

Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Francesca Oggionni, Cristina Palmieri

Abstract – *In a social, economic, political and cultural scenario deeply in evolution, the figure of the socio-pedagogical educator needs to develop its professional identity through a learning and training process that leads to the acquisition of complex and transversal competences, that enable to critically read the contexts and to structure coherent and suitable interventions, by linking theories with practice. The Bachelor Degree Courses in Educational Sciences (L-19) seek to answer to this challenge through training programs that make the internship a fundamental opportunity for experimentation and skill development. The paper will focus on the Traineeship of Bachelor Degree in Educational Sciences of the University of Milano-Bicocca. It will analyse its structure, clarifying its pedagogical assumptions, examining in depth the pedagogical supervision in small groups as its specific feature, and proposing a critical reflection on its conditions and limits.*

Riassunto – *In uno scenario segnato da inedite trasformazioni sociali, economiche, politiche e culturali, la figura dell'educatore socio-pedagogico richiede una formazione che porti all'acquisizione di competenze trasversali complesse, basate sulla capacità di leggere criticamente i contesti e di strutturare interventi coerenti e appropriati, connettendo teoria e prassi. I corsi di laurea in Scienze dell'educazione (L-19) cercano di rispondere a questa esigenza attraverso proposte formative che fanno del tirocinio una fondamentale opportunità di sperimentazione e sviluppo di competenze. Il presente contributo si focalizzerà sul Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, analizzandone articolazione e struttura, esplicitando i presupposti pedagogici a essa sottesi, approfondendo la dimensione specifica della supervisione pedagogica in piccolo gruppo e proponendo una riflessione critica su condizioni e limiti dell'esperienza stessa.*

Keywords – socio-pedagogical educator, educator's training, traineeship programme, pedagogical supervision, reflective professionalism

Parole chiave – educatore socio-pedagogico, formazione dell'educatore, tirocinio, supervisione pedagogica, professionalità riflessiva

Francesca Oggionni è Ricercatrice in *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi studi sono focalizzati sulla figura professionale degli educatori socio-pedagogici, sulla qualità del lavoro educativo e sul carcere come contesto educativo complesso. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento. Nuova edizione* (Roma, Carocci, 2019) e *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013).

Cristina Palmieri è Professoressa associata in *Pedagogia generale e sociale*, docente di *Fondamenti della consulenza pedagogica* e di *Pedagogia dell'inclusione sociale* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano la cura e il disagio educativo, la dimensione pragmatica e metodologica del lavoro educativo, l'inclusione sociale. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Il lavoro educativo in salute mentale* (con M. B. Gambacorti-Passerini, Milano, Guerini, 2019); *Dentro il lavoro educativo* (Milano, FrancoAngeli, 2018); *Crisi sociale e disagio educativo* (a cura di, Milano, FrancoAngeli, 2012); *Un'esperienza di cui aver cura* (FrancoAngeli, Milano, 2011).

Il presente articolo è il frutto di un lavoro integrato e collaborativo tra le due Autrici. I paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Cristina Palmieri; i paragrafi 3 e 4 sono da attribuire a Francesca Oggioni.

1. Educare oggi: lo scenario professionale

Educare oggi sembra essere diventato estremamente complesso¹. Ciò non si può imputare solo a una crisi dei servizi sociali ed educativi o dell'istituzione familiare, illudendosi che prima o poi essa si risolverà: le trasformazioni della contemporaneità sono così pervasive da innervare ogni contesto di vita, modificando non solo le condizioni economiche, sociali e politiche, ma anche e soprattutto le abitudini e gli stili di vita delle persone, i loro modelli e le loro credenze, i loro limiti e possibilità di azione, di pensiero, di relazione, di esperienza².

Gli effetti di questo processo sono comunemente individuati in un aumento esponenziale, favorito in particolare dall'innovazione tecno-scientifica, delle potenzialità dell'essere umano, a cui si accompagna una sempre più comune precarietà occupazionale e sociale, che assume un valore esistenziale nel momento in cui si concretizza in una strutturale difficoltà a immaginare qualsiasi futuro che superi l'arco di pochi mesi³ e a contare sulla presenza di relazioni significative⁴. Ciò alimenta da un lato un clima di insicurezza e di minaccia⁵ che produce, sempre più diffusamente, situazioni di chiusura, di insofferenza, di discriminazione nei confronti di sempre più numerosi "altri"⁶; dall'altro una maggiore fragilità e vulnerabilità individuale e sociale.

In questa cornice, si generano le cosiddette "nuove povertà" o emergenze sociali ed educative: situazioni che "emergono" da una storia sociale e culturale pregressa e che si impongono con forza grazie, appunto, ai cambiamenti recenti, che interessano le dimensioni strutturali della quotidianità di ciascuno: il modo di vivere lo spazio e il tempo, le relazioni, il proprio e l'altrui

¹ J. Fook, F. Gardner, *Critical Reflection in Contexts. Application in Health and Social Care*, London, Routledge, 2013; S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, in "Pedagogia oggi", XV, n. 2, 2017, pp. 107-120.

² R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", n. 2, 2000, pp. 60-66; C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012; M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014; S. Tramma, *L'educazione sociale*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

³ C. Leccardi, *Sociologie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

⁴ V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Unicopli, 2008.

⁵ M. Benasayag, G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004;

⁶ Z. Bauman, *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005; L. Zoia, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009; M. Santerini, *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Milano, Guerini, 2019.

corpo, ma soprattutto il modo di pensare, affrontare, elaborare la caratteristica più inquietante della condizione umana, ovvero la sua intrinseca imperfezione e caducità, che si manifesta nell'invecchiamento, nella malattia, nella morte.

Soprattutto, in questa situazione, ciò che si manifesta, con diversi effetti e livelli di gravità, è una generale povertà educativa radicata nella cosiddetta "educazione diffusa", ovvero in quelle esperienze di vita, non intenzionalmente e formalmente educative, che formano le persone anche loro malgrado⁷. Tali esperienze, pur cospicue, sono caratterizzate dall'essere qualitativamente povere, ovvero incapaci di attraversare tutti i livelli dell'esperienza (dal sentire, al fare, al riflettere sulle conseguenze del fare e ad agire con consapevolezza, all'imparare quindi dai propri vissuti)⁸, attestandosi solo sui primi (sentire e fare)⁹. Ciò, evidentemente, non consente alle persone di avere a disposizione strumenti emotivi e cognitivi per affrontare i compiti che la vita impone: soprattutto non attiva, rispetto alle fatiche, ai dilemmi e alle contraddizioni dell'esistenza, quell'esigenza di elaborazione e di ricerca di senso che può consentire di fare i conti con la precarietà esistenziale, senza eluderla.

Tutto ciò impatta sul lavoro educativo a due livelli.

Da un lato quello dipinto è lo scenario all'interno del quale gli educatori socio-pedagogici operano: che lavorino in servizi strutturati, diurni o residenziali (scuole, centri diurni, comunità ecc.) o in servizi poco o per nulla strutturati (educativa di strada, assistenza domiciliare ecc.), essi sono in contatto con bambini, adulti e anziani che abitano un mondo attraversato dalle tendenze descritte, e che spesso subiscono, nei modi più disparati, le conseguenze di quella precarietà, materiale ed esistenziale, che, in maniera più o meno consapevole e drammatica si trovano a vivere. E le loro fragilità si manifestano, quando non esplodono, nel mondo educativo. Non solo: gli stessi educatori sono parte dello scenario tratteggiato, toccati anch'essi dalle sue contraddizioni e coinvolti, anche loro malgrado, in quel disagio diffuso prodotto, appunto, da esperienze per lo più educativamente "povere"¹⁰. Anch'essi, dunque, possono soffrire di una carenza di strumenti cognitivi e affettivi necessari per comprendere la complessità delle diverse situazioni esistenziali e sociali, come pure per affrontare le sfide della quotidianità (frustrazioni, insuccessi, cambiamenti, separazioni, lutti ecc.) e per elaborare traiettorie di senso.

Dall'altro lato, la precarietà occupazionale e la sensazione di essere perennemente in emergenza attanaglia anche il mondo del lavoro educativo: nel nostro paese come in tutto l'Occidente, i mutamenti del welfare, conseguenti alle trasformazioni e alla crisi economica globale, hanno avuto e hanno tuttora un forte impatto sia sulle condizioni organizzative, materiali, finanziarie del lavoro educativo, sia sulle culture che abitano i servizi e la scuola, sempre più influenzate da paradigmi di tipo sanitario e aziendalistico¹¹. Lavorare nei servizi sociali, socio-sanitari,

⁷ S. Tramma, *L'educazione sociale*, cit.

⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 179; P. Jedlovski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci, 2008.

⁹ Cfr. M. Perniola, *Del sentire*, Torino, Einaudi, 2002; S. Natoli, *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2010.

¹⁰ J. Fook, F. Gardner, *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Maidenhead, McGraw Hill, 2007.

¹¹ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2018; C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*,

socio-educativi, educativi e scolastici significa, per gli educatori, non solo fronteggiare condizioni di lavoro faticose dal punto di vista organizzativo e poco dignitose dal punto di vista del riconoscimento economico e professionale¹², ma anche confrontarsi con istanze e logiche altre, quando non opposte, a quelle educative: logiche di fatto impossibili, perché centrate sulla ricerca di soluzioni per situazioni percepite come elementi “patologici” o di disturbo, e quindi da eliminare, ma in realtà talmente complesse e radicate in processi socio-economici globali e strutturali da essere irrisolvibili attraverso i soli presidi o interventi educativi¹³.

Tutto ciò espone gli educatori a un evidente rischio di disorientamento, per fronteggiare il quale è richiesta una solida preparazione professionale e culturale, di base e in servizio, che li renda capaci di comprendere i contesti educativi e di vita, come pure le situazioni esistenziali senza semplificarle e di intervenire individuando strategie il più possibile coerenti, efficaci e sostenibili¹⁴. Una preparazione che alimenti uno sguardo curioso e critico nei confronti dell’esperienza educativa nelle sue diverse forme, accanto a competenze metodologiche e pragmatiche necessarie per arricchire quell’esperienza comunemente impoverita cui oggi si è esposti.

2. La formazione degli educatori socio-pedagogici: il ruolo cruciale del tirocinio

In Italia, sono deputati alla formazione di base degli educatori socio-pedagogici i Corsi di Studio (CdS) in Scienze dell’educazione che rientrano nella classe delle lauree L-19. Con l’obiettivo di formare figure professionali in grado di progettare e realizzare interventi educativi in ogni ambito (dai centri diurni per anziani, alla scuola, all’assistenza domiciliare per minori, all’educazione in comunità o in situazioni di grave marginalità sociale) e per ogni soggetto (dai bambini 0-3 anni agli anziani), essi forniscono conoscenze e competenze interdisciplinari che aiutano a comprendere nella sua complessità l’accadere educativo, formale e informale, e ad agire in esso. Su 180 crediti formativi (CFU) complessivi, i CdS riservano 10 CFU, solitamente dal II al III anno di Corso, al Tirocinio, finalizzato a introdurre gli studenti nella realtà del mondo del lavoro educativo e delle sue pratiche, a diretto contatto con i destinatari degli interventi educativi¹⁵. L’intento è di promuovere un intreccio tra le dimensioni teorica e pratica della formazione e del lavoro educativo, in coerenza con una visione della professionalità pedagogica che trova nella riflessività e nel pensiero critico il fondamento per un’azione consapevole e adeguata alle esigenze sempre diverse di situazioni, contesti e persone¹⁶.

Milano, FrancoAngeli, 2018; F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini, 2015.

¹² J. Fook, *Social Work: a Critical Approach to Practice*, London, Sage Publication, 2012.

¹³ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.

¹⁴ F. Oggioni, *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2019.

¹⁵ Cfr. D.M. 16/03/2007 – GU serie generale n. 155 del 06/07/2007.

¹⁶ M. Tomarchio, *Educators and pedagogists training within the degree courses and research*, in “Pedagogia Oggi”, XV, 2, 2017, pp. 297-307; D. Maccario, *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*, Roma, Carocci, 2015.

Il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca si colloca pienamente in questa cornice: a una formazione teorica, che vede discipline pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche insieme a discipline filosofiche, letterarie e storiche, affianca una formazione di tipo esperienziale, che trova la sua maggiore concretizzazione nei laboratori collocati al I e al III anno di corso, e nel Tirocinio, svolto nel II e III anno di corso. In questa sede, ci si soffermerà sull'analisi del Tirocinio del CdS, mostrandone la struttura e, nei paragrafi seguenti, si approfondiranno le scelte pedagogiche e metodologiche che la connotano evidenziandone limiti, potenzialità e prospettive.

Il principale elemento che caratterizza la struttura del Tirocinio del CdS in Scienze dell'educazione di Milano-Bicocca è la sua articolazione su due anni.

Il primo anno di attività, chiamato "Attività propedeutiche all'inserimento nelle organizzazioni" è collocato al II anno di corso, ed è concepito come un percorso breve (50 ore complessive) di orientamento alla professione e al mondo dei servizi, che si svolge prevalentemente in università: gli studenti, a piccoli gruppi (massimo 20 persone), seguiti da un supervisore pedagogico, si focalizzano da un lato sul loro immaginario rispetto al lavoro educativo, dall'altro partecipano a tavole rotonde organizzate dal coordinamento didattico dei tirocini in cui incontrano educatori o coordinatori che operano nelle organizzazioni che li ospiteranno, e svolgono visite di gruppo e individuali presso alcuni servizi del territorio. Al termine di tali attività ogni studente, con l'aiuto del gruppo e del supervisore, individua i contesti in cui svolgere il tirocinio pratico individuale l'anno seguente.

Il secondo anno di attività, chiamato "Inserimento nelle organizzazioni ospitanti", è collocato al terzo anno di CdS: è l'anno in cui ogni studente sperimenta individualmente il lavoro educativo, entrando come tirocinante in un'organizzazione, ma continuando a partecipare alla supervisione in piccolo gruppo in università, mantenendo così una continuità con il lavoro svolto l'anno precedente.

Il tirocinio del CdS non nasce, nel lontano a.a. 1999/2000, con tale struttura. Essa è stata introdotta nell'a.a. 2004/2005, frutto di una costante interrogazione, condivisa con i supervisori pedagogici e con le organizzazioni ospitanti, sull'andamento, sugli effetti, sugli esiti, sulle criticità e potenzialità delle attività svolte. Infatti, l'obiettivo principale del tirocinio è non solo la sperimentazione individuale della postura e del ruolo educativo in sé, quanto la possibilità di consentire a ogni studente di comprendere come costruire il proprio modo di essere e fare l'educatore o l'educatrice. Pertanto, al fine di favorire la connessione tra quanto appreso durante i corsi del CdS con l'esperienza vissuta nel servizio e sviluppare un metodo per continuare, anche oltre la frequenza universitaria, a cercare connessioni tra chiavi di lettura teoriche e situazioni pratiche, è sembrato necessario creare le condizioni istituzionali, organizzative e formative perché ciò si potesse verificare. Sulla scelta di anticipare alcune ore di tirocinio al II anno ha certamente pesato il monte ore limitato che il CdS, come da indicazioni ministeriali, ha a disposizione; soprattutto, però, ha influito la considerazione che, per valorizzare questo monte ore, occorreva generare le "disposizioni" degli studenti a osservare e osservarsi, agire e interrogarsi, lavorare in gruppo e assumersi responsabilità, orientandosi nel complesso mondo organizzativo e istituzionale dei servizi. Iniziare al II anno di iscrizione a svolgere le attività di tirocinio indiretto, lavorando prevalentemente sull'orientamento personale e professionale, avrebbe facilitato tutto ciò

e, inoltre, avrebbe inserito maggiormente il tirocinio nel percorso del CdS, creando connessioni con i laboratori e con le lezioni. A questo scopo, dall'a.a. 2015/2016, sono stati destinati due CFU dell'insegnamento di Pedagogia Generale, collocato all'inizio del I anno di corso, allo svolgimento del laboratorio di "Analisi delle motivazioni e delle aspettative riguardanti la scelta formativa e professionale": un'attività anch'essa di orientamento, che, seppur svolta in gruppi differenti da quelli del tirocinio, consente agli studenti di intraprendere le attività di tirocinio con una maggior consapevolezza di sé, delle proprie aspettative rispetto al lavoro educativo e a sé come futuri educatori/trici, oltre che delle proprie rappresentazioni rispetto all'educazione.

È importante sottolineare la funzione formativa che la discontinuità dei contesti di apprendimento (la lezione, il gruppo, i servizi educativi) può avere. Il passaggio da una situazione di apprendimento e/o di sperimentazione all'altra, quando opportunamente organizzato e preparato, può consentire infatti di valorizzare le conoscenze apprese o le abilità sperimentate in contesti diversi, favorendone così l'interiorizzazione e la trasformazione in competenze personali¹⁷. In questo senso, la discontinuità dei luoghi di apprendimento e delle esperienze in essi vissute, quando non frammentaria e dispersiva ma, invece, presidiata pedagogicamente, può facilitare l'assunzione, da parte degli studenti, di una postura proattiva nei confronti del percorso universitario, che pare essere la condizione per poter coltivare, anche successivamente a livello professionale, una postura di ricerca e di riflessività.

3. Gli elementi cardine della proposta formativa del tirocinio: il gruppo e la supervisione pedagogica

L'articolazione delle attività di tirocinio rimanda, innanzitutto, alla finalità formativa di creare una "circularità teoria-prassi-teoria o, se si preferisce, prassi-teoria-prassi"¹⁸, tessendo molteplici connessioni tra diversi piani d'esperienza e riflessività. La scelta pedagogica di avvalersi del gruppo e della supervisione pedagogica come contesti di apprendimento ne è l'espressione metodologica.

Nell'ambito del lavoro sociale, il gruppo rappresenta il contesto privilegiato in cui gli educatori possono analizzare, rileggere, progettare e valutare il proprio lavoro, in termini di ruolo, mandato e operato, attraverso il confronto e la riflessione condivisa con altri colleghi¹⁹. In particolare, i gruppi di competenza – tra i quali rientrano i gruppi di formazione – rispondono a finalità specifiche e consentono lo sviluppo di processi d'interazione e influenzamento reciproco tra individui e ambiente:

¹⁷ C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 108-109.

¹⁸ S. Tramma, *Tirocinio*, in W. Brandani, S. Tramma (diretto da), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 387-389, p. 388.

¹⁹ V. Fabbri, *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci, Roma, 2006. Si veda, in particolare, la distinzione tra gruppi di competenza e gruppi di lavoro.

Sono strumenti attraverso i quali possono essere gestiti percorsi di apprendimento e di socializzazione, l'acquisizione di nuovi modelli culturali, comportamentali, valoriali, lo scambio di informazioni, il *problem solving*, l'*empowerment*, il sostegno psicosociale, l'assunzione di scelte personali. I gruppi di competenza tendono a promuovere processi di apprendimento sociale e di acquisizione di competenze, attraverso il coinvolgimento in esperienze partecipative, l'imparare ad apprendere dalla propria esperienza, l'acquisizione di una maggiore conoscenza di sé e di una maggiore sensibilità ai problemi degli altri [...], in situazioni parzialmente strutturate²⁰.

Il gruppo, dunque, inteso come contesto didattico e riflessivo, consente agli studenti di condividere i propri pensieri, di esplorare e costruire nuovi significati, di pensarsi in situazione e formulare ipotesi progettuali d'intervento educativo in modo intersoggettivo, allenando la capacità di discutere e negoziare nonché di confrontarsi con le proprie e altrui precomprensioni e resistenze. Il gruppo favorisce lo sviluppo di apprendimenti individuali e collettivi di ordine comunicativo e relazionale e, progressivamente, apre a prospettive e atteggiamenti fondamentali per il lavoro educativo.

Se, all'inizio del percorso, il gruppo può essere visto prevalentemente come uno spazio funzionale alla raccolta e all'elaborazione di domande, dubbi e preoccupazioni – che tendono a ridimensionarsi nel passaggio, accompagnato dal supervisore, dall'autocentratura ad una postura relazionale e dialogica – progressivamente viene riconosciuto come uno spazio formale di discussione, ricerca e approfondimento, in cui è possibile appropriarsi di un linguaggio comune e definire criteri condivisi d'interpretazione e comprensione dei fenomeni sociali e delle problematiche educative.

Nei due anni, con differenti focalizzazioni teorico-conoscitive e metodologiche, vengono proposti come oggetti di analisi e discussione in gruppo diversi nuclei fondanti il lavoro educativo e l'identità professionale dell'educatore socio-pedagogico: lo sviluppo di competenze narrative e di un linguaggio professionale; l'analisi e la comprensione dei contesti educativi a livello normativo, organizzativo e progettuale; il lavoro collaborativo in équipe o in rete; la mappatura del territorio; l'osservazione della materialità, nella ricerca della valenza educativa dell'organizzazione degli spazi e dei materiali; l'individuazione e l'analisi critica dei saperi e delle competenze professionali che sostengono la costruzione e la scelta degli strumenti di lavoro; la documentazione; il presidio di spazi e tempi per la riflessività²¹.

Durante le tavole rotonde e le visite e, ancor più, nel corso dell'inserimento presso i servizi educativi del territorio, viene riservato ampio spazio all'analisi ragionata degli strumenti che danno concretezza al ruolo educativo. In particolare, ci si sofferma sulla narrazione e sull'analisi di eventi, esperienze e servizi educativi, sull'osservazione e sulla progettazione, sulla relazione educativa e sul lavoro in équipe, sulla documentazione e sulle pratiche di (auto)valutazione, così da permettere agli studenti di sviluppare uno sguardo sulle pratiche che faccia emergere

²⁰ *Ivi*, p. 49.

²¹ F. Oggioni, *Supervisione pedagogica e professionalità riflessiva*, in P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 71-92, p. 84.

innanzitutto il senso delle azioni. L'osservazione e la sperimentazione delle dinamiche relazionali viene stimolata secondo diverse centrature: in riferimento a sé, nell'interazione con il gruppo di formazione e nella relazione con i diversi soggetti (e ruoli) presenti all'interno dei servizi educativi ospitanti; in riferimento agli educatori, nelle relazioni formali e informali tessute con gli utenti e la loro rete prossimale d'appartenenza, nelle modalità di confronto e collaborazione tra colleghi e/o di gestione dei rapporti tra gli operatori e le figure apicali dell'organizzazione.

Mettere a fuoco la complessità e molteplicità delle relazioni che si sviluppano in ambito educativo permette di inserire la relazione educatore/tirocinante-utente – vissuta in prima istanza come *la* relazione educativa per eccellenza, fulcro ed essenza del lavoro educativo – in una prospettiva di sistema²², che comporta la necessità di definire confini e modalità di gestione di ruoli e funzioni, che siano coerenti e sostenibili, entrando anche nel merito di questioni delicate che hanno a che fare con le asimmetrie dei ruoli, con le differenze anagrafiche, culturali e di genere²³, con alcune (inevitabili) difese e conflittualità ecc.

La complessità porta ad allargare lo sguardo dal locale al generale, dall'individuale al collettivo, dal singolo servizio al territorio, dall'esperienza circoscritta del tirocinio formativo alla realtà professionale. La composizione eterogenea dei gruppi, rispetto alle tipologie di utenza, servizi e progetti educativi in cui gli studenti sono inseriti, oltre a riflettere l'effettiva complessità del mondo del lavoro educativo, apre al confronto tra diversi modelli educativi e metodi operativi. Approcci multipli vengono analizzati nelle loro somiglianze o differenze, stimolando l'adozione di una prospettiva multidimensionale attraverso cui accostarsi ai fenomeni educativi. Conoscenze e competenze, metodologie e strumenti osservati e utilizzati all'interno di diversi servizi educativi, nell'intreccio – potenzialmente in grado di attivare un processo moltiplicatore – tra le differenti esperienze degli studenti, vengono a comporre il quadro complesso della professionalità educativa.

La supervisione pedagogica riveste un ruolo cruciale nel tenere le fila dell'intero processo formativo: promuove e sostiene l'integrazione di conoscenze parziali, specifiche e trasversali, ma soprattutto stimola negli studenti l'assunzione di una postura di ricerca rispetto al senso delle pratiche educative, invitando ad andare oltre il senso comune e i tecnicismi, per accrescere i livelli di analisi e comprensione critica.

Nel lavoro sociale ed educativo, la supervisione pedagogica sostiene il presidio di uno spazio di riflessività sulla professionalità, in cui gli educatori sono accompagnati da un pedagogista esperto nella messa a fuoco “della propria intenzionalità e titolarità educativa, all'interno di un processo di riflessione, apprendimento, valutazione e verifica dell'efficacia del proprio agire professionale, rielaborando i saperi acquisiti sul campo e analizzando le proprie scelte metodologiche”²⁴. Strumento (essenziale) di supporto alla professionalità educativa, la supervisione pe-

²² G. Finzi, G. Pozzebon, *La relazione educativa si fa adulta. L'assunzione di prospettive di sistema*, in “Animazione sociale”, 297, 1, 2016, pp. 44-54.

²³ L. Brambilla, *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, Pisa, ETS, 2016.

²⁴ F. Oggioni, *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 125.

dagogica ha una significativa valenza formativa: consente di apprendere dalla propria esperienza e quindi pone le basi per lo sviluppo di una professionalità riflessiva²⁵ volta alla costruzione e al consolidamento dell'identità, della cultura e delle competenze professionali.

Lo sviluppo di competenze educative pedagogicamente fondate è inevitabilmente di natura processuale e situata²⁶. Prende avvio in università – le cui attività didattiche forniscono chiavi di lettura, stimolano la decostruzione del noto e la problematizzazione, sviluppano pensiero critico e strategico, sostengono la tensione alla ricerca del senso delle scelte metodologiche e delle azioni educative – e si consolida con la pratica professionale, a cui si affiancano percorsi (spesso autogestiti) di formazione permanente.

L'accompagnamento pedagogico proposto agli studenti, fin dal primo anno, pertanto, riprende i fondamenti dell'educazione dell'adulto²⁷ e invita ad andare oltre la tassonomia delle conoscenze e delle abilità, intese (riprendendo la metafora di Spencer & Spencer²⁸) come la punta dell'iceberg alla cui base stanno le motivazioni, i tratti personali e la concezione di sé. Questi elementi divengono oggetto di analisi, nell'assunzione di consapevolezza che da essi dipendono la propensione a sviluppare la capacità di apprendere dall'esperienza e dagli altri, di confrontarsi con il contesto e l'ambiente organizzativo, la possibilità di essere autocorrettivi.

La supervisione pedagogica al percorso di tirocinio mette a tema l'opportunità di indagare e riconoscere le influenze e le contraddizioni presenti nei punti d'innesto tra dimensioni personali e professionali, al fine di acquisire una profonda comprensione delle premesse sottese alla propria *agency* educativa²⁹. Parimenti, consente agli studenti di sviluppare la capacità di indagare aspetti sia espliciti che impliciti e latenti della professionalità e del lavoro educativo, rendendoli consapevoli delle implicazioni etiche, contestuali, culturali e sociali che gravano sul processo di costruzione dell'identità professionale e delle competenze socio-pedagogiche.

La supervisione pedagogica supporta, dunque, lo sviluppo di una conoscenza densa in cui si intrecciano aspetti diversi e ambivalenti del ruolo educativo: personale e professionale, emotivo e razionale, teorico e pratico, specifico e trasversale, operativo e socio-culturale.

²⁵ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

²⁶ M. Cornacchia, *Natura e sviluppo delle competenze professionali*, in P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.

²⁷ Cfr. M. Knowles, *The adult learners. A neglected species*, Huston, Gulf Publishing Company, 1973 (tr. it. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1993); J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, New York, John Wiley & Sons, 1991 (tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina, 2003).

²⁸ Cfr. L. Spencer, S. Spencer, *Competence at work. Models for superior performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993 (tr. it. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995), in M. Cornacchia, *Natura e sviluppo delle competenze professionali*, cit.

²⁹ M. Striano, *Reflexivity and educational professions*, in "Pedagogia oggi", XV, 2, 2017, pp. 175-186.

4. Criticità e prospettive

Una prima analisi pedagogica dell'impianto, delle metodologie didattiche e dei nuclei di significato che caratterizzano il percorso di tirocinio proposto agli studenti del CdS in Scienze dell'educazione è stata condotta nel 2009³⁰, mettendo in luce la progressiva strutturazione di un modello riconoscibile a livello nazionale. A distanza di dieci anni – vent'anni dall'inizio delle attività – il “modello Bicocca” ha mantenuto alcuni capisaldi, ma anche sviluppato nuove riflessioni, che vorrebbero ricondurre l'analisi di alcune criticità verso l'apertura di nuove prospettive.

Un primo aspetto degno d'attenzione consiste nel riconoscimento di un forte investimento da parte del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione – in termini di pensiero, progettualità e finanziamenti³¹ – nella costruzione di contesti d'apprendimento teorico ed esperienziale, funzionali all'esercizio di pensiero critico sull'educazione. Questa premessa (non scontata) consente di mantenere un presidio pedagogico all'interno del sistema di vincoli ministeriali e condizioni organizzative in cui il tirocinio è inserito, cercando di controbilanciarne le rigidità e la tendenza alla semplificazione gestionale. Si rivelano pertanto necessari una revisione periodica degli scarti tra gli auspici e l'effettiva coerenza e sostenibilità dell'offerta formativa nonché un buon livello di coordinamento didattico rispetto ai contenuti e ai rapporti con il territorio.

In merito alla gestione delle attività specifiche di tirocinio, si è strutturato un presidio consolidato, da parte delle referenti del coordinamento didattico-organizzativo, dei rapporti con i supervisori pedagogici e i referenti delle organizzazioni ospitanti. Parallelamente, le recenti novità legislative incoraggiano l'apertura di nuovi spazi di pensiero, anche in merito alle opportunità/necessità di ricercare una maggiore integrazione tra il tirocinio – che ha sviluppato nel tempo una serie di autonomie funzionali – e il corso di studi nel suo insieme.

Infatti, la legge n. 205 del 27 dicembre 2017, art. 1, commi 594-601 ha sancito il riconoscimento delle professioni educative e la necessità di una formazione universitaria, dal momento che “educatori non ci si improvvisa”³². Il ruolo e la responsabilità formativa dell'Università viene rinforzato e il mandato istituzionale in merito allo sviluppo di una solida identità professionale degli educatori socio-pedagogici assume maggior spessore culturale e scientifico. Pertanto, il rapporto tra i corsi disciplinari e gli affondi pedagogici del tirocinio nonché tra l'università e le organizzazioni socio-educative del territorio possono trovare nuove forme attraverso cui declinarsi.

³⁰ C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

³¹ L'impianto dei tirocini si avvale della professionalità di tre figure di coordinamento didattico-organizzativo, e trenta supervisori pedagogici, a cui sono affidati settantadue gruppi di studenti. Attraverso un rapporto di lavoro atipico a supporto delle attività di ricerca e della didattica (incarichi a bando), i supervisori collaborano a vario titolo con l'università e presentano differenti storie di formazione pedagogica, di afferenza ad insegnamenti in qualità di cultori della materia, di esperienza professionale di primo e secondo livello all'interno di organizzazioni socio-educative del territorio. Compongono un gruppo di professionisti che padroneggia un ricco repertorio di approcci teorici, competenze e strumenti; il coordinamento didattico sostiene la costruzione di un patrimonio culturale e formativo condiviso, in grado di riflettere la/sulla complessità del lavoro educativo.

³² V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018, p. 10.

La centratura sull'esperienza di tirocinio rischia talvolta di ridurre il dialogo tra supervisori o con i referenti dei servizi educativi ad uno scambio di informazioni di carattere procedurale; oppure di mantenere lo sguardo focalizzato esclusivamente sui singoli studenti anziché sulla proposta formativa nel suo complesso nonché sull'evoluzione dei servizi³³, in linea con le trasformazioni del welfare e delle domande sociali. Si intravedono tre livelli di analisi, che muovono dal micro al macro, e che tendono ad essere esplorati separatamente. Potrebbe essere tempo di sviluppare un discorso più ampio, che esca dal perimetro specifico dei tirocini e costruisca, a livello di CdS, un rapporto dialogico con le organizzazioni del territorio in merito al ruolo rivestito da entrambi i soggetti istituzionali – con diversi livelli di formalizzazione e consapevolezza, responsabilità e mandato sociale – nella costruzione della cultura professionale degli educatori socio-pedagogici. Adottare una prospettiva che mantenga un legame tra i percorsi formativi universitari e la formazione in servizio può aprire alla co-costruzione di un progetto culturale solido e ambizioso perché orientato, innanzitutto, al rafforzamento delle condizioni che possono favorire e garantire la qualità del lavoro educativo. In questa direzione si muove l'Organismo di coordinamento permanente, promosso dal CdS in Scienze dell'Educazione, che ha iniziato a interrogarsi in merito alle formule attraverso cui l'Università e il Terzo settore possono modificarsi a vicenda, riportando il lavoro educativo a una logica unitaria di senso e promuovendo una svolta culturale, in grado di sostenere il recupero del portato politico del lavoro educativo³⁴. Recentemente avviata, si tratta di un'iniziativa che si muove in una prospettiva di lungo periodo.

Recuperando la centratura sul tirocinio, un'ulteriore possibile implementazione della progettualità formativa riguarda la valutazione. L'approvazione delle attività di tirocinio viene riconosciuta a fronte del conseguimento di una valutazione positiva da parte del tutor interno al servizio ospitante per quanto pertiene agli obiettivi formativi dell'inserimento – riconducibili alla capacità di comprensione e analisi del contesto organizzativo, all'osservazione e sperimentazione delle pratiche educative, alla gestione delle dimensioni relazionali e progettuali d'intervento –, supportata da una valutazione positiva espressa dal supervisore pedagogico in merito al percorso di rielaborazione riflessiva. Gli ambiti e i criteri di valutazione sono differenti, spesso non si spingono oltre i confini del tirocinio, mentre potrebbero accompagnare in modo più marcato e incisivo gli studenti verso l'assunzione di consapevolezza del proprio posizionamento all'interno non solo del servizio ospitante, ma anche del mondo del lavoro educativo.

Gli studenti vengono accompagnati nel corso del triennio in un processo riflessivo che muove dall'analisi delle loro aspettative, motivazioni e prefigurazioni per costruire una conoscenza sempre più approfondita del senso e dell'articolazione degli interventi educativi. In tal

³³ Senza sottovalutare gli effetti distorti della spinta all'autoimprenditorialità del privato sociale e delle logiche economiche dominanti, che comportano l'introduzione di correttivi d'ordine tecnico-organizzativo che impattano sul senso del lavoro educativo. In taluni casi, inoltre, snaturano il senso dell'inserimento di tirocinanti nei servizi, a cui non viene tanto offerta un'opportunità formativa, quanto richiesto un supporto professionale non retribuito.

³⁴ M. Pozzo, C. Uccellatore, *L'attenzione critica ai contesti. il quotidiano lavoro riflessivo e politico dell'educatore adulto*, in "Animazione sociale", 297, 1, 2016, pp. 55-65.

senso, il tirocinio ha un duplice valore: conoscitivo-formativo e orientativo³⁵. La valenza orientativa del tirocinio corre però spesso il rischio di mostrarsi focalizzata sulla ricerca del servizio presso il quale ogni studente preferisce osservare e sperimentare la pratica educativa. Seppur legittima, questa prospettiva indebolisce il potenziale orientativo del tirocinio, che dovrebbe concludersi con un bilancio di competenze³⁶ da parte del/della studente, nel riconoscimento della distanza ancora esistente da una professionalità educativa complessa, che porrà molteplici sfide e richiederà una formazione permanente. La prospettiva del bilancio di competenze si mantiene sottotraccia, mentre potrebbe essere un valido strumento, esplicitamente utilizzato come filo rosso, in un processo formativo triennale che richiede di partire da sé, concentrarsi sul lavoro educativo e confrontarsi con l'identità, la cultura e la professionalità educativa, giungendo fino ad un'analisi autentica dei propri punti di forza e limiti, assumendone consapevolezza, specie a fronte di eventuali fragilità personali difficilmente armonizzabili con la complessità del ruolo e delle funzioni educative.

Le storie di vita degli studenti, infatti, spesso riflettono la complessità della società contemporanea. Tenerne conto (o meno) può rappresentare un'ulteriore prospettiva di sviluppo (oppure un aspetto critico) del rapporto tra università e società.

5. Bibliografia di riferimento

Bastianoni P., Spaggiari E., *Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 8, 11, 2016, pp. 69-84.

Bauman Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000.

Benasayag M., Smith G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

Brambilla L., *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, Pisa, ETS, 2016.

Cornacchia M., Madriz E., *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

Cornacchia M., *Natura e sviluppo delle competenze professionali*, in P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Fabbi V., *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci, Roma, 2006.

Finzi G., Pozzebon G., *La relazione educativa si fa adulta. L'assunzione di prospettive di sistema*, in "Animazione sociale" 297, 1, 2016, pp. 44-54.

³⁵ P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 8, 11, 2016, pp. 69-84.

³⁶ I. Loiodice, D. Dato (a cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Bari, Progedit, 2015.

Fook J., Gardner F., *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Maidenhead, McGraw Hill, 2007.

Fook J., Gardner F., *Critical Reflection in Contexts. Application in Health and Social Care*, London, Routledge, 2013.

Fook J., *Social Work: a Critical Approach to Practice*, London, Sage Publication, 2012.

Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Unicopli, 2008.

Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

Jedlovski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci, 2008.

Knowles M., *The adult learners. A neglected species*, Huston, Gulf Publishing Company, 1973 (tr. it. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1993).

Leccardi C., *Sociologie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

Loiodice I., Dato D., (a cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Bari, Progedit, 2015.

Maccario D., *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*, Roma, Carocci, 2015.

Massa R., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", 2, 2000, pp. 60-66.

Mezirow J., *Transformative dimension of adult learning*, New York, John Wiley & Sons, 1991 (tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina, 2003).

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

Oggionni F., *Supervisione pedagogica e professionalità riflessiva*, in P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 71-92.

Oggionni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2019.

Olivetti Manoukian F., *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini, 2015.

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

Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Palmieri C., *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Perniola M., *Del sentire*, Torino, Einaudi, 2002; S. Natoli, *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 2010.

Pozzo M., Uccellatore C., *L'attenzione critica ai contesti. il quotidiano lavoro riflessivo e politico dell'educatore adulto*, in "Animazione sociale", 297, 1, 2016, pp. 55-65.

Santerini M., *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Milano, Guerini, 2019.

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

Spencer L., Spencer S., *Competence at work. Models for superior performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993 (tr. it. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995).

Striano M., *Reflexivity and educational professions*, in "Pedagogia oggi", XV, 2, 2017, pp. 175-186.

Tomarchio M., *Educators and pedagogists training within the degree courses and research*, in "Pedagogia Oggi", XV, 2, 2017, pp. 297-307

Tramma S., *Tirocinio*, in W. Brandani, S. Tramma (diretto da), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 387-389.

Tramma S., *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, in "Pedagogia oggi", XV, 2, 2017, pp. 107-120.

Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2018.

Tramma S., *L'educazione sociale*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

Zoia L., *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009.

Received September 17, 2019

Revision received October 7/October 22, 2019

Accepted November 4, 2019