

Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Abstract – *The paper proposes a reflection about the “second level” education professionals’ training. These professionals are involved in activities such as designing, managing, and evaluating educational services. Developing such skills represents a challenge for university didactic because it entails strong connections between thinking and acting, theoretical and practical knowledge. The Master Degree Course in Pedagogical Sciences of Milano Bicocca University elaborated an experimental programme meant to enhance the learning potential for students, firstly carried out in A.Y. 2015-2016 and labelled Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO) or Traineeship and Guidance Programme. The path has been further refined year by year also referring to focus-group discussions conducted with the students. The traineeship will be presented, highlighting its pedagogical assumptions; furthermore, peculiar challenging aspects, emerging after 4 years from the beginning of the path, will be discussed.*

Riassunto – *L’articolo propone una riflessione sul tirocinio universitario per i professionisti educativi di secondo livello, figure chiamate a svolgere attività quali progettazione, coordinamento e valutazione di servizi educativi. Formare tali competenze rappresenta una sfida per la didattica universitaria, poiché è necessario sviluppare un solido legame tra pensiero e azione, conoscenza teorica e pratica. Il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell’Università di Milano-Bicocca ha elaborato un percorso di tirocinio sperimentale, Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO), proposto per la prima volta nell’a.a. 2015-2016. La sua struttura è stata modificata e migliorata di anno in anno, anche grazie al contributo degli studenti, raccolto attraverso momenti di focus-group. Si presenterà il percorso del TFO, con particolare attenzione agli assunti pedagogici che lo motivano; inoltre, verranno discussi aspetti di sfida e complessità, emersi nel corso dei primi 4 anni di implementazione.*

Keywords – experimental traineeship programme, “second level” educational professionals, research experience, thinking and acting, University tutor for traineeship

Parole chiave – percorso di tirocinio sperimentale, professionista educativo di secondo livello, esperienza di ricerca, pensiero e azione, tutor di tirocinio universitario

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini è Dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione, attualmente Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. I suoi studi hanno come oggetti principali il legame, l’incontro possibile tra scienze pedagogiche e scienze del settore medico/sanitario, la formazione dei professionisti dell’educazione. Tra le sue ultime pubblicazioni vi è il testo *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica* (con C. Palmieri, Milano, Guerini e Associati, 2019).

1. Nascita e sviluppo di un percorso di tirocinio universitario: presupposti teorici e scelte strutturali

Il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche ha riservato una specifica attenzione alla presenza nel suo Regolamento di attività formative dedicate al tirocinio, ritenendole cruciali nella formazione del professionista educativo di secondo livello, chiamato a svolgere tutte quelle attività di coordinamento, progettazione, supervisione, valutazione che permettono il funzionamento dei servizi educativi¹ e facilitano l'agire dei professionisti educativi di primo livello, impegnati nel diretto interfacciarsi con i destinatari delle azioni educative.

L'attività di tirocinio, in particolare, è stata considerata quale esperienza fondamentale per esercitare la capacità di leggere, interpretare, problematizzare e interrogare la realtà educativa, i contesti e la propria azione professionale, sulla base delle proprie conoscenze teoriche².

A partire dall'a.a. 2008-2009, anno di istituzione del Corso di Laurea, il Regolamento ha dunque previsto 150 ore da dedicare al tirocinio, seppure ancora in assenza di un riferimento legislativo che normasse la figura professionale e il suo percorso formativo³. Ecco quindi che il tirocinio, secondo quanto scritto poco sopra, è stato pensato quale esperienza per formare gli studenti ad uno sguardo professionale euristico, critico, progettuale e trasformativo rispetto al lavoro educativo e alle modalità operative con cui viene realizzato nei servizi.

Sperimentare una postura di ricerca, con particolare riferimento alla ricerca qualitativa empirica e teoretica in ambito educativo⁴, è sembrata un'occasione per mettere alla prova le competenze sopra ricordate⁵. Essere in ricerca, infatti, consente di affinare uno sguardo riflessivo⁶ e critico rispetto al lavoro educativo nei servizi^{7 8}, agendo dunque quale esperienza che, senza pretendere di trasformare gli studenti in ricercatori professionisti, chieda loro di scegliere una

¹ M.R. Mancaniello, *Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione*, in P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Trento, CEDAM, 2011, p. 119.

² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2009.

³ V. Iori, *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

⁴ C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 30.

⁵ M. Lee, A. E. Fortune, *Patterns of field learning activities and their relation to learning outcome*, in "Journal of Social Work Education", 49(3), 2013, pp. 420-438.

⁶ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

⁷ M.J. McMichael, M. McKee, *Research supervision: an important site of teaching*, in "Journal of Teaching in Social Work", 28, 1-2, 2008, pp. 53-70.

⁸ J. Fook, F. Gardner, *Practicing Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead, McGraw-Hill, 2007.

prospettiva teorica con cui osservare, interpretare e interrogare la realtà educativa⁹ ¹⁰, configurandosi quale esperienza formativa per intrecciare teoria e pratica¹¹. In questo modo, si intende formare l'attitudine a guardare e considerare riflessivamente l'agire educativo come base "per una ricerca continua per l'elaborazione di un sapere adeguato ai problemi pratici"¹².

A partire da questi presupposti, l'esperienza di tirocinio, da subito denominata come "attività di ricerca/tirocinio", inizialmente è stata proposta agli studenti in maniera congiunta alla tesi, attraverso la supervisione dello stesso relatore: il lavoro di tesi doveva infatti prevedere una parte di ricerca (empirica o teorica) da svolgersi attraverso le ore destinate al tirocinio. Seppur un tutorato specifico per l'attività di ricerca sarebbe stato maggiormente formativo per gli studenti, le risorse strutturali ed economiche presenti all'avvio del Corso di Laurea Magistrale non hanno permesso l'offerta di un tale servizio.

In seguito all'avvio di questa prima modalità di svolgimento del tirocinio, il Consiglio di Corso di Laurea, la Commissione di Riesame e la Delegata del Corso di Laurea per le attività di tirocinio hanno monitorato continuamente tali attività, intercettando in maniera tempestiva la progressiva infattibilità della formula proposta: le immatricolazioni al Corso di Laurea, infatti, sono progressivamente cresciute e ciò ha contribuito a rendere sempre più difficile che docenti e studenti riuscissero a svolgere attività di ricerca e scrittura della tesi nei tempi previsti.

Si è quindi proceduto alla progettazione di un servizio sperimentale di tutorato per le "esperienze guidate di ricerca", proposto a partire dall'a.a. 2013-2014 come servizio facoltativo: gli studenti potevano cioè scegliere se svolgere l'attività di ricerca/tirocinio sotto la supervisione del servizio di tutorato, separando dunque tale esperienza dalla redazione della tesi, o se, invece, individuare un relatore di tesi che seguisse anche la parte di ricerca.

L'organizzazione del nuovo servizio ha previsto la suddivisione degli studenti in gruppi, supervisionati da un tutor universitario, che lavorassero in modalità *blended-learning*, alternando incontri in presenza in università con processi di scambio supportati da una piattaforma multimediale, per facilitare la frequenza del percorso anche per gli studenti lavoratori, presenti in gran numero all'interno del Corso di Laurea.

In seguito a due anni di implementazione di questo servizio e di costante monitoraggio critico sugli effetti che produceva, effettuato da parte del gruppo dei tutor, della delegata del Corso di Laurea per le attività di tirocinio, della Commissione di Riesame e del Consiglio di Corso di Laurea¹³, si è istituito per l'a.a. 2015-2016 un percorso di tirocinio, denominato Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO), non più facoltativo. A partire dalla prima edizione, si è continuato ad esercitare uno sguardo vigile e riflessivo sul percorso, andando a rifinire di anno in anno

⁹ C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 30.

¹⁰ Y. Leeman, W. Wardekker, *Teacher research and the aims of education*, in "Teachers and teaching: theory and practice", 20(1), 2014, pp. 45-58.

¹¹ M.G. Riva, *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in "Rassegna di Pedagogia", 18(1-2), 2011, pp. 161-178.

¹² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 17.

¹³ Cfr. A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M.G. Riva, L. Zannini, *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning*, in "Formazione Lavoro Persona", V, 15, 2015, pp. 113-127.

dettagli e aspetti di difficoltà, individuati anche grazie al coinvolgimento degli studenti in focus-group per monitorare la proposta di tirocinio (due focus-group all'anno per le prime tre edizioni del TFO, coinvolgendo circa 45 studenti in tutto). Come si andrà ad approfondire specificamente nel corso del terzo paragrafo, tali azioni hanno consentito di evidenziare che gli studenti necessitassero un accompagnamento maggiore nella fase di ricerca, proposta inizialmente quale spazio di sperimentazione autonoma dei tirocinanti, intorno a propri interessi di apprendimento. L'ambiente di apprendimento che era stato pensato in maniera non rigidamente strutturata per consentire l'espressione della creatività di chi si trova in formazione, in questo senso aveva generato eccessiva incertezza. Anche la modalità di lavoro sulla piattaforma virtuale, come si preciserà più avanti, è emersa quale strumento di lavoro da problematizzare.

Si è giunti, dunque, alla definizione della struttura del TFO attualmente in vigore, di cui si andranno ora ad evidenziare la struttura, le scelte pedagogiche che la sottendono e gli aspetti di maggior peculiarità che emergono al termine del quarto anno di implementazione.

2. Il Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO) del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

Il percorso di TFO impegna gli studenti per il periodo compreso tra ottobre e giugno del secondo anno del Corso di Laurea, per un totale di 150 ore corrispondenti a 6 CFU, così suddivise: 27 ore di lavoro in aula coi tutor, 60 ore per la ricerca sul campo, 43 ore di lavoro individuale, 14 ore di lavoro sulla piattaforma virtuale *moodle*, 6 ore di partecipazione a *workshop*. La partecipazione degli studenti è obbligatoria su tutte le suddivisioni orarie indicate, mentre solo per le ore in presenza in aula col tutor vi è un 25% di ore di assenza consentite.

A partire dal 2015 fino ad oggi, 806 studenti sono stati coinvolti nel TFO (140 nell'a.a. 2015-2016, 170 nell'a.a. 2016-2017, 157 nell'a.a. 2017-2018, 194 nell'a.a. 2018-2019, 145 nell'a.a. 2019-2020, tuttora in corso).

Gli studenti vengono suddivisi in gruppi di circa 15 componenti, ciascuno dei quali viene accompagnato per tutta la durata del TFO da un tutor di riferimento. In particolare, obiettivo principale del lavoro auspicato da parte dei tutor è quello di istituire un setting caratterizzato da alta riflessività¹⁴, ponendo attenzione ad accompagnare l'apprendimento di ogni tirocinante sia sulla base della propria esperienza sia sulla base di quanto ogni altro collega condivide all'interno del gruppo¹⁵. Ciò che il percorso di TFO vorrebbe proporre agli studenti è, dunque, una

¹⁴ O. Scandella, *Pensare la tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in "Adulità", XX, 2006, pp. 110-122.

¹⁵ G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, in "Formazione, Lavoro, Persona", III, 9, 2013, pp. 7-18.

figura di tutor che conduca a sperimentare una riflessività intenzionale sull'esperienza¹⁶, rendendola formativa¹⁷. L'istituzione di gruppi di tutorato, invece che un servizio di tutoraggio individualizzato, viene pensata quale possibilità di esperire un ambiente di apprendimento¹⁸ che stimoli a una postura non passiva, non dipendente dalla figura del tutor e volta a costruire apprendimento in maniera collaborativa e cooperativa¹⁹.

Tra ottobre e dicembre, attraverso un lavoro in presenza in università e con la guida del tutor, ogni gruppo esplora e analizza le funzioni del lavoro educativo di secondo livello, creando un documento scritto che ripercorra quanto tematizzato. In questo modo, ogni studente può avere delle basi sufficienti per avvicinarsi alla progettazione di un proprio personale progetto di ricerca che verrà sviluppato nella successiva fase. A partire da gennaio, infatti, ogni studente sarà chiamato a svolgere un proprio progetto di ricerca all'interno di un servizio educativo, volto a esplorare una funzione del lavoro educativo di secondo livello.

L'esperienza di ricerca, basata sui presupposti teorici sopra ricordati e volti alla sperimentazione di strumenti euristici e riflessivi, viene organizzata in accordo col tutor universitario e col servizio presso cui ogni studente si inserisce, puntando in primo luogo a conoscere il funzionamento del servizio stesso, individuando ed esplorando le sue dimensioni organizzative, culturali e le premesse epistemologiche. Inoltre, focalizzando in seguito il focus su una funzione del lavoro educativo di secondo livello (coordinamento, supervisione, formazione, progettazione complessa...) ogni tirocinante può iniziare a familiarizzare con queste dimensioni, conoscendole, osservandole e interrogandole.

Oltre alle ore in presenza in aula col tutor, il percorso di ogni studente è supportato da una piattaforma virtuale *moodle* che ospita sezioni dedicate ad ogni gruppo, su cui è possibile intervenire, porre domande, rispondere ai quesiti altrui, caricare materiali, in modo da confrontarsi anche da remoto sui progetti di ricerca di ogni componente del gruppo.

Ogni tutor struttura, dunque, dei forum per ogni gruppo, per accogliere sia discussioni avviate dal tutor stesso, sia discussioni proposte dagli studenti. Queste interazioni consentono di generare occasioni di apprendimento guidate dal tutor e basate su contenuti prestabiliti, ma aprono anche alla possibilità di costituirsi quali comunità di apprendimento create dagli studenti sulla base di interessi e questioni comuni, in cui il tutor può assumere prevalentemente il ruolo di facilitatore²⁰.

¹⁶ 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; e A. Cunti, *Tutoring in the perspective of reflexivity. Specificity and characteristics*, in "Formazione Lavoro Persona", VIII, 25, 2018, pp. 19-26.

¹⁷ L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2005, p. 45.

¹⁸ M. Contini, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2000.

¹⁹ Per un approfondimento circa la figura e il ruolo del tutor all'interno del percorso di TFO, cfr. A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, *Educational Traineeship for professional Orientation: reflections on the role of university tutor to accompany adult educators' training*, in "Formazione Lavoro Persona", VIII, 25, 2018, pp. 158-169.

²⁰ P. Ardizzone, P., S. Moroni, F. Serenelli, F., *Costruzione e gestione di comunità*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2006, p. 116.

Al termine dell'esperienza di ricerca, si richiede agli studenti di dare compimento al proprio lavoro attraverso la scrittura di una relazione che verrà consegnata in primo luogo al tutor universitario e che, in seguito alla sua approvazione, verrà restituita al servizio.

Nella fase successiva, tra aprile e maggio, il percorso di TFO prevede la partecipazione a *workshop* condotti da professionisti operanti nei servizi, volti a presentare e delineare ulteriori aspetti del lavoro educativo di secondo livello, ancorandoli fortemente a contesti e pratiche professionali. I *workshop* sono organizzati dal gruppo di coordinamento del TFO, in accordo con enti e servizi che collaborano al percorso di tirocinio, e prevedono una serie di incontri, denominati *workshop* appunto, condotti dai professionisti e volti ad approfondire aspetti e specificità del lavoro educativo di secondo livello, in maniera attiva e laboratoriale. Ogni studente ha la possibilità di iscriversi al *workshop* che preferisce.

Al termine di ogni *workshop*, il gruppo di studenti partecipanti è invitato a creare una scrittura condivisa che documenti il lavoro svolto, collegandolo con le conoscenze teoriche apprese durante i corsi affrontati fino a quel momento.

Infine, nell'ultima parte del tirocinio, gli studenti vengono accompagnati dal tutor universitario, durante alcuni incontri in aula, a riflettere sulla propria attuale identità professionale. Si propone loro un'auto-valutazione delle proprie competenze per individuare punti di forza, criticità e possibili spazi di azione in vista della creazione di un personale progetto di sviluppo e crescita professionale.

In occasione dell'ultimo incontro, si chiede ad ogni studente di offrire una restituzione al gruppo e al tutor del proprio percorso formativo attraversato durante il TFO. Tale consegna non è prevista esclusivamente in forma scritta, bensì si propone agli studenti di utilizzare qualsiasi strumento comunicativo ed espressivo per coinvolgere il gruppo nell'attraversare il senso e il significato che ognuno ha attribuito ai mesi di lavoro insieme e alla propria crescita personale e professionale.

Grazie al lavoro di costante monitoraggio riflessivo sulla proposta di tale impianto di tirocinio, dopo il quarto anno di implementazione si è consapevoli di diversi aspetti peculiari, in termini sia di ricchezza sia di criticità e complessità che abitano la proposta formativa, configurandosi quali sfide. Su alcuni di questi temi, dunque, il presente contributo intende ora proporre una riflessione pedagogica.

3. Peculiarità emergenti al quarto anno di implementazione del TFO: sfide e complessità attuali

Fin dall'istituzione del servizio sperimentale di tutorato, la modalità *blended-learning* per articolare il tirocinio era stata pensata quale utile strumento per favorire la partecipazione degli studenti al percorso, pensando alla tipologia maggioritaria degli iscritti al Corso di Laurea, ossia quella degli studenti-lavoratori. Come indicato nel precedente paragrafo, la destinazione di parte dell'impegno a un lavoro *on-line* è stata affiancata a un monte ore dedicato a un lavoro in aula col tutor, con frequenza obbligatoria (il percorso di TFO e alcuni laboratori sono gli unici passaggi del Corso di Laurea che prevedono un obbligo di frequenza).

Già a partire dalle prime revisioni del servizio di tutorato²¹, la modalità di interazione e lavoro sulla piattaforma è stata vissuta dagli studenti con fatica e difficoltà mentre, paradossalmente rispetto ai presupposti di progettazione del percorso che davano quasi per scontate alcune “competenze digitali”²² che consentono di utilizzare il medium digitale quale strumento di comunicazione in ambito professionale e non, veniva apprezzata la possibilità di lavorare in aula col tutor, proprio grazie alla presenza di un obbligo che rendeva necessaria la frequentazione dell’ambiente universitario anche per quegli studenti lavoratori che altrimenti si sarebbero recati in Università solo per sostenere gli esami.

Se inizialmente, nel modello del servizio sperimentale, le ore destinate ad un lavoro *on-line* erano decisamente maggiori, in seguito alle annuali revisioni, in base alle voci degli studenti raccolte nel corso dei focus-group, si è cercato di diminuire il monte ore in piattaforma a favore degli incontri di gruppo.

Si è deciso di non rinunciare totalmente al supporto virtuale, per lasciare uno spazio formativo destinato a raccogliere un lavoro di riflessione personale degli studenti sulla propria esperienza e su quella degli altri componenti del gruppo, da effettuare autonomamente ma sempre sotto la guida del tutor, seppur a distanza. In questo modo si intende offrire un tempo e uno spazio per fermarsi, rielaborare, proporre, rileggere gli scritti altrui, esplorare riferimenti bibliografici, sperimentando in maniera autonoma una circolarità formativa e continuativa tra teoria e pratica²³.

Inoltre, la piattaforma permette al tutor di istituire un setting in cui poter essere presente lanciando stimoli, rilanci ma, allo stesso tempo, indietreggiare rispetto alle interazioni tra i componenti del gruppo che possono offrire supporti, critiche e suggerimenti consentendo a tutti e a ciascuno di apprendere in autonomia come interagire ed essere presente in un gruppo di pari.

Contemporaneamente, l’ambiente virtuale è accompagnato da un percorso pieno di “attività in presenza”, in aula col gruppo e i tutor, nei servizi per la fase di ricerca, coi professionisti che conducono i *workshop*. Queste parti consentono una sperimentazione di sé, del proprio lavoro e del proprio contributo in un contesto reale, dove mettersi alla prova e scontrarsi con dinamiche, potenzialità e fatiche dell’interazione in presenza. Questo comporta la bellezza del confronto col tutor, con gli altri studenti, quindi col mondo accademico, esperienza rara per gli studenti lavoratori, ma anche la fatica dell’organizzare la propria agenda lavorativa e personale per poter essere presenti in aula nelle date concordate col gruppo.

²¹ Cfr. A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M. G. Riva, L. Zannini, *Un’esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning*, cit.

²² F. Falcinelli, *Le tecnologie dell’educazione*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 93.

²³ P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.

Questo è il luogo e il tempo in cui sperimentare la circolarità tra teoria e prassi²⁴ col confronto diretto e reale con gli altri, scegliendo quale postura, quale ruolo assumere tra attività e passività nel corso della vita del gruppo lungo tutto il TFO.

L'alternanza tra lavoro *on-line* e lavoro in presenza, in seguito a quattro anni di sperimentazione, resta un aspetto di sfida e complessità dal momento che ognuna di queste due modalità, come abbiamo appena considerato, chiama in causa sia possibilità sia vincoli che, in ogni studente, risuonano in maniera diversa e sollecitano differenti attribuzioni di significato²⁵, andando, di anno in anno e di gruppo in gruppo a farne emergere alternativamente la parte faticosa o quella di guadagno formativo.

Tra il gruppo reale e la piattaforma virtuale, dunque, potrebbe essere il primo aspetto su cui il TFO continua ad oscillare nella riflessività critica che lo attraversa, puntando ad offrire un'esperienza che, anche grazie ai vincoli formali imposti agli studenti, offra occasioni potenziali di crescita formativa, laddove ogni tirocinante assuma una postura e uno sguardo che la consentano.

Proseguendo oltre, un altro tratto distintivo che ha contraddistinto il TFO fin dal servizio sperimentale, come evidenziato nel primo paragrafo, è la proposta rivolta agli studenti di assumere una postura di ricerca all'interno dei servizi. Nel corso del servizio sperimentale la definizione dell'oggetto e della domanda di ricerca erano lasciate all'autonomia e alla curiosità degli studenti, suscitando un elevato spiazzamento di questi e, circolarmente, del gruppo di tutor che aveva pensato a degli studenti autonomi, curiosi e desiderosi di strutturare indipendentemente parte del proprio percorso formativo²⁶.

La continua revisione del percorso e degli effetti che produceva ha condotto, quindi, il gruppo di coordinamento a definire maggiormente nel suo oggetto la proposta di progettare e implementare un percorso di ricerca all'interno dei servizi, mantenendo comunque tale esperienza come attività principale da svolgere sul campo. Infatti, accompagnare gli studenti ad assumere una postura di ricerca vuole andare a sviluppare le loro capacità di analisi, di sintesi, di riflessione in azione, di spunto critico oltre a saper distinguere le mappe con cui ci si orienta, si osserva e si interpreta ciò che si incontra. In questo mondo si intende sviluppare un modello di tirocinio che non preveda solamente l'affiancamento di un professionista sul campo, attività questa sperimentata dalla gran parte degli studenti durante il Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione²⁷ e a cui tendono a rimanere saldamente ancorati e "affezionati". Per molti aspetti, infatti, questa modalità conduce a seguire l'agire e le proposte di altri professionisti, mentre l'essere in ricerca vorrebbe accompagnare i futuri professionisti educativi di secondo

²⁴ J.K. Sosland, D. J. Lowenthal, *The Forgotten Educator: Experiential Learning's Internship Supervisor*, in "Journal of Political Science Education", 13, 1, 2017, pp. 1-14.

²⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

²⁶ Cfr. A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M.G. Riva, L. Zannini, *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning*, cit.

²⁷ Cfr. 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.

livello a sviluppare una postura interrogante e costruttiva, capace di valorizzare le proprie competenze attraverso ciò che si sa intravedere, analizzare e comprendere.

A partire dalle proprie conoscenze teoriche, maturate nei corsi e anche durante i primi mesi del TFO negli incontri in aula di gruppo coi tutor, si chiede dunque agli studenti di ideare un proprio progetto di ricerca che vada a indagare una funzione del lavoro educativo di secondo livello all'interno del servizio in cui sono inseriti: coordinamento, supervisione, formazione degli educatori, progettazione complessa del servizio possono essere alcune delle traiettorie da sviluppare ed esplorare nelle concrete realtà educative. Un'attività di ricerca articolata in questo modo vorrebbe, dunque, porsi quale esperienza in continuità²⁸ col bagaglio formativo degli studenti ma, allo stesso tempo, capace di aprire in e per loro nuove possibilità e direzioni di crescita personale e professionale: "È suo [dell'educatore] compito disporre le cose in modo che le esperienze pur non allontanando il discente e impegnando anzi la sua attività non si limitino a essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano. [...] Il problema centrale [...] è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno"²⁹.

Sperimentare una tale postura implica certamente per gli studenti una forte attivazione e un cospicuo coinvolgimento nel progettare e condurre la ricerca, mettendo in gioco le proprie competenze e le proprie risorse; in questo processo giocano un forte ruolo il tutor e il gruppo di pari, come evidenziato poco sopra, che si configurano quali elementi che generano un contesto in cui poter ascoltare le esperienze altrui, le difficoltà e le soluzioni trovate, oltre al proprio personale incontro con la realtà dei servizi.

Assumere una postura di ricerca, dunque, risulta una delle sfide principali che il TFO continua a custodire e monitorare criticamente, con l'intento di declinarla in modo tale che risulti un'esperienza formativa per gli studenti, capace di aprire allo sviluppo di nuove capacità professionali³⁰.

In seguito all'esperienza di ricerca, inoltre, i tirocinanti si trovano a rispondere anche alla prima richiesta di scrittura del TFO, altro aspetto di sviluppo di competenza professionale su cui il percorso si concentra.

Al termine delle ore sul campo, infatti, si chiede ad ogni studente la redazione di una relazione scritta che, seguendo una traccia offerta dai tutor, ripercorra il percorso svolto e ne documenti le fasi e gli esiti. Dopo una prima revisione di queste relazioni da parte dei tutor, durante un incontro in presenza, ci si confronta su questi scritti per concentrarsi su quanto le scritture sono riuscite a comunicare con un linguaggio e una forma professionali rispetto alla funzione del lavoro educativo di secondo livello esplorata.

²⁸ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, Milano, Cortina, 2014.

²⁹ *Ivi*, p. 14.

³⁰ M. Murphy, C. Halton, M. Dempsey, *The transfer of reflective engagement from social work education into the workplace: a study of the value of scaffolded reflection*, in "Irish Educational Studies", 27(1), 2008, pp. 71-80.

Si intende infatti ribadire la centralità della scrittura intesa quale competenza fondamentale del professionista educativo di secondo livello per rendere narrabile, visibile, comprensibile e comunicabile il lavoro educativo: “Per poter essere vista, per poter essere *astratta* dal vivere senza essere ad esso *sottratta*, l’esperienza educativa deve essere raccontata”³¹.

Seguendo questa direzione, inoltre, la restituzione della relazione scritta all’ente entro cui è stata svolta la ricerca evidenzia un’ulteriore importanza attribuita alla scrittura, dal momento che diventa lo strumento attraverso cui offrire al contesto professionale la propria *expertise*, lasciare traccia del proprio lavoro e della propria presenza e imparare a strutturare un dialogo con un servizio e con i professionisti che lo abitano.

Questa prima consegna di scrittura spinge gli studenti ad un esercizio di rielaborazione personale ed individuale rispetto al proprio lavoro di ricerca, pensando di allenare la loro capacità di esporre in forma scritta le riflessioni pedagogiche tratte dal progetto realizzato. La scrittura professionale del lavoro educativo, infatti, richiede uno sforzo di pensiero e riflessione personale: “La pratica della scrittura per la professione impone un tempo del pensare che consente di rivedere l’agito, di ripensarne l’intenzionalità e di rileggerlo all’interno del progetto stabilito”³².

Oltre alla capacità di scrivere testi in maniera individuale, il lavoro educativo richiede però anche la competenza a redigere scritture che siano frutto di un pensiero e di un lavoro di gruppo, effettuato ad esempio durante riunioni di équipe educative, o di gruppi multi-professionali, in cui andare ad intrecciare saperi e pratiche differenti: “Il testo scritto diviene materiale sul quale è possibile far convergere lo sguardo del gruppo di lavoro, al fine di attivare una riflessione partecipata”³³.

Ecco, quindi, che la consegna successiva al momento del *workshop* vuole andare a lavorare proprio in questa direzione: agli studenti, infatti, in seguito al momento condotto da un professionista operante nei servizi, è richiesto di produrre una scrittura condivisa e costruita in maniera cooperativa e collaborativa nel piccolo gruppo che ha partecipato al *workshop*. Si intende in questo senso ricreare in uno spazio formativo la situazione del gruppo di lavoro a cui è richiesto di produrre un testo scritto che documenti il lavoro effettuato. Non solo. La scrittura richiesta, infatti, non vuole essere una descrizione dell’esperienza attraversata, ma intende costituire un’ulteriore occasione di allenare a mettere in atto una circolarità tra teoria e pratica, domandando agli studenti di proporre collegamenti e rimandi tra quanto tematizzato in aula col conduttore/conduuttrice del *workshop* e quanto appreso e considerato nei corsi proposti dal Corso di Laurea. Questa richiesta viene vissuta con fatica dagli studenti, evidenziando le complessità del far emergere questa circolarità in un documento scritto e nel dividerne la stesura in maniera collettiva: anche su questa consegna il gruppo di Coordinamento si interroga costantemente, in modo da costruire le condizioni più adeguate possibili affinché gli obiettivi formativi della proposta possano essere vissuti. Nella prima edizione del TFO, ad esempio, la scrittura condivisa veniva creata a distanza dagli studenti, attraverso la mediazione della piattaforma

³¹ E. Biffi, *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 31.

³² *Ivi*, p. 136.

³³ *Ivi*, p. 136.

virtuale *moodle*. In seguito, si è ritenuto opportuno, in base a ragionamenti riflessivi e raccogliendo le opinioni degli studenti, destinare un monte ore in presenza per questa attività, facilitando la condivisione e la scrittura del gruppo.

Entrambe le consegne di scrittura (in seguito all'esperienza di ricerca e al *workshop*) si configurano quali occasioni formative per sperimentare in maniera personale e collettiva una pratica che attraversa fortemente i contesti educativi, provando a metterne in luce importanza e strategicità per quanto riguarda il lavoro educativo di secondo livello.

La sfida della scrittura, tra dimensione individuale e di gruppo, si configura dunque quale obiettivo perseguito dal percorso di TFO con l'idea di formare professionisti educativi capaci di considerarla quale aspetto fondamentale del proprio lavoro e non come un mero adempimento burocratico e formale.

4. Mantenere uno sguardo di ricerca: la postura del gruppo di coordinamento del TFO

Quanto riportato nel presente contributo è stato reso possibile da un aspetto che ha accompagnato le attività di ricerca e tirocinio fin dall'avvio del Corso di Laurea, ossia il tentativo di assumere uno sguardo di ricerca su questa esperienza da parte delle persone che se ne sono occupate a vario titolo durante gli anni.

La postura di ricerca quale capacità di assumere uno sguardo critico e curioso sui fenomeni educativi che si propone ai tirocinanti è stata pensata anche quale atteggiamento da intraprendere da parte del gruppo di coordinamento, dai tutor e dalla Delegata del Corso di Laurea alle attività di tirocinio.

In questo modo si è tentato di mantenere desta la curiosità circa gli effetti che le attività di tirocinio producevano, andando a realizzare anche piccole azioni di ricerca per esplorare vissuti e percezioni degli studenti³⁴. Seguendo questa direzione è stato dunque possibile mettere in atto i cambiamenti sopra descritti e continuare ad apporre di anno in anno piccole modifiche con l'intento di migliorare la proposta.

Per provare a restituire lo sforzo intrapreso intorno al TFO, si può fare ricorso all'immagine di una postura di ricerca che, articolandosi su un percorso aperto e non rigidamente definito a priori, ha portato a costruire una conoscenza a partire dall'esperienza vissuta di anno in anno, considerandola riflessivamente quale possibilità generatrice di ulteriori ipotesi di azione, e, soprattutto, di un dialogo e di ulteriori riflessioni su quanto indagato e sugli stessi presupposti di partenza che hanno motivato alcune scelte effettuate. Un tale atteggiamento, proposto a tutte le persone che negli anni si sono avvicinate nella gestione del TFO, si è rivelato quale feconda opportunità per intraprendere e realizzare un percorso di esplorazione e riflessione continua sul

³⁴ Cfr. A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M.G. Riva, L. Zannini, *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning*, cit.; cfr. M.B. Gambacorti-Passerini, A. Galimberti, C. Palmieri, *How to train adult educators in University? A qualitative empirical research to explore the development of professional competences*, in "Proceedings of ICERI 2018 Conference", 12th-14th November 2018, Seville, Spain, pp. 9735-9738.

TFO stesso, consentendo di mettere in luce alcuni aspetti che, man mano a loro volta, si sono rivelati essere ulteriori spunti di indagine e tracce per continuare a pensare e ricercare.

5. Bibliografia di riferimento

Ardizzone, P., Moroni, S. e Serenelli, F., *Costruzione e gestione di comunità*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2006, pp. 112-131.

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.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Biffi E., *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Contini M., *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci, 2000.

Cunti A., *Tutoring in the perspective of reflexivity. Specificity and characteristics*, in "Formazione Lavoro Persona", VIII, 25, 2018, pp. 19-26.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Milano, Cortina, 2014.

Falcinelli F., *Le tecnologie dell'educazione*, in P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 85-96.

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

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.

Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Riva M.G., Zannini L., *Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning*, in "Formazione Lavoro Persona", V, 15, 2015, pp. 113-127.

Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., *Educational Traineeship for professional Orientation: reflections on the role of university tutor to accompany adult educators' training*, in "Formazione Lavoro Persona", VIII, 25, 2018, pp. 158-169.

Gambacorti-Passerini M.B., Galimberti A., Palmieri C., *How to train adult educators in University? A qualitative empirical research to explore the development of professional competences*, in "Proceedings of ICERI 2018 Conference", 12th-14th November 2018, Seville, Spain, pp. 9735-9738.

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

Lee M., Fortune A.E., *Patterns of field learning activities and their relation to learning outcome*, in "Journal of Social Work Education", 49(3), 2013, pp. 420-438.

Leeman Y., Wardekker W., *Teacher research and the aims of education*, in "Teachers and teaching: theory and practice", 20(1), 2014, pp. 45-58.

Mancaniello M.R., *Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione*, in P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Trento, CEDAM, 2011.

McMichael M.J., McKee M., *Research supervision: an important site of teaching*, in "Journal of Teaching in Social Work", 28, 1-2, 2008, pp. 53-70.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2009.

Murphy M., Halton C., Dempsey M., *The transfer of reflective engagement from social work education into the workplace: a study of the value of scaffolded reflection*, in "Irish Educational Studies", 27(1), 2008, pp. 71-80.

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.

Riva M.G., *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in "Rassegna di Pedagogia", 18(1-2), 2011, pp. 161-178.

Sandrone G., *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, in "Formazione, Lavoro, Persona", III, 9, 2013, pp. 7-18.

Scandella O., *Pensare la tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in "Adulità", XX, 2006, pp. 110-122.

Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

Sosland J.K., Lowenthal D.J., *The Forgotten Educator: Experiential Learning's Internship Supervisor*, in "Journal of Political Science Education", 13, 1, 2017, pp. 1-14.

Zannini L., *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Milano, Guerini Scientifica, 2005.

Received September 17, 2019

Revision received October 12/October 21, 2019

Accepted October 25, 2019