

Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale

An university laboratory of experiential learning for helping relationship: perceived effectiveness by social health education

DARIO FORTIN

The In this paper, we will point out the effectiveness of experiential learning and the satisfaction perceived by all 249 bachelor students of Social Health Education in Northern Italy, who participated in an experiential learning laboratory for the helping relationship. The retrospective investigation is particularly interesting, as the evaluation was carried out at the end of every degree program, from the first group of students up to the last one. Moreover, the results of this partially self-directed laboratory were particularly encouraging, as the satisfaction levels were extremely good, higher than 90%.

In order to understand the context, we will present the Social Health Educator and some important features of its university training, focusing, in particular, on the development of specific professional competences and on some psychological and pedagogical relevant theories. We will then describe the materials and research methods and, finally, point out career prospects and topics for further investigation.

KEYWORDS: UNIVERSITY, EXPERIENTIAL LEARNING, STUDENT-CENTERED TEACHING, SOCIAL HEALTH EDUCATOR, BIOPSYCHOSOCIAL MODEL, PERCEIVED SATISFACTION

Il contesto dell'educazione professionale

Dall'inizio degli anni '80 in Italia è stato identificato il profilo professionale dell'Educatore Professionale (EP) dal punto di vista politico istituzionale¹. La figura dell'EP è tuttavia presente in Italia e nei Paesi europei sin dagli anni '50² e, tra quelli che possiamo chiamare suoi padri ispiratori ci sono delle figure magistrali, come per esempio l'educatore e umanista Vittorino da Feltre (1373-1446) e poi i santi fondatori di importanti ordini religiosi come il gesuita Ignazio di Loyola (1491-1556), il salesiano don Bosco (1815-1888) e il giuseppino Leonardo Murialdo (1828-1900). Più recentemente tra i riferimenti ispirativi ricordiamo il fondatore degli scout, l'inglese Robert Baden Powell (1857-1941), l'educatrice e neuropsichiatra Maria Montessori (1870-1952) e don Lorenzo Milani (1923-1967) solo per nominarne alcuni di molto noti. Nonostante questi antichi riferimenti per vari

motivi la professione di EP risulta, ancora oggi, poco conosciuta o confusa con altre, per cui è importante presentarla nella sua storica definizione:

L'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà³.

Risulta subito evidente dal profilo che si tratta di una figura 'polivalente' che non si identifica in uno specifico settore di intervento, ma che deve essere formata per diventare potenzialmente capace di operare nei diversi ambiti qui sotto illustrati.

Una pluralità di soggetti e strutture di attuazione dell'intervento educativo

Le organizzazioni che maggiormente impiegano questa figura professionale sono servizi pubblici e del privato sociale (cooperative sociali, associazioni, fondazioni, consorzi, federazioni ecc...) che si fanno carico in modo stabilmente organizzato di minori ed adolescenti, giovani ed adulti, anziani, famiglie e gruppi, che soffrono di forme di difficoltà e disagio come: handicap sociali, fisici e sensoriali; problemi psicologici, psichiatrici, di inserimento sociale e lavorativo; persone senza dimora; immigrati, rifugiati e richiedenti asilo; dipendenti da sostanze psicotrope e da gioco; detenuti ed ex detenuti; nomadi; vittime di violenze, di prostituzione e di tratta.

La tipologia di strutture è ad ampio raggio. Infatti i servizi sono organizzati in forma di distretti sociali o socio sanitari territoriali, centri di pronta accoglienza notturni e diurni; comunità residenziali e semiresidenziali; case famiglia, gruppi appartamento, domicili autonomi, alloggi in autonomia; centri diurni, centri aperti e di aggregazione giovanile; servizi di supporto scolastico; centri di terapie occupazionali, laboratori ergoterapici e di formazione e orientamento professionale; centri socio educativi e riabilitativi; centri di servizi a rete, centri di ascolto, centri di segretariato sociale; unità di strada, interventi di emergenza, gruppi di auto mutuo aiuto; centri studi, ricerca e documentazione.

Si tratta di una pluralità di soggetti diversamente organizzati e alcune volte federati tra loro, presenti in tutto il territorio nazionale, in modo non equamente distribuito e rivolti a tutte le problematiche di risposta alle sofferenze umane e all'impegno per la giustizia sociale.

Secondo una recente indagine a livello nazionale⁴ oggi l'EP lavora per un unico datore di lavoro (83%) composto per il 54% di Organizzazioni non profit, per il 30% nel Servizio Sanitario Nazionale e la restante parte in Enti locali (Comuni, Province, Aziende Servizi alla Persona ecc...) oltre che nello Stato, Regioni, Scuola e Università. Gli EP sono presenti in tutti i settori dei servizi sociosanitari. In particolare l'area di lavoro con la disabilità (27%) e quella con i minori (24%) impegna più della metà degli EP italiani; segue il lavoro nell'area del disagio psichico per il 20% ed il resto del lavoro con gli adulti in difficoltà, nell'area delle dipendenze patologiche, con gli anziani ed altri. L'attività prevalente di lavoro è la

pianificazione e realizzazione degli interventi educativi sia a livello personalizzato che rivolti a gruppi o comunità territoriali.

In questo quadro comprendiamo come diventa cruciale che l'impianto didattico della formazione universitaria di base contenga degli insegnamenti caratterizzanti l'identità professionale basati su metodologie di intervento trasversali, ovvero interdisciplinari e transdisciplinari⁵, piuttosto che basate sul modello multidisciplinare specialistico e positivista, perché «paradossalmente bisogna avere degli operatori specialisti nell'antispecialismo»⁶, per evitare il tecnicismo ed avere piuttosto una capacità di visione d'insieme. La realtà odierna, qui di seguito esposta, mostra tuttavia come vi siano altri problemi strutturali, da lungo tempo rimasti irrisolti nel nostro Paese, che non possono non ostacolare la sperimentazione di didattiche innovative, in grado di essere al passo con le esigenze dei servizi del territorio.

Un contesto istituzionale ed universitario in fase di cambiamento

Da qualche mese in Italia coesistono legittimamente due declinazioni di EP: il socio pedagogico e il socio sanitario⁷. Fino ad un anno fa il profilo professionale dell'EP era stato riconosciuto e regolamentato solo dal Ministero della Sanità che lo ha inserito tra le professioni dell'area della riabilitazione (DM 19/3/1999) e connotato come professione dotata di autonomia professionale piuttosto che ausiliaria del medico. La sua formazione di base ha dunque un doppio binario di primo livello, da una parte un corso di laurea presso le facoltà di Medicina, attivato da 18 anni tra i corsi di laurea delle professioni sanitarie (SNT2), che ne conferisce anche l'abilitazione professionale con esame di stato. Nell'Università italiana già dagli anni '90 erano stati attivati, dall'altra parte, anche altri corsi di laurea con varie denominazioni⁸, istituiti presso i Dipartimenti di Scienze della Formazione (L-19) già Facoltà di Pedagogia⁹, avendone ricevuto solo un anno fa il riconoscimento giuridico che ne abilita alla professione. Infatti la legge di Bilancio 205/2017 cerca in qualche modo di riassumere il disegno di legge noto come 'Iori-Binetti', nel quale si definisce la figura dell'EP secondo le due declinazioni richiamate, quello socio pedagogico e quello socio sanitario.

Un altro recente segnale di vivacità da parte del contesto istituzionale viene dalla Legge-quadro ‘Lorenzin’ 3/2018¹⁰ sul riordino delle professioni sanitarie che ha permesso la recentissima costituzione ordinamentata dell’Albo professionale specifico.

Risulta evidente che questa situazione disarticolata crea già da tempo notevoli confusioni sia nei confronti degli studenti, che a livello di servizi ed enti locali nel territorio, i quali non possono facilmente comprendere il senso pratico di questo doppio canale formativo non specialistico.

Nonostante il notevole sviluppo di questo settore del mercato del lavoro già dagli anni Ottanta, abbiamo visto come sia il mondo universitario, sia il mondo della politica italiana non hanno saputo prendersi carico organicamente e unitariamente della formazione di base di questi operatori socio sanitari ed educativi, lasciando ingiustamente un senso di indefinitezza, precarietà e imprevedibilità. Chi si occupa quotidianamente di attività educative con persone malate e vulnerabili non può pensare si possa

dividere e dis-integrare una professione nata per promuovere il benessere della persona, in quanto il benessere della persona è una condizione unica in cui l’aspetto biologico, psicologico e sociale, relazionale, ambientale, coesistono. Sono co-essenziali e interdipendenti [...]. L’educatore diventa una professione riconosciuta e quindi un lavoro quando emerge la consapevolezza dell’impossibilità di scindere aspetti sociali e sanitari nei percorsi di promozione del benessere¹¹.

D’altra parte va preso atto che da molti anni

le due figure di educatore socio-sanitario e di educatore socio-pedagogico hanno profili formativi molto diversi e le loro funzioni si devono integrare, non elidere¹².

Vedremo se si riuscirà, prima o poi, ad uscire da ciò che alcuni educatori chiamano «caos normativo»¹³ e ad ottenere un accordo tra Ministeri e Università che metta in primo piano le esigenze di salute e benessere per i soggetti più deboli e dunque l’auspicato ordinamento di una figura unica di EP in grado di realizzare progetti educativi in tutti i settori.

Questi numerosi, ed in parte cronici, problemi legati al riconoscimento istituzionale, sociale e professionale non

possono essere di aiuto ad un professionista che assume un importante carico di responsabilità sostanziale nei confronti delle persone più deboli, dei loro familiari e della comunità territoriale locale.

In questa situazione capiamo come risulta davvero importante e sempre più attuale offrire agli studenti opportunità formative metodologiche e relazionali responsabilizzanti e dunque trasversali a tutti i settori di intervento.

La formazione esperienziale in educazione professionale

Per comprendere i motivi che spingono alcuni docenti di studenti in educazione professionale a realizzare attività formative alternative alle lezioni frontali, ovvero di tipo attivo, *self-directed*, partecipative o di *experiential learning*, potrebbe essere utile esplorare alcuni riferimenti epistemologici fondamentali, utili non esclusivamente per questo settore.

Un’educazione che suscita autoeducazione

Nella riflessione deweyana l’educazione si presenta con una doppia caratteristica: da una parte è l’adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società in cui si rivolge, ma al tempo stesso, è anche sviluppo costruttivo della personalità dell’educando, che opera per trasformare la realtà che lo circonda¹⁴.

John Dewey dunque ci spinge oltre l’importante obiettivo della critica integrazione nell’ambiente, per sognare un educando che cresce ‘trasformando’ la realtà che lo circonda. Infatti con l’educazione ci si assume la responsabilità in questi due ambiti, a livello dell’esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo¹⁵.

Va in questa direzione anche la definizione di ‘educazione’, offerta da Piero Bertolini nel suo ‘Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione’, ovvero:

il processo di formazione dell’uomo (inteso sia come individuo sia come gruppo) nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali».

In un senso più specifico l’educazione «designa – continua Bertolini - ogni azione intenzionale e perciò consapevole e

voluta dell'adulto (e della società) per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in vista di un progressivo arricchimento e potenziamento delle sue dimensioni biologica, psicologica, sociale, spirituale ecc. al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui si trova a dover vivere¹⁶.

Il fine bertoliniano è quindi un'integrazione nell'ambiente 'positiva', 'attiva' e 'critica', riconoscendo così all'educando una funzione di cambiamento dell'ambiente stesso, con le responsabilità che comporta questo protagonismo.

Anche lo storico dell'educazione Emilio Butturini ci ricorda che il processo educativo ha due direzioni coesistenti: di liberazione interiore da una parte e di insegnamenti provenienti dall'esterno del soggetto. Il compito dell'educatore per Butturini non potrà essere quello di sostituirsi al ragazzo né, tanto meno, quello di lasciarlo ad arrangiarsi. La chiave di accesso è la 'relazione'. Una relazione di presenza amorevole, ma mai intrusiva, capace di superare sia l'autoritarismo che il permissivismo, al fine di favorire processi autoeducativi, «essendo vera educazione quella che suscita autoeducazione»¹⁷.

Dall'istruzione alla formazione

E' noto che i percorsi formativi accademici hanno spesso il rischio di sviluppare una conoscenza soprattutto teorica, come semplice conseguenza della tradizionale didattica frontale offerta¹⁸.

La formazione alle competenze prosegue abbastanza lentamente, nonostante il concetto sia molto presente nella letteratura scientifica¹⁹ e nella documentazione ufficiale dell'Unione Europea in generale²⁰, ma si sta facendo strada anche in ambiente universitario grazie anche allo stimolo del 'Bologna Process'²¹. Una dichiarazione dei Ministri dell'Istruzione ha evidenziato da tempo la necessità di

fornire agli studenti l'opportunità di acquisire, conoscenze capacità e competenze promuovendo le loro carriere e vite da cittadini democratici, così come il loro personale sviluppo.

La dichiarazione fa appello a tutti gli attori perché favoriscano

ambienti di apprendimento centrati sullo studente quale metodo per abilitare lo studente a tutte le modalità formative, fornendogli così la migliore soluzione a percorsi di apprendimento flessibili e sostenibili²².

In Italia si va lentamente realizzando da parte delle Università il Decreto n.270/2004 del Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica che, tra le altre cose, definisce «l'attività formativa» come

ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento²³.

L'attuale scenario formativo italiano con specifico riferimento ai contesti e agli interventi legati all'apprendimento e ai processi di crescita dei giovani e degli adulti, presenta tuttavia delle notevoli lacune sul versante dell'esperienzialità e dunque della formazione centrata sullo studente. Molti dipartimenti di scienze sociali, umane, religiose propongono spesso un impianto didattico basato prevalentemente su insegnamenti teorici, lezioni frontali e studio di testi e quindi sono spesso ancorati ad una logica formativa fatta di paradigmi assoluti. Il tirocinio universitario purtroppo non è attualmente uno strumento universalmente e seriamente utilizzato, ad eccezione dei corsi di laurea professionalizzanti, come per le professioni sanitarie che prevedono ben 60 crediti di tirocinio su 180 totali nel primo triennio di studi. In molte facoltà universitarie inoltre non sono previsti corsi di aggiornamento per sviluppare nuove e più aggiornate competenze didattiche per il personale docente, che si trova a doverle implementare senza avere acquisito strumenti metodologici e pratici proporzionati alle loro importanti conoscenze teoriche.

Il sistema delle conoscenze: sapere, saper fare, saper essere

Riflettere sulla formazione degli studenti educatori e sviluppare ricerca in campo educativo significa fare i conti con un 'sapere' già presente, ma anche con quello

da sviluppare durante la formazione stessa. Disponiamo infatti di un sapere naturale che si accumula nella nostra memoria ed entra nella nostra storia di vita a partire dalla nostra nascita. Abbiamo anche un sapere che deriva dalla storia dell'umanità, come ci insegnano gli antropologi²⁴. Varie ricerche ci dicono che il corpo dei saperi – *body of knowledge* – è formato da conoscenze multiple, diversificate e interconnesse tra loro²⁵.

L'individuo nel corso della sua esistenza matura – non disgiuntamente dal sapere naturale e culturale – sviluppa anche un sapere professionale, ovvero conoscenze, capacità e competenze specifiche (teoriche, pratiche, esperienziali) richieste dalla professione che esercita, al di là del proprio settore di appartenenza. Si auspica diventi un sapere orientato all'esercizio del proprio lavoro in modo deontologicamente corretto e finalizzato.

Nella buona prassi italiana della formazione psicosociale all'interno delle organizzazioni²⁶, dentro gli ambienti sociosanitari²⁷ e le facoltà di medicina²⁸ incontriamo spesso questa tipologia di conoscenze²⁹:

- Il 'sapere' (*to know*) ovvero le conoscenze teoriche che fanno riferimento a ricerche e discipline codificate per le quali esistono gruppi di studiosi. Esse normalmente vengono apprese in ambiente d'aula e con lo studio personale in preparazione degli esami;

- Il 'saper fare' (*know how-to do*) ovvero il sapere empirico, procedurale, le conoscenze operative e pratiche per la gestione di problemi ed aspetti professionali specifici. Tali conoscenze vengono normalmente apprese in ambiente di tirocinio supervisionato, presso enti convenzionati;

- Il 'saper essere' (*know how-to be*) ovvero un sapere fenomenologico esperienziale, che permette di integrarsi nel contesto specifico grazie a capacità di interazione e di comportamento appropriate ad una relazione intersoggettiva efficace³⁰. Queste conoscenze sono normalmente apprese in ambienti di laboratorio e di tirocinio ovvero con *setting* di formazione partecipativa.

Questo *corpus* di conoscenze così definito è ormai diventato patrimonio della comunità degli educatori italiani³¹, in quanto negli ultimi trent'anni è risultato particolarmente appropriato per la formazione dello studente in educazione professionale.

L'apprendimento esperienziale come opportunità di conoscenza profonda e automotivante

Una forma di autodirezione nell'apprendere è offerta quando gli studenti vengono posti in situazione di sperimentazione del proprio 'saper essere' in relazione significativa con l'altro; ma ciò spesso trova ostacoli in ambienti accademici poco confidenti con queste metodologie formative che favoriscono lo sviluppo del 'potere personale'³² nello studente.

John Dewey criticando un certo 'intellettualismo' spinto come metodo sovrano della filosofia, fa riflettere come ancor oggi l'istruzione formale, non essendo forse ancora uscita dal bisogno di legittimazione scientifica da parte della classe accademica, rischia di estraniarci dai fatti «dell'esperienza primaria» costringendoci non solo a ricorrere al metodo non empirico, ma a «rendere inspiegabile la stessa conoscenza, considerata onnipresente e onnicomprensiva». Questa conoscenza nell'atto in cui «perde ogni contesto specifico» cessa di avere ogni significato. Verrebbe a mancare dunque il senso stesso di conoscenza, perché — ci evidenziava il propulsore delle 'scuole nuove' statunitensi — è letteralmente

impossibile escludere quel contesto di contenuti non conoscitivi ma comunque esperiti che conferisce a ciò che viene conosciuto la sua portata e il suo valore³³.

Così come per gli altri pragmatisti, anche per Dewey il riferimento di partenza è *l'esperienza* che si colloca sul piano dell'azione politica, nell'integrazione tra l'organismo e l'ambiente in cui esso opera.

Gli stimoli all'aggiornamento del sistema formativo universitario in favore degli EP si manifestano anche con un processo di tipo *bottom-up*, ossia arrivano anche dagli educatori stessi in quanto ricercatori sul campo. Grazie ad una ricerca svolta con la supervisione di Jean-Jacques Guilbert e Antonella Lotti³⁴, i ricercatori hanno costruito il *core competence* dell'EP a partire da due grandi famiglie di competenze (in ambito intellettuale e della comunicazione interpersonale) ricavandone funzioni ed attività conseguenti³⁵. Le funzioni individuate nella ricerca sono: «Pianificazione dell'intervento educativo rivolto alle comunità-gruppi»; «Pianificazione dell'intervento educativo rivolto alla persona»; «Educazione e riabilitazione»; «Organizzazione,

coordinamento, gestione di strutture e risorse»; «Formazione» e «Ricerca».

In questo lavoro si evidenzia inoltre come nella formazione dell'educatore «parallelamente alla parte professionale 'formale' tecnico-scientifica, è indispensabile che lo studente sviluppi l'attitudine alla conoscenza di sé, delle proprie propensioni, delle risorse e dei propri limiti», in quanto dovrà saper esercitare la competenza più importante: quella della *relazione d'aiuto*³⁶. Per questo sappiamo che «l'apprendimento non è solo di tipo cognitivo, ma ha a che fare con la dimensione personale, con l'esperienza, con l'assunzione di responsabilità personale e sociale» anche se «tutto ciò non è scontato nell'attuale sistema formativo universitario»³⁷.

Il metodo formativo alla relazione d'aiuto³⁸ in educazione professionale, cerca dunque di affiancare all'ambiente di aula tradizionalmente inteso, degli spazi idonei a creare delle unità tra apprendimento ed azione, dando avvio a processi formativi orientati ai reali problemi professionali, con attenzione alla dimensione soggettiva e riflessiva, facilitando la partecipazione attiva e la responsabilità al fine di favorire 'l'apprendimento dall'apprendimento' ovvero una propensione metacognitiva del conoscere. Questo è realizzabile anche adattando gli spazi fisici dell'università ad attività didattiche che possono cambiare frequentemente, come ad esempio simulazioni (di situazioni relazionali paradigmatiche la professione), *role play games*, esercitazioni introspettive individuali, esercitazioni in coppia, triadi, lavori in piccoli gruppi, riflessioni in plenaria, *circle times*, uso di materiali tecnici e multimediali di comunicazione, narrazione e animazione³⁹.

Il training intensivo svolto nel triennio in educazione professionale deve cercare di predisporre lo studente all'apprendimento continuo, alimentato dall'*esperienza* sul campo. L'*Experiential Learning* infatti definisce l'apprendimento come

*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience*⁴⁰.

Si tratta dunque di una forma di apprendimento parzialmente autodiretto, che accoglie le scuole di

pensiero a cui facciamo riferimento nel presente studio. Esse si integrano particolarmente bene l'una con l'altra e sono, allo stato attuale, la teoria 'fenomenologica husserliana' basata sui concetti di 'intenzionalità ed intersoggettività'⁴¹ ed in chiave pedagogica bertoliniana⁴²; il 'paradigma pedagogico didattico' sperimentato in particolar modo dalle università e collegi di gesuiti nel mondo⁴³; 'l'approccio narrativo autobiografico' basato sulla metacognizione⁴⁴ e sulla costruzione identitaria⁴⁵; il 'metodo nonviolento' di prevenzione e risoluzione dei conflitti⁴⁶; il 'paradigma biopsicosociale' in termini di promozione della salute⁴⁷, la psicologia sociale del *T-group* e dell'*action-research* in Kurt Lewin⁴⁸ e il '*Person-centered Approach*' di Carl Rogers; quest'ultimo – quale minimo comun denominatore dello staff dei formatori di laboratorio⁴⁹ - semplifica bene agli studenti i requisiti di base di questo tipo di apprendimento significativo, liberante, autodiretto e basato sull'esperienza⁵⁰:

- comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto: egli si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello affettivo ed emozionale;
- è automotivante: il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa tende a sprigionarsi interiormente;
- ha una reale e una profonda incidenza sul soggetto: contribuisce a modificare il comportamento e gli atteggiamenti;
- viene valutato direttamente dallo studente: egli sa se quello che sta apprendendo va nella direzione di quello che vuole conoscere;
- la sua caratteristica essenziale è la significatività: quando si realizza una siffatta forma di apprendimento, essa acquista significato per lo studente in quanto si integra compiutamente nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi.

Il Laboratorio di Formazione Esperienziale

Il laboratorio illustrato in questa indagine fa riferimento all'impianto teorico, epistemologico e metodologico appena descritto, utilizzando il set variegato di metodi, tecniche e attività didattiche suesposto.

Il laboratorio è la parte esercitativa degli insegnamenti «Il ruolo professionale dell'educatore I°» (60 ore di training) e «Metodi e tecniche dell'intervento educativo» (45 ore di training) nel primo anno di corso; «Il ruolo professionale dell'educatore II°» (60 ore di training) nel secondo anno; «Metodi di ricerca e progettazione» (45 ore di training) nel terzo anno⁵¹.

Tutti i contenuti teorici in aula e le competenze sperimentate nel training laboratoriale riguardano la costruzione dell'identità professionale e di un proprio stile di intervento educativo (*core competence* relazionale) da utilizzare nelle attività di prevenzione, cura e riabilitazione in un'ottica Biopsicosociale, in equilibrio tra coinvolgimento e separatezza, tra intenzionalità educativa e autorealizzazione della persona.

I tirocini ed il laboratorio costituiscono il continuum caratterizzante l'identità professionale durante l'arco dell'intero triennio.

*Lo sviluppo delle competenze relazionali nell'arco del triennio*⁵²

Più specificamente andremo ora a dettagliare il percorso triennale dei laboratori rispetto all'esercitazione delle competenze relazionali o di comunicazione interpersonale. Gli obiettivi formativi del primo anno sono:

Raggiungere la consapevolezza di essere con la propria persona lo strumento principale del processo educativo, conoscendo meglio i propri principi e atteggiamenti nella relazione interpersonale; saper riconoscere i propri bisogni fondamentali e quelli delle persone in difficoltà iniziando a sperimentare gli atteggiamenti di 'considerazione positiva incondizionata', 'empatia' e 'congruenza' quali condizioni necessarie alla relazione di aiuto; favorire la conoscenza della deontologia e del ruolo professionale sperimentando le basilari metodologie finalizzate all'assunzione di responsabilità professionali e sociali complesse.

Gli obiettivi formativi del secondo anno sono:

Acquisire metodologie e tecniche finalizzate alla gestione della relazione di aiuto professionale, con particolare 'focus' al colloquio di aiuto e alla comunicazione efficace, congruente, empatica, costruttiva; approfondire la conoscenza della deontologia professionale e la consapevolezza della personale identità professionale dell'educatore, attraverso una più profonda

consapevolezza di sé, dei propri stili di intervento e tenendo conto di alcune esperienze emerse dal 1° tirocinio; sviluppare le capacità di costante autovalutazione rispetto alle conoscenze proposte ed alle competenze sperimentate in laboratorio.

Gli obiettivi formativi del terzo anno:

I contenuti ed i metodi proposti negli anni precedenti vengono estesi più esplicitamente alle diverse 'situazioni di gruppo', in un'ottica di ricerca-azione al fine di:

Possedere conoscenze e competenze relative alla partecipazione, organizzazione e conduzione di gruppo centrato sui partecipanti e di gruppo centrato sul compito; sviluppare capacità di facilitazione della comunicazione e gestione efficace dei conflitti in gruppo; sviluppare capacità di progettazione e conduzione di gruppo di lavoro gestendo in modo costruttivo le variabili cruciali: obiettivo, metodo, ruoli, leadership, comunicazione, clima, sviluppo; sviluppare capacità di autovalutazione rispetto al proprio modo di essere membro o leader di un gruppo, alla maturazione di atteggiamenti e abilità 'facilitanti', alla capacità di rapportarsi in modo assertivo e collaborativo, alla capacità di gestione efficace dei conflitti.

Modalità di valutazione

La valutazione degli apprendimenti avviene in due modalità principali: la valutazione oggettiva e l'autovalutazione. La valutazione oggettiva dell'insegnamento teorico si svolge tramite una prova scritta formata da 4 domande aperte; le domande sono centrate sui contenuti dei testi per l'esame, sulle lezioni teoriche e sul materiale consegnato dal professore; nella valutazione oggettiva sono apprezzati i collegamenti che lo studente sa fare tra gli aspetti teorici e le attivazioni sperimentate nel Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Autovalutazione e valutazione della formazione in laboratorio

L'ammissione alla prova oggettiva, di cui sopra dopo la consegna - ai docenti di Laboratorio - di uno scritto finale di autovalutazione individuale relativo alle attività svolte nel Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Le attività di autovalutazione sono regolarmente svolte nel corso di tutte le attività di laboratorio:

- autovalutazione ex-ante al 1° laboratorio del 1°anno
- autovalutazione tra pari
- diario di bordo
- momenti di scrittura autobiografica
- stimoli di riflessione sull'esperienza
- autovalutazione finale correlata con l'autovalutazione ex-ante

Le attività di valutazione nei laboratori sono:

- valutazione dello scritto di autovalutazione individuale di fine laboratorio, da parte dei docenti
- valutazione delle performance a livello individuale o di piccolo gruppo, da parte dei docenti e degli studenti
- valutazione finale di gradimento dei laboratori, da parte dello studente

Questi strumenti di valutazione vengono realizzati non solo per motivi didattici e di ricerca, ma anche per il carattere specificamente professionalizzante che hanno i processi di autovalutazione e valutazione in educazione professionale.

Spazi e organizzazione

Le attività di didattica e di ricerca sulla formazione esperienziale si svolgono prevalentemente nel 'Laboratorio di Comunicazione e Narratività' dell'Università di Trento, fondato dal prof. Marco Dallari, del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive in Rovereto.

Il responsabile degli insegnamenti è un professore strutturato EP, mentre i formatori del laboratorio sono docenti a contratto, EP e psicologi, con esperienza pluridecennale in questo settore.

Il corso di laurea attiva altri insegnamenti che prevedono, oltre alla parte teorica, delle parti di esercitazione pratica esperienziale professionalizzante, che sono indipendenti dal laboratorio, ma che sono integrative, complementari e collegate attraverso il collegio docenti ed il coordinamento didattico; questi insegnamenti non sono stati oggetto di questa indagine.

Materiali e metodi

L'obiettivo della ricerca è stato quello di valutare la soddisfazione percepita e l'efficacia del metodo formativo secondo l'opinione degli studenti frequentanti il Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Il 'disegno della ricerca' ha fatto riferimento alle nove fasi del disegno della ricerca valutativa di Bezzi⁵³, anche se si è trattato di un semplice studio di tipo descrittivo, riguardante la soddisfazione e l'apprendimento percepiti esclusivamente nelle attività di laboratorio.

Il 'campione esaminato' è tutta la popolazione dei 249 studenti che hanno frequentato, fino alla fine del terzo ed ultimo anno, il corso di laurea in Educazione Professionale delle Università di Trento e Ferrara (che insieme realizzano il corso a Rovereto all'interno del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive). Lo studio è di tipo retrospettivo in quanto ha analizzato i questionari di tutti gli studenti dal momento di avvio del corso di laurea ad oggi, ovvero dal 2006 al 2018; ciò corrisponde a tutte le 10 coorti di laureati dei primi 13 anni di corso.

Lo 'strumento di valutazione' è un questionario anonimo, orientato ad esplorare il gradimento dell'esperienza ed alcuni aspetti di autovalutazione professionale e personale sollecitati dal laboratorio stesso. Esso è stato sottoposto ad una prova di validità di facciata per la comprensione degli *items* con un campione di studenti della prima coorte e ad una validità di contenuto (un'analisi pre-test) con esperti della materia. È stato somministrato, con procedura standardizzata, dai docenti formatori di laboratorio del terzo anno, sempre al termine dell'ultimo laboratorio, dunque durante gli ultimissimi giorni del triennio di studi. Si ritiene che, oltre all'anonimato, sia stata garantita l'assoluta libertà ed indipendenza di ogni compilatore, in quanto alla fine del terzo anno lo studente è stato allenato a valutare in quali contesti o meno sia possibile la libertà di espressione dei propri pensieri. Si comprende inoltre come questo strumento ha avuto uno scopo e un effetto sia in termini didattici autovalutativi sia in termini di ricerca.

Il questionario dal titolo «Io, il laboratorio e l'educatore professionale» è composto da 15 *items* su scala *Likert* che indagano la valutazione degli studenti circa alcuni aspetti inerenti il laboratorio, a come è stato vissuto nel triennio e all'opinione dello studente circa questo tipo di formazione⁵⁴. In particolare lo studente ha dichiarato il suo grado di accordo (per nulla; poco; abbastanza; tanto; tantissimo) nell'ambito di queste cinque dimensioni di qualità:

- qualità del laboratorio come spazio di formazione professionalizzante specifica;
- qualità del laboratorio come spazio di formazione personale;
- qualità del laboratorio come spazio di benessere e affaticamento;
- il confronto con altre modalità di apprendimento in università;
- l'utilità di futuri percorsi simili di aggiornamento professionale post laurea;

Il metodo di analisi dei dati è stato quantitativo e di tipo descrittivo; i questionari sono stati analizzati con riferimento alle frequenze assolute dei valori, classificati secondo la scala *Likert*. La rappresentazione grafica dei dati (cfr. Appendice) è realizzata con diagrammi circolari che riportano la percentuale delle risultanze, così che si possano subito cogliere le caratteristiche essenziali della distribuzione di frequenze per confrontarle facilmente fra loro.

Le considerazioni conclusive rispetto ai risultati della ricerca sono il frutto di un *focus group* a cui hanno partecipato tutti i docenti dei laboratori.

Risultati

Di seguito si descrivono i risultati dati dall'opinione degli studenti in termini di soddisfazione ed efficacia del metodo formativo, secondo le cinque dimensioni di qualità predisposte in fase progettuale. In appendice sono esposti i grafici con i risultati di tutti 15 gli *items* del questionario somministrato agli studenti.

Qualità del laboratorio in quanto formazione specifica per l'identità professionale dell'EP

Questa dimensione raggruppa 4 *items* legati alla formazione laboratoriale finalizzata alla costruzione di un'identità professionale specifica per l'educatore. È davvero molto alta la soddisfazione percepita dagli studenti riguardo la funzione del laboratorio come strumento didattico 'fondamentale' per la formazione dell'EP (92% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.1). Viene considerato fondamentale che sia frequentato 'durante' il percorso di studi universitari (94% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.2). Inoltre vi è molto accordo circa l'affermazione «per gli EP gli aspetti personali sono legati

a quelli professionali» (90% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.10). C'è inoltre tanto accordo, ma non tantissimo, riguardo l'affermazione per cui il laboratorio 'favorisce tecniche di intervento professionale' (68% di 'tanto' e 'tantissimo' e con un 27% di 'abbastanza', fig.13). In questa dimensione la prima coorte di studenti (triennio 2006-2009) ha avuto una percentuale un po' più alta di 'abbastanza' rispetto a tutte le altre coorti che invece sono risultate più omogenee posizionandosi tutte nei valori più alti.

Qualità del laboratorio come spazio di formazione personale

Questa dimensione raggruppa 3 *items* legati al coinvolgimento della sfera personale all'interno della formazione di laboratorio al fine di raggiungere maggiori consapevolezza circa i propri punti di forza e di debolezza e un maggiore controllo rispetto alla direzione da dare alla propria vita.

Anche qui abbiamo valori di soddisfazione eccellenti riguardo l'opportunità data dal laboratorio di 'riflettere' anche su aspetti di crescita personale (94% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.9). Il consenso è più distribuito invece riguardo gli aspetti di 'sofferenza personale' incontrati grazie al laboratorio, in quanto sostanzialmente tutti hanno avuto modo di incontrarli, ma con accentuazioni notevolmente diversificate (8% di 'poco'; 31% di 'abbastanza'; 37% di 'tanto' e 23% di 'tantissimo', fig.8). Alla domanda «ritengo utile il laboratorio perché favorisce la 'crescita personale e relazionale' torniamo a valori di consenso molto alti (90% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.12).

Qualità del laboratorio come spazio di benessere e affaticamento

Questa dimensione raggruppa 3 *items* che riguardano il senso di benessere, ma anche la fatica e l'impegno sfidante che la formazione esperienziale professionalizzante offre. Alla domanda «il laboratorio è uno spazio *che mi ha fatto stare bene*» abbiamo posizionamenti diversificati (uno studente della terza coorte ha dichiarato 'per nulla'; 3% di 'poco'; 37% di 'abbastanza'; 44% di 'tanto' e 16% di 'tantissimo', fig.5). Riguardo la possibilità che il laboratorio richieda maggiori energie rispetto ad altri tipi di lezione

registriamo un alto consenso, ma con diverse accentuazioni (1% di ‘per nulla’; 5% di ‘poco’; 20% di ‘abbastanza’; 40% di ‘tanto’ e 34% di ‘tantissimo’, fig.6). Anche riguardo il senso di affaticamento del laboratorio rispetto ad altre lezioni registriamo posizionamenti diversificati (3% ‘per nulla’; 14% di ‘poco’; 28% di ‘abbastanza’; 34% di ‘tanto’ e 21% di ‘tantissimo’, fig.7).

Rapporto con altre modalità di apprendimento in università

Questa dimensione raggruppa 3 *items* che vanno a valutare l’opinione degli studenti circa le diverse didattiche da loro sperimentate in università, in particolare riguardo la competenza relazionale. Per l’85% degli studenti (43% ‘tanto’, 42% ‘tantissimo’, fig.11) il laboratorio ha permesso l’acquisizione di competenze relazionali in misura maggiore rispetto alle altre materie (ad esclusione del tirocinio).

Di diverso tenore le risposte alla domanda «ritengo utile il laboratorio perché mi aiuta a capire meglio l’utilità delle discipline teoriche» infatti il grado di consenso in questo caso è più basso (0% ‘per nulla’; 18% di ‘poco’; 41% di ‘abbastanza’; 33% di ‘tanto’ e 8% di ‘tantissimo’, fig.14). La situazione si ribalta nei confronti della parte di formazione pratica in tirocinio, per la quale gli studenti percepiscono che il laboratorio possa essere davvero utile (43% ‘tanto’, 42% ‘tantissimo’, fig.15)

Utilità di percorsi simili di aggiornamento professionale post laurea

Per questa dimensione gli studenti sono stati sollecitati a reagire – proprio alla fine del loro percorso formativo – riguardo opportunità future di «manutenzione» e aggiornamento professionale in forma laboratoriale. Essi sono interessati ad avere una formazione laboratoriale anche durante il futuro lavoro (0 ‘per nulla’; 5% ‘poco’; 28% ‘abbastanza’; 39% ‘tanto’ e 28% ‘tantissimo’, fig.3). Sono inoltre motivati a frequentare momenti di ‘manutenzione’ degli apprendimenti e scambi di esperienze con lo stesso gruppo classe (0 ‘per nulla’; 5% di ‘poco’; 16% di ‘abbastanza’; 42% di ‘tanto’ e 37% di ‘tantissimo’, fig.4). Anche per questa dimensione rileviamo una soddisfazione leggermente più bassa da parte degli studenti della prima coorte (2006-2009).

Considerazioni conclusive

L’indagine sulla soddisfazione percepita da tutta la popolazione degli studenti in educazione professionale del ‘Laboratorio di formazione esperienziale’ del corso di laurea qui preso in esame, evidenzia, senza alcuna possibilità di equivoco, quanto il laboratorio sia ritenuto fondamentale e utile in termini di identità professionale da quasi l’unanimità degli studenti. Essi considerano sia anche un irrinunciabile luogo di apprendimento attivo e un’importantissima occasione di crescita personale (con una netta ricorrenza dei ‘tanto’ e ‘tantissimo’ nelle risposte per oltre il 90%).

L’obiettivo formativo di raggiungere la consapevolezza di essere con la propria ‘persona’ lo strumento principale del processo educativo (cfr. fig. 10) conoscendo meglio i propri principi e atteggiamenti nella relazione interpersonale, è stato raggiunto con un grado di consenso molto alto. Essi hanno percepito come il laboratorio li abbia sollecitati ad esperire prioritariamente la dimensione umanistica delle competenze rispetto alla dimensione tecnica degli interventi.

Questa metodologia didattica, secondo l’opinione degli studenti, tocca un mix di contigue dinamiche personali e professionali, comportando anche un notevole dispendio di energie, in quanto il mettersi in gioco da protagonisti li tiene impegnati esistenzialmente e cognitivamente. Esso infatti comporta fatica e in alcuni casi anche sofferenza personale, favorendo così consapevolezza della loro vulnerabilità, cosa che, da un punto di vista formativo per la relazione con persone con disagio sociosanitario, è davvero molto importante. Anche se molto impegnativo il laboratorio è stato considerato dagli studenti uno spazio di benessere.

A confronto degli insegnamenti teorici, il metodo di apprendimento laboratoriale da loro sperimentato, favorisce in misura maggiore l’acquisizione delle competenze relazionali. Al contempo, tuttavia, essi sembrano attribuire una certa distanza cognitiva – anche se limitata e non dissonante – tra i laboratori e gli insegnamenti teorici; ciò offre uno spunto di miglioramento rispetto all’importante funzione dell’integrazione cognitiva degli apprendimenti e rispetto alla necessità di un affinamento della convergenza nella progettazione didattica futura. Infatti una delle abilità

dell'EP maturo dovrebbe essere il saper integrare teoria e pratica, passando continuamente dall'esperienza alla riflessione su di essa e al confronto con le teorie scientifiche di riferimento e viceversa. Rispetto alla formazione pratica in tirocinio, gli studenti considerano il laboratorio molto utile e funzionale alle tre esperienze di tirocinio sul campo.

Infine esiste negli studenti una percezione di utilità della partecipazione a simili attività laboratoriali durante il loro futuro lavorativo, anche se preferirebbero farlo periodicamente assieme ai propri compagni di studi. Sarebbe interessante in questo senso avviare un progetto di supporto all'inserimento lavorativo, strutturato in termini di aggiornamento continuo o supervisione post formazione universitaria di base.

I dati risultano abbastanza omogenei tra le diverse annate, con qualche differenziazione rispetto a quelli della prima coorte di frequentanti, che ha avuto una percezione leggermente più bassa (in particolare sulla prima dimensione di indicatori) rispetto alle altre coorti; è dunque possibile che il primo gruppo di 'apripista' potrebbe aver maggiormente faticato rispetto agli studenti che li ha seguiti, ma probabilmente con i loro feedback hanno potuto contribuire al miglioramento della qualità del corso. Il questionario su scala *Likert* sembra essere funzionale allo scopo di verificare la qualità percepita, nel senso che le domande sono semanticamente autonome⁵⁵ e sono sufficientemente circostanziate in quanto

valorizzano il parere personale essendo costruite su indicatori concreti centrati su soggetti in grado di evidenziare la loro esperienza di protagonisti dell'apprendimento, piuttosto che di semplici fruitori di moduli di insegnamento.

Per un approfondimento futuro sarebbe auspicabile uno studio circa alcune dimensioni qualitative specifiche di questo intervento formativo, andando ad indagare con maggior dettaglio le acquisizioni – sempre assieme agli studenti – ovvero quelli che sono atteggiamenti ed abilità, per una relazione di aiuto efficace, che si vanno ad apprendere anche grazie a questo ambiente formativo. In questa direzione andrà valutata l'opportunità di utilizzare strumenti autovalutativi già sperimentati con successo in ambiti affini⁵⁶, o di avviare una nuova sperimentazione specificamente dedicata⁵⁷.

In conclusione, possiamo unirici alla notevole soddisfazione e adesione alla proposta formativa espressa dagli studenti educatori ed incoraggiare anche i docenti universitari di diverse discipline a promuovere, sostenere e realizzare forme di didattica partecipativa, trasversale, centrata sullo studente, esperienziale e parzialmente autodiretta. L'università infatti, grazie all'attrattiva che suscita nei giovani e con le sue strutture di ricerca collegate a livello europeo ed internazionale, ha enormi potenzialità per sviluppare nuove conoscenze applicabili alla realtà e per incidere profondamente nei processi di coscientizzazione⁵⁸ delle giovani generazioni di cittadini.

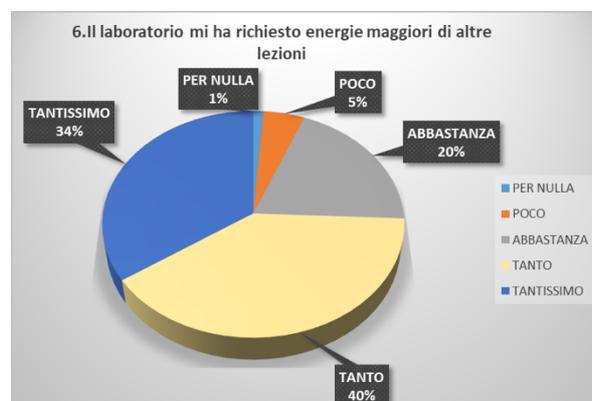
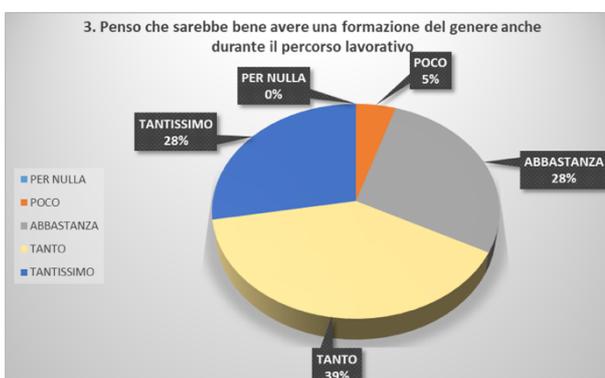
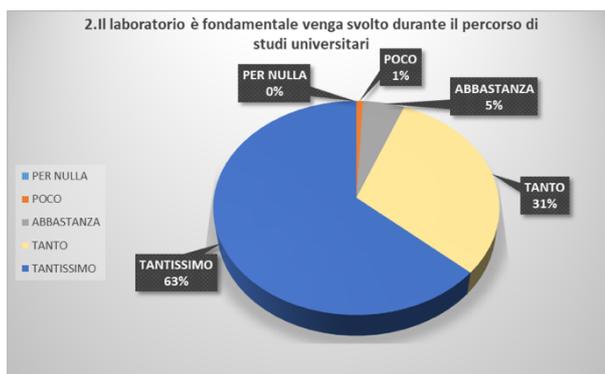
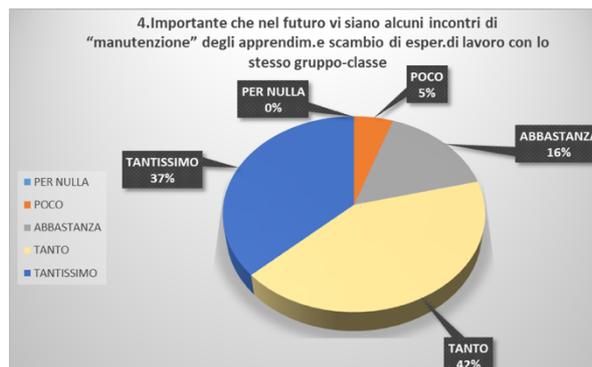
DARIO FORTIN

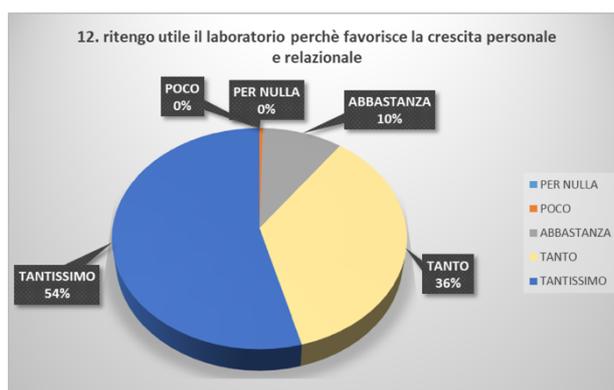
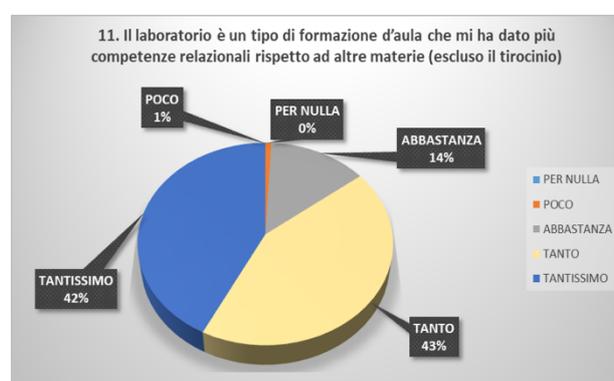
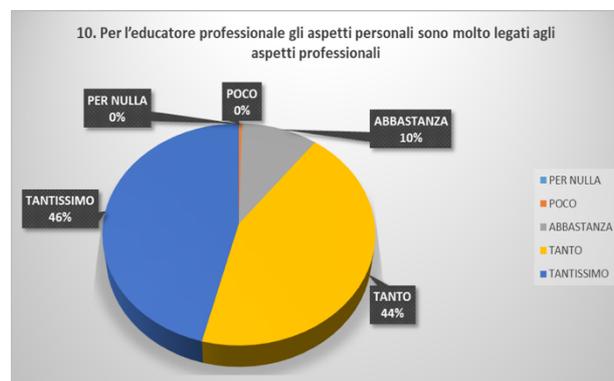
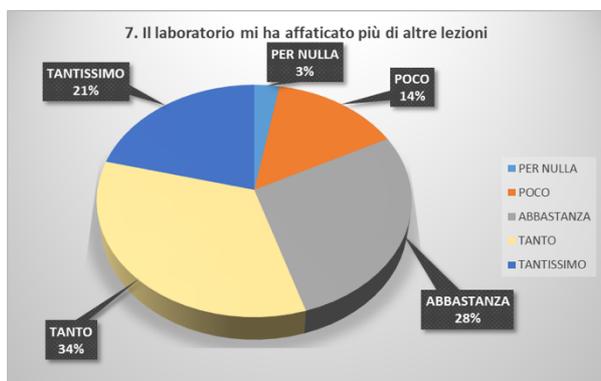
Università di Trento

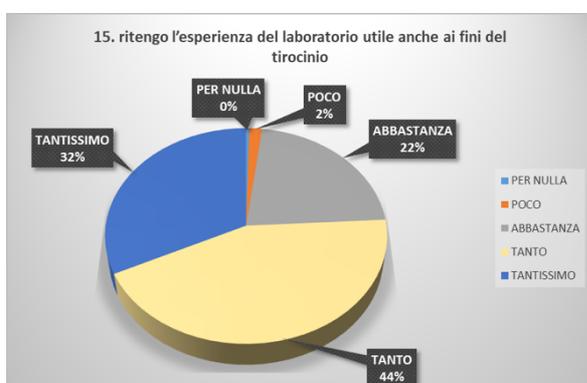
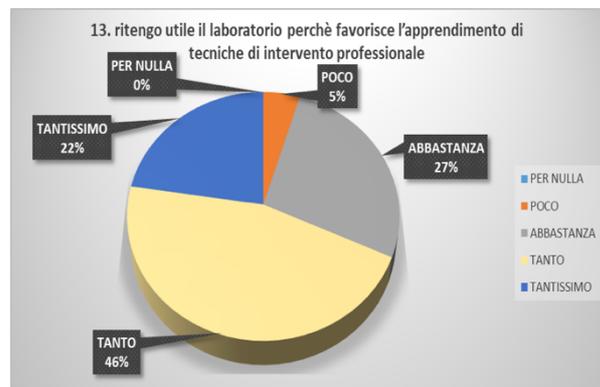
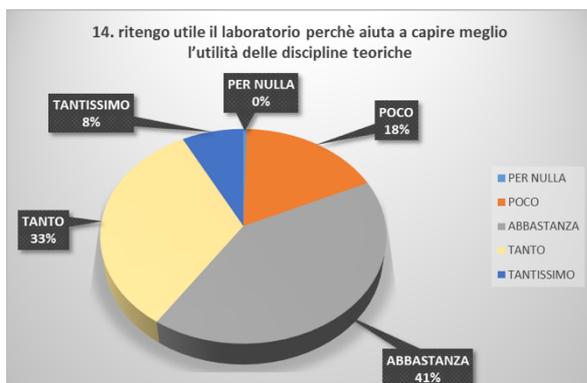
Appendice

Grafici illustrativi i risultati relativi ai 15 *items* del questionario

Di seguito vengono rappresentati i dati graficamente con diagrammi circolari, così che si possano subito cogliere le caratteristiche essenziali della distribuzione di frequenze per confrontarle facilmente fra loro.







¹ Infatti nel 1982 compare per la prima volta una definizione dell'EP da parte della Commissione nazionale di studio sui profili professionali degli operatori sociali istituita dal Ministero dell'Interno. Il cosiddetto 'Decreto Degan' (Decreto del Ministero della Sanità 10 febbraio 1984) identificava due anni dopo l'Educatore Professionale tra le figure nuove atipiche previste dal D.P.R. 20 dicembre 1979, n.761, che disciplinava lo stato giuridico del personale delle Unità Sanitarie Locali (UU.SS.LL.) ora Aziende Sanitarie.

² Cfr. D. Fortin, *Exploring Social Work in Italy: The Case of University Training of 'Social Health Educators'*, in: «Social Work Education», XXXII, Routledge, Taylor & Francis, 2013. Cfr. M. Vitillo, *L'educatore professionale e l'Anep. I diritti di una professione, i doveri delle istituzioni*, in: F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale*, Unicopli, Milano 2000.

³ Definizione tratta dal D.M. della Sanità 8 ottobre 1998 n.520, attualmente in vigore, che prosegue così: 2. L'educatore professionale: a) programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia; b) contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato; c) programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all'interno di servizi sociosanitari e strutture socio sanitarie riabilitative e socio educative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività; d) opera sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità; e) partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione finalizzate agli scopi sopra elencati. 3. L'educatore professionale contribuisce alla formazione degli studenti e del personale di supporto, concorre direttamente all'aggiornamento relativo al proprio profilo professionale e all'educazione alla salute. 4. L'educatore professionale svolge la sua attività professionale, nell'ambito delle proprie competenze, in strutture e servizi sociosanitari e socio educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture residenziali e semiresidenziali in regime di dipendenza o libero professionale.

⁴ F. Crisafulli, *Seconda indagine nazionale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 2.2, 2016, pp. 36-45, disponibile anche in: <http://scambi.prospettivesocialiesanitarie.it/seconda-indagine-nazionale-sulla-figura-delleducatore-professionale/>.

⁵ Cfr. L. de Freitas, E. Morin, B. Nicolescu, *La Carta della Transdisciplinarietà*, Convento di Arràbida, 1994. Traduzione dal francese a cura dell'I.P.E., Istituto per ricerche ed attività educative, Napoli. Il testo verrà successivamente pubblicato, in lingua inglese da B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, trad. K. Claire Voss, State University of New York Press, Albany 2002, pp. 147-152.

⁶ A. Canevaro, *Un operatore sociale né rinunciatario né arrogante*, «Animazione Sociale», Aprile 1999, cit. anche in: Gaiera G, *Area medica*, in W. Brandani, P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004, p. 154

⁷ Legge di Bilancio 205/2017 (articoli 594-601 pubblicati nel Suppl. ordinario n. 62/L Gazzetta Ufficiale 29.12.2017).

⁸ Ecco alcuni esempi tratti dal sito www.universitaly.it: Scienze dell'Educazione; Scienze dell'educazione e della formazione; Scienze dell'educazione sociale; Educatore nei servizi per l'infanzia; Educatore sociale e culturale; Scienze filosofiche e dell'educazione; Scienze pedagogiche e della formazione; Educazione di comunità...

⁹ E precedentemente Facoltà di Lettere e Filosofia e Facoltà di Magistero; cfr. E. Preto, *Cronaca delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero: Anno accademico 1974-1975*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», LXVII, 2, 1975, pp. 370-382

¹⁰ Legge 11 gennaio 2018, n. 3, Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute. La legge dunque per ora è rivolta agli aventi titolo solo in ambito SNT/2.

¹¹ Cfr. M. Bollani, *Educatori professionali: integrazione o dis-integrazione socio-sanitaria?*, in «Vita» 2/1/2019, in: <http://www.vita.it/it/article/2019/01/02/educatori-professionali-integrazione-o-dis-integrazione-socio-sanitari/150237/> visitato il 3/1/2019.

¹² Cfr. S. Polenghi, *Approvato il comma 517 sugli educatori socio-pedagogici nelle strutture socio-sanitarie*, in: <https://www.siped.it/2019-01-03-approvato-il-comma-517-sugli-educatori-socio-pedagogici-nelle-strutture-socio-sanitarie/> visitato il 3/1/2019.

¹³ Cfr. F. Crisafulli, N. Titta, *Educatori Professionali: una proposta integrata per uscire dal caos*, in «Vita» 5/12/2018, in: <http://www.vita.it/it/article/2018/12/05/educatori-professionali-una-proposta-integrata-per-uscire-dal-caos/150019/> visitato il 3/1/2019.

¹⁴ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 75.

¹⁵ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2001, p. 242.

¹⁶ P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, pp. 167-168.

¹⁷ E. Butturini, *Processi educativi e autoeducativi nel dialogo tra generazioni*, in C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento 2009, p. 150.

¹⁸ D. Fortin, *University education of the social health educator in Italy between temptations and opportunities*, «Hrvastka revija rehabilitacijska istrazivanja», XLVI, 2, 2010, pp. 102-115. Maria Grazia Riva nel saggio in cui auspica la realizzazione di comunità accademica di pratiche pedagogiche auspica che «sarebbe importante che la comunità accademica si trovasse a dibattere assieme, a partire dalle molteplici competenze individuali, dei problemi concreti della ricerca e della formazione, non solo in termini di assegnazione di crediti formativi o di distribuzione di risorse rispettose degli equilibri consolidati o che si vogliono affermare» in: M. G. Riva, *Ricerca e formazione alle professioni educative e formative*, «Studi sulla Formazione», XII, 1/2, 2009, p. 95

¹⁹ Lorena Milani nel suo volume (*Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000) ci offre un interessante contributo rispetto all'evoluzione del concetto di competenza: esso si è fatto strada a partire dagli studi di psicologia del linguaggio (Chomsky, 1957) e di filosofia del linguaggio (Ryle, 1963). Assieme alla concezione attigua di capacità, esso è prepotentemente entrato nella formazione professionale e degli adulti (Gillet, 1998; Demetrio, 1988, 1990, 2003) nel campo della psicologia dell'apprendimento (Piaget, 1923, Bloom, 1983; Ormell, 1992) della psicologia delle organizzazioni (McClelland, 1967; Ricotta 1998) in ambito psicosociale (Wittorski, 1998) si è affermato nella psicologia umanistica applicata alla psicoterapia e alla pedagogia (Rogers, 1969) e si sta facendo strada

anche nel sistema dell'istruzione europea in generale (Delors, 1996) della formazione (ISFOL, 1994) ed universitaria grazie al *Bologna Process*.

²⁰ Commissione Europea, *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Bruxelles 2016 in: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF> visitato il 20/02/2019; *Recommendation of the European Parliament and of the Council. On key competences for lifelong learning*, in: «Official Journal of the European Union», 18/12/2006, in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> visitato il 20/02/2019. J. Delors, *L'Education un trésor est caché dedans*, Unesco, Paris 1996. Trad. It., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1996. UE, *Libro Bianco sull'istruzione e la formazione. Insegnare ed apprendere: verso la società cognitiva*, COM, 1995, in: http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf, visitato il 20/02/2019.

²¹ Bologna declaration, 19 June 1999, *Space for higher education*, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19/06/1999 in: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6069

²² Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (Bologna process), March 12, 2010, n. 9/10, in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (la traduzione è mia).

²³ Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n. 266: «Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999», n. 509, Art. 1. Definizioni

²⁴ Cfr. come ad esempio gli studi di Matilde Callari Galli in Italia (Antropologia culturale e processi educativi)

²⁵ Cfr. come ad esempio gli studi di W. R. Bion, U. Bronfenbrenner; D. Demetrio; Lapierre-Acouturier; R.A. Hinde;

²⁶ M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1997.

²⁷ G. Ba (a cura di), *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Franco Angeli, Milano 2003; M. Camera, M.R. Mascolo, *Le competenze infermieristiche e ostetriche*, LibreriaUniversitaria.it, Padova 2012

²⁸ G. Renga, F. Cavallo, *Formazione per obiettivi a ruoli professionali*, in B. Maggi (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, EtasLibri, Milano 2000; M. Miragoli, *Un'esperienza di formazione al «Saper Essere» e al «Saper Fare» in un corso di base per Educatori Professionali*, in ESAE anno 2001 *Rapporto sulle professioni sociali*, stampato in proprio, Milano 2002

²⁹ J. Cavozi in P. Goguelin, J. Cavozi, J. Dubost, E. Enriquez, *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, ISEDI, Milano 1972 (orig.: *La formation psychosociale dans les organisations* – trad. it. V. Molone, G. Borgese)

³⁰ Se adottiamo questa distinzione, possiamo sottolineare come il termine *know how* sia quello che si collega più facilmente al termine *saper fare* e ci rimanda alle competenze che si basano sull'esperienza pratica e servono allo svolgimento dei compiti lavorativi. In una parte della pubblicistica anglosassone, si parla di *propositional knowledge* contrapposto a *procedural knowledge* (inteso, quest'ultimo, come sinonimo di *know how*), distinzione che corre parallela a quella sopra citata tra *sapere* e *saper fare*, o più semplicemente tra conoscenze teoriche e pratiche. Un diverso riferimento concettuale si basa sulla distinzione introdotta dal filosofo della conoscenza, l'inglese Gilbert Ryle (*The Concept of Mind*, 1949), tra *know how* e *know that*, essendo il primo fondato sulla esperienza ed il secondo su procedure operative e regole.

³¹ Anche la formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria ha in adozione questo modello pedagogico didattico, tanto che Corsi (in Zanniello) parla di «trittico virtuoso ineludibile sempre e comunque (al di là della fattispecie in questione)» e specifica che «insegnamenti, laboratori, tirocinio (rappresentano la declinazione curricularmente organizzata delle tre *competenze* del sapere, saper essere, saper fare, rispettivamente e reciprocamente in forma integrata, su questi tre versanti del curriculum universitario di *formazione iniziale*). Costruzione, dunque, di un *curricolo integrato* tra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio, con tutti gli insegnamenti/saperi (e, quindi, i contenuti) curvati in prospettiva pedagogica sull'obiettivo della relazione docente-discenti. Il sapere attiene alle *competenze contenutistiche* del docente nella sua interezza di ruolo, il saper essere alla sua *formazione personale*, il saper fare alle sue *competenze didattiche globali* e cioè a come tradurre in classe, nell'istituzione e nei vari rapporti interpersonali (con gli allievi, con i colleghi, con il dirigente, con il personale tecnico-amministrativo, con le famiglie e

con il territorio), il suo sapere e il suo saper essere» in: M. Corsi, *Il concetto di competenza professionale*, in G. Zanniello (a cura di), *La formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere, del saper fare*, Armando, Roma 2008, p.154

³² Cfr. C. Rogers, *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York 1977, trad. it.: *Potere personale*, Astrolabio, Roma 1978.

³³ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990, p. 33

³⁴ Cfr. il suo fondamentale lavoro: J.J. Guilbert, *Guida pedagogica per il personale sanitario dell'Organizzazione mondiale della sanità*, Edizioni Dal Sud, Modugno (Ba) 2000.

³⁵ F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*, cit., pp. 58-71.

³⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, cit., p. 174 e p. 198.

³⁷ F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*, cit., p.88.

³⁸ Fabio Folgheraiter ne sintetizza una definizione: «si ha relazione di aiuto quando vi è un 'incontro' tra due persone, di cui una si trovi in condizioni di sofferenza/confusione/conflitto/disabilità (rispetto ad una determinata situazione o a un determinato problema cui si trova di fronte e che si trova a dover gestire) e un'altra invece dotata di un grado 'superiore' di adattamento/competenza/abilità rispetto a queste stesse situazioni o tipo di problema» Cfr. F. Folgheraiter, *La relazione di aiuto nel counseling e nel lavoro sociale*, in R. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento, 1987, p. 8. F. Batini, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione d'aiuto*, Franco Angeli, Milano 2001. C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Erickson, Trento 2009. A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999. G. Barrett-Lennard, *Relationship at the Centre. Healing in a troubled world*, Whurr, London and Philadelphia 2005, – tr. It.: *La relazione al centro*, La Meridiana, Molfetta 2010.

³⁹ Nel caso qui descritto il *setting* formativo è stato facilitato anche dalla messa a disposizione del «Laboratorio di comunicazione e narritività» diretto dal pedagogista prof. Marco Dallari, uno spazio ideato per la formazione di insegnanti, educatori, adulti, alle competenze relazionali e comunicative. Il Laboratorio dispone di un'aula-teatro dotata di strumenti audio-video-informatici per la sperimentazione e realizzazione di prodotti didattici multimediali, all'interno del quale gli studenti possono progettare e mettere in scena le loro performance; ogni attività può essere videoripresa e in seguito analizzata, commentata e supervisionata.

⁴⁰ D. A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984, p. 41

⁴¹ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965.

⁴² P. Bertolini P. e L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993; P. Bertolini, *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

⁴³ R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora, *Un Paradigma Pedagogico Didattico per la scuola che cambia. Una sfida educativa per il terzo millennio*, Ed. Principato, Milano 2006.

⁴⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

⁴⁵ M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano 2000.

⁴⁶ M. Jelfs, *Manual for Action* (revised and edited by Sandy Merritt), Action Resources Group, London 1982; Ed. It., *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino 1983.

⁴⁷ WHO, *The Ottawa Charter for Health Promotion*, International Conference on Health Promotion, 17-21 November 1986, Ottawa, Ontario, Canada 1986.

⁴⁸ R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomproject Editore, Ferrara 2000.

⁴⁹ D. Fortin, G. Gottardi, *The Person-Centred Approach in Trentino. From Its Introduction by the Jesuits to Today's Social Health Educators*, «Jesuit Higher Education: A Journal», VI, 2, Article 23, 2017.

⁵⁰ C.R. Rogers, *Freedom to learn, A view of what education might become*, Columbus, Ohio Merrill 1969 - trad. it., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 9-10.

⁵¹ Questi insegnamenti sono parte del Corso di Laurea in Educazione Professionale attivato, sotto la guida del prof. Remo Job, in convenzione tra l'Università di Ferrara (Facoltà di Medicina) e l'Università di Trento (Dipartimento di

Psicologia e Scienze Cognitive e Dipartimento di Sociologia) su richiesta della Provincia Autonoma di Trento e del Cartello “Stare con i più deboli”: il punto di vista delle Organizzazioni del privato sociale per l’avvio di un Corso di laurea per educatori in Trentino (il cui documento del Cartello è disponibile in: <http://www.explorans.it/modules/core/lib/d.php?c=apCF9>, visitato il 29/02/2016).

⁵² Sintesi tratta dai Programmi di Insegnamento pubblicati in: <http://www.unife.it/medicina/educatore-sanitario/studiare/insegnamenti-e-docenti/insegnamenti-e-docenti2018-2019> visitato il 26/02/2019.

⁵³ C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010. In breve le nove fasi sono: Definizione del mandato valutativo; formulare le opportune domande valutative e comprendere gli obiettivi del programma; accertare le risorse disponibili e organizzare la ricerca; il primo disegno della ricerca e l’offerta tecnica; esplorare il campo semantico del programma; esplicitare il sistema valoriale del programma; stabilire conseguenti approcci, strumenti, tecniche e loro definizioni operative; Raccolta e analisi delle informazioni; usare la valutazione e diffonderne i risultati.

⁵⁴ Va specificato che alla fine dei 15 *items* il questionario presenta cinque righe da poter utilizzare come eventuale libera espressione e suggerimenti scritti da parte dello studente; questo materiale non è stato analizzato dettagliatamente nel presente studio, anche se, ad una prima stima a vista, le espressioni hanno avuto un carattere di sottolineatura della positività dell’esperienza e alcuni suggerimenti di aspetti migliorabili.

⁵⁵ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 241

⁵⁶ Cfr. per es: M. Pellerey, F. Orio, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Las, Roma 1996; M. Pellerey, D. Grządziel, M. Margottini, F. Epifani, E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l’autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2013.

⁵⁷ G. Crisafulli, G. Gottardi, D. Fortin, R. Gris, *Il Q-SHELL Social Health Education Learning*, «Da persona a persona. Rivista di studi rogersiani», Maggio, Roma 2015.

⁵⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.