

**A traineeship experience for master degree students in Pedagogical Sciences.  
From a research-based approach to a model of blended-learning mentoring**

**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***

ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI,  
MARIA GRAZIA RIVA, LUCIA ZANNINI<sup>1</sup>

*This paper focuses on the experience of traineeship for students in the Master Degree Course in Pedagogical Sciences of the University of Milano Bicocca. First, it draws the normative and institutional framework related to the profile of the second level professions in the educational field, such as coordinators, supervisors, consultants, as well as trainers of educators, of teachers, and of other care professionals. Second, this paper analyses the traineeship educational project, highlighting its theoretical and methodological assumptions and its functioning as a “pilot” experience of tutoring. In the end, the article shows the new project of traineeship for the university students, a project that derived from a critical process of evaluation of the pilot course.*

### **Il quadro di riferimento**

Per poter illustrare il percorso di tirocinio universitario che il presente contributo approfondirà, è necessario tratteggiare le caratteristiche del profilo professionale che si vuole andare a formare, ossia quello del professionista educativo di secondo livello. Tale figura, infatti, presenta molteplici aspetti di complessità che si riverberano sulle scelte che vengono effettuate in relazione alla sua formazione, soprattutto sul campo. Il lavoro educativo non è costituito soltanto dal diretto interfacciarsi con i soggetti destinatari finali dell'intervento educativo: un importante lavoro di regia, coordinamento, programmazione, progettazione è necessario per permettere il funzionamento e l'organizzazione dei servizi educativi. Queste funzioni riguardano quel professionista dell'educazione

che con il conseguimento della laurea specialistica ha acquisito il secondo livello di specialista dei processi formativi: opera, in regime di lavoro dipendente o autonomo, nella progettazione, gestione, valutazione dei servizi dell'educazione non formale dei diversi ambiti di intervento, coprendo funzioni di coordinamento, direzione o consulenza di agenzie e servizi di educazione<sup>2</sup>.

Coordinamento e progettazione, dunque, possono essere fondamentali caratteristiche di quelle figure professionali impegnate in campo educativo, ma non direttamente coinvolte “sul campo”, a diretto contatto con l'utenza, definibili così col termine di “professioni di secondo livello”.

Altre dimensioni possono inoltre caratterizzare una figura professionale educativa di secondo livello: la formazione del personale educativo, ad esempio, ovvero la capacità formativa rivolta agli stessi educatori, così come la consulenza e la supervisione ai gruppi di lavoro dei servizi educativi<sup>3</sup>.

La formazione di tali profili professionali ha subito recenti cambiamenti in seguito alla veloce riorganizzazione del sistema universitario. Infatti risultano oggi possedere tale qualifica i laureati delle Lauree Quadriennali in Pedagogia o Scienze dell'Educazione, i laureati delle Lauree Specialistiche, oggi Magistrali, in Scienze Pedagogiche e Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi.

Questi Corsi di Laurea Magistrale, percorsi attualmente in vigore, per la formazione del professionista educativo di secondo livello, trovano attuazione in seguito al Decreto

Ministeriale del 16 marzo 2007. Esaminando le definizioni professionali che il Corso di Laurea Magistrale in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi dovrebbe formare in seguito al Decreto del 2007, leggiamo che «i laureati nei corsi di laurea magistrale della classe (LM-50), dovendo operare nell'area del coordinamento di servizi educativi e socio – assistenziali con il compito di progettare, supervisionare e valutare progetti educativi e riabilitativi, gestire tempi, strumenti, risorse tecniche, umane e finanziarie e presiedere alla qualità, all'innovazione e alla promozione delle attività nel territorio, devono possedere:

- una solida competenza nelle discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, sociologiche, psicologiche ed etiche in materia di servizi alla persona, con eventuali e specifici approfondimenti nell'area dell'integrazione delle persone disabili, della prevenzione del disagio, della marginalità e dell'handicap;
- una conoscenza approfondita delle problematiche legate alla gestione e allo sviluppo delle risorse umane, delle politiche sociali e del rapporto con il territorio/contesto/ambiente riguardanti i servizi;
- avanzate conoscenze economiche, giuridiche e politiche relative alla legislazione europea nazionale e regionale sui servizi, alla normativa della loro certificazione di qualità, alle strategie di pianificazione, alla gestione delle informazioni e all'analisi economica e finanziaria dei servizi»<sup>4</sup>.

Il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85), invece, forma figure professionali tali per cui: «I laureati nei corsi di laurea magistrale della classe, a completamento e perfezionamento della formazione acquisita nei corsi di laurea triennale della classe 18, devono possedere:

- solide e approfondite competenze e conoscenze teoriche e pratiche nelle scienze pedagogiche e dell'educazione e in quelle discipline che, come la filosofia, la storia, la psicologia e la sociologia, da un lato concorrono a definirne l'intero quadro concettuale e, dall'altro, ne favoriscono l'applicazione nei differenti contesti educativi e formativi;
- un'adeguata padronanza della metodologia di ricerca

educativa di natura teoretica, storica, empirica e sperimentale, negli ambienti formali, non formali e informali di formazione;

- conoscenze approfondite dei diversi aspetti della progettazione educativa (analisi dei bisogni, definizione delle finalità e degli obiettivi generali e specifici, valutazione delle risorse umane, strumentali e strutturali, programmazione, metodologie di intervento, verifica e valutazione) e dei metodi e delle tecniche relative al monitoraggio e alla valutazione degli esiti e dell'impatto sociale di progetti e programmi di intervento»<sup>5</sup>.

Il profilo del professionista educativo di secondo livello viene oggi formato da Corsi di laurea molto recenti istituiti in seguito al passaggio dei Corsi di Laurea quadriennali e quinquennali nei Corsi di Laurea triennali seguiti da bienni di Lauree Magistrali. Tali nuove formulazioni della formazione accademica hanno, infatti, sostituito e rinominato lo "storico" Corso di Laurea in Pedagogia, da sempre presente nelle più antiche Accademie italiane.

Nonostante l'istituzione di questi nuovi percorsi formativi universitari per i professionisti educativi di secondo livello, possiamo evidenziare che esistono elementi di confusione sul piano normativo e legislativo nazionale, in primo luogo dovuti al fatto che non è istituito un albo professionale che raccolga i professionisti dell'educazione di secondo livello. Vi sono diverse Associazioni Nazionali che cercano di "raccolgere" questi professionisti (A.N.E.P.<sup>6</sup>, A.P.E.I.<sup>7</sup>, P.ED.I.A.S.<sup>8</sup>, A.I.P.E.D.<sup>9</sup>), creando comunque una molteplicità di enti differenti operanti nello stesso settore. Tali Associazioni, con termini e formulazioni leggermente diverse, concordano nel definire il secondo livello della professione educativa come quel professionista denominato in maniera ampia "pedagogista", in modo da "accorpate" in tale termine le diverse caratteristiche che abbiamo visto poter caratterizzare il profilo. La figura del professionista educativo di secondo livello necessita sicuramente di una definizione e un riconoscimento più chiaro, all'interno del panorama normativo e professionalizzante nazionale, in modo da rendere tale profilo una professione regolamentata<sup>10</sup>. Senza una regolamentazione chiara non è possibile, ad esempio, inserire tale figura tra quelle che

seguono una normativa di accesso alla professione ed esercizio a livello europeo (Decreto legislativo n. 206 che determina l'adeguamento agli standard europei per l'accesso e l'esercizio delle professioni regolamentate). Questo evidenzia come l'articolazione formativa italiana per le professioni educative non solo determina un debole riconoscimento giuridico e sociale di tali profili sul territorio nazionale, ma aggiunge una complessità nel definire requisiti e criteri di accesso ed esercizio della professione a livello europeo<sup>11</sup>.

A livello nazionale, anche la S.I.P.E.D. ha ricoperto un ruolo di notevole importanza all'interno del dibattito sul riconoscimento europeo delle professioni educative italiane. In particolare, si segnala come, nel 2007, sia stata promossa una ricerca scientifica di interesse nazionale (PRIN), focalizzata sul seguente tema: *Indagine nazionale e riconoscimento delle professioni formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro*. Questo progetto, oltre a una puntuale riflessione circa caratteristiche, ambiti di intervento e percorsi formativi delle professioni educative italiane, ha focalizzato l'attenzione anche sul contesto europeo, cercando di individuare criteri che permettano di regolamentare tali profili in Italia, in vista di un loro adeguamento ai criteri definiti a livello comunitario, con l'obiettivo «di pervenire alla definizione di un modello integrato di formazione come contributo teoreticamente e operativamente fondato al riconoscimento della professione»<sup>12</sup>.

L'analisi relativa alla ricerca menzionata, pubblicata nel 2011 nel volume *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, mostra come sia necessario definire profili professionali precisi per l'area dell'educazione, in vista di un riconoscimento sia a livello nazionale, sia europeo. Viene proposta, in questo senso, la tematizzazione di una precisa «Filiera Professionale Educativa», che possa fornire un modello per regolamentare i professionisti dell'educazione in Italia e nella Comunità Europea: «L'obiettivo è quello di pervenire alla definizione di un modello integrato di formazione come contributo teoreticamente e operativamente fondato al riconoscimento della professione»<sup>13</sup>. Inoltre, vista la necessità di portare avanti il dibattito e la ricerca relativa al riconoscimento

normativo, giuridico e sociale dei percorsi formativi universitari e, nello specifico, della professione educativa in Italia e nel contesto europeo, all'interno della S.I.P.E.D. si sono costituiti gruppi di lavoro specificamente rivolti a tale argomenti, denominati “Istruzione superiore, Alta Formazione e Dottorati di Ricerca”, guidato dal Prof. Giuseppe Bertagna e dalla Prof.ssa Giuliana Sandrone, e “Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo. I corsi di laurea educativi e pedagogici verso le strategie Europa 2020”, condotto dalla Prof.ssa Silvana Calaprice e dal Prof. Piero Crispiani<sup>14</sup>. In questo senso, è possibile notare come la questione del riconoscimento professionale e giuridico delle professioni educative in Italia sia indissolubilmente legata alla possibilità di normare precisamente la formazione e il profilo anche a livello europeo. È necessario, infatti, costruire una tematizzazione nazionale chiara relativamente a percorsi formativi, alle possibilità di accesso ed esercizio della professione, in modo da poter definire un profilo professionale regolamentato e univoco, confrontabile con standard e norme condivise a livello europeo.

Riferendosi ora all'attuale formazione in vigore in Italia per i professionisti educativi di secondo livello italiani (LM-50 e LM-85), precedentemente presentati nelle loro linee essenziali, è possibile notare come un aspetto fondamentale sia lo sviluppo di una competenza teorica nelle discipline pedagogiche in modo da poter, grazie a questa, illuminare le azioni pratiche progettate e agite nei contesti in cui essi operano. Caratteristica peculiare del professionista educativo di secondo livello, dunque, è proprio quella di costituire un solidissimo intreccio tra le proprie conoscenze e le pratiche agite, quasi a costituire un circolo virtuoso, che permetta di passare dalle conoscenze alle azioni e viceversa<sup>15</sup>.

Una dimensione che vede strettamente uniti questi momenti è quella che viene definita da Schön come «riflessione sull'azione»<sup>16</sup>. Tale concetto definisce un aspetto importante dell'agire professionale, che permette di utilizzare la componente teoretica per rileggere l'azione pratica, riferendosi alle proprie conoscenze teoriche, ma anche aggiungendo elementi provenienti, ad esempio, dall'esperienza stessa. Schön riprende l'argomentazione di Dewey relativamente alla possibilità euristica e

trasformativa del pensiero riflessivo. Il filosofo dell'educazione, nel testo *Come pensiamo*, ha introdotto infatti le caratteristiche del pensiero riflessivo, legandole alle potenzialità conoscitive e creative che esso consente anche in riferimento ad azioni pratiche o abitudinarie, quali quelle lavorative:

In primo luogo il pensiero riflessivo ci emancipa da un'attività meramente impulsiva ed abitudinaria. In termini positivi, esso consente una direzione previdente delle nostre attività e la formazione di piani d'azione in conformità coi i fini-in-vista, con i propositi di cui siamo coscienti. Ci mette in grado di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere oggetti futuri [...]. Esso trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente<sup>17</sup>.

La capacità di riflettere sull'azione risulta essere un elemento centrale negli studi relativi allo sviluppo di competenze professionali, durante tutto il secolo passato. Anche il pensiero di Jack Mezirow, sociologo americano del secondo Novecento, postula, infatti, la riflessione come un elemento centrale per agire una pratica professionale in cui il gesto pratico, la competenza messa in atto diventano continuamente oggetto di pensiero. Infatti è tramite tale azione intellettuale di ripensamento e significazione che risulta possibile porre la propria pratica come oggetto di riflessione per trasformarla, ri-crearla, o semplicemente prenderne consapevolezza. Mezirow, in particolare, indica l'importanza di formare qualsiasi professionista, al di là delle specificità disciplinari, alla capacità di agire e saper orientare la pratica in base a un pensiero che possa significarla, criticarla e, eventualmente, re-indirizzarla. In questo senso, Mezirow scrive:

L'inquadramento di un problema diventa così un esperimento, nel quale si rapporta una nuova situazione a una teoria in azione o a una prospettiva di significato. I mezzi e i fini vengono inquadrati in maniera interdipendente e comportano una transazione con la situazione inquadrata, nella quale sapere e fare sono inseparabili<sup>18</sup>.

Seguendo quanto finora scritto, dunque, il professionista educativo, in particolare quello di secondo livello,

dovrebbe essere formato in modo tale da avere solide competenze e conoscenze delle discipline pedagogiche, riferendosi alle quali possa essere in grado di interrogare criticamente la pratica, i contesti educativi e anche il proprio agire professionale<sup>19</sup>. È necessario, dunque, progettare una formazione per costruire la capacità di leggere, interpretare e interrogare la realtà educativa, in connessione con le proprie conoscenze teoriche, sviluppando quella riflessività che consente di apprendere dall'esperienza e di progettare al meglio. Il pensiero riflessivo da agire è, secondo Luigina Mortari, da articolarsi secondo diverse direzioni, riprese dal pensiero di Schön, che consentano di riflettere *in azione* (sviluppare un'attenzione vigile rispetto al contesto e a quanto in esso accade), *su l'azione* (ricostruire il processo, gli eventi che hanno condotto a un'azione, le conseguenze accadute) e sull'*azione possibile* (riflessione anticipatrice per ipotizzare situazioni possibili e elaborare ipotesi risolutive)<sup>20</sup>.

Il tirocinio nella formazione di secondo livello, in particolare, può essere in questo senso pensato e progettato come dispositivo che permetta di incrociare dimensione teorica e pratica<sup>21</sup>, formando professionisti dell'educazione che sappiano sia teorizzare dentro la pratica<sup>22</sup>, con quella *saggezza educativa* che, secondo Mortari, «è la disposizione a interrogarsi continuamente sulle direzioni di senso dell'agire educativo»<sup>23</sup>, sia utilizzare l'agire educativo come base «per una ricerca continua per l'elaborazione di un sapere adeguato ai problemi pratici»<sup>24</sup>. In questo senso, dunque, il tirocinio per la formazione dei professionisti educativi di secondo livello può essere costruito in modo da offrire occasioni e contesti in cui gli studenti, seguiti da un tutor, possano sperimentarsi nell'interrogare la pratica educativa in riferimento alle teorie apprese, con uno sguardo critico e riflessivo<sup>25</sup>. Lo sguardo del ricercatore può essere una postura utile da proporre agli studenti, proprio per andare a formare ed esercitare quella riflessività necessaria per interrogare la pratica e i contesti con sguardo critico. Senza perciò intendere che gli studenti in tirocinio diventino dei ricercatori professionisti; infatti, l'esperienza del fare ricerca può essere proposta agli studenti come utile contesto per esercitare riflessività e pensiero critico:

Il ricercatore è chiamato a scegliere una prospettiva di indagine, a aderire ai suoi paradigmi teorici e metodologici [...]. Dilemmi, dubbi, scelte vanno risolte *in itinere* mentre ricercatori e soggetti si incontrano nel tentativo di comprendere e capire meglio una situazione [...]. I ricercatori che studiano una situazione affondano le loro mani nella parte più sotterranea, oltrepassando quello strato di terreno più superficiale che sovrasta la parte “paludosa” della pratica professionale<sup>26</sup>.

Il presente contributo andrà quindi ad esporre una riflessione su un percorso di tirocinio universitario per i professionisti educativi di secondo livello in cui parte fondamentale è costituita dalla proposta di un’esperienza di ricerca nei contesti educativi, pensata appunto come utile occasione per formarli alla riflessività e al pensiero critico.

### **Le attività di ricerca e tirocinio: dalle origini al percorso sperimentale di tutorato**

Fin dalla sua istituzione (a.a. 2008-2009), il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell’Università di Milano Bicocca ha previsto, nel suo Regolamento, lo svolgimento di attività di tirocinio.

Tali attività sono state introdotte sulla base delle valutazioni degli studenti dell’ex Corso di Laurea Specialistica in Ricerca Educativa e Consulenza Pedagogica, che segnalavano l’assenza nel loro corso di studi di attività strutturate finalizzate a comprendere come, nel mondo del lavoro educativo e formativo, fosse presente la figura del professionista educativo di secondo livello, ed eventualmente mettere alla prova le conoscenze acquisite nella formazione in aula.

Ottenuto lo spazio curricolare per le attività di tirocinio, occorre comprendere come strutturare queste attività, dal punto di vista dei contenuti e della loro forma, nonché, evidentemente, della loro organizzazione.

Dal punto di vista degli oggetti su cui queste attività si sarebbero articolate, un primo passaggio era comprendere quali competenze implementare. Non potendo dare per scontata la conoscenza, da parte degli studenti, della complessità del mondo del lavoro educativo e delle diverse figure professionali in esso coinvolte, e tenendo conto dei

vincoli temporali (il Regolamento prevedeva 150 ore per lo svolgimento di tali attività), il coordinamento didattico ha optato per sviluppare competenze di base e trasversali. Quindi, ha scelto di focalizzare le attività di tirocinio sulla ricerca in ambito educativo.

I presupposti teorici ed epistemologici di tale scelta si radicavano nella concezione della ricerca, e in particolare – anche se non solo – della ricerca qualitativa empirica e teoretica in ambito educativo, come dispositivo capace di sviluppare un atteggiamento al tempo stesso euristico, critico e progettuale/trasformativo rispetto al lavoro educativo e al modo in cui esso viene pensato, organizzato, svolto e valutato all’interno dei servizi<sup>27</sup>.

La ricerca, presente come dimensione trasversale nei diversi insegnamenti del corso di laurea e oggetto di un insegnamento a essa dedicato, è quindi sembrata un “campo di esperienza”<sup>28</sup> in cui gli studenti avrebbero potuto costruire le basi per sviluppare uno sguardo “di secondo livello”, sperimentando strumenti euristici e riflessivi<sup>29</sup> attraverso cui potere, a seconda degli obiettivi e del taglio della ricerca di ognuno:

- conoscere il funzionamento dei servizi, indagandone le dimensioni organizzative, culturali e le premesse epistemologiche, sulla base sia di analisi documentali sia di dati raccolti attraverso l’uso di metodologie di rilevazione scelte ad hoc;
- conoscere e approfondire ruolo, funzioni e articolazione del “professionista educativo di secondo livello”;
- approfondire, anche con ricerca teoretica, contenuti sviluppati negli insegnamenti in quanto oggetti di lavoro educativo nei servizi o nei progetti territoriali, o questioni cruciali del lavoro pedagogico.

Lo svolgimento delle attività di tirocinio, da subito nominate “attività di ricerca/tirocinio”, è all’inizio stata affidata ai singoli docenti del Corso di Laurea e connessa alle attività di tesi: la tesi di ogni studente avrebbe dovuto prevedere una parte di ricerca (empirica o teoretica) sviluppata attraverso le attività di ricerca/tirocinio. Naturalmente, sarebbe stata auspicabile l’istituzione di un servizio di tutorato per la supervisione delle attività di ricerca/tirocinio, ma i vincoli economici e strutturali non ne hanno permesso l’avvio.

Questo modello, se inizialmente è sembrato adeguato, non si è più rivelato tale con l’andare del tempo. L’aumento

considerevole e continuo delle immatricolazioni ha reso sempre più difficile, a docenti e studenti, svolgere le attività di ricerca e di redazione della tesi nei tempi previsti dal Corso di Laurea Magistrale. Questa difficoltà, rilevata dal Consiglio di Corso di Laurea e dalla Commissione di Riesame, ha avviato un percorso di valutazione e riprogettazione delle attività di ricerca/tirocinio. L’inserimento del miglioramento delle attività di ricerca/tirocinio tra gli obiettivi strategici indicati dalla Commissione di Riesame come correttivi per migliorare il Corso di Laurea, ha consentito di reperire le risorse necessarie per avviare la sperimentazione di un servizio di tutorato.

### **Il servizio sperimentale di tutorato per le “esperienze guidate di ricerca”**

Il servizio sperimentale di tutorato per le attività di ricerca/tirocinio è stato introdotto nell’a.a. 2013/2014 come servizio facoltativo: gli studenti potevano scegliere se svolgere le attività di ricerca con un docente che li avrebbe seguiti anche per la tesi, o con i tutor, separando le attività di ricerca/tirocinio dall’elaborazione della tesi di laurea.

L’opzionalità del servizio era dovuta a motivi istituzionali: perché la nuova forma di attività potesse divenire obbligatoria occorreva modificare il regolamento didattico; gli studenti allora al secondo anno di corso erano vincolati al regolamento didattico in vigore, che stabiliva, per loro, un percorso di attività di ricerca/tirocinio seguite unicamente dal docente relatore della tesi.

La connotazione sperimentale del servizio si riferiva al fatto che esso nasceva come un progetto: essendo il risultato della valutazione dei percorsi svolti, ed essendo ideato sulla base di determinati presupposti, sarebbe stato necessario “metterlo alla prova”, istituendo un monitoraggio permanente sulla sua realizzazione. Questo, con la finalità di avere gli elementi per poter proporre un percorso il più possibile pertinente agli obiettivi formativi del corso di laurea agli studenti immatricolati con il nuovo regolamento, che recepiva l’affidamento delle attività di tirocinio ai tutor e l’autonomia del tirocinio dall’elaborazione della tesi di laurea.

### **Presupposti e scelte di progettazione**

I presupposti, impliciti ed espliciti, alla base di questo progetto, oltre a riguardare la ricerca come campo di esperienza privilegiato per le attività di tirocinio di questa figura professionale, erano inerenti alla rappresentazione degli studenti e alle modalità di lavoro più adeguate per poter trasformare il percorso di tirocinio e di ricerca in una sorta di laboratorio in cui fondare, affinare e sperimentare capacità euristiche e riflessive.

Il progetto del servizio sperimentale è stato elaborato dalla Commissione di Riesame, di cui è membro la delegata per le attività di tirocinio del corso di laurea, e, una volta avviato, condiviso e ampliato dal gruppo costituito dalla delegata e dai tutor. Esso è stato influenzato da una *rappresentazione*<sup>30</sup> in parte esplicita, in parte implicita nella proposta elaborata.

La rappresentazione di studente al secondo anno di corso contemplava l’idea di uno studente *raggiungibile* – che, virtualmente o di persona, fosse presente in Università; *adeguatamente attivo* – in grado di attivarsi più o meno autonomamente e di non recepire passivamente indicazioni e contenuti; *responsabile del proprio percorso di studio* e di ricerca – capace, quindi, di effettuare scelte personali motivandole in base alla propria esperienza o ai propri desideri; *orientato alla professione* – consapevole della motivazione personale e professionale alla base della scelta del corso di studi, e quindi curioso del mondo del lavoro educativo. Tale immagine, chiaritasi nel corso delle valutazioni ricorsive sull’attività sperimentale di tirocinio svolta, si è rivelata ben presto un “ideale”: se per alcuni versi ha funzionato come orientamento delle attività, proponendo agli studenti occasioni di sperimentazione che andassero nella direzione di una loro maggiore autonomia e responsabilizzazione, per altri, e soprattutto, è stata messa alla prova dalla conoscenza ravvicinata e intensiva sviluppata durante il percorso di tutorato, che ha evidenziato altre caratteristiche degli studenti, oltre che significati, allora impensabili, relativi alla loro presenza sia in università sia nel mondo del lavoro educativo.

Relativamente ai presupposti che hanno guidato la progettazione delle attività di tutorato, essi hanno riguardato le scelte: di svolgere attività di ricerca educativa empirica; del tutorato e la figura del tutor come

supervisore pedagogico; di costituire gruppi di formazione. Per quanto riguarda la scelta di svolgere attività di ricerca educativa empirica, essa è stata motivata sia dalla valutazione degli apprendimenti (che ricerche di tipo teoretico e di tipo empirico avevano promosso negli studenti che avevano già ultimato il percorso di ricerca)<sup>31</sup>, sia dalla considerazione del tipo di attività che la ricerca empirica in sé implica. Se, da un lato alcuni studenti lavoratori di lunga data, è emersa la necessità di svolgere una ricerca di tipo teoretico, dall'altro lato si è rivelata estremamente preziosa l'opportunità di svolgere una ricerca empirica per gli studenti appena inseriti nel mondo del lavoro educativo o per gli studenti non lavoratori. La ricerca empirica, infatti, oltre a sviluppare le conoscenze precedentemente esposte, consente agli studenti di entrare in un contesto di lavoro vestendo già un ruolo di secondo livello quale quello del ricercatore. Nell'ambito di tale ruolo, gli studenti possono esercitare capacità osservative o di interazione essenziali nel lavoro educativo di secondo livello. Se, per esempio, condurre un'intervista a fini esplorativi è diverso dal condurre un colloquio con educatori, colleghi o genitori, le competenze di ascolto attivo, di istituzione e tenuta del *setting*, nonché di modulazione delle modalità di comunicazione verbale e non verbale (solo per citarne alcune), essenziali in molte attività del professionista di secondo livello, sono cruciali nella conduzione di quella intervista, qualunque sia la metodologia specifica adottata<sup>32</sup>.

Riguardo alla scelta del tutorato come funzione formativa "ad alta riflessività"<sup>33</sup>, essa è stata dettata sia dall'esigenza di rendere più chiaro e comprensibile il lavoro da svolgere nelle attività di ricerca, distinguendolo dall'elaborazione della tesi, sia dalle caratteristiche della *tutorship* stessa. Pur ricomprendendo la *tutorship* come una delle funzioni della professione docente<sup>34</sup>, è sembrato opportuno attivare un ruolo tutoriale specifico per evidenziare il significato esperienziale delle attività di ricerca e il loro obiettivo, e farle condurre a figure come quelle dei tutor, la cui specifica competenza è proprio quella di rendere possibile l'apprendimento a partire dall'esperienza, attivando riflessione<sup>35</sup>.

Non solo. Il tutor delle attività di ricerca è stato pensato come supervisore pedagogico, in modo da distinguerlo in maniera inequivocabile dal tutor universitario, ovvero

colui che affianca i docenti proponendo esercitazioni utili a comprendere o approfondire argomenti trattati negli insegnamenti, seguendo gli studenti nella preparazione degli esami o delle tesi di laurea, o ancora aiutandoli a orientarsi nel percorso universitario. L'idea di tutor, che il gruppo di progettazione aveva in mente, comprendeva certamente in questa figura le principali funzioni della *tutorship*: in particolare l'istituzione, materiale e simbolica, del *setting* tutoriale, il suo monitoraggio costante, e l'esercizio di specifiche competenze comunicativo-relazionali atte a stabilire, pur nella distinzione dei ruoli, quella vicinanza tra tutor e tutorato/i tale da garantire agli studenti la possibilità di fare esperienza di sé in situazione e di riflettere sull'esperienza vissuta, costruendo un clima di fiducia in grado di consentire un autentico apprendimento<sup>36</sup>.

Accanto a ciò, però, il tutor avrebbe dovuto possedere altre caratteristiche, richieste dal suo collocamento nel corso di laurea, dal tipo di esperienza da realizzare e dalle sue finalità: caratteristiche simili a quelle del "supervisore pedagogico"<sup>37</sup>. Il tutor delle attività di ricerca è concepito innanzitutto come figura professionale *che si pone tra* il mondo della formazione accademica e il mondo del lavoro professionale di secondo livello<sup>38</sup>. La conoscenza diretta ed esperienziale sia della professione pedagogica e del mondo dei servizi educativi sia dell'ambiente accademico e in particolare del corso di laurea, è condizione necessaria per facilitare, nell'esperienza degli studenti, le connessioni tra l'attività di ricerca e le conoscenze rese disponibili dai diversi insegnamenti. Compito del supervisore pedagogico è infatti quello di generare le condizioni perché gli studenti possano utilizzare le conoscenze apprese per sviluppare non solo una propria domanda e un proprio percorso di ricerca, ma anche per dare significato al loro percorso di tirocinio formativo in senso ampio, nell'ottica di costruire proprie e specifiche competenze professionali. Al tempo stesso, la funzione di supervisione, e in particolare *pedagogica*, consente al tutor di mantenere l'attenzione sia sui contesti e sulle forme di esperienza educativa oggetto di ricerca degli studenti, sia sull'esperienza formativa che ogni studente sta compiendo, oltre che sulle dinamiche che si sviluppano all'interno dei *setting* di tutorato predisposti<sup>39</sup>.

Infine, la progettazione del servizio sperimentale di

ricerca/tirocinio ha optato per la scelta di istituire gruppi di tutorato. Tale scelta è stata motivata non solo dalla valutazione delle attività di ricerca precedenti, che prevedevano un rapporto uno a uno con il docente referente, ma anche dall'assunzione del lavoro di gruppo come condizione imprescindibile per implementare apprendimento individuale, ricerca, riflessività.

Nelle esperienze di ricerca svolte con i singoli docenti, emergeva una difficoltà diffusa, da parte degli studenti in tirocinio, di assumere una posizione equilibrata tra l'esigenza di essere guidati e l'esigenza di sviluppare autonomia di pensiero e di azione. Difficoltà accresciuta dalle condizioni in cui il docente svolgeva una funzione di *tutorship*: la relazione esclusivamente duale; il confronto con un docente che sarebbe stato anche relatore della tesi; la disponibilità variabile del docente, spesso confinata nei tempi del ricevimento degli studenti e negli scambi di mail.

Nella progettazione del servizio di tutorato, ciò ha portato a privilegiare la dimensione di gruppo, considerando il gruppo come possibile ambiente di apprendimento e al tempo stesso *mediatore* tra lo studente, il tutor e l'esperienza di ricerca condotta altrove<sup>40</sup>. In particolare, il gruppo di tutorato è stato pensato come formato da "pari" (gli studenti), centrato sul compito (la realizzazione individuale delle attività di ricerca), istituito e seguito da un tutor: un luogo in cui gli studenti potessero sperimentare le reciproche differenze (a livello di formazione personale, di interessi, di esperienza lavorativa), confrontandosi su un oggetto comune (la ricerca) in condizioni tali da sviluppare occasioni di confronto, e anche di conflitto, tali da instillare curiosità e domande piuttosto che elaborare strategie e individuare strumenti utili a ciascuno per dare forma e compimento al proprio progetto di ricerca. In questo senso, il gruppo avrebbe avuto sia la funzione di sviluppare iniziativa e autonomia di pensiero, sia di costituire esso stesso un'esperienza, magari faticosa e difficile, affine a quella del confronto multiprofessionale<sup>41</sup>.

A completare il quadro progettuale retrostante al servizio di tutorato, devono essere ricordati i vincoli organizzativi. In relazione sia alle risorse economiche a disposizione del Corso di Laurea, sia della tipologia di studenti prevalente, quella dei lavoratori, si è deciso di svolgere le attività di

gruppo e di tutorato in modalità *blended-learning*, prevedendo quindi alcuni incontri tra tutor e studenti in presenza e istituendo processi di scambio costantemente attivi attraverso una piattaforma multimediale.

### **La realizzazione delle attività: gli effetti imprevisti**

A partire da questi presupposti e condizioni, ad aprile 2014 è partita la sperimentazione dei percorsi di tutorato, denominati "Esperienze guidate di ricerca sul campo".

Da aprile 2014 a luglio 2015 sono stati coinvolti 85 studenti, suddivisi in 6 gruppi, e 3 tutor. Un tutor aveva anche un ruolo di coordinamento, oltre che di istituzione e monitoraggio delle attività on line.

I gruppi hanno lavorato con ritmi diversi, evidenziati dalla frequenza delle interazioni on line. Ciò ha prodotto una certa differenziazione dei tempi di chiusura delle attività di ricerca, rendendo necessaria una loro iterazione oltre il previsto.

Il gruppo costituito dai tutor e dalla delegata per le attività di tirocinio si è periodicamente riunito per valutare il funzionamento del processo in atto e i suoi effetti; tale processo di monitoraggio è stato affiancato dalla costante attenzione che il gruppo di Riesame del Corso di Laurea ha riservato a questo percorso sperimentale. Queste operazioni di valutazione sono state facilitate dalla documentazione prodotta nel corso delle attività di ricerca e tirocinio, relativa non solo al progetto del singolo studente e alla sua graduale articolazione, ma anche alla registrazione delle interazioni di gruppo in piattaforma.

È stato così possibile comprendere, in tempo reale, gli effetti prodotti da tale percorso. E tra i tanti, l'effetto sicuramente più evidente è stato quello del disorientamento. L'impressione, che il gruppo dei tutor ha avuto in qualche modo fin dall'inizio del percorso di tutorato, è stata quella di trovarsi di fronte a studenti disorientati, a livello formativo e a livello professionale. Evidentemente, questa impressione ha prodotto un effetto di spiazzamento anche nei tutor, che sono stati costretti a rivedere la loro rappresentazione dello studente.

## Una revisione critica del percorso sperimentale di tutorato

L'implementazione del percorso di tirocinio, dunque, ha portato con sé una serie di criticità in parte prevedibili e in parte inattese. Gli studenti da una parte e i tutor dall'altra si sono trovati a fronteggiare una serie di "spiazzamenti"<sup>42</sup> reciproci rispetto alle proprie attese. Dal punto di vista dei supervisori, gli "incidenti" di percorso sono stati visti come occasioni per approfondire le idee di fondo e le premesse reciproche, adottando un atteggiamento di ricerca e riflessivo, lo stesso che si stava chiedendo agli studenti. Marianella Sclavi sottolinea come siano proprio gli "incidenti", le difficoltà comunicative, se opportunamente tematizzati, a permettere di cogliere alcune premesse di fondo che altrimenti non sarebbero visibili<sup>43</sup>. Intendiamo con "premesse" tutte quelle operazioni necessarie all'azione del conoscere:

Secondo la prospettiva socio-costruzionista ogni persona dà senso alla propria esperienza e agisce nelle relazioni con gli altri a partire da un insieme di premesse e credenze personali che derivano dalla sua specifica posizione nella situazione interattiva, dalle esperienze vissute precedentemente all'interazione data o da quelle che vive nei propri rapporti con gli altri<sup>44</sup>.

È dalla relazione (e quindi dalla differenza) tra queste premesse che può emergere informazione (definibile come "differenza che fa una differenza"<sup>45</sup> che a sua volta crea possibilità di apprendimento).

In questa prospettiva, il dialogo con gli studenti sviluppato durante le esperienze di ricerca e tirocinio diventava un'occasione per aver notizia delle convinzioni di fondo, dei modi di orientarsi nel mondo universitario che solitamente agiscono in modo implicito. La Commissione del Riesame, in collaborazione con i tutor, basandosi sulle interazioni on line sulla piattaforma e sui punti di vista emersi nelle supervisioni individuali e di gruppo, ha potuto rivedere criticamente il percorso in atto, tenendo presente i feedback offerti dagli studenti.

Un'ulteriore azione concreta in questa direzione è stato quello di proporre, a due studentesse particolarmente interessate al servizio di tutorato del tirocinio, di svolgere

la propria ricerca proprio su di esso, andando a interrogare le idee che ne avevano guidato la progettazione e le aspettative dei loro colleghi studenti. Questa ricerca<sup>46</sup> ha dato modo di dare voce agli studenti (che si potevano esprimere in forma anonima in interviste strutturate e analizzate da studenti loro pari) ingaggiandoli in modo riflessivo sul dispositivo formativo che era stato allestito per loro. Illustreremo brevemente alcune traiettorie di riflessione che si sono aperte in questo processo dialogico.

## Con quali aspettative gli studenti hanno approcciato il percorso di tirocinio?

Lo spiazzamento iniziale, in parte previsto, riguardava una formula inedita di lavoro formativo che richiedeva loro una postura attiva, una grande implicazione nel co-costruire lo spazio di apprendimento e nell'ingaggiarsi in prima persona. Questa richiesta, secondo gli studenti, si è molto allontanata rispetto a ciò che fino ad allora avevano vissuto:

non si è fatto riferimento al modo di operare con cui gli studenti hanno convissuto sia in triennale che specialistica: idee chiare, compiti da eseguire e poco spazio alla possibilità di crearsi dei percorsi autonomi<sup>47</sup> (A. e A.)

tanto che alcuni di loro sono giunti a definire l'esperienza di tirocinio come

una delle cose più difficili affrontate in questi anni in università (...) (C.)

Cosa si aspettavano nello specifico gli studenti?

Un percorso ben scandito e con una figura di riferimento pronta ad instaurare un rapporto fatto di incontri individuali e periodici (...) (M.)

Un percorso più guidato dalla presenza di un esperto in grado di fornire un rapporto più individualizzato (...) (C.)

Tappe obbligatorie per tutti (...) (S.)

Adesso che ci sono un sacco di studenti e due supervisori le spiegazioni al singolo non si riescono più a fare e questo, secondo me, genera in noi studenti la sensazione di non

sapere cosa fare (...) (A.)

Offrire un ambiente formativo poco o molto strutturato è un gioco di vincoli/possibilità. Da una parte, la struttura limita la creatività individuale e l'intraprendenza, dall'altra l'assenza di una organizzazione rigorosamente preordinata può creare sensazioni di confusione e di incertezza.

La presenza di un rapporto individuale col tutor, impossibile per ragioni economiche, ma invocata a gran voce da tutti gli studenti, mostra quanto difficile sia stato per loro entrare in contatto con un dispositivo formativo meno strutturato della lezione o del tirocinio che avevano svolto durante il Corso di Laurea triennale. Un dispositivo che chiedeva loro di essere protagonisti e di attivarsi nel processo di apprendimento.

#### **Quale disponibilità gli studenti hanno mostrato nel “trasformarsi” in ricercatori sul campo?**

Una delle dimensioni più rilevanti nel confronto tra tutor e studenti è stata la fatica mostrata da questi ultimi nel dar forma al proprio interesse di apprendimento. Gli studenti si sono mostrati in grande difficoltà nell'identificare un possibile campo di interesse dove andare a svolgere le proprie ricerche. Sviluppare una domanda di ricerca, ovvero sintetizzare e tradurre quanto appreso nel percorso di studio in curiosità, domande, piste esplorative si è rivelato un compito estremamente arduo. Scegliere un ente presso cui svolgere una propria ricerca, costruire un percorso esplorativo e negoziarlo, presentarsi nei servizi con un proprio interesse (e non come tirocinante desideroso di farsi formare affiancando una figura educativa) portava con sé una serie di implicazioni che via via sono emerse con chiarezza nel dibattito collettivo. Significava iniziare a connettere la propria identità di studente con quella di futuro professionista (che ambito di lavoro mi attrae? Dove potrei iniziare a orientarmi dal punto di vista professionale rispetto al grande mondo dell'educazione?), e soprattutto significava fare il punto sulle competenze acquisite e su quelle a cui dar forma in futuro (Come posso raccontarmi in modo credibile a un ente affinché ritenga interessante e utile la mia ricerca? Che competenze mi piacerebbe sviluppare alla luce di come mi immagino da professionista?). Questi temi sono

emersi con forza nel momento in cui gli studenti si sono trovati di fronte alla necessità di trovare in autonomia un ente presso cui svolgere la propria ricerca, presentandosi e dovendo proporre un progetto interessante e credibile.

Magari ho le idee chiare sul dove svolgere il tirocinio (per mille motivi: interessi, comodità, contatti pre-esistenti...), ma non so cosa interrogare (col rischio che poi quel contesto che mi piaceva tanto in realtà non soddisfa le mie curiosità da ricercatore o si presta poco a una riflessione educativa). O viceversa mi interessa una certa "area" di intervento ma non riesco a focalizzare un servizio specifico (M.)

Questo inverno ho partecipato ad una consulenza prolungata a genitori del nido per cui lavoro (...) e credevo che la mia tesi potesse proprio collegarsi a questo percorso... ma qualcosa si è bloccato in me. Sono ormai ferma da qualche tempo ed ho molte domande che mi girano per la testa: continuare su questa ricerca? Tenere uno stretto collegamento tra il mio lavoro, educatrice di nido, o interessarsi ad altri ambiti? (A.)

Per quanto riguarda l'attività di ricerca, direi che non ho ancora la più pallida idea su cosa si concentrerà il mio percorso. Ho diversi settori di interesse e sono confusa, quindi ho deciso di non andare in panico, aspettare con pazienza la scintilla per un percorso che sento più vicino a me. Tra le diverse opzioni, pensavo qualcosa sulla consulenza pedagogica a scuola, oppure famiglia e minori, oppure proseguire sulla scia della triennale con una tesi interdisciplinare sull'immaginario odierno, dal taglio pedagogico. Non lo so... è che ultimamente sto scoprendo una forte inclinazione verso altri punti di lettura... quindi è il caso che mi chiarisca un po' le idee!!!!!! (R.)

#### **La differenza tra le esperienze degli studenti è stata considerata un valore?**

La differenza come ricchezza è stato uno degli aspetti che hanno guidato la progettazione del servizio. Vista la ricchezza di approcci e di oggetti propria delle scienze pedagogiche, nello stesso gruppo ci sarebbero stati studenti che avrebbero esplorato scenari educativi differenti, con paradigmi e metodi diversi, costituendo un panorama eterogeneo. L'idea di fondo dei tutor era quella

di accompagnare gli studenti ad attraversare in modo generativo questa complessità, promuovendo la creatività e l'apprendimento reciproco<sup>48</sup>.

Anche questa idea è stata accolta con sorpresa dagli studenti, che si sono mostrati in difficoltà nel doversi confrontare su domande e ambiti di ricerca molto diversi, faticando a trovare linee di continuità e discontinuità tra il proprio lavoro e quello altrui. L'idea stessa di apprendimento cooperativo si è rivelata poco diffusa (molto significativo per dei futuri pedagogisti!): alcuni studenti hanno chiesto ai tutor cosa ci “guadagnavano” nel condividere il proprio progetto di ricerca con altri, cercando continuamente di evitare il confronto di gruppo per rivolgersi direttamente all'esperto (il tutor) attraverso il contatto via mail o chiedendo continuamente colloqui individuali.

Il fatto che ognuno di noi fa ricerca su argomenti diversi e si trova in momenti diversi del suo percorso non aiuta (...) (L.)

Alcuni studenti, dopo inviti ripetuti alla partecipazione, hanno comunque trovato un senso nell'interazione di gruppo:

l'idea di vedere come lavorano gli altri è stata un po' il motore, la spinta... insomma ti spinge a fare. Grazie al gruppo che sicuramente traina, stimola (...). (F.)

### Come è stata vissuta la dimensione virtuale del tutorato?

Strutturare una buona parte del percorso di tirocinio attraverso un forum on line, nelle intenzioni originarie, significava dare agli studenti l'opportunità di gestire la propria presenza in modo autonomo e compatibile con i propri impegni, andando incontro in particolare agli studenti lavoratori che nella Laurea Magistrale sono solitamente un buon numero. In realtà la maggior parte di essi ha espresso grandi difficoltà nell'abitare la dimensione virtuale in modo soddisfacente e utile.

Al tirocinio della triennale non si comunicava via computer ma faccia a faccia e questo secondo me facilitava la comunicazione, ti invogliava a partecipare e metterti in

gioco, cosa che invece non mi è successa lavorando sul forum (...) (L.)

Non mi sento poi così pronta a far da sola, non mi è mai capitato di fare ricerca o di imparare tramite piattaforma (...) (C.)

Mi sono sentita una dilettante allo sbaraglio (...) (M.)

Mi sembra che l'università ci voglia incasellare tutti dentro un'idea di studente innovativo e tecnologizzato (...) (M.)

Sul forum è faticoso interagire in modo continuo e lineare (...) (S.)

Il forum non mi sembra molto utile perché non ci sono molti scambi magari un po' anche per colpa mia (...) (L.)

Lo spazio virtuale smorza, secondo me, la voglia di collaborare, non ci si sente parte di un gruppo. Non so come dire...non ci si sente chiamati in causa... (C.)

### Sapersi orientare: una competenza da sviluppare?

L'orientamento è stato il grande tema di fondo che è emerso dal confronto con gli studenti. Il dispositivo allestito, infatti, chiedeva loro di orientarsi sia rispetto al mondo esterno all'università, che agli studi fatti, posizionandosi e individuando direzioni possibili rispetto alle prospettive e agli oggetti teorici incontrati così come alla futura sfera professionale.

Le voci degli studenti sollecitavano continuamente questa dimensione:

Mi sono persa (...) (M.)

Ma dove devo andare? (...) (L.)

Potrei muovermi in ogni direzione ma la troppa libertà blocca e fa in modo che il percorso non prenda avvio (...) (A.)

È stata messa in luce la necessità di cercare e inventare continuamente coordinate per muoversi e “tracciare la rotta” del proprio percorso:

È stato tutto un orientarsi. Partendo dall'idea iniziale di cosa fare, quale direzione prendere, e poi una volta trovata la direzione non sempre c'è la dritta, bisogna sempre cercare il nord, la traiettoria che ci spinge avanti (...) (F.)

Mi rendo conto che una ricerca in quanto ricerca porta a degli interrogativi, a delle modifiche durante il tuo percorso. Non è possibile pensare di non trovare ostacoli e nel breve tempo raggiungere la meta (...) (F.)

Le cose sono diventate chiare man mano che le facevo (...) (C.)

Questo ha portato con sé anche la necessità di sostare nell'incertezza, con tutte le fatiche che ciò comporta:

L'ansia che c'è dietro a non sapere cosa fare, al non sapere dove andare (...) (A.)

Io, come probabilmente tutti gli altri di ricerche non ne avevamo mai fatte. Avere questa consapevolezza mi ha aiutato a essere ultimamente più intraprendente (...) (C.)

### **Dalla ricerca all'orientamento: verso la proposta di un nuovo percorso di tirocinio per i professionisti educativi di secondo livello**

Sulla base, dunque, dell'esperienza realizzata e delle riflessioni critiche emerse sia da parte degli studenti sia da parte dei docenti e dei tutor impegnati nel percorso di tirocinio, per l'a.a. 2015/2016 è stato ipotizzato un rinnovato modello per formare i futuri professionisti educativi di secondo livello. Il nuovo percorso, come si illustrerà tra breve, prevede due direzioni formative principali: una orientata alla costruzione del proprio profilo professionale, delle proprie competenze, anche grazie al confronto con professionisti già operanti nei contesti educativi, e una specificamente direzionata a realizzare un'esperienza di ricerca, intesa, come già esplicitato in precedenza, quale occasione per costruire un fecondo intreccio tra teoria e pratica, utile per generare la riflessività necessaria ad interrogare criticamente il proprio agire e i contesti.

Gli studenti, suddivisi in gruppi, avranno un proprio tutor, che li seguirà lungo tutto il percorso, in modo da offrire

una chiara figura di riferimento. L'esperienza sarà suddivisa in diverse fasi, come si andrà a evidenziare tra breve, e richiederà fasi di lavoro individuali e di gruppo, da svolgersi sia in università (incontri di gruppo col tutor o con professionisti educativi di secondo livello già operanti nei servizi) sia in contesti educativi (parte di ricerca) sia in modalità *blended learning* attraverso l'utilizzo della piattaforma virtuale già sperimentata nel precedente modello di tirocinio.

La prima fase sarà quella dell'*accoglienza/orientamento*, in cui gli studenti, informati circa la suddivisione nei diversi gruppi, saranno chiamati ad un primo incontro in presenza col tutor in cui verrà condivisa l'articolazione organizzativa del percorso e verrà presentata la piattaforma virtuale su cui verrà svolta parte delle attività.

Inizierà successivamente una seconda fase, di *introduzione alle attività di ricerca e documentazione nei servizi*, in cui gli studenti verranno preparati a progettare una ricerca volta a esplorare e conoscere un contesto educativo con lo sguardo del professionista di secondo livello. La ricerca, infatti, sarà intesa come un'esperienza riflessiva in cui gli studenti andranno a conoscere il lavoro dei professionisti educativi di secondo livello, interrogando e provando a comprendere sia il loro lavoro, sia il servizio educativo in cui questo viene svolto. Parte dell'esperienza sarà dunque rivolta a individuare e identificare i contesti di lavoro in cui operano i professionisti pedagogici.

Inoltre, insieme al tutor, gli studenti rifletteranno e si prepareranno a ideare e strutturare un piccolo percorso di ricerca volto a far emergere la lettura pedagogica di un servizio. Verranno presentati, dunque, alcuni strumenti per raccogliere dati utili alla conoscenza e alla comprensione di un contesto educativo, quali l'intervista, l'osservazione, la lettura e l'analisi di documentazione. Questa fase avverrà in stretta sinergia con un'ulteriore direzione del percorso, rivolta a un *accompagnamento nel mondo del lavoro*, in cui ci si concentrerà sulla raccolta di informazioni circa la figura del professionista educativo di secondo livello, in modo che gli studenti conoscano bene le caratteristiche, i ruoli, le funzioni dei soggetti che andranno ad osservare.

Sulla base del lavoro svolto finora, ogni studente dovrebbe avere conosciuto e compreso gli strumenti necessari per avviarsi alla fase di *ricerca/documentazione*: avendo in

precedenza individuato col tutor un contesto educativo, lo studente entrerà nel servizio per studiarlo, esplorarlo e comprenderlo seguendo i passaggi precedentemente appresi nel percorso. All'interno del servizio, ogni studente farà riferimento a un professionista operante nel contesto.

La lettura del servizio effettuata da ogni studente dovrà concretizzarsi nella stesura di una relazione di documentazione pedagogica, che verrà consegnata al tutor. L'articolazione del percorso di tirocinio prevede poi una specifica direzione orientata alla costruzione dell'*identità professionale*. Per riflettere sul proprio profilo professionale ci si avvarrà della partecipazione a diversi eventi: coinvolgendo alcuni professionisti educativi di secondo livello, si progetteranno seminari per sperimentare e discutere aspetti e competenze rilevanti per il lavoro pedagogico. Anche la partecipazione al *Career Day* di Ateneo sarà un'occasione per apprendere elementi ulteriori sulle proprie specificità professionali e sui possibili contesti di impiego.

Sulla base degli incontri effettuati, gli studenti saranno guidati nella stesura e preparazione di un proprio *Curriculum Vitae* adeguato alla figura professionale.

Questa specifica fase di lavoro, relativa all'*identità professionale*, permetterà di condurre gli studenti a lavorare sul *bilancio delle competenze*. Questa attività vuole consentire ad ogni studente di creare un *portfolio* individuale mirato ad esplicitare le competenze professionali acquisite fino a quel punto della sua formazione, professionale e personale. Con riferimento a questo portfolio, verrà poi chiesto agli studenti di scrivere un personale bilancio di competenze finalizzato a individuare criticità e spazi di azione per acquisire nuove capacità, definendo un proprio progetto di sviluppo professionale.

In questo modo, coerentemente con quanto esposto in apertura, si pensa di poter sviluppare nei futuri

professionisti educativi di secondo livello quella riflessività necessaria per rileggere se stessi, la propria pratica e le proprie competenze, apprendendo e guadagnando continuamente saggezza da quanto agito e vissuto. Per esercitare, dunque, una riflessione finale, che copra l'intero percorso di apprendimento e formazione in tirocinio, ogni studente sarà chiamato a redigere una relazione riflessiva sull'esperienza svolta.

L'intero percorso, come appena esplicitato, prevede dunque una prima parte di lavoro all'interno dei servizi educativi, proprio per leggerli e comprenderli con lo sguardo di un professionista educativo di secondo livello, attraverso un'attività di ricerca. In questa fase, lo sguardo del ricercatore è pensato quale utile esperienza, come già sottolineato, per sviluppare la capacità di teorizzare all'interno della pratica e ricondurla a quadri teorici di riferimento disciplinare e professionale. In seguito, si vorrebbe condurre gli studenti ad agire riflessività e pensiero critico non solo sulle realtà educative, ma su se stessi e sulle proprie competenze professionali, in modo da formare professionisti più consapevoli.

La proposta si muove, dunque, dalla ricerca all'orientamento professionale, per costruire un'esperienza di tirocinio che miri a formare professionisti riflessivi, in grado di interrogare in maniera critica e curiosa se stessi, le proprie capacità, i contesti e le pratiche in essi agite, sapendo problematizzarle e illuminarle in relazione a solide conoscenze teoriche.

Un'esperienza, certo, da monitorare e da valutare, in itinere e alla fine, in modo da redirezionarla costantemente.

ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI,  
MARIA GRAZIA RIVA, LUCIA ZANNINI  
Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*University of Milano-Bicocca*

<sup>1</sup> Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni sua parte. Dovendo individuare, a fini concorsuali, il contributo dei singoli autori, si segnala che il primo paragrafo è stato scritto da M.B Gambacorti-Passerini, il secondo da C. Palmieri, il terzo da A. Galimberti e il quarto da M.B Gambacorti-Passerini. L. Zannini ha riletto criticamente l'intero manoscritto e ha effettuato la ricerca bibliografica internazionale. M.G. Riva ha svolto la supervisione finale.

<sup>2</sup> M. R. Mancaniello, *Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione*, in P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, CEDAM, Trento, 2011, p. 119.

<sup>3</sup> In riferimento alle molteplici funzioni possibili per un professionista educativo di secondo livello, è possibile consultare lo scritto di E. Scaratti, A. Zambonardi, *La funzione di coordinamento: presidiare il servizio e valorizzare le competenze*, in L. Regoliosi, G. Scaratti, *Il consulente del lavoro socio-educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002.

<sup>4</sup> Cfr. D. M. 16 marzo 2007, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 9 luglio 2007 n. 155, consultabile nella sezione "atti ministeriali" del sito [www.miur.it](http://www.miur.it) (visitato il 19/09/2014).

<sup>5</sup> Cfr. Tabella delle Classi di Laurea Magistrale, allegata al D. M. 16 marzo 2007.

<sup>6</sup> La sigla A.N.E.P. significa Associazione Nazionale Educatori Professionali.

<sup>7</sup> La sigla A.P.E.I. significa Associazione Pedagogisti Educatori Italiani.

<sup>8</sup> La sigla P.E.D.I.A.S. significa Pedagogisti ed Educatori Italiani Associati.

<sup>9</sup> La sigla A.I.P.E.D. significa Associazione Italiana Pedagogisti.

<sup>10</sup> Cfr. D. Lgs. 206/07, consultabile su [www.camera.it](http://www.camera.it) (visitato il 06/10/2015), dove si intende con "professione regolamentata": «1) l'attività, o l'insieme delle attività, il cui esercizio è consentito solo a seguito di iscrizione in Ordini o Collegi o in albi, registri ed elenchi tenuti da amministrazioni o enti pubblici, se la iscrizione è subordinata al possesso di qualifiche professionali o all'accertamento delle specifiche professionalità; 2) i rapporti di lavoro subordinato, se l'accesso ai medesimi è subordinato, da disposizioni legislative o regolamentari, al possesso di qualifiche professionali; 3) l'attività esercitata con l'impiego di un titolo professionale il cui uso è riservato a chi possiede una qualifica professionale; 4) le attività attinenti al settore sanitario nei casi in cui il possesso di una qualifica professionale è condizione determinante ai fini della retribuzione delle relative prestazioni o della ammissione al rimborso; 5) le professioni esercitate dai membri di un'associazione o di un organismo di cui all'Allegato I».

<sup>11</sup> Riferimento relativo a tale argomento può essere anche il testo di P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti University Press, Roma, 2009.

<sup>12</sup> M. R. Mancaniello, *Le professioni educative e formative del Lifelong Learning: dalla ricerca scientifica al riconoscimento giuridico*, in *LLL – Focus on Lifelong Lifewide Learning*, anno 6, n. 16, 28 febbraio 2010.

<sup>13</sup> M. R. Mancaniello, *Introduzione*, in P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, CEDAM, Trento, 2011, pp. LIII-LIV.

<sup>14</sup> Descrizione e obiettivi di tale gruppo di lavoro possono essere consultati nella sezione "Gruppi di lavoro" del sito [www.siped.it](http://www.siped.it) (visitato il 06/10/2015).

<sup>15</sup> Cfr. M.G. Riva, *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in *Rassegna di Pedagogia*, 18 (1-2), 2011, 161-178.

<sup>16</sup> D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2006, p. 57.

<sup>17</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961, pp. 78-79.

<sup>18</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 115.

<sup>19</sup> Cfr. L. Formenti, *Azioni cruciali nei servizi: verso un sapere incarnato, dinamico, riflessivo*. In L. Formenti (Ed.), *Reinventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione* (pp. 203-208), Apogeo, Milano, 2012.

<sup>20</sup> Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp. 25-34.

<sup>21</sup> Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>22</sup> Cfr. M. Lee, A.E. Fortune, *Patterns of field learning activities and their relation to learning outcome*, in *Journal of Social Work Education*, vol. 49, n. 3, 2013, p. 420-438.

<sup>23</sup> L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009, p. 17.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>25</sup> Cfr. 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*, vol. 27, n. 1, 2008, pp. 71-80.

<sup>26</sup> C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 30.

- <sup>27</sup> Si vedano, in particolare: R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992; D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983]. Dedalo, Bari 1993; S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; J. Fook, F. Gardner, *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, McGrawHill, Education, Maidenhead 2007; C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano 2009; M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino 2013.
- <sup>28</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- <sup>29</sup> M. J. McMichael, M. McKee, *Research supervision: an important site of teaching*, in *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 28, nn. 1-2, 2008, pp. 53-70.
- <sup>30</sup> Il riferimento è al lavoro di Serge Moscovici sulle rappresentazioni sociali come condizioni essenziali del modo di conoscere intersoggettivo, interiorizzate inconsapevolmente attraverso abitudini culturali, sociali e linguistiche. Le rappresentazioni sociali possono essere intese come quell'ineliminabile filtro che orienta la nostra conoscenza. Cfr. S. Moscovici, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in R. M. Farr, S. Moscovici (eds.), *Rappresentazioni sociali* [1984], Il Mulino, Bologna 1989, pp. 23-94.
- <sup>31</sup> I dati sulla base dei quali la Commissione di riesame ha effettuato questa valutazione sono stati raccolti dai questionari di valutazione degli studenti; dagli incontri istituzionali con gli studenti sulle attività di ricerca; dai colloqui e dalle comunicazioni degli studenti con i tutor e la presidente del Corso di Laurea, e in particolare con la delegata del corso di laurea per le attività di ricerca e tirocinio; dalle discussioni in sede di Consiglio di Corso di Laurea con i docenti referenti delle attività di ricerca e relatori di tesi.
- <sup>32</sup> C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.
- <sup>33</sup> O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in *Adulità*, vol. 20, 2004, pp. 110-122.
- <sup>34</sup> L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2005.
- <sup>35</sup> Si vedano, a questo proposito: L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2005; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di Studio sulle professioni sanitarie*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, vol. III, n. 9, 2013, pp. 7-18.
- <sup>36</sup> L. Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano 2005, pp. 48-49.
- <sup>37</sup> Cfr. C. Palmieri, *La supervisione pedagogica*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (eds.), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 107-127; F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- <sup>38</sup> Cfr. *ivi*, p. 365.
- <sup>39</sup> *Ivi*, pp. 107-127.
- <sup>40</sup> Cfr. M. Contini, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000; G. Prada, *Il tirocinio: un'esperienza individuale in una cornice di gruppo*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (eds.), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 232-244.
- <sup>41</sup> C. Palmieri, *La supervisione pedagogica*, cit., pp. 107-127.
- <sup>42</sup> A. Munari, D. Fabbri, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano 2005.
- <sup>43</sup> M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- <sup>44</sup> L. Fruggeri, *Dal costruttivismo al costruzionismo sociale, implicazioni teoriche e terapeutiche* in *Psicobiettivo*, 18, 1998.
- <sup>45</sup> G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Paladin Books, 1972 (trad. it.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976).
- <sup>46</sup> Si tratta della ricerca svolta per il percorso di tirocinio da Arianna Falcinella e Alice Giacomelli, dal titolo "Ci sono anch'io" (*unpublished manuscript*). Le studentesse hanno intervistato 6 studenti 2 supervisor e la coordinatrice del servizio.
- <sup>47</sup> Le citazioni degli studenti presenti nell'articolo sono tratte dalle interazioni sul forum online e dalla ricerca delle studentesse Falcinella e Giacomelli.
- <sup>48</sup> Cfr. G. Bocchi, F. Varanini, *Le vie della formazione. Creatività, innovazione, complessità*, Guerini e Associati, Milano 2013.