione, ma che non viene in realtà coltivata in nessun altro ambito didattico, se non in forma occasionale. Il fatto, invece, che i gruppi di lavoro siano gli stessi, che siano tenuti non solo ad un lavoro in aula con la restituzione in plenaria ma anche ad un *tempo autonomo ed autorganizzato di lavoro comune* per il rispetto delle consegne ricevute, genera, nei due anni di percorso, l'abitudine al lavoro di gruppo, alla condivisione di un linguaggio comune, all'accoglienza della diversità e dei diversi punti di vista, alla sospensione del giudizio, alla co-costruzione di significato che saranno elementi basilare della capacità di *appartenere* ad un'équipe professionale.

Nella comprensione del fondamento dinamico tra l'io e il noi, tra la propria realizzazione e realizzazione degli altri, ogni studente va aiutato a raggiungere quel particolare tipo di eccellenza per lui possibile: *personalizzare la formazione* significa, allora, promuovere le particolari disposizioni degli studenti ad educare, dotandoli di un set di *strumenti* non neutri o anonimi ma in grado di rispettare la loro persona, supportandoli nella scelta di quei contesti educativi in cui, meglio che in altri, riusciranno a agire come professionisti riflessivi, all'interno di una comunità professionale di cui vivere appieno l'appartenenza. La dimensione dell'accompagnamento alla riflessività è, infatti, quella che opera promuovendo una “sinergia tra le situazioni educative e la loro concettualizzazione, tra l'esperienza e la sua teorizzazione”²⁷ portando il tirocinante a curarsi egli stesso, nell'intreccio virtuoso tra i saperi (insegnamenti) e la pratica (tirocinio diretto), il proprio *habitus educativo*.

²⁶ F. Oggioni, *La supervisione pedagogica*, cit., p. 47.

²⁷ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2005, p. 82.

La metafora dell'abito *cucito addosso* e del lavoro paziente del *sarto* rispecchia, a nostro avviso, il salto di qualità che può far vincere la sfida della complessità della professionalità educativa, che è fatta di "imprevedibilità e di incertezza e rifiuta le semplificazioni"²⁸. Il supervisore, in tale prospettiva, figura come garante nel percorso di costruzione di una "epistemologia della pratica educativa"²⁹ che diviene il tratto di distintività permanente del lavoro dell'educatore.

4. Notazioni conclusive: amare la vite storta

Ne *L'ora di lezione*, in un piacevole argomentare a metà tra il saggio e il romanzo autobiografico, Recalcati presenta e tratta alcune piaghe della scuola contemporanea che definisce *smarrita*, e torna con la memoria, per renderle omaggio, alla sua maestra, "Raffaella Cenni, che ha saputo amare chi impara"³⁰ e ai tanti maestri e insegnanti che hanno costellato il suo percorso scolastico. Egli ripercorre la sua esperienza di allievo e la risignifica con i contenuti sapienti dell'adulto che, a ritroso, guarda i tempi della sua vita e i momenti che l'hanno contrassegnato di valore. "Ogni bravo insegnante – afferma – non è tanto colui che sa, ma colui che [...] sa portare il fuoco. Non è qualcuno che istruisce raddrizzando la pianta storta [...]. È, insomma, qualcuno che, innanzitutto, sa *amare chi impara*, il che significa che sa *amare la vite storta*"³¹ e non ambisce a correggerla ma semmai a evocare quel tanto di volontà in grado di trasformare il difetto in una potenzialità. Non è dell'insegnante, del docente, del maestro, che ci siamo occupati in questo contributo. Ma non parrà, a questo punto, improprio l'accostare la figura del supervisore di tirocinio a quella dell'insegnante, giacché il denominatore comune tra le due figure è reperibile nel ruolo di *colui che educa*, cioè che accompagna la realizzazione dell'educando, seppur con strumenti contenutistici e relazionali diversi, al suo massimo livello, a quello che, poco sopra, abbiamo definito *quel particolare tipo di eccellenza* per lui possibile.

L'immagine della *vite storta* evocata da Recalcati è perfettamente aderente alla rappresentazione dei giovani studenti che oggi frequentano i nostri percorsi universitari. Già sul finire degli anni Novanta Laffi aveva ben rappresentato la caratteristica di questa *stortura*, constatando che "la farraginosa immagine di sé che, in questo momento, il giovane ha, rispetto al lavoro, il fatto che egli non possa mai dire se, veramente, è entrato nel mercato del lavoro o meno, gli impediscono, in effetti, di fare i conti, fino in fondo, con le sue aspirazioni e rimandano, sine die, questo importante momento di verifica, che è l'ultima tappa verso una effettiva dimensione adulta"³². La *stortura*, in qualche modo, è corroborata dall'incertezza dei tempi attuali e rischia di essere un elemento caratterizzante della giovinezza più che un tempo fisiologico, un attraversamento, un ponte verso il divenire. Eppure, dal punto di vista pedagogico, è proprio dalla coscienza della *stortura* che dovrebbe generarsi la potenzialità, nella disponibilità ad accogliere

²⁸ P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere ad educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 2014, p. 21.

²⁹ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit., p. 82.

³⁰ M. Recalcati, dedica iniziale de *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

³¹ *Ivi*, p. 113.

³² S. Laffi, *Il furto: mercificazione dell'età giovanile*, Napoli, L'ancora del mediterraneo, 1999, p. 76.

il proprio limite non come un dato di fatto insormontabile, ma come un luogo di possibilità. Nel lavoro di supervisione questo il passaggio dalla stortura alla possibilità è la cifra più alta dell'impegno formativo: essa consente di promuovere la trasformazione (o meglio la realizzazione) degli studenti che dal primo anno attraversano, anche con fatica, quella triade formativa di insegnamenti-laboratori-tirocinio di cui si è detto sopra e che, giunti alla conclusione del percorso, si affacciano al panorama lavorativo con alta consapevolezza della dignità professionale di cui sono portatori. Concordiamo con Zanniello quando illustra le esigenze formative dello studente universitario: "cogliere il senso della propria dignità; irrobustire il senso della propria identità personale; coltivare le proprie caratteristiche originali; comprendere il valore delle altre persone con cui si relaziona; costruire liberamente e responsabilmente un progetto personale di vita; partecipare intenzionalmente alla costruzione del bene comune"³³. Su questo ultimo aspetto concludiamo, sottolineando il vincolo etico che la comunità scientifica ha nei confronti dei giovani che forma: accompagnarli, certo, alla realizzazione della loro eccellenza professionale ma, contemporaneamente, educarli al senso della comunità (professionale e sociale), al valore dell'appartenenza e alla promozione di azioni concrete finalizzate al bene comune.

5. Bibliografia di riferimento

Agazzi R., *Introduzione alla didattica*, in "Pro-Infantia", Brescia, La Scuola, 1/1929.

Bastianoni P., Spaggiari E., *Apprendere ad educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 2014.

Bellingreri A., *Le difficoltà dei giovani di fronte alle scelte di vita, in una società incerta*, in S. La Rosa (a cura di), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 42-55.

Crotti M., *Adottare e lasciarsi adottare*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

Dalle Fratte G., *La formazione universitaria degli insegnanti. Saperi, tirocinio, laboratori*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Milano, FrancoAngeli, 1998, pp. 31-52.

Dalle Fratte G., *Un'ipotesi di modellizzazione*, in A. Perucca (a cura di) *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Roma, Armando, 2005, pp. 87-100.

Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1954.

García Hoz V., *L'educazione personalizzata*, trad. it. a cura di G. Zanniello, Brescia, La scuola, 2005 (edizione originale: *Educación personalizada*, Madrid, Ediciones Rialp S.A., 1998).

Laffi S., *Il furto: mercificazione dell'età giovanile*, Napoli, L'ancora del mediterraneo, 1999.

Madriz E., *La formazione in pratica: il tirocinio nel Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Trieste*, in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto*

³³ G. Zanniello, *La personalizzazione del rapporto didattico*, cit., p. 143.

nei Servizi Educativi. *Competenze, transizioni e processi di crescita. Becoming an Expert Practitioner in the Educational Services. Competences, Transitions and Trajectories*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 93-108.

Madriz E., *Prendere forma per dare forma. L'azione educativa professionale*, Roma, Armando Editore, 2011.

Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2005.

Nanni C., *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, 2002.

Oggionni F., *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Pavan L., *L'identità tra continuità e cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Pesare F., *Il tirocinio come strumento di formazione adeguata ad una società liquida*, in "Metis", VII, 1, 2017.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

West-Burnham J., Coates M., *Personalizing Learning: transforming education for every child*, London, Network Educational Press, 2005.

Zanniello G., *La personalizzazione del rapporto didattico*, in La Rosa (a cura di), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 143-148.

Received September 17, 2019

Revision received October 2/October 6, 2019

Accepted October 14, 2019