

Training of educators in Communities of children: expectations, features and ambivalences

I tirocini nelle Comunità educative per minori: attese, specificità e ambivalenze

Silvia Brena

«Fare un buon lavoro significa avere curiosità per ciò che è ambiguo, andarci a fondo e imparare dalle ambiguità»¹

«Il bravo artigiano comprende il valore della logica dello schizzo, vale a dire del non sapere in tutti i particolari, al momento di cominciare, che cosa ne verrà fuori»²

Abstract

Starting from the re-reading of training of educators in juvenile distress, the paper points out to details of training of educators in Communities of children, trying to focus on expectations, features, critical points and ambivalences that the main characters of this experience, both students and reference Communities, have figured out, and trying to get some improvement lines too.

Alcune premesse

All'interno dei corsi di laurea di Scienze dell'educazione (laurea triennale) e di Scienze pedagogiche (laurea magistrale) del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, i tirocini svolti presso progetti e servizi come Comunità educative minori, Case Famiglia, Centri di Pronto intervento, Alloggi per l'autonomia, Centri Diurni, associazioni di famiglie per l'affido, ADM (assistenza domiciliare minori) hanno sempre avuto un posto di rilievo per i numeri, per la specificità, per le prospettive di inserimento professionale e per la portata simbolica³.

Ci muoviamo all'interno dell'articolato scenario della tutela dei minori che, dal punto di vista istituzionale, viene demandata a questi servizi attraverso il ruolo dei Servizi Sociali comunali, dei Tribunali dei Minori e anche, talvolta, dalle Forze di Polizia. Infatti, come previsto dalle normative nazionali (ed internazionali) in vigore «il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia»⁴. Qualora infatti la famiglia non sia in grado di provvedere alla crescita, all'educazione del figlio minore la legge

¹ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 54.

² Ivi, p. 249.

³ I tirocini nella Facoltà di Scienze della Formazione furono attivati per la prima volta nell'anno accademico 2001-2002.

⁴ Legge n.184 del 1983, modificata dalla Legge n. 476/1998 e dalla Legge n.149 del 2001.

prevede la possibilità dell'allontanamento temporaneamente del minore dal suo nucleo familiare per garantirgli protezione e cura fisica, educativa, affettiva, sociale, per il tempo necessario a compiere adeguate valutazioni, ed eventuali decisioni giudiziarie.

Un ambito tematico, quindi, ad alta complessità: sono in gioco attori istituzionali portatori di codici di intervento differenti che devono interagire per il supposto bene dei minori e delle loro famiglie; sono in campo dei servizi che stanno attraversando, e non da ora, processi di profondo ripensamento sia per il cambiamento dei disagi, dei problemi intercettati⁵, delle rappresentazioni sociali che li contraddistinguono, sia per la contrazione delle risorse economiche dedicate ai sistemi di Welfare⁶ che chiedono di andare oltre le tipiche logiche del 'vecchio Welfare' che non può più reggere; vi sono sottese delle valenze simboliche ed emotive⁷ molto consistenti: i bambini maltrattati o abusati, il desiderio di aiutarli, o meglio, di 'riparare' le ferite insanabili, la voglia di sfidare la propria capacità di stare accanto a sofferenze e lacerazioni profonde.

Anche solo questi pochi tratti danno l'idea di che cosa può significare per gli studenti affrontare un tirocinio in questa area, considerando anche il fatto che l'esperienza non è solo luogo di conoscenza, di sperimentazione di saperi appresi nel corso di studi ma – forse soprattutto – di messa alla prova di sé come futuri operatori sociali, delle proprie motivazioni a svolgere una professione nel campo del disagio minorile. *Tout court*: della messa alla prova di sé nella propria interezza.

Per approfondire la riflessione si è però deciso di circoscrivere il campo e soffermarci, in particolare, sui tirocini effettuati nelle Comunità educative per minori, non escludendo però le esperienze svolte presso altre unità d'offerta sociali residenziali, cioè Alloggi per l'autonomia e Comunità familiari⁸.

Da un punto di vista metodologico ci si è mossi da un lato rileggendo l'esperienza pluriennale di accompagnamento dei tirocini, dall'altro lato si sono implementati due momenti di confronto e di valutazione, l'uno proprio con un gruppo di studenti che stavano svolgendo (o avevano appena terminato) il tirocinio presso una Comunità, l'altro con il Coordinamento delle Comunità Alloggio e delle Reti familiari della Provincia di Bergamo⁹. Entrambi gli incontri sono stati condotti attraverso l'uso di una griglia di domande aperte e

⁵ Su questa tematica si veda: F. Olivetti Manoukian, *La crisi dei servizi dell'area "tutela minori"*, «Minori Giustizia», 3, 2011; F. Olivetti Manoukian, *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità*, «I Geki di Animazione Sociale. Supplemento di Animazione Sociale», 1, 2005; T. Bertotti, *La tutela minori: mutamenti, rischi e potenzialità*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», xxxiv, 5-6, 2004.

⁶ M. L. Raineri, *Prefazione*, in Id. (a c. di), *Atti del Convegno. La tutela minori. Riva del Garda 2012*, Erikson, Trento 2012, p. 8.

⁷ A. Campanini, *Valutare l'efficacia degli interventi di tutela minori*, in M. L. Raineri (a c. di), *Atti del Convegno. La tutela minori. Riva del Garda 2012*, cit., p. 103.

⁸ La Regione Lombardia definisce la Comunità educativa come «struttura di accoglienza per minori pubblica o privata con finalità educative e sociali assicurate in forma continuativa attraverso personale qualificato. Può essere destinata esclusivamente a tipologie omogenee di utenza (es. comunità educativa di pronto intervento, mamma-bambino ecc.)» (Dgr. 20762/2005 e 20943/2005). Rispetto ai servizi residenziali per minori si riscontrano diverse denominazioni, talvolta per indicare la stessa tipologia di servizio: per esempio, anche in documenti ufficiali, si trova spesso scritto Comunità educative per minori, oppure Comunità alloggio per minori o, ancora, Comunità di accoglienza per minori.

⁹ Si ringraziano sia gli studenti sia i referenti degli enti per la loro disponibilità. Entrambi gli incontri sono stati registrati per non disperdere le parole precise dei partecipanti. È stata garantita la privacy, in questo caso più delicata per gli studenti.

flessibili¹⁰ – volte a facilitare la presa di parola e il confronto – che si è mossa sulla linea del *focus group*, e che voleva sondare alcuni aspetti principali: per gli studenti le motivazioni, le aspettative, le specificità, le problematicità, i rapporti con i saperi accademici e gli apprendimenti; per gli enti ci si è soffermati in modo più generale sulle potenzialità e le criticità dei tirocini, il rapporto con l'Università e i possibili sviluppi da rilanciare.

Accompagnare gli studenti tra risorse e problematicità

Prima di addentrarci nell'analisi degli elementi specifici dei tirocini di questa area riteniamo significativo tratteggiare alcune brevi riflessioni più generali utili a contestualizzare le analisi che seguiranno. Infatti negli anni di svolgimento del ruolo di tutorato spesso si è sostato, tra colleghi, nel riflettere su vari aspetti connessi al dispositivo tirocini. Lo sforzo è sempre stato quello di rileggere quanto accadeva, di interpretare le aspettative degli studenti e le attese degli enti convenzionati, di trovare modi sempre più congruenti per accompagnare il delicato processo di apprendimento dall'esperienza, di connessione tra i saperi e i paradigmi proposti dai docenti e il mondo della cosiddetta 'pratica' e gestione dei servizi, delle istituzioni e delle relazioni educative¹¹. I nodi da affrontare, infatti, sono complessi poiché ci si trova al crocevia di sguardi differenti (gli studenti, gli enti, l'Università rappresentata da docenti e tutor) che devono concretamente trovare degli ancoraggi comuni per avviare e monitorare un percorso di apprendimento che cerca di connettere, con un continuo processo riflessivo, i saperi disciplinare e i contesti professionali.

Proprio per questa complessità intrinseca dell' 'oggetto tirocinio' prima la Facoltà di Scienze della Formazione e ora il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, hanno sempre deciso di investire in forme articolate di accompagnamento: dal docente supervisore – che ha sostanzialmente compito di indirizzare il tirocinio dal punto di vista teorico e dei paradigmi disciplinari, oltre che essere garante della qualità dell'intero percorso – al tutor, figura istituita *ad hoc* per supportare gli studenti nel tracciare le connessioni tra i vari soggetti protagonisti, per aiutare lo sviluppo processuale degli apprendimenti, dagli inizi dei primi confronti orientativi e della stesura del progetto formativo sino alla redazione della relazione finale.

Qui non è il luogo delle declinazioni specifiche di tutte le funzioni svolte dai soggetti coinvolti (compresi i referenti interni agli enti che hanno il fondamentale compito di seguire gli studenti direttamente nelle attività osservative, educative e di ricerca) ma il fatto che vi siano diverse 'figure guida' nella impostazione strutturale del tirocinio sta ad indicare non solo una necessità ma anche, appunto, un investimento¹². Un processo che è promosso attraverso colloqui individuali durante gli orari di ricevimento settimanali, talvolta colloqui di

¹⁰ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitative*, Carocci, Roma 2003; R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007

¹¹ S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (a c. di), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, Bergamo University Press, Bergamo 2005.

¹² Oltre a questi referenti occorre ricordare il determinante ruolo dell'Ufficio tirocini nella sua parte amministrativa che permette di stipulare convenzioni con gli enti, raccogliere le varie documentazioni sia di avvio sia di termine, ecc. e senza il quale non sarebbe possibile attivare i tirocini stessi.

gruppo o incontri laboratoriali/formativi, contatti via email, talora visite agli enti e scambi telefonici¹³.

Di queste forme di accompagnamento usufruiscono tutti i tirocinanti dei Corsi di laurea in oggetto poiché, pur negli stili soggettivi di docenti e tutor, pur nei differenti servizi attraversati, si ritiene utile garantire alcune uniformità in grado di avere di per sé un ruolo orientativo per gli studenti che vedono così tracciarsi una strada da percorrere.

Questi strumenti permettono di tenere monitorate le problematicità che un cammino di esperienza e di apprendimento di tale tipologia incontra e in qualche modo genera: la fatica a far dialogare le diverse visioni dei soggetti in gioco; il costruire aspettative equilibrate in base alle proprie competenze e al contesto; il rischio di scissioni tra teorie e sguardi sulle pratiche; le incertezze nel leggere la densità organizzativa dei servizi; lo sforzo non solo di osservare ma anche di osservarsi e di gestire le proprie emozioni; le capacità spesso ancora solo abbozzate di descrivere ciò che si osserva problematizzandolo; la fatica di costruire il proprio ruolo da tirocinante dentro un contesto educativo ed organizzativo; l'impegno a tenere una rotta attraverso il progetto formativo concordato in avvio e la necessità di trovare nuove modulazioni in corso in base a quanto raccolto; il rischio di 'sganciarsi' e di percepire solo l'accompagnamento, tutto interno, svolto dall'ente di tirocinio, ecc. Questi sono solo alcuni possibili nodi critici che forniscono però il quadro delle variabili da tenere in considerazione nei processi di monitoraggio e di valutazione dei tirocini in generale. Nodi che certamente si rintracciano anche nei tirocini nelle Comunità per minori ma su cui, come è detto, può essere opportuno portare alcune analisi più focalizzate tese a mettere in luce le aree di maggiore presidio.

Gli studenti che scelgono questo ambito: attese e significati

Nello specifico, nell'esperienza di accompagnamento svolta dall'Università, ci si è interrogati sovente sulle 'tipologie di studenti' in relazione alle singole aree di tirocinio sino a giungere alla formulazione di alcune ipotesi. Gli studenti che si avvicinano, per esempio, all'area del disagio dei minori sono in genere tirocinanti che esprimono, implicitamente o esplicitamente, una grande voglia di mettersi alla prova, pur nei timori e nelle titubanze, pur nelle paure di essere rifiutati dai bambini e dagli adolescenti ospiti in comunità, pur nell'ansia di non saper reggere un conflitto. Sono in genere studenti, in molti casi, consapevoli che dovranno mettersi in relazione con bambini e ragazzi segnati dal dolore, dagli abbandoni, dai maltrattamenti, dalle incurie, a volte dagli abusi; minori che reagiscono a tali esperienze in mille modi: chiudendosi, diventando costantemente sfidanti, aggressivi e violenti, oppure accondiscendenti o anestetizzati emotivamente. Minori che, appunto, sfidano nella capacità di gestire la relazione educativa o, più radicalmente, nella capacità di stare di fronte alla sofferenza, di essere in una relazione di esposizione reciproca¹⁴. In qualche misura è proprio così: anche l'educatore e l'educatrice si espongono nelle proprie vulnerabilità, sono mossi (inconsciamente) da «fantasmi di morte animati attraverso il rapporto con famiglie disgregate, attraverso ragazzi dotati di

¹³ Per una disamina completa si rimanda a: S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (a c. di), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, cit.

¹⁴ Cfr. I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009 e *Aver cura della vita*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2002.

personalità tanto poco integrate e fragili da sembrare costruzioni diroccate»¹⁵, ma anche da forti desideri riparatori che però fanno i conti con la realtà e, quindi, si trovano ad oscillare tra fantasie di impotenza e di onnipotenza¹⁶ che si fatica, talvolta, a reggere emotivamente.

Sono tirocini, quindi, con utenze e organizzazioni complesse: le comunità sono luoghi di esperienza della diversità in cui i singoli immettono la loro storia, i loro interessi, le loro ambivalenze; luoghi che diventano sostitutivi (temporaneamente o in modo più duraturo) della famiglia; luoghi che si rappresentano a volte 'buoni di per sé'; luoghi che riattivano dimensioni simboliche connesse ai propri modelli familiari¹⁷. Forse anche per questi motivi gli studenti che decidono di svolgere qui il loro tirocinio vi arrivano da percorsi in cui l'esperienza sembra contare più degli stimoli accademici:

Mio papà ha sempre fatto volontariato e mi ha trasmesso questa cosa [...]. Sono venuta a conoscere di questa comunità però allora ero minorenni e non potevo fare volontariato lì. Appena compiuti i 18 anni ho iniziato a farlo e l'ho fatto per quattro anni e mezzo. Solo che da volontaria non puoi venire a conoscenza di determinate informazioni, delle storie personali dei bambini se non quello che loro ti dicono spontaneamente, quindi mi sentivo un po' limitata [...]. Col passare del tempo ho capito che era quello che volevo fare di lavoro. Quindi, quando si è trattato di fare il tirocinio ho pensato subito a quella comunità perché potevo avere il punto di vista che non potevo avere prima, svolgere compiti che da volontaria non potevo fare. (Anna)¹⁸

Io sono andato un po' per esclusione per certi versi perché ho svolto e svolgo volontariato in diversi campi, come disabili, anziani, bambini adottati, eccetera e volevo mettermi un po' mettermi alla prova con una comunità femminile perché avevo già fatto volontariato in una comunità maschile. (Luca)

A me interessava la fascia di età perché, come dice Fornasa, l'adolescenza è un'età in cui è possibile non sopravvivere, non solo fisicamente ma a livello di personalità. Mi interessava vedere questa fascia di età nel contesto di comunità perché è una trasposizione della quotidianità, della casa che è lì condivisa [...]. Femmine? Perché se la dobbiamo fare difficile la facciamo per intero! Le femmine sono incredibilmente difficili, più difficili anche perché io sono donna. C'è da dire che io ho qualche anno in più quindi c'è meno competizione. (Chiara)

Io ho iniziato il tirocinio in questa comunità un po' per curiosità e un po' per sperimentarmi, per vedere se mi poteva piacere come futura professione perché avevo già lavorato con i bambini nelle scuole. (Stefania)

Le parole di questi studenti sono rappresentative di molti altri: si arriva alla scelta del tirocinio in questi servizi spesso per esperienze e influenze familiari, perché già lambiti o attraversati con il volontariato che rivela motivazioni e valori significativi. E anche chi, apparentemente, si mostra all'inizio meno cosciente della costellazione di significati e di motivazioni, durante il percorso scoprirà le stratificazioni della propria scelta. L'Università c'è, ma è più sullo sfondo. In tutti c'è il desiderio di sperimentarsi e di non giocare al ribasso. Ciò non vuol dire che in altri ambiti gli studenti si muovano diversamente, poiché occorre stare in contatto con le soggettività, con i percorsi individuali di ognuno di loro;

¹⁵ A. Orsenigo, *I costi emotivi del lavoro in comunità*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (a c. di), *Il lavoro di comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992, p. 85.

¹⁶ Ivi, p. 86.

¹⁷ C. Kaneklin, *La comunità come 'luogo' e come 'strumento'*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (a c. di), *Il lavoro di comunità*, cit.

¹⁸ I nomi sono stati modificati per il rispetto della privacy.

diciamo che però con questi servizi e utenze, prima o dopo, si è costretti a fare i conti profondamente con alcune parti di se stessi, con il senso dell'educare e dell'accompagnare in situazioni di fragilità assunto sulla propria pelle. E allora si avverte con forza che l'agire professionale in fase di formazione non può essere solo immaginato, descritto o testimoniato, ma deve anche essere sperimentato anticipatamente e direttamente proprio per verificarsi, per non dare per scontate le motivazioni, le attitudini e le competenze in fase di costruzione¹⁹.

Le specificità che chiedono di essere elaborate

Come anticipato le implicazioni emotive del lavoro educativo in comunità sono consistenti: lo sono per tutti gli educatori, anche già formati e di lunga esperienza, e lo sono ancor di più per i tirocinanti che pure spesso hanno svolto esperienze di volontariato o piccoli lavori in campo socio-educativo ed assistenziale.

Le dimensioni emotive provengono da alcuni fattori già citati (es. la tipologia di utenza, il prendere contatto in qualche modo con la propria storia familiare, con la propria idea di genitorialità) ma anche dalla residenzialità che fa condividere spazi, tempi quotidiani (il pranzo, la cena, l'addormentamento, la cura del corpo, ecc): si sperimenta molto l'intimità e questo aspetto è fondamentale in Comunità. Non solo l'intimità della cura di sé, del corpo ma anche l'intimità dei racconti, delle confidenze, delle emozioni e dei sentimenti. Così ci dicono:

La specificità per me è il confronto con tutta la storia emozionale: sono bambini che sono lì 24 ore, che mangiano, che dormono, che fanno i compiti...che la sera pensano alla mamma, che devi calmare quando diventano aggressivi perché sono andati in carcere a trovare il papà. Tu ti confronti con tutto questo vissuto e ti metti alla prova ogni giorno. E tu la sera vai a casa e loro, i bambini, rimangono lì, e tu magari sei a casa ma pensi a quello che stanno facendo. (Anna)

Parlando con gli educatori mi sono resa conto che il punto chiave è la distanza-vicinanza. Per esempio, agli inizi del loro lavoro, le prime dimissioni e spostamenti dei bambini in altre comunità erano un trauma per gli educatori. Capisci che per fare questo lavoro devi avere un equilibrio in modo da non perdere la dimensione emotiva, ma dall'altra cerco di difendere me stessa. (Lucia)

Coinvolgimenti affettivi dettati, quindi, da una assiduità di relazione e dal 'fattore comunità' che genera (e che stanno alla sua base) profondi livelli di condivisione e di legame (non scevri da conflittualità, ovviamente) e in cui la questione dell'equilibrio da tenere, in termini appunto di distanza e di vicinanza, è sempre da ridefinire, da tenere sotto auto-osservazione per riuscire a vedere ciò che si ha di fronte, per non incappare in ulteriori danni e sofferenze, sia per gli ospiti sia per gli educatori. A volte parlare di affetti nei legami educativi professionali sembra essere rischioso, invischiante, ma gli operatori ci fanno i conti tutti i giorni. Si avvertono fino in fondo dentro le relazioni, nella loro consistenza fisica ed è anche su questo terreno, in cui i soggetti si spendono e rischiano,

¹⁹ Si veda: C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a c. di), *Pensare e fare tirocinio*, Franco Angeli, Milano 2009; L. Pati (a c. di), *Tutorship e attività di tirocinio. Tra pensieri, vissuti e azioni*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2012.

che si agisce le possibilità dell'educare²⁰, dell'accompagnare bambini e ragazzi feriti nel 'viaggio di ritorno' nel mondo.

La Comunità è un simbolo denso: si ha la sensazione di «entrare in casa d'altri» si cerca di avvicinarsi in «punta di piedi» e con qualche consapevolezza rispetto ai propri preconcetti:

Se tu parti con tanti preconcetti ti limiti molto nell'osservazione, nell'approcciarti a queste ragazze. Tu devi entrare in punta di piedi, e 'non fare'. Devi essere molto aperta, molto flessibile ed è difficile perché ognuno di noi ha la propria storia, i propri giudizi che si porta senza volere. (Stefania)

Altro fattore di specificità identificato dagli studenti è, infatti, la flessibilità e l'apertura da mantenere, sia da un punto di vista relazionale ma anche da punto un punto di vista organizzativo poiché continuamente occorre prendere decisioni con alti livelli di discrezionalità tenendo conto di elementi non prevedibili a priori²¹.

I tirocinanti, nei loro racconti, tendono a mettere in luce soprattutto peculiarità in relazione all'utenza. Non si può negare, infatti, che il maggiore investimento emotivo e relazionale sia su di loro, nonostante si osservino molto anche gli educatori e con loro si cerchino spesso – quando ci si legittima a chiedere e ci sono i tempi adeguati – momenti di confronto per comprendere meglio le dinamiche comunitarie e non solo. Sovente nei colloqui di tutorato gli studenti portano la loro difficoltà per il «non sapere niente dei bambini» celando il desiderio, che spesso non può avere riscontro per la privacy, di poter leggere le cartelle degli ospiti delle strutture. Per certi versi questo può essere un desiderio ambivalente, da un lato legittimo dal punto di vista professionale per poter trattare con consapevolezza alcune sofferenze dei bambini ma, dall'altro, rischia di essere una curiosità fine a se stessa, che crea maggiori implicazioni e non è detto maggiori capacità di gestire la relazione educativa, almeno in un percorso come il tirocinio. Ancora a testimonianza delle specificità colte sull'utenza:

Per me l'aspetto più importante di tutti è l'assenza dei genitori: sono lontani dalla mamma e dal papà. Quando si parla delle comunità di accoglienza per i minori si parla di tanti aspetti ma meno di questi. Questi ragazzi soffrono per la mancanza dei genitori. Questo è l'aspetto più critico. (Paola)²²

Tutto ciò interroga anche il lavoro di tutorato che, indubbiamente cerca di portare a leggere le dinamiche organizzative interne, i rapporti con l'esterno, di dare qualche coordinata sui servizi ma che, per certi versi, non sembra essere sufficiente per allargare pienamente lo sguardo oltre la relazione educativa con l'utente²³ che di per sé è attrattiva e sul quel campo i tirocinanti si vogliono provare. Così come è interpellata la proposta didattica dei docenti che offrono saperi e categorie concettuali più ampie e, spesso, non hanno la possibilità di scendere negli aspetti particolari che aiuterebbero alcune prefigurazioni.

²⁰ S. Brena, *Esercizi di quotidiana genitorialità*, «Animazione Sociale», n. 10, 2005.

²¹ F. Olivetti Manoukian, *Le comunità, organizzazioni riabilitative*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (a c. di), *Il lavoro di comunità*, cit.

²² In questo caso la studentessa si riferisce ad una comunità che ospita minori spesso minori stranieri non accompagnati.

²³ Certamente non è da intendere la relazione educativa in maniera semplicistica come rapporto io-tu, ma spesso gli studenti, alle prime esperienze, faticano a vedere gli altri soggetti, l'organizzazione, il contesto.

Per certi versi dalla relazione educativa si deve passare, e da lì si colgono sensibilità, attitudini, competenze da far crescere. E da lì alcuni enti decidono anche di continuare ad investire sui tirocinanti in termini professionali, dando loro l'opportunità di proseguire con forme di collaborazione. Eppure dagli studenti ci si aspetta anche altro:

I servizi, le esperienze in atto stanno vivendo una grande complessità. C'è una forte distanza tra il reale e l'immaginario. I tirocinanti ci sembrano spaventati e impreparati rispetto a quello che incontrano, non tanto da un punto di vista disciplinare... Non c'è la minima idea della complessità organizzativa, della progettualità dei servizi socio-educativi. È come se dicessero: 'è così complessa la gestione dei servizi?'. (ente 1)

Probabilmente occorre andare nella direzione di sguardi più co-costruiti²⁴ tra gli enti gestori dei servizi e l'Università, proprio perché gli scenari sono sempre più complessi e in continuo mutamento; avere delle coordinate più 'condivise', pur nella specificità dei punti di osservazione diversi, aiuterebbe gli studenti ad essere meno disorientati e ad essere formati in modo sempre più idoneo. Sostenere sempre più i tirocinanti nel non avere «sguardi ingenui»²⁵ che si basano solo sull'empatia e sul buon senso, ma che rischiano, se si fermano a quegli aspetti, di essere giudicanti e categorizzanti.

Le criticità: tempi, saperi e apprendimenti

Affinché la rilettura di queste esperienze di tirocinio abbia una sua efficacia in relazione ai possibili miglioramenti in termini di progettazione, accompagnamento e integrazione tra i vari soggetti coinvolti, occorre soffermarsi in particolare sugli elementi che sono stati collocati nell'alveo delle criticità. Per certi versi le problematicità, le questioni su cui bisogna porre ulteriore riflessione e attenzione, non attengono solo i tirocini in Comunità per minori ma, da un lato sembrano essere aspetti più trasversali in relazione al 'dispositivo tirocinio', dall'altro sono in una certa misura accentuati dalla complessità, già sottolineata, di questi servizi.

Gli studenti ascoltati, che sembrano rappresentativi di molti altri accompagnati in questi anni, per esempio rintracciano una difficoltà nella definizione del proprio ruolo come tirocinanti. L'aspettativa, per certi versi, è più definitoria che richiamante paradigmi sistemici, costruttivisti (un ruolo si definisce o si costruisce?)

Le difficoltà le ho più con i ragazzi: mi sento un po' in mezzo tra educatori e volontari, e tante volte non sai bene dove collocarti. Ti fanno delle richieste (i ragazzi) a cui non sai bene come rispondere. Richieste che non fanno agli educatori. (Lucia)

Io ho difficoltà a gestire le loro confidenze, tipo che ti dicono 'oggi ho fumato'. Io gli ho detto di non dirmelo più [sorridente] se no la prossima volta l'avrei comunicato agli educatori. Se lo avessi fatto subito mi avrebbero odiato! Poi comunque sono stati beccati. I ragazzi non hanno capito bene il mio ruolo anche se gli educatori mi trattano come un educatore. (Marco)

²⁴ R. Camarlinghi, F. D'Angella, *Perché è importante lavorare con gli altri?*, «Animazione Sociale», 10, 2008; F. Olivetti Manoukian, *Il lavoro sociale come co-costruzione*, «Animazione Sociale», 1, 2005.

²⁵ L. Formenti, *Farsi l'orecchio: le invisibili partiture della famiglia*, in L. Formenti (a c. di), «Re-inventare la famiglia», Apogeo, Milano, 2012, p. 28.

A volte anche come volontaria il trattamento era lo stesso, quasi a chiedere di farmi fare qualcosa. Poi il passaggio è avvenuto quando ho sentito che loro avevano bisogno di me, e viceversa. (Anna)

Anche io condivido il tuo vissuto come volontaria [...] ma quando ho fatto il tirocinio in comunità l'atteggiamento è stato di piena fiducia, mi hanno proprio buttato a lavorare in piena autonomia e fiducia. Per me la grossa difficoltà è stata il lavorare da subito senza sapere chi avevo davanti, cosa dovevo fare, anche se ero stata presentata ai ragazzi come educatrice. (Paola)

Forse è anche come viene presentata la figura del tirocinante? Alcune volte ti sembra di essere lì a disturbare, quasi a disagio. Il fatto che io sia qui, invece, potrebbe essere una risorsa. Forse anche l'Università dovrebbe presentare il tirocinante? Dare più ufficialità?. (Stefania)

Si avvertono, tra le righe, tutte le ambivalenze collegate all'esercizio del ruolo di tirocinante: un po' educatore sul campo (in certe realtà non è possibile e non ha senso la sola osservazione), un po' osservatore che non può fare tutto ciò che fanno gli educatori; un po' ricercatore dai perimetri definiti da alcuni obiettivi scritti sul progetto formativo, un po' trascinato nella mischia delle urgenze, dalla necessità di accompagnare i bambini da un luogo all'altro fuori dalla comunità; un po' percepito come un 'quasi amico più grande' dai ragazzi ospiti e un po' soggetto anche tutore di regole; un po' desiderosi di essere risorsa, e quindi capaci, un po' richiedenti presentazioni più ufficiali.

Di fronte a questo campo aperto le oscillazioni sono motivate: l'importante è riuscire a vederle e farne elemento di riflessione per non cadere in scissioni, per cui si vede solo un corno dei dilemmi relazionali, organizzativi. La realtà (noi compresi), infatti, è carica di ambivalenze e riconoscerle, anche da un punto di vista professionale, ci può aiutare a muoverci più consapevolmente. Sono però queste competenze raffinate, che si costruiscono pazientemente, e non in solitudine. Non tutti i tirocinanti riescono a giocare pienamente, avendo l'occasione di far emergere eventuali capacità, attitudini, saperi: alcuni indietreggiano, fanno poche domande per paura di sbagliare, per il timore di essere inopportuni. Alcuni avrebbero bisogno di più tempo, ma su questo aspetto torneremo più avanti. Altri spiazzano per le loro letture lucide che sembrano cogliere sfumature che il servizio non riesce a vedere.

Quello che emerge è che il tirocinio è «iniziazione alla non facile identificazione di ruoli, che certamente rimane in balia di difficili equilibri da conquistare internamente ed esternamente, attraverso processi di attribuzione»²⁶. Si tratta di negoziare, adattarsi mobilmente alle diverse situazioni, sviluppare autonomia dove serve, saper chiedere sostegno in taluni casi, riflettere su quello che accade e includersi nel processo di osservazione e conoscenza.

I tirocinanti, quindi, vivono sulla propria pelle, anche se non sempre in modo del tutto consapevole, la difficoltà di collocarsi, e affinché non sia diano luogo a processi un poco deleganti («è l'Università che dovrebbe definire, ufficializzare, formalizzare», «il coordinatore che non mi fa partecipare all'équipe», ecc.) occorre non dare per scontati questi delicati processi di apprendimento dall'esperienza. Buona parte degli studenti (e soprattutto questa tipologia che decide di muoversi in questi campi del disagio, della problematicità conclamata), se motivati soggettivamente e se accompagnati da tutti gli

²⁶ G. Caio, *Verso una comprensione teorica del tirocinio*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (a c. di), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, cit., p. 44.

attori in gioco, esprimono consapevolezza e protagonismo rispetto al proprio percorso di apprendimento e di 'professionalizzazione'.

Io l'anno prima di cominciare il tirocinio ho iniziato a fare volontariato, Devi cominciare a buttarti nel sociale... Questo è un modo per aprire gli occhi... Abbiamo bisogno di sporcarci le mani!. (Stefania)

Forse bisognerebbe fare un percorso di conoscenza e di preparazione iniziale più lungo, legato alla preparazione di alcuni esami. Perché sembra che il discorso del tirocinio sia staccato dal percorso più prettamente di studio. (Luca)

Il secondo studente tocca un aspetto che è emerso in maniera consistente dal confronto di gruppo e che, nei processi di tutorato rimane forse ancora troppo sottotraccia, e si fa vivo negli agiti e nei momenti di rielaborazione dell'esperienza: la distanza percepita tra i saperi accademici (o, quanto meno, buona parte di essi) e il mondo della pratica e delle 'mani in pasta'.

Forse avendo fatto tanto volontariato il bagaglio che mi sono portato nel tirocinio era più pratico, forse per quello lo stacco l'ho sentito di più [...]. Secondo me manca un po' il confronto studente-professore, ma forse dipende anche dal fatto che io non frequento, ma la mia esperienza è questa. (Luca)

Io con altre ci siamo rese conto quest'anno di cosa volevamo fare nella vita, perché negli altri anni... francamente... lo capisco che l'università è fatta per pensare, come dice Tomelleri, ma se a ingegneria ti inquadrano subito, qui tutto molto bello, il primo anno, cultura generale... ma noi siamo operatori e dobbiamo andare sul campo ed essere più pratici. (Stefania)

Anche se c'è chi è fuori dal coro:

Io ho avuto la fortuna di frequentare tutte le lezioni e di fare l'università a 30 anni, arrivando già con un bagaglio mio di vissuti, di esperienze. Io non ho sentito questo stacco. L'Università mi ha dato tanto, alcuni professori mi hanno dato tanto, come Lizzola. Per me il tirocinio è stata una continuazione (Lucia)

Qui si approda a uno dei nodi dei tirocini, e non solo, perché riguarda la connessione tra teorie e azioni che, certo, non si può trattare²⁷ sbrigativamente ma che rimane uno dei focus principali su cui sostare nei processi di riflessione rispetto agli apprendimenti. Da un lato, infatti, gli studenti sono giustamente sollecitati a non utilizzare «sguardi ingenui» ma a riferirsi a saperi, paradigmi, chiavi di lettura attenti da quanto proposto dai docenti, dai testi studiati, ecc; dall'altro si tratta anche di stimolare gli studenti stessi a cogliere i saperi incorporati nelle pratiche poiché ogni azione contiene delle teorie incorporate, spesso implicite²⁸, che vanno decifrate e spesso anche valorizzate nei loro tratti innovativi e provocanti i saperi classici. Questo lavoro è molto complicato perché chiede di mettere in dialogo dei fronti che non si è abituati a connettere e che i modelli formativi scolastici tradizionali promuovono poco: significa apprendere dall'esperienza, cioè sviluppare pensiero su quello che si fa (si osserva) e questo è un processo molto più raro e difficile di

²⁷ Si segnala un articolo, non recente, ma che propone un'interessante riflessione: F. Olivetti Manoukian, // *circolo virtuoso conoscenza-azione*, «Animazione Sociale», 5, 2002.

²⁸ Richard Sennet parla di *embodied knowledge*, di sapere incarnato, in Id., *L'uomo artigiano*, cit., p. 50.

quanto si pensi²⁹. Difficile anche perché, per farlo, occorre attraversare e ri-attraversare ricorsivamente le pratiche e stare in contatto con le loro opacità, le emozioni che esse evocano.

Ma rispetto ai saperi ci sono anche delle ulteriori variabili che dipendono sì dalle soggettività, dalla «stoffa dei tirocinanti», come ci hanno detto alcuni referenti degli enti, o dall'approccio metodologico e tematico dei singoli docenti, ma anche da fattori organizzativi e strutturali:

[...]. Noi siamo arrivati al terzo anno col corso di Lizzola a dire 'Ah ecco! È questo che devo fare!'. Lizzola dà una svolta in questo senso. Peccato che sono passati tre anni. Perché non fare dei tirocini più brevi ma tutti gli anni e avere delle materie più mirate?. (Stefania)

A me viene in mente Lizzola. Io non è che ho applicato delle teorie, però dopo aver agito, a volte ho pensato: 'quanto aveva ragione! Quanto è vero quello che dice sui fragili, sull'esporsi, sulle fragilità...'. Per me è stata un'illuminazione. Certe materie purtroppo, invece, non mi hanno dato niente. (Anna)

A volte mi sembra di vedere forte assenza anche di teorie pedagogiche e didattiche, della conoscenza dei maestri come don Milani... Quali sono i tuoi strumenti educativi? Cosa ti permette di far emergere il tuo piano di lavoro? [...] E la cosa complicata è anche di chiedere ai tirocinanti di non vedere l'educatore come modello da copiare: se si copia lo sguardo non è così arricchente. Non devono stare solo sul piano descrittivo. (Ente 5)

Io penso che abbiano un pensiero, che non sia solo buon senso, ma che sia inibito dal tempo compresso, o forse dalla complessità. E' il tempo riflessivo che ti fa decantare le cose. (Ente 1)

Gli studenti, quando impattano con il mondo dei servizi, sentono la necessità di avere dei saperi per certi versi, spendibili e molto attinenti a quello che stanno incontrando. Li rintracciano raramente e questo non riteniamo sia dovuto alla loro impreparazione, altrimenti non sarebbe così diffuso. Da un lato dipende da quanto sino ad ora ipotizzato: immergersi in un contesto con le sue azioni, relazioni ed emozioni rischia di produrre delle scissioni cognitive se non si trovano delle attenzioni ricompositive, dall'altro i saperi accademici possono aiutare a «imparare a pensare», a fornire basi consistenti ma in certe circostanze non riescono a sostenere gli studenti nel tracciare dei fili, delle connessioni con quello che incontrano come neo operatori. Questo rimane il dilemma, e come tale insanabile e, forse, da lasciare aperto come terreno di confronto e vero dialogo da parte di tutti i protagonisti, evitando per quanto possibile logiche difensive e autoreferenziali.

Si è detto però di aspetti strutturali che qui non si ha l'obiettivo di mettere in discussione anche perché riguardanti complesse dimensioni istituzionali, ma di portarli sotto i riflettori perché si possano costruire delle rappresentazioni più condivise dei fattori in gioco da presidiare. E la variabile 'durata del tirocinio' è una di queste:

Ho sempre guardato con un po' di rammarico le 150 ore: è molto difficile usarle bene. Devi studiare una progettazione mirata che apra e chiuda... La semplice conoscenza dell'organizzazione, della filosofia, ecc sono le basi però lasciano il tempo che trovano. [...] Ho trovato delle efficacie quando si sono fatte cose specifiche, anche se dipende dalla stoffa del tirocinante. Ci sono ragazzi che sono lì per rubare il mestiere, e ragazzi un po' impauriti e si chiedono se ne usciranno vivi. (Ente 2)

²⁹ Si veda: F. Olivetti Manoukian, *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità*, cit; R. Sévigny, *Esperienza*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a c. di), *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

Quando finisce il tirocinio sarebbe il momento di cominciare! Occorre un sacco di tempo per lavorare sulle premesse, per metabolizzare le complessità. Avere più tempo consentirebbe loro di portare via di più ed esprimersi in maniera pre-professionale. (Ente 1)

Noi a volte proponiamo di restare, almeno in staff, perché questo permette di avere più tempo per sedimentare, e a noi di avere uno sguardo esterno sui ragazzi, sul servizio. È un modo per chiudere in modo completo l'esperienza avviata con 150 ore. Il tempo è limitato per consentire loro di esprimersi, di mettere in campo delle conoscenze teoriche e metodologiche, calcolando che la prima fase è di ambientazione, di assestamento. [...] Per noi tenerli agganciati permette di capire se potranno essere future figure del servizio. (Ente 4)

Questo tema è sottolineato dai referenti degli enti che hanno l'opportunità di monitorare i processi di inserimento, ambientamento e di un certo livello degli apprendimenti. Il tempo è anche in relazione alle aspettative: da parte dei servizi c'è un'attesa di professionalizzazione o comunque, come detto, di «pre-professionalizzazione», di vedere i tirocinanti progredire nella gestione autonoma di alcune parti educative, nel cogliere la capacità di relazionarsi con il contesto, di portare osservazioni che piano piano problematizzino alcuni dati raccolti, ecc. E per tutto ciò occorre tempo, molto più che 150 ore, soprattutto per la maggioranza degli studenti. Per questi ultimi il tirocinio è prova di alcune parti di sé, delle proprie motivazioni, delle proprie capacità di avvicinare un contesto, di non essere troppo goffi e incapaci nell'avvicinare dei bambini e degli adolescenti feriti. Si tratta, quindi, in parte di attese ma anche di investimenti: per i coordinatori e i referenti degli enti inserire un nuovo tirocinante chiede energie (es. colloqui iniziali e durante il percorso, scambi informali, compilazione di documentazione, ecc) che spesso sono comprese dalle urgenze quotidiane, e che potrebbero essere meglio finalizzate. Inoltre facciamo anche l'ipotesi che ci sia un desiderio implicito di 'tutela' dei giovani ospiti delle comunità che con tirocini brevi rischiano di vedere avvicinarsi molti studenti senza stabilità.

Il fatto interessante è che, al di là delle formalizzazioni, sia gli enti sia gli studenti trovano degli espedienti (talvolta anche esplicitati ai tutor e ai docenti in sede di valutazioni finali) per continuare a tessere il legame: i servizi, per esempio, come si leggeva, dando la possibilità ad alcuni di loro di partecipare agli staff, a qualche incontro e iniziativa; gli studenti talvolta continuando almeno per un certo tempo con il volontariato, anche in nome di relazioni significative costruite con i bambini e gli adolescenti. Si tratta di comprendere insieme come dare valore e significato a queste strategie non per categorizzarle ma per coglierne la loro portata interrogativa per l'istituzione universitaria.

Conclusioni

Alla luce di quanto tratteggiato in queste pagine, pur parziali e aperte, emergono degli spunti e delle domande che possono diventare dei rilanci intorno a cui chiamare a confronto ed elaborazione comune i protagonisti dei tirocini.

Se i tirocini in questo ambito hanno delle peculiarità che chiedono di essere riconosciute (sintetizzando e semplificando: motivazione degli studenti più connessa ad esperienze familiari e volontariato più che all'università, tipologia di utenza, servizi residenziali, relazioni educative complesse e sfidanti) come trattarle da parte di tutti i

soggetti in gioco? Come rafforzare il terreno di condivisione e non alimentare distanze reciproche?

Se alcune problematiche sono identificate nella fatica di far dialogare studi universitari e prassi incontrata nei servizi, nel regolare le aspettative in relazione alle 150 ore oppure nel trovare dispositivi che ri-articolino su alcune dimensioni il tirocinio, come assumere queste rappresentazioni reciproche in una logica di sviluppo, di interesse e non di sguardo puramente critico?

Forse sempre di più occorre, lo ripetiamo, anche di fronte alla carenza strutturale di risorse e alla complessità delle questioni in campo, costruire progetti realmente partecipati. Nel sociale un progetto non si dà se non è condiviso, e perché lo sia serve integrazione, serve convergenza affinché si possa andare nella stessa direzione per costruire orientamenti comuni su come formare, nel rispetto delle specificità e dei mandati istituzionali per l'Università e i Servizi, futuri operatori sociali sempre più capaci di essere operatori-ricercatori, in grado di apprendere dall'esperienza prendendosi cura degli altri e di se stessi.

Silvia Brena

Tutor tirocini - Università degli Studi di Bergamo

Tutor traineeships – University of Bergamo