



Anno III, Numero 9 – Novembre 2013

**Il tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica**

***Academic traineeship as alternation of practice and theory, action and critical reflection***

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Responsabili di Redazione:** Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

**Comitato di redazione:** Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Andrea Rega, Silvia Scandurra, Alice Scolari

**Consiglio scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Francesca Bonicalzi, Umberto Buratti, Gregoria Cannarozzo, Roberta Caragnano, Lilli Casano, Fiorenzo Colombo, Maria Teresa Cortese, Luigi D'Alonzo, Pier Domenico De Gioia-Carabellese, Maurizio Del Conte, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Tayo Fashoyin, Emanuele Ferragina, Vincenzo Ferrari, Ruggero Ferro, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Pietro Manzella, Mario Marchi, Emmanuele Massagli, Anna Maria Minervini, Paolo Musso, Matteo Negro, Flavia Pasquini, Silvia Pianta, Andrea Potestio, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Paul Ryan, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Silvia Spattini, Michele Tiraboschi, Tomaso Tiraboschi, Fabio Togni, Davide Venturi, Francesco Verbaro)

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.*

## INDICE

Introduzione  
*Introduction*  
**(Mabel Giraldo)**

5

## SAGGI

Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie  
*Pedagogical and methodological teachings by the Medicine and Surgery Degree traineeship*  
**(Giuliana Sandrone)**

7

Immaginare il *tutoring*  
*Imaging tutoring*  
**(Alberto Ghidini, Marco Toscano)**

19

Per una *praxis* educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario  
*For an educational praxis: the occasion of the academic traineeship*  
**(Mabel Giraldo)**

25

Investire sulle competenze, investire sui giovani. Il *mentoring* come strumento di orientamento in uscita  
*Believe in competencies, believe in young people. Mentoring as guidance tool for graduate*  
**(Claudio Pignalberi)**

37

I tirocini in carcere: l'esperienza della relazione educativa in un contesto complesso  
*Traineeships in prison: the educational relationship experience in a complex environment*  
**(Maddalena D'Angelo)**

55

I tirocini nelle Comunità educative per minori: attese, specificità e ambivalenze  
*Traineeships in Child caring and educational centre: expectations, features and ambivalences*  
**(Silvia Brena)**

66

Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista.  
*The traineeship role in the construction of the future worker*  
**(Giambattista Bufalino)**

78

## ESPERIENZE E PROGETTI

L'educazione in chiave ecologica. Una possibilità per ri-territorializzare la vita

<i>An ecological approach to education. A chance to re-territorialise life</i> <b>(Silvia Contessi)</b>	88
Per una formazione esperienziale alla sicurezza <i>E.S.T. Experiential Safety Training</i> <b>(Marco Zanchi)</b>	102
<b>ALLEGATO</b> Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie <i>Traineeship principles and standards in Medicine and Surgery Degrees</i>	120
<b>RECENSIONI</b>	
A. Porcarelli, <i>Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto</i> <b>(Maria Teresa Moscato)</b>	136
P. Becchi, <i>Il principio dignità umana</i> <b>(Andrea Potestio)</b>	141
C.H. Tienken, D.C. Orlich, <i>The School Reform Landscape: Fraud, Myth and Lies</i> <b>(Kent A. Thompson)</b>	143
A. Adonis, <i>Education, education, education. Reforming England's schools</i> <b>(Francesco Magni)</b>	146
G. Alfano, <i>I fondamenti della filosofia politica di Luigi Sturzo</i> <b>(Amedeo Costabile)</b>	149
A. Parola, A. Rosa, R. Giannatelli (a cura di), <i>Media linguaggi creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado</i> <b>(Ilaria Caelli)</b>	152

## Introduction

### Introduzione

La globalizzazione, le nuove tecnologie, la società multiculturale e gli squilibri demografici rappresentano i tratti caratteristici di questo nuovo millennio. Nonché quegli scenari che ci impongono non solo di superare la separazione tra età della formazione ed età del lavoro, ma soprattutto di ottimizzare le competenze esperte di ciascuno, trasformando il *saper fare bene* in un motto transgenerazionale.

Il numero della rivista «*Formazione, lavoro, persona*» – dal titolo *Il tirocinio formativo universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica* – raccoglie diversi contributi in cui viene sottolineata, anche attraverso la testimonianza di fortunate esperienze nei vari ambiti di interesse, l'importanza e la necessità che il tirocinio formativo rappresenti un momento di integrazione dei contenuti disciplinari, dei saperi teorici e di competenze pratiche, appresi interrogandosi dal punto di vista non solo dello studente che in prima persona si mette in gioco all'interno di questa esperienza, ma anche degli enti ospitanti e della stessa università che condividono il compito e dovere di creare quelle condizioni affinché il percorso di tirocinio sia davvero formativo.

Per tale ragione, il numero monografico si apre con il saggio di Giuliana Sandrone, intitolato *Il tirocinio curricolare nei Corsi di Laurea delle professioni sanitarie*, il cui intento è quello di dimostrare come il Documento *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, di cui l'autrice ne offre un'attenta analisi – documento che troviamo in allegato alla rivista –, rappresenti non solo un esempio della prospettiva culturale che si cela oggi dietro all'interesse nazionale ed europeo verso il tirocinio universitario, ma soprattutto espliciti alcune ragioni pedagogiche utili per dar vita a qualsiasi percorso di tirocinio che voglia costituirsi come agire riflessivo e situato.

In questo percorso, che per molti studenti rappresenta un primissimo contatto con la tanta attesa futura professione, gioca un ruolo fondamentale il tutor universitario, figura protagonista del saggio a quattro mani di Alberto Ghidini e Marco Toscano, *Immaginare il tutoring*, a partire proprio dalle immagini quotidiane che gli stessi allievi utilizzano per descrivere simbolicamente il ruolo di guida e di mediatore che il tutor assume nella loro sperimentazione diretta del sapere nell'ambito professionale. Nessuno come il tutor, infatti, può farsi garante della realizzazione da parte dello studente di quella circolarità tra teoria, tecnica e pratica che caratterizzata una buona prassi educativa. Una *praxis* che, nell'articolo di Mabel Giraldo *Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario*, memore della lezione aristotelica, permette di andare oltre la consueta dicotomia tra formazione e lavoro e di far sì che il tirocinio si configuri come occasione e via privilegiata di un apprendere dalla pratica, nella pratica e per la pratica.

Il contributo di Claudio Pignalberi, *Investire sulle competenze, investire sui giovani. Il mentoring come strumento di orientamento in uscita*, riflette, invece, su un'altra figura-chiave nell'orientare il giovane alle richieste del mercato e dell'economia, ovvero il *mentor*, il cui compito è quello di orientare e sostenere le nuove generazioni nella scelta delle proprie carriere professionali. Partendo dai primi risultati che emergono dal progetto europeo CREA.M, l'autore si interroga sui possibili strumenti che chi forma ha a disposizione per la certificazione delle competenze, formali e non-formali.

Poiché il tirocinio formativo è da intendersi come luogo in cui *sapere* e *saper fare* si fondono per la costruzione del profilo professionale del giovane, in cui l'esperire

rappresenta la possibilità del sapere di essere agito, risultano fondamentali i contributi di Maddalena D'Angelo e Silvia Brena, le quali, grazie anche alla loro esperienza culturale e professionale, hanno cercato di fornire una cornice teoretica a esperienze dirette di tirocinio in contesti familiari alle due autrici: in *I tirocini in carcere: l'esperienza della relazione educativa in un contesto complesso* viene messo in luce come, anche l'esperienza in un ambiente di per sé "complesso" come quello delle carceri, possa rappresentare per lo studente di scienze dell'educazione e scienze pedagogiche un percorso di crescita personale e professionale; il secondo, *I tirocini nelle Comunità educative per minori: attese, specificità e ambivalenze*, racconta, invece, a partire da una rilettura di diversi tirocini seguiti nel corso degli anni nell'area del disagio minorile, il contesto delle comunità residenziali per minori ed esamina criticamente, cercando di mettere in luce possibili linee di sviluppo future, non solo le aspettative, ma anche le problematiche e le ambivalenze vissute sia dagli studenti sia dagli enti che li accolgono.

La sezione dedicata ai saggi, non poteva che concludersi con un sguardo allo studente in quanto futuro professionista: Giambattista Bufalino si interroga, infatti, su *Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista*, come una concreta opportunità per l'allievo di integrare la propria formazione scolastica e sperimentare le dinamiche del mondo produttivo, acquisendo quelle competenze necessarie alla costruzione del futuro professionista e a favorire l'occupabilità della persona stessa.

Essendo la rivista frutto delle preziose sinergie sviluppate all'interno dell'Università degli Studi di Bergamo, questo suo numero dedicato al tirocinio curricolare non poteva che raccogliere, nella sezione *Esperienze e Progetti*, la testimonianza di due progetti coordinati da due tutor del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali: Silvia Contessi in *L'educazione in chiave ecologica. Una possibilità per ri-territorializzare la vita* riporta, attraverso gli occhi dei suoi tirocinanti, la stringente necessità di un'educazione ecologica che mostri nuove vie di riflessione e nuove pratiche per ripensare il legame tra territorio, ambiente e cittadinanza attiva; Marco Zanchi, invece, racconta il percorso formativo *A scuola di sicurezza* nato nel 2008 dalla collaborazione tra UST, INAIL e Provincia di Bergamo e progettato e coordinato dall'Università degli Studi di Bergamo che mirava alla sperimentazione di nuove ipotesi formative nell'ambito dell'educazione alla sicurezza e che ha portato negli anni non solo ad esiti interessanti, ma a configurarsi come un felice esempio di buona unione tra territorio e mondo accademico.

Come consuetudine, a chiusura del numero monografico, nella sezione *Recensioni*, vengono presentate alcune proposte di lettura su tematiche educative.

**Mabel Giraldo**

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" -  
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -  
University of Bergamo

## **Pedagogical and methodological teachings by the Medicine and Surgery Degree traineeship**

### **Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie**

**Giuliana Sandrone**

#### **Abstract**

*This paper wants to show how the great interest in traineeship, both in Italy and in Europe, could be reminded of itself also in the Medicine and Surgery Degrees traineeship. The Document “Traineeship principles and standards in Medicine and Surgery Degrees”, in fact, in its abandonment of the technical paradigm, includes some pedagogical statements that could help us to build a formative traineeship for the students of Educational Studies too.*

È grande l'interesse che attualmente, a livello sia europeo sia nazionale, circonda la qualificazione del dispositivo del tirocinio come canale privilegiato per l'inserimento nel mondo del lavoro; lo si considera, infatti, una leva strategica per rendere sistematico l'indispensabile incontro tra lavoro e formazione e, proprio per questo, una leva che va esercitata non solo negli anni che concludono i percorsi formativi, ma anche negli anni che precedono e nelle forme di tirocinio curricolare che si realizzano durante tutto un percorso di studi secondari e/o terziari. Ecco perché è legittimo pensare che l'attenzione ai tirocini propriamente detti favorirà anche il miglioramento dei percorsi di tirocinio curricolare<sup>1</sup> che avvengono all'interno dei percorsi formativi della scuola secondaria di II grado e dell'Università.

Come noto, il tirocinio curricolare rappresenta un percorso compreso all'interno dell'ordinamento di un Corso di studi per il conseguimento di una Laurea, sia triennale sia magistrale, al quale viene riconosciuto un determinato numero di crediti formativi universitari (CFU); la sua attivazione è regolata in autonomia all'interno di ciascun Ateneo, fermi restando i riferimenti normativi nazionali e regionali e le disposizioni che prevedono la stipula di una Convenzione tra l'Ente/azienda che ospita lo studente tirocinante e l'Università di appartenenza, la redazione di un progetto formativo condiviso, la presenza di un tutor sia presso l'ente ospitante, sia all'interno del percorso universitario.

I cambiamenti che hanno modificato il modo di intendere, progettare e realizzare il tirocinio compreso all'interno dei percorsi che preparavano (i Diplomi Universitari d'un tempo) e preparano (i Corsi di Laurea triennali di oggi) alle professioni sanitarie

---

<sup>1</sup> Stando alla lettera delle recenti *Linee guida in materia di tirocini*, disponibili online all'indirizzo [http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo\\_tirocini\\_24\\_gennaio\\_2013.pdf](http://www.cliclavoro.gov.it/Normative/accordo_tirocini_24_gennaio_2013.pdf), i tirocini curricolari non sono oggetto dell'accordo raggiunto tra Stato, Regioni e province allo scopo di definire i criteri e gli standard dei cosiddetti tirocini formativi e di orientamento, di inserimento/reinserimento al lavoro, di orientamento e formazione o di inserimento/reinserimento in favore di disabili.

rappresentano un esempio paradigmatico della prospettiva culturale oggi sottesa all'attuale interesse per questo dispositivo; si tratta di una prospettiva che abbandona l'idea dello sviluppo del fare tecnico come unico orientamento pragmatico, applicativo e previsionale del futuro infermiere, assistente sanitario, fisioterapista, tecnico di laboratorio biomedico, ecc. e assume, invece, l'agire riflessivo e situato come dimensione progettuale dell'aspirante professionista sanitario, che viene accompagnato alla consapevolezza della complessità e della problematicità in cui si realizzano, oggi e sempre di più in futuro, le azioni professionali e personali di chi si occupa di servizi alla persona.

Come ricorda Bertagna<sup>2</sup>, non è certo una novità la teoria secondo cui l'*operare bene* di ciascuno in un contesto lavorativo non è dato semplicemente dalla trasmissione astratta della scienza da parte di una sia pur efficiente 'scuola', ma richiede la mobilitazione libera e responsabile di tutte le capacità personali, mobilitazione che non può non avvenire anche nei luoghi in cui il sapere trova realizzazione concreta e riflessiva. E' la stessa preoccupazione avanzata da Bruner quando ricorda che

nell'*Etica Nicomachea* (V,1137a) Aristotele osserva in modo quasi commovente che è "sì facile conoscere il miele, il vino, l'elleboro, la cauterizzazione, l'incisione; ma saper come, a chi e quando bisogna distribuirli per produrre la salute è un'impresa tanto grande quanto essere medico" [...] La sfida è sempre quella di *situare* la nostra conoscenza nel contesto reale in cui si presenta il problema<sup>3</sup>.

Immaginare che questo *situare*, consapevole e responsabile, maturi esclusivamente nelle aule e nei laboratori universitari è ormai, per diverse ragioni, insostenibile. In primo luogo, il continuo contributo delle teorie psicologiche e sociologiche in tema di *lifewidelearning*<sup>4</sup> sostiene, infatti, l'ormai diffusa consapevolezza che la parte preponderante delle conoscenze di ciascuno, e dei giovani in particolare, si realizza in ambiente non formale e informale; in secondo luogo, l'assunzione di una prospettiva pedagogica unitaria rispetto alla persona e al suo apprendere conduce inevitabilmente verso un sistema formativo che apre e si innesta nel mondo del lavoro, con un forte investimento sull'apprendere *nella pratica*<sup>5</sup>, che incrocia in un contesto situato e relazionale fare riflessivo, sapere acquisito, conoscenze manifeste e tacite; in terzo luogo, la prospettiva formativa che avanza spinge verso una vera e propria riproposizione del modello educativo dell'apprendistato, in cui lo studente e il professionista sono entrambi coinvolti, sia pur nell'asimmetria dei ruoli, nella scoperta e nell'allargamento di quanto accade nei comportamenti professionali esibiti e/o osservati, allo scopo di scoprire quali, tra di essi, possano essere riconosciuti come azioni umane vere e proprie, caratterizzate da intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, e quali, invece, si configurino come atti meccanici, automatismi, *routine*, applicazioni esecutive di cui occorre essere consapevoli esecutori<sup>6</sup>.

Si tratta, insomma, in virtù di tutte queste ragioni, di intendere il percorso di tirocinio, in tutte le sue varianti e a cominciare da quello curricolare di cui qui ci occupiamo, come

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 44.

<sup>3</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1996], tr. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 57.

<sup>4</sup> Cfr. E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* [1959], Armando, Roma, 1981; D. J. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (Ed.), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986; AA.VV., *Longlife-longwidelearning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori, Milano 2012.

<sup>5</sup> L. Fabbri, *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano 2010.

<sup>6</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.



un percorso che intende favorire lo sviluppo da parte dello studente di quella *competenza di giudizio*<sup>7</sup> che porta via a via a maturazione la capacità di discernere ciò che è ‘bene’ fare, e perché, in una determinata situazione professionale e, allo stesso tempo, lo rende capace di tradurre questo stesso discernimento in vita ‘buona’ e giusta, dotata di senso, nella quale può ri-scoprire e ri-assumere valori da realizzare a livello sia individuale sia sociale.

Torneremo successivamente su questi aspetti, giacché prima occorre descrivere lo stato dell’arte del tirocinio curricolare previsto nei Corsi di Laurea per le professioni sanitarie, non a caso da sempre appellato *tirocinio professionale*.

## **Le professioni sanitarie e il tirocinio professionale**

Del tirocinio professionale si occupa la normativa che regolava, anteriormente all’istituzione dei Corsi di Laurea delle professioni sanitarie, i requisiti di idoneità delle strutture per i Diplomi universitari nell’area medica; nel D.M. 229/97 si legge: «Le attività di tirocinio sono finalizzate a far acquisire allo studente abilità specifiche d’interesse professionale». Lo scopo del tirocinio è, dunque, precisamente posto nell’acquisizione di quelle abilità tecniche che contribuiscono alla definizione del mansionario dell’operatore sanitario; funge da garante di tale acquisizione l’intervento diretto, per il tirocinio dello studente, di un operatore dello stesso profilo e di un coordinatore tecnico pratico; il successivo Regolamento attuativo della norma richiamata prevede, inoltre, la stesura di un progetto formativo contenente obiettivi e referenti del percorso, la prospettiva di una formazione che conduca allo sviluppo di un profilo professionale che preveda l’acquisizione del massimo di *expertise* possibile. Come dire: solo l’accompagnamento diretto di un infermiere di un reparto ospedaliero può far acquisire allo studente le abilità tecniche necessarie ad un corretto esercizio della professione infermieristica, così come solo un tecnico di laboratorio biomedico è in grado di accompagnare uno studente a capire come funziona l’allestimento e la manutenzione di colture cellulari. E così via per tutte le professioni sanitarie.

Successivamente, quando con la Legge n. 251/2000 si definiscono le modalità atte a predisporre ordinamenti didattici per corsi universitari finalizzati alla formazione degli operatori delle professioni sanitarie (infermieristiche ed ostetriche, riabilitative, tecnico-sanitarie, tecnico-preventive), ampio spazio viene mantenuto al tirocinio professionale, ritenuto modalità formativa fondamentale, nel corso dell’intero triennio, per sviluppare abilità tecniche che permettano il massimo di efficienza professionale possibile.

Nel primo decennio del 2000, tutti i Corsi di Laurea per le professioni sanitarie si sono organizzati in questo senso, e la successiva Legge di riforma universitaria, n. 270/2004, ha rappresentato l’occasione per riprogettare le esperienze maturate e ricomprenderle in una logica professionale che enfatizza l’esperienza del tirocinio come luogo in cui si favorisce lo sviluppo di una competenza professionale da spendere nel successivo inserimento nell’ambito delle professioni sanitarie. Recepisce per intero questa prospettiva il D.M 19 febbraio 2009 che rivede i Corsi di laurea delle professioni sanitarie alla luce della L. 2007/2004 e, dopo aver dato le linee generali di organizzazione del tirocinio, precisa:

Il raggiungimento delle competenze professionali si attua attraverso una formazione teorica e pratica che includa anche l’acquisizione di competenze comportamentali e che venga conseguita nel contesto lavorativo specifico di ogni profilo, così da garantire, al termine del percorso formativo, la piena padronanza di tutte le necessarie competenze e la loro immediata spendibilità nell’ambiente di lavoro.

<sup>7</sup> G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio*, cit., p. 186.

Particolare rilievo, come parte integrante e qualificante della formazione professionale, riveste l'attività formativa pratica e di tirocinio clinico, svolta con almeno 60 CFU con la supervisione e la guida di tutori professionali appositamente assegnati, coordinata da un docente appartenente al più elevato livello formativo previsto per ciascun specifico profilo professionale e corrispondente alle norme definite a livello europeo ove esistenti.

La prospettiva decisamente funzionalista del tirocinio professionale è ben segnalata, anche a partire dal linguaggio utilizzato da questa norma: l'apprendimento che deriva dal tirocinio si esprime in *competenze comportamentali*, il risultato atteso al termine del percorso è la *padronanza* delle diverse competenze, che garantisce *spendibilità* lavorativa nei diversi profili sanitari. L'*abilità* di cui si parlava nella norma del 1997, viene detta *competenza*, in ossequio al politicamente corretto istituzionale, ma la sostanza non cambia: il sapere tecnico, proprio dell'*expertise* che traduce attraverso procedure predefinite le regole di comportamento da assumere, sembra ancora prevalere<sup>8</sup> e nulla emerge della complessità contestuale in cui le singole azioni professionali si collocano.

Data questa linearità della prospettiva normativa rispetto al tirocinio professionale un interessante cambio di paradigma sembra di poter intravedere leggendo il Documento del settembre 2010 con cui la Conferenza permanente dei Corsi di laurea delle Professioni sanitarie<sup>9</sup>, si esprime sui *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*; si tratta del risultato di un ampio lavoro che la Conferenza ha attivato negli anni successivi alla legge di riforma del 2004, organizzando una rete tra coordinatori e tutor di tirocinio dei corsi di laurea delle professioni sanitarie di tutta l'Italia: infermieri, ostetriche, fisioterapisti, logopedisti, tecnici della riabilitazione psichiatrica, educatori professionali, tecnici di laboratorio biomedico, assistenti sanitari, ecc. Il gruppo, che si è così venuto a costituire, ha confrontato vari modelli di tirocinio, pubblicati o messi a disposizione dalle varie università, ed ha successivamente redatto un documento che, dopo un'indagine di consenso, è stato pubblicato e diffuso.

Si tratta di un lavoro assai interessante proprio per la prospettiva che adotta nell'affrontare il tema del tirocinio professionale nei Corsi di laurea delle professioni sanitarie, prospettiva assolutamente attuale, in quanto ben esplicita la necessità di migliorare i percorsi di tirocinio curricolare, introducendo una forte ed indiscutibile valenza formativa all'intero percorso. Una breve analisi ci permette di evidenziare i punti di maggior interesse.

Il Documento *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie* muove dalla definizione del tirocinio curricolare professionale, esplicitandone finalità e principi per affrontare poi le questioni del tutorato e della valutazione, anche in situazione di difficoltà di apprendimento; non mancano ampie riflessioni e puntuali indicazioni sulla programmazione delle attività di tirocinio con attenzione agli aspetti più strettamente organizzativi (criteri di scelta delle sedi di tirocinio, modalità di convenzionamento e di rapporti, prerequisiti di accesso, eventuali assenze e/o sospensioni, ecc.), ma un ampio spazio di riflessione viene dato anche al sistema di tutorato necessario al tirocinio curricolare professionale e al suo ruolo strategico nella valutazione finale del percorso stesso. E' chiaramente esplicitata la dimensione oraria ed amministrativa del tirocinio stesso: si tratta di un percorso che si snoda su tutti e tre gli anni della laurea di primo livello (nel Documento si concorda sulla necessità di prevedere

<sup>8</sup> D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Dedalo, Bari 1993, p. 42.

<sup>9</sup> La Conferenza Permanente delle Classi di Laurea delle Professioni Sanitarie, si istituisce nel 2001 e riunisce i Presidenti dei Consigli di Corso di Laurea e di Laurea specialistica, i Coordinatori degli insegnamenti professionalizzanti delle singola sede universitaria e i rappresentanti delle singole professionalità alle quali i Corsi di Laurea universitari sono rivolti.

almeno 5/6 esperienze di tirocinio in contesti diversi durante il triennio) e prevede un minimo di 60 CFU (1 CFU corrisponde a 25 ore di impegno dello studente), di cui la parte preponderante coincide con l'esperienza sul campo con professionisti del settore sanitario presso servizi, strutture, aziende, comunità. Il Documento è, peraltro, esplicito rispetto a qualunque deriva burocratizzante e, nel paragrafo dedicato alla programmazione dei tirocini, si legge:

La qualità dell'esperienza degli studenti dà significato alla quantità del tempo trascorso in tirocinio come fissato dalla normativa e che deve essere rigorosamente rispettato come tempo minimo. Tuttavia la ricchezza di opportunità formative offerte e una rigorosa progettazione e conduzione dei tirocini sono determinanti per un apprendimento di qualità dello studente. È necessario trovare un *giusto equilibrio tra quantità e qualità del tirocinio*, considerando anche che non è sufficiente che lo studente abbia assolto il monte ore previsto ma è il raggiungimento degli obiettivi formativi a sancire la conclusione del tirocinio. [...] Nell'ottica della qualità sono raccomandati percorsi di tirocinio personalizzati che tengano conto per alcuni studenti della necessità di aumentare il numero di esperienze per completare la loro formazione professionale.

Torneremo sull'interessante scelta di *personalizzazione* del percorso di tirocinio, mentre soffermeremo, ora, la nostra attenzione su due punti del documento che fanno emergere la forte valenza pedagogica che lo sostiene: il primo paragrafo, esplicito rispetto alla definizione del tirocinio curricolare professionale, alle sue finalità e ai suoi principi pedagogici; alcuni paragrafi successivi, in cui si esplicitano le caratteristiche del tutorato professionale da mettere in campo e i principi pedagogici che sostengono il significato della valutazione del tirocinio stesso da parte del tutore e del coordinatore di tirocinio.

Al termine di questa analisi del Documento, cercheremo di far emergere alcuni significativi aspetti pedagogici e didattici che lo caratterizzano e sottolineeremo come una sua attenta lettura possa guidare alla realizzazione di percorsi di tirocinio volti a sviluppare quella 'competenza di giudizio' che si è detta necessaria a tutti i livelli e in tutte le professioni per ri-scoprire e ri-assumere valori individuali e sociali, capaci di far procedere sulla strada del bene personale e comune, di illuminare attraverso il principio di responsabilità<sup>10</sup> il nuovo, complesso e problematico rapporto uomo-natura che la rivoluzione scientifica e tecnologica porta con sé.

**Definizione, finalità, metodologie.** L'incipit del Documento è esplicito sulla natura del tirocinio curricolare professionale, definito

strategia formativa che prevede l'affiancamento dello studente ad un professionista esperto e in contesti sanitari specifici, al fine di apprendere le competenze previste dal ruolo professionale. L'apprendimento in tirocinio avviene attraverso la sperimentazione pratica, l'integrazione dei saperi teorico-disciplinari con la prassi operativa professionale ed organizzativa, il contatto con membri di uno specifico gruppo professionale.

L'attività principale degli studenti che lo realizzano, si dichiara poco dopo, consiste nel «poter far provare attività selezionate in base al loro valore educativo». Questo aspetto valoriale, viene detto esplicitamente nelle finalità, è strettamente mirato a dare allo studente la possibilità di sviluppare competenze personali e professionali, di riflettere sulle caratteristiche proprie della professione sanitaria a cui si avvia, di comprendere ed apprezzare l'importanza delle relazioni interpersonali e del confronto cooperativo nel contesto lavorativo stesso.

Nel Documento, infatti, il tirocinio intende

<sup>10</sup> Cfr. H. Jonas, *Il principio di responsabilità* [1979], tr. it., Einaudi, Torino 1990.

- *sviluppare competenze professionali*, facilitando processi di elaborazione e integrazione delle informazioni e la loro trasformazione in competenze,
- *sviluppare identità e appartenenza professionale*, offrendo l'opportunità allo studente di un progressivo superamento di immagini idealizzate della professione e di una successiva conferma nella sua scelta,
- *sviluppare una pre-socializzazione al mondo del lavoro*, facendo sperimentare ed apprezzare direttamente il contatto con un contesto organizzativo, le relazioni lavorative che lo caratterizzano, i rapporti interprofessionali, i valori, i comportamenti lavorativi che vi si possono manifestare,

La stessa, forte prospettiva pedagogica resta presente quando, nel punto 4 del Documento, si indicano *Le strategie per l'insegnamento e l'apprendimento in tirocinio* e si elencano scelte metodologiche improntate ad una antropologia costruttivista e cognitivista che vede nello studente il co-costruttore del proprio apprendimento e nell'organizzazione del tirocinio il dispositivo che viene intenzionalmente utilizzato per accompagnarlo alla professione, in modo flessibile e trasparente, attraverso :

- il passaggio da un'enfasi storica sull'addestramento ad un modello di *apprendimento dall'esperienza*;
- la *responsabilizzazione dello studente*, utilizzando metodi di apprendimento auto diretto applicando i principi dell'apprendimento degli adulti;
- la *tutorialità*, per garantire supervisione e facilitazione dei processi di apprendimento;
- la *trasparenza del processo di valutazione*; gli studenti, infatti, sono informati fin dall'inizio sui criteri che saranno usati per valutare le loro performance e sugli elementi che contribuiranno alla votazione finale di tirocinio. Sono informati quando non raggiungono gli obiettivi previsti, prima della valutazione certificativa annuale;
- la *personalizzazione delle esperienze di tirocinio* e flessibilità del percorso;
- il *rispetto del diritto di privacy dello studente*; i tutor e i supervisor gestiscono, infatti, con riservatezza le informazioni connesse allo sviluppo delle performance dello studente e le utilizzano solamente a scopi formativi.

L'affermazione successiva non potrebbe essere più esplicita rispetto ad una prospettiva che vede l'apprendimento personale co-costruito, situato e riflessivo (le parti evidenziate sono le stesse presenti nel Documento):

L'esperienza nei servizi permette allo studente di *affrontare situazioni uniche e complesse che sono insolubili attraverso i soli approcci teorici*; mediante la riflessione lo studente può fare *emergere tacite comprensioni* sorte attorno alle esperienze e può trovare un senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che può sperimentare. Il tirocinio offre pertanto non solo la possibilità di *imparare a fare* ma la possibilità di *pensare sul fare*, di approssimarsi ai problemi, di interrogarsi sui significati possibili di ciò che incontra nell'esperienza.

La stessa prospettiva si ritrova successivamente nel Documento, quando, dopo aver precisato le fasi che il processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe prevedere, si afferma: «Queste fasi appartengono ad un *processo a spirale* che può tornare indietro continuamente e integrare via via le strategie utilizzate anche con successioni diverse, adattandosi alle esigenze dello studente e del contesto di tirocinio». Si incrociano con evidenza almeno due grandi lezioni bruneriane: la ricorsività di un apprendimento<sup>11</sup> che porta ordine epistemologico nelle osservazioni anche ingenuamente realizzate ed apre a nuove modalità di esperienza e la già richiamata necessità di situare la conoscenza nel

<sup>11</sup> J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento delle due culture* [1961], Armando, Roma 1964, p. 22.

contesto reale in cui ci si trova ad affrontare il problema connesso a questi saperi, avendo a cuore «come, per chi e quando» incrociare regola generale e situazione particolare<sup>12</sup>.

**Il tutorato di tirocinio.** Dal lavoro svolto dalla Conferenza permanente dei Corsi di laurea delle professioni sanitarie attraverso la rete che ha lavorato al Documento emerge che la figura professionale che, per norma<sup>13</sup>, coordina il tirocinio professionale nei Corsi di laurea delle professioni sanitarie è il Direttore della Didattica professionale, a cui sono affidati i compiti di individuare e scegliere le sedi in cui realizzare il tirocinio, di avviarne l'accreditamento formale, di assegnare gli studenti alle diverse sedi; egli è chiamato a questi compiti, nel rispetto di precisi criteri improntati ai bisogni educativi dello studente e all'efficacia del percorso stesso. Con il Direttore della Didattica professionale, in tutti i Corsi di laurea delle professioni sanitarie, opera un sistema di tutor professionali che generalmente si organizza, a seconda delle scelte locali, su due o tre livelli. Non entreremo qui nel dettaglio delle diverse scelte possibili, ma ci soffermeremo sulle due figure che, come prevede la norma, caratterizzano la realtà del tirocinio curricolare e ne garantiscono la realizzazione: da un lato, il tutor che in Università collabora con il Direttore della Didattica Professionale nell'organizzazione e gestione dei tirocini, nella progettazione e conduzione di laboratori di formazione professionale, propedeutici all'avvio del tirocinio presso la sede accreditata; dall'altro lato, il tutor che, a livello del servizio di sede del tirocinio, è solitamente un professionista dello stesso profilo professionale che, mentre svolge le normali attività lavorative, ha il compito di facilitare l'apprendimento delle competenze professionali dello studente, ne garantisce la sicurezza rispetto ai rischi possibili nei luoghi di tirocinio (biologico, chimico, radiologico, ecc.) ed è chiamato a rappresentare un vero e proprio "modello di ruolo" per il tirocinante. Solo in alcuni corsi di laurea, all'interno del servizio sede di tirocinio, è individuato tra i vari tutor, un coordinatore dei tirocinanti presenti in quel servizio.

L'azione di *tutoring* più diretta nei confronti dello studente è, dunque, realizzata dal professionista che presso la sede di tirocinio ha il compito di *guida di tirocinio* (è la denominazione condivisa, suggerita all'interno del Documento) e, in una dimensione formativa straordinariamente vicina all'apprendistato, accompagna lo studente sia all'osservazione e alla riflessione sui processi di lavoro tipici della professione, sia a qualche semplice intervento diretto, ancorché in situazione protetta. Un paio di esempi possono esserci utili: l'assistente sanitaria che opera una profilassi di vaccinazione può contemporaneamente esercitare il proprio ruolo di tutor di uno studente del Corso di laurea in Assistenza sanitaria non solo facendo osservare al giovane le varie procedure da seguire, il *setting* da impostare, la dimensione relazionale da instaurare con il paziente che fa la vaccinazione, ma può anche coinvolgere lo studente in qualche fase non particolarmente delicata del processo (cura della documentazione, preparazione dello strumentario necessario, ecc.). Allo stesso modo il tecnico di laboratorio biomedico può gestire la preparazione delle soluzioni di base, dal reperimento del materiale fino allo smaltimento dell'eccesso, facendo intervenire in qualche semplice procedura, e sotto il suo diretto controllo, il tirocinante stesso.

**La valutazione del tirocinio.** Il paragrafo che nel Documento si occupa della valutazione del tirocinio apre con queste due affermazioni: «Le esperienze di tirocinio devono essere progettate, valutate e documentate durante il percorso dello studente. Durante ogni esperienza di tirocinio lo studente riceve *feed-back* continui di *valutazione formativa* sui

<sup>12</sup> Cfr. J. Bruner., *La cultura dell'educazione*, cit..

<sup>13</sup> Art. 4, c 5 del D.M. 19 febbraio 2009.

suoi progressi sia attraverso colloqui che schede di valutazione». Anche nel delicato passaggio valutativo, dunque, gli estensori del Documento non lasciano spazio a dubbi sulla sua valenza formativa e, dopo aver dato puntuali suggerimenti in merito alla valutazione certificativa annuale del tirocinio stesso e alla Commissione che potrebbe farsene carico<sup>14</sup>, si insiste sulla necessità che lungo tutto il percorso siano raccolte osservazioni e valutazioni sull'apprendimento dell'allievo, anche attraverso l'analisi di simulazioni, di casi e situazioni reali che lo studente ha potuto incontrare nella sua sede di tirocinio professionale. Non a caso poco prima, il Documento, dopo aver ricordato che ogni Corso di Laurea adotta propri strumenti di documentazione del percorso di tirocinio, esplicita la convinzione che, per la realizzazione di un tirocinio professionale di qualità, siano indispensabili alcuni documenti, quali:

- il progetto di tirocinio, che esplicita modello pedagogico proposto, gli obiettivi formativi, gli indicatori e gli strumenti di valutazione dei risultati di apprendimento;
- il contratto formativo che regola il percorso di tirocinio, il dossier, il portfolio;
- indirizzi e report scritti per l'attività di laboratorio professionale;
- il libretto triennale dove lo studente documenta la frequenza e le sedi di tirocinio.

Vedere condivisa ed acquisita, almeno a livello di proposta nazionale nell'ambito del tirocinio professionale dei Corsi di laurea delle professioni sanitarie, la necessità di osservare e documentare il processo di apprendimento dello studente in tirocinio, di raccogliergli gli esiti anche attraverso strumenti lontani dalla cultura valutativa istituzionale italiana come il dossier e il portfolio, lascia il lettore del Documento felicemente sorpreso rispetto alle consapevolezze pedagogiche che gli estensori hanno fatto proprie.

Stessa felice impressione si prova poco oltre, quando si leggono le proposte messe a punto nel caso in cui il tutor si trovi di fronte ad uno studente in difficoltà.

Nel tirocinio – si legge nel documento – il termine “difficoltà” o “studente non sicuro” è utilizzato per gli studenti il cui livello di pratica è dubbio nelle aree della sicurezza, conoscenza, abilità tecnico operative ed interpersonali. L'intraprendere ed il perseguire obiettivi ed attività rispetto alle quali lo studente non è adeguatamente preparato diventa fonte di stress sia per lo studente che per il tutor. E' pertanto essenziale rinegoziare e riadattare il piano/programma di tirocinio, prevedere un *piano di azione personalizzato* e valutare nel corso dell'anno la necessità di ulteriori esperienze di tirocinio.

Aver ipotizzato non solo che una situazione di difficoltà di apprendimento richieda un ripensamento e una ri-negoziazione del percorso di tirocinio stesso, ma anche che l'eventuale soluzione vada condivisa con lo studente attraverso la definizione di un *piano di azione personalizzato* è al tempo stesso, come approfondiremo tra poco, una forte conferma della prospettiva pedagogica saldamente mantenuta in tutto il Documento e un indicatore esplicito di un'antropologia di riferimento che rigetta qualsiasi determinismo esterno ed aprioristico nel processo di insegnamento-apprendimento a favore della convinzione che un progetto formativo, ancorché adeguatamente predisposto dal tutor, per essere efficace necessita dell'adesione libera e personale del soggetto in apprendimento.

### **Ragioni pedagogiche per un tirocinio formativo**

Dalla lettura del Documento sul tirocinio professionale dei Corsi di laurea delle professioni sanitarie è possibile trarre alcune indicazioni strategiche laddove si intenda, anche in altri

---

<sup>14</sup> Questa l'indicazione data a p. 14 del Documento stesso: «Al termine di ciascun anno accademico, una Commissione presieduta dal *direttore della didattica professionale* e composta da un minimo di due docenti certifica il livello di apprendimento professionale raggiunto dallo studente negli standard previsti». Naturalmente anche in questo caso la decisione definitiva spetta agli organi di governo di ciascun Ateneo.

corsi di laurea, ri-affermare la centralità di questo dispositivo e rivederne l'organizzazione in un prospettiva di forte valenza formativa. Evidenzieremo alcune di queste indicazioni, a nostro parere indispensabili per un cambio di paradigma delle scelte formative universitarie.

**Il tirocinio come apprendistato.** La nostra cultura e il nostro sistema educativo (università compresa) sono stati per quasi un secolo, e forse lo sono ancora, ostaggi di un paradigma culturale separatorio, improntato ad un «intellettualismo» diffuso<sup>15</sup> che ha ritenuto, sempre e in ogni settore, la conoscenza teorica più prestigiosa di quella pratica, vero e proprio principio a cui quest'ultima è chiamata a rifarsi, in un atteggiamento che non può che essere applicativo. Sapere e conoscere, inoltre, gerarchicamente posti, nulla hanno avuto a che fare, all'interno di questo paradigma, con l'agire personale che ciascuno mette in campo, nell'interezza della sua persona, quando, con ciò che sa e ciò che fa, decide e agisce 'bene' nelle diverse situazioni in cui vive, opera, lavora, studia, ..., ricomponendo nell'unitarietà del suo essere persona «il divorzio tra la mano e la testa»<sup>16</sup>, utilizzando le mani «come finestre della mente». Nel nostro sistema educativo (università compresa, occorre ri-affermarlo), di conseguenza, non solo per decenni non si sono connessi sapere e fare, ma l'agire stesso dello studente è stato relegato ad un momento esterno, successivo alla scuola e allo studio, quasi che, in essi la vita fosse sospesa, e non esistesse che in prospettiva futura. Nel sempre più necessario superamento di questo paradigma, perché, allora, non *ri-volgere* lo sguardo alla formazione tipica dell'artigiano, a quell'apprendistato in cui, si è detto, mastro e apprendista si osservano e si confrontano nella situazionalità del fare pratico e perché non predisporre frequenti e sistematici periodi di tirocinio che intersecano periodi di formazione più teorica? Perché non ri-lanciare l'intreccio profondo e situato tra 'imitazione' (la platonica *mimesis*) e 'riflessione' (l'azione intelligente di Dewey), per cui l'apprendista 'imita' l'artigiano che 'mostra' il suo agire, mentre entrambi valutano ciò che accade e si auto-valutano nella ricerca continua del lavoro fatto bene, con arte, con maestria, con sapienza manuale e intelligenza riflessiva? Certo sarà il tutor di tirocinio, il mastro *esperto*, ad esprimere la valutazione sulla competenza sviluppata dallo studente, l'apprendista, ma non potrà certo farlo senza il suo diretto coinvolgimento, senza collocare il suo giudizio all'interno di quella conversazione riflessiva che ha accompagnato l'intero percorso. Il tirocinio professionale nei Corsi di laurea delle professioni sanitarie, nel Documento che abbiamo analizzato, offre una prospettiva formativa di questo genere, testimoniata dall'insistenza ripetuta sull'intreccio tra professione e progetto personale, tra fare tecnico e fare riflessivo, tra competenza individuale e confronto interpersonale. L'ostetrico che agisce 'bene' nella sala parto sotto gli occhi attenti del tirocinante attiva una potente forma di insegnamento attraverso la sua azione che coniuga sapere teorico, tecnica procedurale e sapienza di giudizio; certo, la recente teoria neurofisiologica dei neuroni specchio<sup>17</sup> rende indiscutibile la dinamica dell'apprendimento che ne deriva, ma questo apprendimento assume significatività<sup>18</sup> solo quando la riflessività e il dialogo continui tra professionista e tirocinante permettono di mettere a fuoco l'intenzionalità che ha caratterizzato le scelte, la razionalità (il *lógos*) che le ha guidate, le azioni che liberamente e responsabilmente le hanno realizzate. Dunque, «non solo vedere, ma anche sentire, capire e spiegare ciò che fanno gli altri e perché, e addirittura pre-vederlo prima che lo facciano; e poi farlo pure in proprio per sola

<sup>15</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 65 e ss.

<sup>16</sup> R. Sennet, *L'uomo artigiano* [1943], tr. .it., Feltrinelli, Milano 2009, p. 44.

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 72-80.

<sup>18</sup> Cfr. D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.

simulazione e imitazioni, senza aver avuto bisogno di ‘istruzioni’ per farlo», essendo in grado di dire come e perché si è agito in quel tale modo. Un ritmo circolare infinito tra fare, pensare, ri-fare, che, con Gadamer, potremmo definire così: «la pienezza dell’esperienza, il compiuto essere di colui che chiamiamo ‘esperto’ non consiste nel fatto che egli sappia già tutto [...] ma in quell’apertura all’esperienza che è prodotta dall’esperienza stessa»<sup>19</sup>.

**Il tutorato come leva strategica del tirocinio.** Un tirocinio curricolare di questo tipo ha evidente bisogno di intenzionalità educativa, non si improvvisa, né si lascia alla più o meno spiccata attitudine interpersonale di chi se ne occupa, primi fra tutti i tutor che accompagnano lo studente sia nella sede ospitante, sia in università. Non a caso, negli ultimi anni, proprio in alcuni Corsi di laurea per le professioni sanitarie si è attivato un grande interesse per il ruolo del tutor, del professionista sanitario che in ospedale, nel servizio territoriale, nel laboratorio biomedico, nel centro convenzionato, ecc., accoglie lo studente e lo accompagna nel suo percorso di tirocinio. Non di meno, la stessa attenzione è stata dedicata al tutor universitario, alla riflessione sul suo agire formativo e alla sua formazione, come dimostrano i molti corsi di formazione post laurea o di alta formazione attivati presso numerosi atenei. Certo, non è possibile estrapolare singole azioni di rinnovamento nella formazione professionale da una più ampia visione che connetta, a livello di sistema, politiche del lavoro e dimensione formativa, in una prospettiva di crescita integrale della persona, di coesione sociale e di competitività economica, ma il dato che in molte realtà professionali, in connessione con la formazione universitaria, ci si interroghi sulla funzione del tutor in un processo di tirocinio curricolare è significativo.

La *tutorship*, non più semplice dispositivo con funzioni organizzative e strumentali, diventa un vero e proprio strumento pedagogico di supporto ai processi di apprendimento attraverso i quali è possibile raccordare soggetti e risorse eterogenee tra di loro, trovare risposte pertinenti a bisogni formativi diversi e complessi, fornire supporto nei momenti di difficoltà, valorizzare le differenze e personalizzare i percorsi; insomma, un vero e proprio presidio per il processo di apprendimento e per la connessione tra momenti teorici e momenti di pratica professionale. Le azioni educative di cura, protezione, supporto, potenziamento e sostegno (azioni racchiuse nelle ormai classiche funzioni di *holding*, *coaching*, *consuelling*), proprie della figura del tutor, certamente si connettono etimologicamente al verbo latino *tutori*, intensivo di *tueri*, che rimanda al significato di protezione e sostegno di una persona ritenuta più debole, ma si completano in senso educativo se arricchite dalle azioni che derivano da una seconda etimologia, che connette il termine tutor al latino *auctor*, con cui si indica l’azione di colui che promuove, fonda e garantisce la crescita attraverso il legame sociale che si esercita tra due persone libere nel momento in cui scelgono e in cui agiscono, in una situazione che certamente prevede livelli di responsabilità diversi ma, al contempo, riconosce autonoma forza di crescita<sup>20</sup>. Nessun determinismo, dunque, tra l’azione del tutor e quella del tirocinante, ma una relazione interpersonale fatta di responsabilità, di intenzionalità e di testimonianza, un rapporto educativo caratterizzato da una costitutiva reciprocità, pur nell’asimmetricità. A nulla, infatti varrebbe una *tutorship* senza il riconoscimento della giustezza e della bontà delle sue azioni da parte del discepolo<sup>21</sup>.

La formazione alla *tutorship*, a questo punto, diventa una priorità direttamente connessa all’incremento qualitativo e quantitativo che si intende attivare nei percorsi di

<sup>19</sup> G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., p. 68.

<sup>20</sup> G. Sandrone, *Il docente coordinatore-tutor e la riforma: le ragioni di una scelta*, in L. Cerioli (Ed.), *Tutorship nel nuovo sistema formativo*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>21</sup> G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., pp. 356-359.



tirocinio curricolare; se, prendendo le mosse da alcune buone pratiche dei Corsi di laurea delle professioni sanitarie, la formazione dei tutor universitari e quella dei tutor degli enti accoglienti fosse intesa come condivisa alleanza formativa tra contesti professionali e università, una strada importante per il superamento del paradigma separatorio, da cui è partita questa nostra riflessione, sarebbe aperta e spianata.

**Le caratteristiche dell'apprendimento per problemi come riferimento didattico.** Raccogliamo di seguito alcune indicazioni metodologiche che il Documento sui *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie* ripetutamente sottolinea:

- adozione di un modello di apprendimento esperienziale e situato
- condivisione interpersonale della riflessività e della rielaborazione che accompagnano il processo di apprendimento
- responsabilizzazione dello studente in tutte le fasi del percorso di tirocinio
- trasparenza rispetto a tutto il processo valutativo, ai criteri agli strumenti utilizzati
- personalizzazione dei percorsi sia nell'organizzazione, sia nel procedere formativo.

Sono più che sufficienti queste indicazioni per segnalare come gli estensori del documento abbiano fatto loro le più recenti acquisizioni pedagogiche relative al già richiamato processo di apprendimento *nella* pratica, che diventa anche apprendimento *dalla* pratica e *per la* pratica, in una circolarità continua tra il portato culturale ed esperienziale di ciascuno e l'apprendimento in situazione, entrambi finalizzati all'agire presente e futuro.

Allo stesso modo, risulta evidente nel Documento come questo processo sia stato collocato nella dimensione propria dell'apprendimento per problemi, secondo cui per affrontare e risolvere un problema reale e situato non è sufficiente attivare una reazione istintiva, una *routine* o un automatismo, ma occorre presupporre «l'esistenza di un soggetto dotato di coscienza e di intenzionalità che "propone" e "getta innanzi" (progetta) razionalmente un desiderio di intelligibilità dinanzi a qualche cosa che non gode di questa trasparenza»<sup>22</sup>, specie se di problema *mal strutturato* si tratta, vale a dire con condizioni di partenza instabili e poco definite, con variabili complesse e informazioni incomplete. Esattamente il tipo di problemi che la realtà professionale pone, molto distanti da quelli *ben strutturati*, ma molto spesso fittizi che la scuola e l'università solitamente utilizzano. Per affrontare problemi del primo tipo, occorre che un giovane sia accompagnato «a riconoscerli e a risolverli, acquisendo familiarità con forme di pensiero, pratiche di ragionamento, modo di dire e di fare all'interno di una comunità di pratiche e di culture organizzative specifiche»<sup>23</sup>. Occorre riflessività, direbbe Schön, un'indagine riflessiva che si esercita durante lo svolgimento dell'azione, nel corso dell'azione, al termine dell'azione stessa.

La riflessività, in un siffatto processo di apprendimento, diventa strumento privilegiato per tutti coloro che al processo stesso partecipano e, nel caso del tirocinio professionale, possiamo osservare che ad essa sono chiamati sia lo studente che affronta l'esperienza nella sua complessità, sia il tutor della sede che accoglie lo studente, il quale nella riflessività *nella, dalla e per la* pratica ripercorre il proprio agire professionale, sia il tutor universitario che, a posteriori, accompagna lo studente a connettere quanto accaduto nella dimensione *pratica* con quanto appreso nella dimensione *teorica*.

Il percorso valutativo di un siffatto processo di apprendimento è naturalmente aperto, trasparente e condiviso; coinvolge, sia pur con responsabilità diverse, tutti i protagonisti

<sup>22</sup> O. Zanato Orlandini, *Problema*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 309-322.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

che vi partecipano e si giova di strumenti che spesso saranno qualitativi, descrittivi e narrativi perché la dimensione quantitativa non può certo esaurire la complessità del processo di apprendimento che si osserva e si valuta. Proprio per questo il tutor, nel predisporre il suo giudizio, la sua valutazione sarà «una persona che giudica fondatamente [...], che possiede, secondo l'espressione idiomatica, 'buon senso' [...], che è un buon giudice di valori relativi; che sa stimare, apprezzare con tatto e discernimento»<sup>24</sup>.

**Giuliana Sandrone**

Professore Associato - Università degli Studi di Bergamo

Associate Professor - University of Bergamo

---

<sup>24</sup> J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 195.

## Imaging tutoring

### Immaginare il tutoring

Alberto Ghidini, Marco Toscano

#### Abstract

*The paper analyzes symbolic descriptions of tutorship formulated by the students of Educational Sciences, University of Bergamo. Each student, throughout the apprenticeship periods, experienced individual tutoring: a complex educational relationship in which tutor aims to improve students' reflection concerning theoretical aspects of educational practices. During two focus groups we encourage students in order to collect metaphors by which they imagine tutorship and they express implicit requests and expectations.*

#### Il ruolo del tutor: immagini al lavoro

Da una parte i saperi, le scienze dell'educazione, dall'altra le pratiche educative: due piani che nel percorso formativo degli studenti trovano il loro punto di collegamento istituzionale nel tirocinio. Con il tirocinio, infatti, ogni studente è chiamato – spesso per la prima volta – a sperimentare sul campo il processo conoscitivo come processo non svincolato «dalla condizione e dalle costrizioni della sua applicazione»<sup>25</sup>: in altri termini, da quell'insieme strutturato e non sempre visibile di «norme» che si iscrive nella materialità dei contesti educativi<sup>26</sup>.

Evidentemente, la sperimentazione dei saperi in situazione richiede di superare – entro un quadro unitario e circolare di interconnessione tra teoria, pratica e riflessione sulla pratica – quel *paradigma della separazione* che, molte volte, anche nel mondo della formazione, purtroppo, porta a slegare le discipline di base dalle realtà professionali<sup>27</sup>.

Spesso, nel corso della nostra esperienza di tutoring<sup>28</sup>, ci è capitato di rilevare come gli studenti, durante il tirocinio, si trovino implicati in «situazioni problematiche aperte»<sup>29</sup>. Ci siamo così accorti di come ogni situazione, per essere letta e compresa a fondo, richieda, da un lato, un'osservazione capace di cogliere il profilo originale di quel che succede e,

<sup>25</sup> R. Glaser, *Enseigner comme penser*, in M. Crahay, D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles 1986, p. 268.

<sup>26</sup> Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.

<sup>27</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-107.

<sup>28</sup> Ci riferiamo qui all'esperienza professionale maturata negli anni presso l'Università degli Studi di Bergamo nell'ambito delle attività di tutorato a favore degli studenti tirocinanti in Scienze dell'educazione.

<sup>29</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma p. 9. Sulla problematicità delle situazioni eterogenee che ogni pratica educativa si trova a gestire e sulla possibilità di affrontare questa stessa problematicità attraverso un sapere "quarto", che viene dall'esperienza realmente vissuta e perciò diverso da quelli compresi nel lessico della formazione (sapere, saper fare, saper essere). Si veda anche P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

dall'altro lato, di essere ricondotta a un sapere dal valore generale a partire dall'interrogazione riflessiva delle pratiche.

Qualche tempo fa ci siamo chiesti se e in quale misura il tutor riesca a supportare gli studenti tirocinanti – al di là dell'espletamento dei compiti più burocratici – in questo complesso lavoro di “sperimentazione” del sapere che, da quanto statuito nei documenti ufficiali, dovrebbe caratterizzare ogni percorso formativo di tirocinio<sup>30</sup>. Per provare a rispondere a tale quesito abbiamo pensato di raccogliere e prendere in esame alcune delle rappresentazioni più diffuse che orientano gli studenti nell'esperienza di tirocinio, con particolare riferimento alla relazione tutor-studente.

Come accade ormai a molti servizi di consulenza, anche il sistema di tutoring rischia di essere valutato solo ed esclusivamente sulla base di considerazioni di tipo prestazionale, insufficienti (se prese da sole) a tematizzare la centralità della relazione tutor-studente ai fini della riuscita e della valorizzazione del tirocinio come fonte di apprendimenti rilevanti, non sconnessi da quanto i corsisti universitari recepiscono in aula. Alla luce di queste premesse, abbiamo creduto potesse essere utile avanzare qualche valutazione di tipo non prestazionale, ma qualitativa, sul ruolo del tutor, tentando di muoverci dall'analisi delle immagini utilizzate quotidianamente dagli studenti – e, quindi, al lavoro – per rappresentare e dare senso al tirocinio e alle attività di tutoring in rapporto all'esperienza diretta<sup>31</sup>.

A partire da questa convinzione, abbiamo cercato di produrre e raccogliere dati sul tema della relazione tutor-studente attraverso due incontri di formazione, entrambi condotti con la tecnica qualitativa del focus group<sup>32</sup>, con un gruppo di dieci tirocinanti. Nel corso di questi due incontri, dopo aver spiegato in breve la tecnica del focus group agli studenti, abbiamo proposto un'esercitazione mirata alla sperimentazione di questo particolare tipo di intervista. L'idea alla base di questo lavoro è stata quella di offrire una tecnica utile per il percorso di tirocinio: vale a dire utilizzabile in autonomia per la rilevazione di informazioni, punti di vista, posizionamenti ecc. all'interno dei contesti di riferimento e, al contempo, di provare a rendere visibili le immagini e i processi di costruzione di significato utilizzati dagli studenti per descrivere il ruolo del tutor e le attività di tutoring<sup>33</sup>.

## Raccogliere le immagini

Tra le figure utilizzate nella letteratura scientifica per rappresentare l'attività di tutoring spicca quella della danza. Già care all'epistemologia costruttivista<sup>34</sup>, non raramente le caratteristiche della danza sono state prese a prestito per affrontare il tema del tutoring<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> Si rimanda qui al prezioso lavoro svolto da alcuni colleghi che prima di noi si sono occupati di questo tema. Cfr. S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, Bergamo University Press, Bergamo 2005.

<sup>31</sup> Ci è sembrato interessante lavorare sulla capacità immaginativa degli studenti, non soltanto per cogliere le immagini al lavoro o “in corso”, ma anche per fare emergere quelle immagini cristallizzate che impediscono una presa diretta con il reale. Cfr. M. Doni, *Immagini in corso. Un'esperienza di formazione e ricerca*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>32</sup> Cfr. C. Albanesi, *I focus group*, Carocci, Roma 2004.

<sup>33</sup> Per l'analisi dei repertori discorsivi raccolti nei focus group abbiamo utilizzato un approccio di tipo induttivo, cercando di derivare gradualmente le categorie utili a descrivere e interpretare le rappresentazioni degli studenti, secondo quanto suggerito dalla *grounded theory* (Cfr. B. Glaser, A. Strauss, *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967). Sull'applicazione dei principi fondamentali della *grounded theory* nella ricerca pedagogica, si veda L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

<sup>34</sup> Cfr. M. Ceruti, *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano 1989.

<sup>35</sup> L. Formenti, *Accompagnamenti Narrativi: una danza in 4 tempi*, in «Focus», n. 5, 2011, pp. 15-19.

Effettivamente, i movimenti armonici della danza consentono di inscrivere la relazione tutor-studente entro un gioco in cui le parti si completano. Tale completamento avviene anche e soprattutto grazie alla condivisione di immagini<sup>36</sup>. Del resto, il tutor – punto di collegamento tra studenti, università e contesti operativi in cui si svolgono i percorsi di tirocinio – si trova spesso a raccogliere narrazioni di esperienze che proprio grazie alle immagini possono dispiegarsi ed essere trasmesse. Le immagini, così, permettono l'apertura di spazi di riflessione intorno ai concetti, alle definizioni, alle dimensioni operative della teoria, al di là di ogni oggettivazione deterministica. Si può affermare, a ragione, che aprano spazi di conoscenza: si tratta, però, di una conoscenza particolare, «incerta, tensionale, anfibologica», in una sola parola «immaginale»<sup>37</sup>.

Date queste premesse, considerando il tutoring come «dispositivo emancipatorio, proteso allo sviluppo e potenziamento di capacità di automonitoraggio, autovalutazione e autorientamento»<sup>38</sup>, ci è sembrato naturale lavorare con le immagini, provando ad attirare l'attenzione degli studenti sul loro valore conoscitivo. Come affermato sopra, la raccolta delle immagini è stata facilitata dal focus group, lo strumento utilizzato in molte occasioni per promuovere negli studenti la costruzione di un pensiero collettivo finalizzato alla messa in discussione di modelli culturali e atteggiamenti<sup>39</sup>, qui allestito, però, come terreno di indagine all'interno del quale abbiamo cercato di aprire uno spazio di confronto con e tra gli studenti.

### Da immagine a immagine: attese e rappresentazioni

Nel corso dei due focus group abbiamo scelto di proporre due differenti ancoraggi. Nel primo incontro, siamo partiti da un ancoraggio esterno, rappresentato da una sequenza cinematografica. Nel secondo incontro, abbiamo, invece, preso spunto da una serie di ancoraggi simbolico-proiettivi, rappresentati da immagini stampate su carta.

Nel caso della sequenza cinematografica, un frammento del film *Matrix*, precisamente quello in cui il protagonista, Neo, incontra l'Oracolo, i temi implicitamente proposti sono stati quelli dell'attesa e del disorientamento. Incontrando l'Oracolo, Neo vive una situazione carica di ambiguità, nella quale non gli è possibile definire con certezza se le sue aspettative abbiano trovato soddisfazione oppure no.

Qui, gli studenti, chiamati a commentare la sequenza proiettandola sulla relazione tutor/studente, hanno dato forma a immagini che hanno risentito dell'ambiguità osservata nella sequenza filmica. In alcuni casi la relazione si è oggettivata in descrizioni nelle quali il tutor consegna “qualcosa” allo studente. In questa visione, abbiamo visualizzato il tutoring come momento di passaggio di consigli, informazioni, giudizi che, reificati, sono semplicemente trasferiti dal tutor allo studente. Lo spaesamento dell'incontro tra Neo e l'Oracolo si è, quindi, tradotto, nella visione degli studenti, nello spaesamento di una consegna non compiuta. È così emerso che l'Oracolo, proprio per via di questa mancanza, non è un buon tutor, in quanto sembra non volere consegnare nulla a Neo.

D'altro canto, sul filo delle contraddizioni, la sensazione di disorientamento ha evocato in alcuni studenti l'immagine contrapposta dell'orientamento come funzione essenziale del tutoring. Il tutor “traccia una rotta”, “mette i paletti” a delimitare un perimetro all'interno del quale è necessario rimanere. Metafore direttive, dunque, che si ritrovano

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> P. Mottana, *Riflessività e Immaginazione*, in «Focus» rivista on-line del Centro Studi Tutor, 5, 2011, pp. 20-23.

<sup>38</sup> O. Scandella, *Approcci metodologici nelle pratiche tutoriali*, in «Focus», n. 1, 2009, p. 7.

<sup>39</sup> S. Brena, *Metodologia e strumenti nel percorso di tirocinio*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, cit., pp. 65-82.

nell'immagine del tutor come cartello o guida che indica la direzione. O, ancora, del tutor immaginato come un faro posizionato al termine del percorso di tirocinio, dal quale attende l'arrivo dello studente, orientandolo attraverso un sistema di lampeggiamento.

In ogni caso, le immagini raccolte si sono definite per sottrazione, per così dire, dalla sequenza osservata. A differenza dell'Oracolo, il tutor deve consegnare saperi, compiti, letture ecc. agli studenti. Oppure indicare una strada. Il disorientamento, l'assenza di una consegna iniziale, appunto, è vissuto negativamente.

Nel corso del secondo focus, abbiamo scelto di utilizzare immagini stampate su carta rappresentanti raffigurazioni grafiche stereotipate e, perciò, evocatrici di "miti", per così dire, che fanno riferimento a precisi paradigmi culturali. Queste immagini hanno offerto l'occasione di approfondire ulteriormente le rappresentazioni del tutoring. Alcuni dei temi emersi nel focus group precedente si sono riproposti, integrati di nuovi spunti di riflessione. In questo caso, "procedura" e "relazione" sono gli assi che disegnano il quadrato semiotico all'interno del quale abbiamo cercato di collocare le immagini degli studenti.

Lungo l'asse della procedura, l'immagine del tutor è quella di una sorta di "sportello" che esaurisce il suo ruolo nel fornire informazioni di carattere procedurale e burocratico. Da qui, poco si discosta l'idea che il tutor, di nuovo, debba essere un po' come un passante a cui chiedere indicazioni stradali: un passante che, per adempiere il suo compito nella maniera più efficace possibile, deve sapere dare indicazioni con una certa dovizia di dettagli. Anche in questo caso, abbiamo colto l'immagine di un trasferimento unidirezionale da tutor a studente che, peraltro, si riconferma nella rappresentazione metaforica del bagaglio (di conoscenze) che il tutor dovrebbe gradualmente trasferire allo studente. Inoltre, abbiamo rilevato come la metafora del tirocinio come viaggio (o percorso/itinerario) stia alla base di ciascuna di queste rappresentazioni: c'è una strada corretta da percorrere e il tutor ha il compito di assicurarsi – offrendo le sue mappe – che non si prendano deviazioni. Come nel primo focus group, anche in questo caso il punto di convergenza ci è sembrato essere l'immagine di un tutor depositario di un sapere che deve essere consegnato.

Lungo l'asse della relazione, l'immagine del tutor è quella di un "ponte". Lo spazio del tutoring, quindi, può essere anzitutto considerato come uno spazio-ponte di incontro che consente a tutor e studente di condividere un luogo. L'idea di un luogo condiviso, all'interno del quale muoversi, è ugualmente sottesa all'immagine degli scacchi: qui la libertà di movimento è centrale, però, ancora una volta, determinata dal tutor, una sorta di maestro delle cerimonie che illustra le regole del gioco (ciò, d'altra parte, rimanda all'asse della procedura).

Le immagini che abbiamo raccolto, oscillanti tra i quadranti disegnati dai due assi, non sono prive di contraddizioni interne. Sebbene, infatti, emerga, da un lato, la necessità di un tutor che offra certezze, che sappia collocare il tirocinio tra i rassicuranti confini di una procedura definita, di un protocollo d'azione, dall'altro lato, l'idea della singolarità formativa dell'esperienza di tirocinio spinge alla rivendicazione di un percorso personalizzato. Il tirocinio apre spazi di libertà in un contesto, quello accademico, abitualmente percepito dagli studenti come troppo rigido: per questo, un tutoring eccessivamente direttivo è tanto desiderato quanto temuto. Il tutor, di conseguenza, non deve imporsi allo studente. Evidentemente, per gli studenti, non è nemmeno accettabile l'idea di un tutor che affianchi lo studente alla stregua di una madre apprensiva che aiuta il figlio nello svolgimento dei compiti: un rapporto di questo genere viene letto come fonte di frustrazione, soprattutto perché rischia di soffocare le idee senza aiutare lo studente tirocinante ad articolare una critica costruttiva intorno alla propria esperienza.

In un gioco di risonanze, infine, si evidenziano le forti tensioni emotive che

attraversano le aspettative degli studenti. Del resto, il ruolo stesso di tutor appare agli studenti come indefinito e, proprio per questo, soggetto a molteplici definizioni. Emergono qui le contraddizioni che attraversano con tutta probabilità l'intero *iter* accademico degli studenti, ma che nello spazio del tutoring trovano la loro dicibilità. Nella domanda di orientamento che lascia intravedere il desiderio di autonomia si trova anche la paura di sbagliare, di allontanarsi troppo da quei paletti che l'università (e il tutor, che ne è parte) impone. Quella che allora emerge è una domanda di senso sulla quale è necessario sostare, provando a coglierne la centralità.

### **Tutorship: immagini che interrogano**

Le ambiguità emerse nel corso dei due focus group pongono delle domande sul ruolo del tutor, su come esso viene percepito dagli studenti e sulle aspettative a cui è soggetto.

Che la tutorship possa assumere profili ben distinti, collocandosi più o meno all'interno di definiti quadri teorici, è un argomento già ampiamente tematizzato<sup>40</sup>. Ciò che, tuttavia, è opportuno chiedersi è come essa debba contestualizzarsi nella piena consapevolezza delle attese, più o meno legittime, a cui sarà soggetta. All'interno del contesto universitario preso in esame, il tutoring si delinea come un affiancamento al tirocinio curriculare previsto nei piani di studio. Resta, tuttavia, un servizio che fatica ad essere compreso, da parte degli studenti, nel momento in cui cerca di essere ricondotto a quegli schemi universitari che legittimano il paradigma della separazione a cui si è fatto riferimento nel primo paragrafo. In un contesto che abitua gli studenti a separare la teoria dalla pratica, ancora prima che a definizioni di ruolo decisamente rigide, la figura del tutor è difficilmente inquadrabile e, come spesso capita, viene meccanicamente sovrapposta a quella del docente. Tuttavia, la necessità di ritrovare una complementarità tra docente e tutor che non contraddica le definizioni universitarie, rischia di far scivolare quest'ultimo verso l'adempimento di una funzione burocratica che facilita gli studenti soltanto per quanto concerne l'accesso a informazioni di carattere amministrativo. Questo schiacciamento su uno solo degli aspetti che interessano la figura del tutor non è altro che una sorta di stratagemma attraverso cui molti studenti attribuiscono senso alla comparsa di questa figura inedita. Il vero disorientamento emerge nel momento in cui, già nei primi colloqui individuali, si delinea la vocazione più consulenziale del tutoring. In diversi casi, è proprio questo il punto in cui il ruolo tutor e quello del docente entrano in collisione e gli studenti faticano a sintetizzare i due fuochi in un'unità di senso.

Il tutor diventa, allora, una figura per certi versi sostitutiva del docente (e dei relativi carichi di aspettative) con la quale è tuttavia possibile relazionarsi secondo un codice più informale che indica il desiderio di trovare, nel tutoring, un nuovo modo per interagire con l'università. Pur nelle difficoltà di un'attivazione inedita, in molti studenti emerge la volontà di costruire una relazione che guardi oltre gli aspetti più strettamente accademici, creando uno spazio di incontro in cui affrontare dubbi e paure, rispondendo soprattutto all'esigenza di comprendere e rappresentare le proprie fragilità.

Il tutoring si traduce così nell'opportunità di affrontare le incertezze che inevitabilmente si creano negli interstizi del percorso universitario e che, abitualmente, non trovano spazi per essere discusse. Di qui, l'esigenza, spesso inespressa, di un sistema tutoring che aiuti ad «aprire il tempo»<sup>41</sup>, vale a dire a interrogare il percorso universitario svolto, i saperi e le conoscenze acquisite, stimolando una riflessione sui passi fatti e su quelli ancora da fare.

<sup>40</sup> O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, in particolare pp. 3-20.

<sup>41</sup> F. Cappa, *I nodi della temporalità formativa*, in «Focus», n. 7, 2012, pp. 2-7.

Non sempre questo avviene: qualora la relazione di tutoraggio sia troppo direttiva o, al contrario, eccessivamente destrutturata, gli studenti sembrano avvertire in modo più netto la mancanza di spazi e di momenti in cui costruire domande che possano orientare percorsi di significazione in relazione all'esperienza di tirocinio.

Per questa ragione, il tutor non può essere solo il nocchiero che collega sponde opposte, quella dei saperi pratici e quella delle riflessioni teoriche<sup>42</sup>. Il tutor dovrebbe soprattutto essere quella figura che consente agli studenti di strutturare il proprio percorso di apprendimento all'interno di quel terreno esperienziale ancora troppo spesso liquidato come luogo della traduzione pratica di più alti saperi teorici. Non si tratta, quindi, di collegare semplicemente il momento teorico e quello pratico, ma, piuttosto, di presentare entrambi i momenti come unico momento. Facendo questo si introduce lo studente a un lavoro riflessivo (del tutto coincidente a quello descritto da Schön nel suo famoso saggio<sup>43</sup>) che vede nell'esperienza di tirocinio l'occasione per una riformulazione gestaltica del percorso universitario, introducendo il tirocinante a una pratica di autotutoraggio – o, se si vuole, attraverso un'immagine altamente evocativa, all'«arte della manutenzione della motocicletta»<sup>44</sup> – che si configura come strumento essenziale nella costruzione della sua professionalità.

Il tutoring si traduce così in quel *dispositivo emancipatorio* che è parte integrante dell'esperienza di tirocinio e che mira a fare acquisire nuove consapevolezze riguardanti i processi di apprendimento. Sostare sulle esperienze implica la maturazione di un nuovo sguardo sui saperi che sono chiamati in causa, sulle loro connessioni e sulle cornici epistemologiche entro cui si situano. A ciò, inoltre, si affianca il riconoscimento dei processi emotivi che ogni apprendimento attiva e necessariamente include.

In conclusione, il cuore della tutorship non si colloca nell'imposizione di vincoli (i famosi “paletti”) o nell'indicare direzioni, quanto, piuttosto, in una pratica orientativa interna a una dinamica caotica che, attraversando le diverse posizioni di un ipotetico “spazio delle fasi”, per dirla con un'immagine che mutuiamo dall'epistemologia della scienza, non può determinare a priori quale sarà il punto di arrivo (né, in fondo, deve esserne interessata), ma richiama costantemente l'attenzione sugli stati attraversati, su ciò che essi portano in eredità e sulla singolarità dell'evoluzione in atto.

**Alberto Ghidini**

Ph.D. in “Antropologia ed epistemologia della complessità” - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in “Anthropology and epistemology of complexity” – University of Bergamo

**Marco Toscano**

Ph.D. in “Antropologia ed epistemologia della complessità” - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in “Anthropology and epistemology of complexity” – University of Bergamo

---

<sup>42</sup> P. Ferrari, *La figura del tutor*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte*, cit., pp. 51-64.

<sup>43</sup> Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Dedalo, Bari 2010.

<sup>44</sup> Non a caso inseriamo questo riferimento al romanzo di Robert Pirsig *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*. Ciò che Pirsig intende quando parla della manutenzione della propria motocicletta, infatti, ci sembra abbia molto a che fare con l'esito formativo finale del tirocinio inteso come processo di costruzione di una competenza professionale in grado di superare, a partire dalla riflessione sull'esperienza, la forma di conoscenza dualistica, tradizionalmente strutturata in teoria e prassi (cfr. R. M. Pirsig, *Lo Zen o l'arte della manutenzione della motocicletta* [1975], tr. it., Adelphi, Milano 1981).



## For an educational *praxis*: the occasion of the academic traineeship

### Per una *praxis* educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario

Mabel Giraldo

#### Abstract

*The paper wants to show how the academic traineeship could represent a privileged way for practical learning, or rather for a learning by practice, in the practice and for the practice. This perspective stands for a denial of the wrong dichotomy between practice and theory, study and work. A denial legitimated by the restoration of the Aristotelian use of the term "praxis".*

Il postmoderno, combattendo i paradigmi e gli ismi di un pensiero moderno rigorosamente scientifico, analitico e tecnicista, dimostratosi "fallimentare" proprio nella sua stessa pretesa di descrivere attraverso risposte certe il mondo, l'uomo e tutto l'esistente, si configura come l'esplicitazione dell'impossibilità di dare un ordine, di ricercare unità, coerenza e organicità in un reale sempre più caratterizzato da frammentarietà, incertezza e velocità. Dunque, dall'oscurarsi del problema dell'essere, proprio perché umanamente non coglibile nella sua totalità, sembra, pertanto, sorgere alle porte del Novecento il primato del problema dell'agire, se non per la sua dignità ontologica, almeno per la sua urgenza pratica perché l'agire effettivo non poteva rimanere in sospeso nell'attesa che la questione del senso dell'essere fosse risolta<sup>45</sup>.

La missione consiste, allora, nel tracciare nuove traiettorie epistemologiche e culturali che siano in grado di indagare e "dare ragione" dei cambiamenti avvenuti non solo a livello sociale, politico e lavorativo, ma soprattutto educativo e formativo perché in questo quadro di generale pensiero debole alla riflessione pedagogica viene chiesto un nuovo modello formativo: «la formazione dovrà configurarsi sempre più come laboratorio che come predisposizione ed erogazione di uno stoccaggio di saperi. Questo sta a significare una diversa enfasi alla lettura dei contesti, alle creazione delle mappe condivise, al monitoraggio dell'intelligenza collettiva piuttosto che alle performance individuali»<sup>46</sup>. I temi del formare, dell'apprendere e dell'educare vengono, così, ridefiniti entro nuove reti che sappiano stare al passo con la precarietà e la mutevolezza dei nuovi contesti professionali. Una nube oscura sul futuro di giovani e meno giovani che l'università può cercare di combattere attrezzando i propri studenti attraverso un percorso

<sup>45</sup> F. Chiereghin, *Possibilità e limiti dell'agire umano*, Marietti, Genova 1990, pp. 11-12. Per un maggiore approfondimento si vedano: A. Gargano, *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979; E. Berti, *Crisi della razionalità e metafisica*, in Id., *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna 1987.

<sup>46</sup> G. Alessandrini, *La formazione oltre l'aula: apprendimento organizzativo e nuove competenze*, in F. Miggiani (Ed.), *Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 1994, p. 158.

di tirocinio<sup>47</sup> mediante il quale esperire sul campo la quotidianità della professione comprendendo quando e come la pratica si colleghi alla teoria: «il tirocinio è elemento integrante proprio perché luogo di raccordo tra teoria e pratica nel suo essere un periodo di prima socializzazione, di acquisizione/costruzione di abiti e competenze professionali, di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta»<sup>48</sup>.

L'intento del presente intervento sarà proprio quello di cercare di mostrare come il tirocinio curricolare possa rappresentare una via dell'apprendere pratico, una smentita dell'errata, quanto longeva, dicotomia tra teoria e pratica legittimata dallo stesso utilizzo aristotelico del termine *praxis* (πραξις). Una *praxis* che trova il suo principio nella *phrónesis* (φρονήσεως). Una *phrónesis* che è il centro non solo della scelta etica, ma anche dell'agire in esperienza. Un agire in esperienza che è caratteristica fondamentale di un felice percorso di tirocinio, «occasione programmata di riorganizzazione del sapere in funzione del fare»<sup>49</sup>.

### **Praxis: il contributo della filosofia aristotelica**

Stando alla voce del dizionario di filosofia, troviamo che viene definita azione

qualsiasi operazione considerata dal punto di vista del soggetto che la compie. Il suo contrario è la passione, cioè il subire alcunché. Il termine può essere impiegato, in senso metafisico, per denotare il modo di esprimersi dell'essere; in senso pratico, per indicare qualsiasi forma di comportamento, più o meno connesso al grado di perfezione di un ente, ma sempre riflesso della sua capacità decisionale, di una sua volontà, anche se non è da escludere la presenza dell'aspetto meccanico<sup>50</sup>.

Tale definizione, oltre a mettere in gioco diverse questioni significative per il dibattito epistemologico ed etico intorno al concetto di azione, sembra soffrire di quel riduzionismo comportamentista che vede l'agire come un comportamento umano misurabile e osservabile dalla cui analisi si può risalire a tutte le dinamiche che compongono l'agire stesso.

Tuttavia, pur non negando che l'azione si dia anche in una manifestazione empirica che è in qualche modo rilevabile, si rischia di perdere la ricchezza semantica insita nella stessa etimologia del termine. Una ricchezza che Aristotele coglie e ci restituisce attraverso il riconoscimento dell'originalità del sapere pratico, accanto a quello teoretico e poietico.

Come l'essere, secondo lo Stagirita, si dice in molti modi ammettendo una pluralità dell'esistente mai riconosciuta prima del suo pensiero, così l'uomo dispone di diverse modalità di conoscenza del reale. L'uomo non si avvale solamente della teoresi, ovvero di quel sapere contemplativo e speculativo in base al quale una cosa è vera per sé, bensì anche del sapere pratico, etico e politico, e di quello poietico proprio della poetica e delle

---

<sup>47</sup> Per una maggiore chiarezza, si precisa che l'esperienza di tirocinio alla quale si farà riferimento nel contributo riguarderà solamente il tirocinio formativo curricolare ovvero quell'esperienza prevista dal piano di studi universitario all'interno dei diversi corsi di laurea durante la quale lo studente entra in contesti organizzativi, operativi e progettuali allo scopo di osservare quei processi di lavoro che gli permetteranno di realizzare un'integrazione dei saperi teorici, appresi in aula a lezione, con i saperi pratici, appresi nel corso dell'esperienza di tirocinio. Non si parlerà, dunque, delle varie tipologie di tirocinio, a seconda delle diverse professionalità, e nemmeno di quei tirocini intrapresi nei percorsi post-laurea (tirocinio extra-curricolare), come ad esempio il praticantato da avvocato, medico, e così via.

<sup>48</sup> L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005, p. 10.

<sup>49</sup> A. Bartolini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno dei Gabrielli, Cariano 2006, p. 9.

<sup>50</sup> V. Melchiorre (Ed.), *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, pp. 963-964.

forme artistiche in generale. Entrambi rappresentano due modalità con le quali l'uomo agisce nel mondo, tuttavia, mentre la seconda ha a che fare con la *téchne*, ossia con la produzione di un oggetto che è esterno all'opera del soggetto, la prima riguarda una razionalità che dirige l'azione verso la scelta del bene e non di un bene astratto, ma del migliore dei beni realizzabili nelle circostanze date<sup>51</sup>. Come richiama Pellerey,

l'agire dell'uomo in quanto uomo, secondo il filosofo greco, deve essere considerato da due prospettive differenti: la prospettiva produttiva e quella della prassi. L'agire tecnico o produttivo è quello proprio dell'artigiano. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'agire pratico (*praxis*) è anche esso guidato da un ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phrónesis*), capacità di decisione prudente e consapevole<sup>52</sup>.

Risulta, pertanto, evidente come l'agire non sia riducibile a una procedura o a un comportamento osservabile dal momento che designa la volontà tipicamente umana all'azione, un'azione che sarà frutto di una scelta ragionevole, risultato del legame tra la conoscenza del bene e il calcolo dei mezzi necessari per raggiungere quel bene.

Dunque, non è vero che l'azione, la *praxis* rappresenta qualsiasi operazione compiuta dall'uomo, bensì essa per essere tale deve possedere determinate caratteristiche, solo così la pratica diventa il luogo del sapere pratico, concreto, deliberato e adeguato al caso specifico. Quello che noi oggi definiamo "pratico", perciò, non ha nulla a che vedere con la *praxis* aristotelica<sup>53</sup> nella quale permane, invece, sia una dimensione oggettiva – che rimanda ai comportamenti osservabili e misurabili con gli strumenti propri dell'indagine scientifica – sia una dimensione soggettiva – che fa riferimento a quella qualità esclusiva della persona umana che accompagna tutto l'agire svolto secondo ragione e intenzionalità, in libertà e responsabilità. È proprio questo trascendente che ha a che fare con gli strati più profondi della coscienza e dell'autocoscienza<sup>54</sup>. È proprio grazie ad esso che l'azione non è un fare o un'operazione qualsiasi, ma è qualcosa di squisitamente umano, qualcosa per cui le *praxis* non sono subite, bensì "inaugurate" dalla persona<sup>55</sup> perché la scelta «è manifestamente un che di volontario, ma non ogni volontario è possibile oggetto di scelta. Ma non sarà forse quel volontario che è preceduto dalla deliberazione? Infatti la scelta è accompagnata da ragione, cioè da pensiero. E anche il nome sembra suggerire che è ciò che viene scelto prima di altre cose»<sup>56</sup>.

Aristotele, quindi, ammette che diverse sono le "vie della ragione"<sup>57</sup>, ciascuna con le proprie peculiarità, però ognuna utilizzata dall'uomo per conoscere la pluralità del reale. Il modo di conoscere della teoresi è certamente differente da quello della prassi, tuttavia lo Stagirita non legge questa distinzione come un'opposizione. Ogni ambito del sapere compone, infatti, quel sistema aperto che è caratteristica essenziale del pensiero aristotelico, ovvero un holon organico e articolato di parti che è ricondotto sì a unità, ma a

<sup>51</sup> Aristotele, *Eth. Nic.*, VI, 8, 1141b 13-14. Si precisa che l'edizione a cui si farà riferimento è la seguente: Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2000.

<sup>52</sup> M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma 1998, p. 22.

<sup>53</sup> R. J. Bernstein, *Praxis and action*, Dickworth, London 1971, p. IX.

<sup>54</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; Id., *Azione*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 55-70.

<sup>55</sup> Cfr. H. Arendt, *Vita Activa* [1958], tr. it., Bompiani, Milano 1997.

<sup>56</sup> *Eth. Nic.*, III, 2, 1111b 13-17.

<sup>57</sup> Cfr. E. Berti, *Le vie della ragione*, cit..

un'unità intesa come collegamento di tutte le scienze in un sistema enciclopedico facente capo alla filosofia<sup>58</sup>.

Dunque, con Aristotele viene data dignità anche a un sapere che deve fare i conti con il sensibile, con la mutevolezza del proprio oggetto, un oggetto che è indagato non come accidente, ma secondo la sua componente del “per lo più”<sup>59</sup>. Un sapere il cui statuto epistemologico viene ribadito dallo Stagirita nel libro I dell'*Etica Nicomachea* in cui afferma anch'esso è scienza anche se non ha lo stesso rigore delle altre forme di episteme proprio per via del suo oggetto dimostrando la verità in maniera approssimativa dal momento che le sue premesse sono valide “per lo più”. Dunque, il sapere pratico viene riconosciuto non solo come fonte, ma come vera e propria conoscenza poiché il conoscere e il fare sono profondamente intrecciati nella *praxis* dal momento che l'uomo non solo è immerso nel divenire della realtà all'interno della quale agisce, bensì una volta che le varie azioni si sono manifestate possono essere sottoposte al vaglio dell'analisi riflessiva al termine della quale esse possono essere giudicate buone, giuste o belle – e, quindi, farle nostre in quanto “azioni buone” – oppure cattive, sbagliate e brutte – da evitare la prossima volta che ci si trovi nella medesima situazione<sup>60</sup>. Aristotele esplicitamente afferma che la *phrónesis* non è una scienza dal momento che ha per oggetto le cose particolari e mutevoli – le azioni –, piuttosto richiede non solo una certa esperienza, ma anche la virtù della temperanza perché i suoi giudizi, diversamente da quelli meramente scientifici, possono essere influenzati dal piacere o dal dolore, dal desiderio o dal bisogno. Ed è proprio per tale ragione, che una volta acquisita, la *phrónesis* diventa una specie di abito<sup>61</sup>, o meglio un'abitudine, per dirla alla S. Tommaso.

Specifico della pratica è, perciò, questo momento riflessivo a posteriori mediato dalla *phrónesis*, una sorta di capacità intuitiva e deliberativa che non solo determina un rapporto dialettico tra conoscere e fare, teoria e prassi, bensì conferisce una propria razionalità al pratico che, in quanto tale, diventa uno dei campi in cui la verità può manifestarsi<sup>62</sup>. La ragione pratica, infatti, ha come scopo la verità pratica, cioè la verità in accordo con un desiderio retto, un calcolo corretto dei mezzi necessari a raggiungere un fine buono<sup>63</sup>.

A tal proposito, va sottolineata la differenza ribadita da Berti tra *phrónesis* e razionalità pratica, spesso confuse e considerate come sinonimi: la prima è la capacità di calcolare correttamente i mezzi più idonei alla realizzazione di un fine buono, dunque non determina il fine; la seconda, invece, consiste proprio nella determinazione del fine, ossia del bene, il quale non è platonicamente una realtà trascendente e irrealizzabile, bensì è un bene umano, cioè il fine dell'uomo, la felicità. Inoltre, proprio perché pratica, la razionalità pratica non ha per fine solamente la conoscenza del bene, ma anche la sua realizzazione per la quale ha bisogno della *phrónesis* che calcola correttamente i mezzi necessari ad attuare quel fine. Per Aristotele, l'espressione ragione pratica indica sia la capacità di fare filosofia pratica sia la capacità di esercitare la saggezza pratica, anche se queste attività

<sup>58</sup> E. Berti, *L'unità del sapere in Aristotele*, CEDAM, Padova 1965, p. 7.

<sup>59</sup> G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 44.

<sup>60</sup> Cfr. *Eth. Eud.*, II, 1124a 2 – 1226b 4. Si fa riferimento alla seguente edizione: Aristotele, *Le tre Etiche*, a cura di A. Fermani, Bompiani, Milano 2010.

<sup>61</sup> *Eth. Nic.*, V, 1140a 22-b 21; VII, 1141a 28-b 23; VIII, 1142a 11-25.

<sup>62</sup> Si veda, a tal proposito, la nozione di Berti di *razionalità del pratico* con la quale lo studioso intende quel sapere filosofico rivolto a elaborare i principi dell'agire intersoggettivo. Per un maggiore approfondimento della questione: E. Berti, *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova 1989; Id., *Il concetto aristotelico di ragione pratica*, Quattro Venti, Urbino 1991; Id., *Ragione pratica e normatività in Aristotele*, Herder Università Lateranense, Roma 1991.

<sup>63</sup> *Eth. Nic.*, VI, 1139a 26-36.

non sono propriamente la medesima cosa<sup>64</sup>. Pertanto, potremmo concludere che per lo Stagirita nella prassi la circolarità tra teoria e pratica è data dal fatto che, sebbene la *phrónesis* ci comandi in vista di un fine, questo fine non è determinato da essa, bensì dall'attività teoretica che spinge l'uomo fino alla ricerca delle cause prime. La *phrónesis* non crea, ma scopre l'ordinamento teleologico dell'uomo: la *phrónesis* non è padrona alla *sophia*<sup>65</sup>.

A ragione Sennett, allievo di Hanna Arendt, nel *L'uomo artigiano* sosteneva che fare è pensare<sup>66</sup> non condividendo la distinzione della maestra tra *homo faber* e *animal laborans* perché, a suo avviso, anche un *animal laborans* è capace di pensiero. Tuttavia, lo studioso non coglie la sottile intuizione della Arendt per la quale l'*animal laborans*, figlio del capitalismo contemporaneo, rappresenta quell'essere umano simile a una bestia condannata alla fatica e alla routine, una persona talmente immersa nel suo alienante lavoro che risulta fuori dal mondo. Una persona che, invece di essere l'artefice del proprio produrre – *homo faber* –, subisce il processo di produzione. Ed è questo "essere posti" che fa sì che in quel frangente la persona non sia il principio dell'azione, quindi non agisca, bensì al pari dell'animale, o talvolta anche degli automi, compie una serie di movimenti o operazioni che non ha scelto in libertà e responsabilità secondo ragione e intenzionalità. Lo stesso Stagirita – che comunque disprezzava il lavoro svalutandone la concezione propria del suo tempo che considerava il lavoro solamente per il suo valore prettamente strumentale subordinandolo di grado ad attività di tipo finalistico come quelle pratiche o teoretiche – ammetteva che «poiché è involontario ciò che si fa per forza o per ignoranza, si dovrà ritenere che il volontario è quello il cui principio sta in colui stesso che agisce, conoscendo le circostanze particolari in cui si attua l'azione»<sup>67</sup>. La condizione necessaria affinché un'azione possa dirsi intenzionale è che il soggetto che la compie, mentre la sta facendo, sappia cosa sta facendo.

### **Educazione come luogo del sapere pratico?**

Se «il termine "pratico" designa l'azione specificatamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata "bene", e con ragioni»<sup>68</sup>, come si declina questa attenzione per l'agire nel divenire della realtà nella concretezza dell'agire educativo? Due sono gli insegnamenti che, sulla scia del pensiero aristotelico, possiamo tradurre in campo pedagogico: da un lato, l'antecedenza del momento "pratico", dell'agire, rispetto a quello teoretico o del pensare e, dall'altro, la circolarità tra teoria e prassi, perché, come ricorda Dewey, la pratica educativa rappresenta l'inizio e la chiusura, mentre le conclusioni scientifiche hanno solo un valore intermedio<sup>69</sup>.

Relativamente al primo punto, è proprio per merito di Dewey che, dopo secoli di pensiero analitico, rigoroso e scientifico, viene riassegnato all'esperienza un ruolo centrale. Egli, dovendo indicare alcuni dei principali problemi a cui la nuova educazione

<sup>64</sup> E. Berti, *Il concetto aristotelico di ragione pratica*, in G. M. Cazzaniga, D. Losurdo, L. Sichirollo (Eds.), *Prassi. Come orientarsi nel mondo*, Atti del Convegno organizzato dall'Istituto per gli Studi Filosofici e dalla Biblioteca Comunale di Cattolica, 21-23 settembre, QuattroVenti, Urbino 1991, p. 83.

<sup>65</sup> *Ibidem*. E. Berti, *la razionalità pratica tra scienza e filosofia*, in Id., *Le vie della ragione*, cit., p. 75.

<sup>66</sup> R. Sennett, *L'uomo artigiano* [1943], tr. it., Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>67</sup> *Eth. Nic.*, III, 1111a 22-24.

<sup>68</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 219-220.

<sup>69</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 24.

novecentesca doveva fare i conti, afferma che «io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale»<sup>70</sup>. Un'esperienza considerata sia come realtà nel suo dinamismo sia come sperimentazione di questa stessa realtà; come empirico diveniente e sensibile e, allo stesso tempo, come possibilità che l'uomo ha di interagire e di intervenire in esso<sup>71</sup>.

Tradizionalmente gli studi pedagogici hanno privilegiato un paradigma fondato sulla conoscenza astratta, tuttavia, come sottolinea Geertz, è difficile dopo Dewey «considerare il pensare come un'astenersi dall'azione, il teorizzare come un'alternativa all'impegno e la vita intellettuale come una specie di monachesimo secolare, esonerato dalla responsabilità in virtù della sua sensibilità al Bene»<sup>72</sup>. Grazie al filosofo americano, non solo si dimostra ancora una volta quanto ribadito dalla *praxis* aristotelica, ovvero una stretta e vitale connessione tra agire e conoscere, ma soprattutto emerge che è la stessa pratica educativa la fonte dei problemi<sup>73</sup> perché l'insieme delle questioni che caratterizzano l'educazione, e quindi anche la pedagogia, emerge dalla pratica e ciò significa che i problemi da affrontare sono quelli che si incontrano nel campo della pratica<sup>74</sup>. Pertanto, «tutta la realtà esperienziale, da quella esterna a quella più intima e profonda, da quella più quotidiana e pratica a quella teorica più elaborata e sottile è, o può essere, oggetto di indagine correttamente condotta da parte dell'alunno e dello studente secondo le sue effettive possibilità. La correttezza dell'indagine implica necessariamente, come abbiamo visto, un coinvolgimento della scienza intesa come insieme di punti di vista razionali sulla realtà»<sup>75</sup>. Forse, è proprio per questo che Dewey arriva ad affermare che «la teoria è la più pratica di tutte le cose»<sup>76</sup>.

Dunque, l'esperienza e la pratica educativa non solo precedono una teoria dell'educazione dal punto di vista cronologico, ma anche da quello logico e ontologico: "logico" perché la conoscenza pedagogica ha bisogno dell'esperienza educativa per formarsi; "ontologico" poiché il principio che determina un fenomeno è sempre il risultato di un'intuizione, non qualcosa che platonicamente si dà come modello e in base al quale l'intera realtà si plasma<sup>77</sup>. Perché se davvero analizzassimo razionalmente ogni movimento o operazione, che nasce in noi per reazione o spontaneamente, prima di compierli – dunque se prima di agire (prassi) pensassimo sempre ad agire (teoresi) – l'uomo sarebbe ben presto destinato all'estinzione, o comunque non competerebbe con la maggior parte degli animali, molto più abili a rispondere in modo irriflesso agli stimoli ambientali, fisici e meccanici.

<sup>70</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 13.

<sup>71</sup> «Il fatto che un bambino metta un dito sul fuoco non è, secondo Dewey, esperienza, ma lo diventa quando il movimento è connesso al dolore cui sottosta, quando cioè esso si carica di un significato che non è soltanto quello del mondo fisico (come sarebbe nel caso di un pezzo di legno che bruciasse), ma la comprensione della relazione fra ciò che si fa e ciò che ne consegue, insomma uno sviluppo cumulativo che controllerà la futura attività. È qui che risulta particolarmente evidente il carattere cognitivo, proiettivo e cumulativo dell'esperienza, nella quale fare e pensare non sono mai disgiunti» (G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 74).

<sup>72</sup> C. Geertz, *Antropologia e filosofia*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 35.

<sup>73</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 31.

<sup>74</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, pp. 20-21.

<sup>75</sup> A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, III ed., La Scuola, Brescia 2012, p. 33.

<sup>76</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 10.

<sup>77</sup> Cfr. G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», vol. 1, n. 4., 2009.

Per tale ragione, la pedagogia può essere vista, con Bertagna, come la teoria e la pratica (sia in senso di *praxis* che di *póiesis*) dell'educazione<sup>78</sup>.

Ma non solo, e qui torniamo alla seconda lezione del pensiero aristotelico traducibile nel campo dell'educazione: «non è possibile nessuna pedagogia che non parta e che non giunga, riflessivamente, in uno scambio virtuoso, all'esperienza pratica dell'educazione»<sup>79</sup>. Abbiamo già analizzato le ragioni per le quali essa "inizia" nella pratica, ma perché il confronto dialettico tra teoria e prassi si risolve, ancora una volta, nella pratica stessa?

Ebbene, perché la pratica ha di per sé uno scarso valore formativo «se non sottoposta all'analisi, alla riflessione e al confronto dialettico, ossia ad essere riprese a posteriori, modificate all'interno di una struttura che permette spiegazioni, chiarimenti, scambi epperò apporti teorici, finalizzati a generare la competenza nel fare, che implica sapere analizzare una situazione, come intervenire in essa, in un contesto particolare, e via dicendo»<sup>80</sup>. Ed è proprio questa competenza che viene poi giocata di nuovo dall'educando e dall'educatore, dal giovane o dall'adulto, nella pratica. Dunque, la teoresi viene concepita alla stregua nel significato attribuito dal termine greco *téorein*, ovvero come "avere una visione migliore di".

L'importanza di questo momento riflessivo che si genera dalla dimensione pratica e che in essa, allo stesso tempo, finisce, viene ribadita da Schön il quale fonda una nuova epistemologia della pratica basata sull'idea di riflessione nel corso dell'azione: la conoscenza non è precedente rispetto all'azione – quindi oggettiva, storica, decontestualizzata – bensì si costruisce in corso d'opera e, sempre in corso d'opera, modifica la stessa pratica, perché «frasi come "pensare su due piedi", "avere prontezza di spirito", e "imparare attraverso l'esperienza", suggeriscono non solo che possiamo pensare sul fare, ma che possiamo pensare su quello che facciamo mentre lo stiamo facendo»<sup>81</sup>.

Dal punto di vista didattico, ma non solo,

ciò impone una continua problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti, scelte oltre che di conoscenze e saperi e richiede una sistematica chiarificazione dei rapporti che si determinano tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi. In particolare, quando ci si trova a rispondere a situazioni uniche e indeterminate, cui non è possibile applicare protocolli consolidati, sostenuti da forme di quella che Schön definisce "razionalità tecnica" (riferendosi a una forma di razionalità applicativa e unidirezionale) chi opera nei contesti educativi si posiziona come un agente-sperimentatore che, a partire da sensazioni di confusione, dubbio, perplessità, sorpresa avvertite in situazioni riconosciute come incerte e uniche, riesce ad entrare in "conversazione" con le situazioni in questione e realizzare "esperimenti" interpretativi e conoscitivi funzionali sia a generare nuove comprensioni dei fenomeni sia a produrre un cambiamento delle situazioni stesse<sup>82</sup>.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 14. Per una visione differente rispetto a questa antecedente del momento pratico rispetto a quello teorico si veda, in particolar modo, quanto proposto da Enza Colicchi: E. Colicchi, *La teoria storico-empirica dell'educazione*, in F. Frabboni, G. Wallnofer (Eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 170-182; Id., *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo Editore, Casoria 2011.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>80</sup> C. Laneve, *Nuovi parametri*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Armando, Roma 2005, pp. 135-136. Il corsivo è nostro.

<sup>81</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Dedalo, Bari 1993, p. 81.

<sup>82</sup> M. Striano, *Riflessione e riflessività*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 351-352.

Nonostante il concetto di Schön di riflessione nel corso dell'azione sembri non avere mai fine sul piano empirico-esperenziale dal momento che ciascuna azione una volta sperimentata e risolta richiede a sua volta di essere nuovamente verificata attraverso un ulteriore processo riflessivo, intendendo anche la riflessione alla stregua di una procedura, come se l'uomo fosse da sempre e per sempre immerso in questo vortice riflessivo che procede all'infinito, la prospettiva del filosofo risulta fondamentale perché attesta e ribadisce che

se la teoria s'istituisce come osservazione-riflessione sull'azione, viene a cadere anche il "paradigma applicazioni sta" secondo il quale prima si conosce poi si agisce. Ne consegue che la didattica non si configura più, o soltanto, come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come una scienza che si costruisce anche sulla riflessione sistematica delle pratiche, degli eventi e dei processi educativi tout court e, dunque, si profila come una scienza empirica, sempre più impegnata nell'affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti<sup>83</sup>.

Come ci ricorda Bourdieu con la sua nozione di teoria della pratica, la teoria trova la sua specificità solo in quanto ricerca empirica, quindi non come modello teoretico astratto, bensì come cassetta degli attrezzi<sup>84</sup>. Le teorie «divengono dei saperi-strumento che aiutano a portare un altro sguardo su una pratica o su una situazione, a problematizzarla, a ricostruirla in altro modo, a concepirla in modo diverso, in breve: a formalizzarla»<sup>85</sup>.

Tuttavia, è bene ricordare anche che essere educati alla riflessione significa, soprattutto, trovare un tempo per pensare che è necessario per sottrarsi alla ricerca della soluzione veloce e per andare al cuore delle questioni assumendo così uno sguardo critico capace di andare a disvelare ciò che tacitamente governa la prassi, ovvero anche il mondo dei valori, delle precomprensioni e delle ideologie che costituiscono la mappa, la guida del nostro agire<sup>86</sup>. La riflessione si presenta così come momento di astrazione, un "prendere le distanze" essenziale per riflettere sull'esperienza e, secondariamente, attribuirle un senso che possa essere di nuovo rigiocato sul campo della pratica. Tale momento risulta fondamentale anche per non cedere al circolo ermeneutico perché se è vero che la nostra comprensione delle azioni, così come del mondo, è sempre, in fondo, un'interpretazione di queste, è altrettanto vero che la mediazione operata dall'interpretazione deve essere in un qualche modo oggettivata, in caso contrario cadremmo nella trappola soggettivista e relativista secondo la quale ogni punto di vista sul mondo risulta plausibile dal momento che una verità con la "v" maiuscola non esiste. Certamente il reale nella sua interezza non si lascia mai cogliere e certamente la nostra interpretazione del mondo e dell'agire dice in un qualche modo qualcosa di vero su di esso, ciò non toglie che per passare dal piano dell'opinione a quello della verità, o anche del "per lo più", si debba porre in atto un processo di oggettivazione, che parte comunque dall'esperienza, ma che mira a elaborare dei principi dell'agire intersoggettivo, ovvero dei principi riferiti a qualcosa che non sia valido solo per me, ma anche per gli altri. Del resto, anche il sapere pratico possiede una sua universalità, un'universalità che si genera dalla pratica.

<sup>83</sup> C. Laneve (Ed.), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 8-9.

<sup>84</sup> Cfr. P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica* [1972], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003; Id., *Il senso pratico* [1980], tr. it., Armando, Roma 2005.

<sup>85</sup> M. Altet, *L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action*, in «Education permanente», n. 160, 2004, p. 103.

<sup>86</sup> Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.



Come sottolinea Perla, si tratterebbe non solo di un sapere pratico, ma anche del pratico sottolineando «il nesso irriducibile che lega il sapere pratico alla soggettività dell'agente, alla sua personale visione del mondo, ai suoi pensieri, alla sua morale, al suo sentire, al suo segreto, al suo mistero: insomma, al suo essere nei "contesti del fare" con tutta la ricchezza riveniente dalla persona»<sup>87</sup>.

Se non si intende più l'apprendimento come trasmissione passiva di conoscenze, si ammette, per osmosi, che la maggior parte dei nostri apprendimenti avviene per esperienza diretta. Per tale ragione, non solo l'apprendimento, appartenendo al mondo dell'esperienza, implica una negoziazione di significati e si sviluppa con le sue regole, tanto da parlare di apprendimento nella pratica<sup>88</sup>. Non solo, è parte integrante della pratica sociale nel mondo<sup>89</sup>. Bensì si tratta di un apprendere dalla pratica, nella pratica, per la pratica.

Questa, di fatto, la missione del tirocinio curricolare che si qualifica come il punto di congiunzione tra il sapere e il saper fare, tra la teoria e la pratica, tra il conoscere e l'eseguire.

### **Tirocinio: apprendere *dalla* pratica, *nella* pratica, *per* la pratica**

Se l'educazione può in un qualche modo definirsi scienza pratica, purché per "pratica" intendiamo che un agire non è diretto a costruire un sistema di sapere, bensì a risolvere i problemi dell'agire stesso cercando di non cadere nell'errore di fraintendere una posizione teorica della e sulla pratica per un rapporto pratico o pragmatico con la pratica<sup>90</sup> e se la prassi costituisce il punto di partenza della riflessione ma anche la sua conclusione alla luce di quel principio dialettico-circolare insito nella *πραξις* di Aristotele, allora possiamo notare che quanto descritto nei paragrafi precedenti è ciò che accade, o che dovrebbe accadere, durante l'esperienza del tirocinio formativo curricolare. Un valore ribadito dalla stessa etimologia della parola *tirocinium* inteso come esperienza pratica necessaria per esercitare un mestiere o una professione, un passaggio da conoscenze teoriche a competenze pratiche. Esso si configura, infatti, come luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante da parte sia di un referente dell'ente che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto intervenendo sulle sue azioni professionali, sia un tutor universitario che, invece, lo guida nella strutturazione del progetto formativo personalizzato e nell'analisi critico-riflessiva della propria esperienza facendogli scorgere le conoscenze e le abilità, implicite o esplicite, presenti nella pratica professionale.

Il tirocinio, infatti, rappresenta per lo studente un momento, un'occasione in cui riflettere non solo sul significato della collaborazione tra l'istituzione universitaria e le imprese<sup>91</sup>, ma soprattutto riguarda uno dei primi, se non il primissimo, contatto con il mondo del lavoro finalizzato ad agevolare l'integrazione fra la preparazione teorica e l'esperienza pratica, in cui salta la lettura di un rapporto schematico e dicotomico tra teoresi e prassi. Questo il doppio valore del tirocinio: «orientativo, in quanto costruisce un elemento di continua definizione di attitudini e capacità; conoscitivo, in quanto costituisce

<sup>87</sup> L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010, p. 22.

<sup>88</sup> L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, p. 30.

<sup>89</sup> J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], tr. it., Erikson, Trento 2006, p. 23.

<sup>90</sup> P. Bourdieu, *Il senso pratico*, cit., p. 126.

<sup>91</sup> C. Gentili, *Il confronto con il mondo del lavoro*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, cit., p. 101.

un'occasione di riflessione critica che promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa»<sup>92</sup>.

Nel tirocinio le conoscenze diventano azioni, le teorie divengono pratiche e le idee si trasformano in operazioni promuovendo, così, quel sapere pratico-riflessivo capace di coniugare la pratica formativa alla situazione reale. Non è semplice riproduzione o imitazione di buone prassi consolidate, né tantomeno di comportamenti professionali routinari e «se ci si conforma ad un modello di questo tipo, è molto elevato, inoltre, il rischio che il tirocinante non riesca ad acquisire una ragionevole autonomia, non possa sperimentare anche altro rispetto a quello che gli propone il tutor»<sup>93</sup>. Vissuto, invece, come momento formativo saliente nella crescita professionale e personale del giovane, il tirocinio rappresenta un luogo di dialogo florido e fecondo tra teoria e pratica, come

insieme di occasioni di osservazione-riflessione e di progetto-azione attraverso cui lo studente universitario prende direttamente contatto con il mondo del lavoro e, quindi, vive alcune esperienze professionali sotto lo sguardo sostentativo di un esperto. Nella piena consapevolezza, però, che esso si configuri non tanto, o soltanto, come la messa in pratica di teorie: significato che schiaccerebbe il tirocinio sull'acquisizione di comportamenti meramente funzionali e lo renderebbe scarsamente idoneo a sviluppare nello studente quelle capacità di analisi critica e di ricerca che sono richieste dalla pratica della professione<sup>94</sup>.

Rappresenta, pertanto, quell'apprendere dalla pratica, nella pratica, per la pratica.

Quanto detto comporta l'andare oltre la visione meramente dicotomica tra formazione e professione e, piuttosto, procedere verso una loro congiunzione<sup>95</sup>. Congiunzione che è realizzabile già a partire da una buona impostazione del progetto formativo negoziato con il tutor a seconda dell'ambito in cui si svolgerà la propria esperienza di tirocinio e i propri interessi personali: tappa necessaria, ma non sufficiente, affinché l'esperienza pratica non si risolva in un

apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirittura meccaniche e stereotipate (l'apprendere dal lavoro), ma si polarizzi su un apprendere con il lavoro, quindi come ricerca, il cui "fare" sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'inquire personale. Appunto per questo il tirocinio non va visto come mera aggiunta o addirittura come deviazione (perversa) dal piano di studi, bensì come parte integrante<sup>96</sup>.

Perché le competenze che l'università dovrebbe essere in grado di far crescere nel proprio studente non riguardano solamente il piano dello studio e delle discipline, anzi. Si tratta, piuttosto, «di una *situated knowledge* (una conoscenza situata) che non è assicurata solo da insegnamenti formali, ma si affida in gran parte a occasioni formative fondate sul *learning by doing* di matrice deweyana che ne consentono acquisizione e incremento»<sup>97</sup>. Del resto, il termine "competenza" deriva da *cum*, con, e *petere*, ovvero dirigersi verso, muoversi in maniera orientata: in senso pedagogico, «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date»<sup>98</sup>. Così, essa non solo riguarda sempre un oggetto – un qualcosa portato

<sup>92</sup> A. Bartolini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, cit., p. 26.

<sup>93</sup> L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 77.

<sup>94</sup> C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, cit., p. 141.

<sup>95</sup> Cfr. ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2000.

<sup>96</sup> C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, cit., p. 141.

<sup>97</sup> L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 57.

<sup>98</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 42.

a compimento – e un soggetto – un qualcuno che porta questo qualcosa a compimento –<sup>99</sup> bensì rappresenta la dimostrazione dell'unità inscindibile tra *théoria*, *téchne* e *phrónesis*<sup>100</sup>.

Dunque, in tal senso, l'esperienza di tirocinio può rivelarsi non solo come l'esemplificazione pratica e concreta del prezioso dialogo tra teoria e prassi che si è cercato fin qui di delineare, ma anche come una vera e propria occasione di formazione ed educazione personalizzata in cui

il valore della scienza, della storia e della filosofia dell'educazione, acquisite nella scuola di tirocinio, consiste nel loro potere chiarificatore e nella guida all'osservazione e alla valutazione di situazioni di fatto allorché esse insorgono. Se in qualche caso particolare, gli studenti non riscontravano nessuna connessione tra ciò che avevano imparato e la situazione scolastica, anziché tentare di dedurre una norma da quanto avevano appreso, dovevano affidarsi alla propria facoltà di giudizio che era stata sviluppata dagli insegnamenti teorici i quali a loro volta potevano operare inconsciamente. In breve era una maniera di dire che il valore della preparazione vera e propria rispetto ai contenuti educativi consiste nel loro effetto sulla formazione di modi individuali di osservare e di giudicare<sup>101</sup>.

Sembra ribadire ancora una volta, che anche, o soprattutto, nell'esperienza del tirocinio «è sempre il “sapere pratico”, quello della persona in azione in un contesto del mondo e dell'esistenza, a rendere possibile il “sapere teoretico” più raffinato e sottile che si possa pensare. Non si lavora mai, quindi, a partire dalla testa: si lavora sempre a partire da tutto il corpo (che contiene, è ovvio, la testa, ma che non è riducibile ad essa)»<sup>102</sup>.

Perciò, facendo nostra la lezione aristotelica e intendendo il tirocinio curricolare alla stregua di un *laboratorium*, non esiste scienza o sapere teoretico senza fare tecnico (*téchne*) e senza agire pratico (*praxis*). In ciò consiste la sfida del superamento della teoria dei due tempi, ovvero di quella epistemologia fondata sul paradigma della separazione tra studio e lavoro, pensare ed eseguire il cui risultato è una specie di ottundimento cognitivo<sup>103</sup>. Il tirocinio, inteso proprio come occasione per ottimizzare l'apprendimento, rappresenta uno degli ingredienti dell'alternanza formativa attraverso la quale scuola e lavoro diventano due facce della stessa medaglia<sup>104</sup>, in cui la formazione comprende in sé non solo le abilità proprie della *téchne* o le conoscenze provenienti dalla *theoria*, bensì le caratteristiche specifiche dell'agire, della razionalità pratica attraverso la quale sapere tecnico e sapere teoretico giungono a sintesi.

Pertanto, nonostante Binanti denunci il permanere dell'attitudine a considerare ancor oggi i tirocini come “atelier” «in cui ci si limita ad esercitare l'applicazione critica e interpretativa delle tecniche alle situazioni e alle esperienze definite»<sup>105</sup>, essi certamente sulla carta, e non solo, rappresentano delle occasioni in cui può palesarsi l'opportunità di vincere alcune malattie che il nostro tempo ha ereditato dalla modernità e che, pare, faccia fatica a togliersi: l'intellettualismo, l'idea secondo la quale la conoscenza astratta e teorica sarebbe più prestigiosa e potente rispetto a quella concreta e pratica; il separazionismo, il

<sup>99</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium Educationis», vol. 3, n. 2, maggio 2010, pp. 5-23.

<sup>100</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 44.

<sup>101</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 22.

<sup>102</sup> G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienza di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 54.

<sup>103</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-106.

<sup>104</sup> Cfr. art. 4 della Legge Delega n. 53/2003, dedicato proprio alla regolamentazione dell'alternanza scuola lavoro.

<sup>105</sup> L. Binanti, *Il tirocinio tra setting e atelier*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, cit., p. 159.

muro invalicabile tra teoria e prassi, aula e laboratorio, scuola e lavoro; e, infine, l'obnubilamento della dimensione squisitamente formativa di qualsiasi professione<sup>106</sup>. Bisognerebbe avere consapevolezza che gli studi universitari, in tutte le loro molteplici forme, e quindi comprendendo anche il tirocinio, dovrebbero rappresentare l'unione armonica di tre elementi fondamentali per qualsiasi professionalità: il sapere, il saper fare e il saper essere.

**Mabel Giraldo**

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" -  
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -  
University of Bergamo

---

<sup>106</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 65-69.

## **Believe in competencies, believe in young people. Mentoring as guidance tool for graduate**

### **Investire sulle competenze, investire sui giovani. Il mentoring come strumento di orientamento in uscita**

**Claudio Pignalberi**

*«Niente resta com'era (...).  
Ma, credetemi,  
nell'intero mondo nulla scompare,  
bensì muta,  
rinnova l'apparenza ....»  
(Ovidio, Le metamorfosi)*

#### **Abstract**

*In this period of strong economical crisis it is indispensable, as supported also by the European Union, to invest on the development of human resources for promoting employment and work power qualification. This would enable individuals to respond to economical and societal changes to identify their capacities, competences and interests, and to help them make occupational decisions to manage their own career paths. In the area of orientation this has led to new meanings, revised ideas and methodologies, novel tools and even changes in professional practice. This paper aims to illustrate the first results of the European project CREA.M, regarding the construction of possible devices for the certification of non-formal and informal competencies.*

#### **La fine del lavoro?**

##### **Uno sguardo alla situazione attuale**

Negli ultimi decenni, l'Europa è stata attraversata da profonde trasformazioni – tuttora in atto – incentrate su complessi cambiamenti che hanno interessato il mondo del lavoro e la conformazione della società contemporanea.

I molteplici fattori, che hanno portato alla nascita della cosiddetta *società dell'informazione*, sono riconducibili al rapido sviluppo delle tecnologie ed alla loro applicazione all'interno dei contesti lavorativi, all'importanza acquisita dal ruolo della comunicazione e alla crisi di valori e ideologie che ha causato sostanziali trasformazioni nei processi di socializzazione<sup>107</sup>.

Già nel XIX secolo, l'Europa fu attraversata da quella che Polanyi<sup>108</sup> definisce «la grande trasformazione», e che diede vita alla società industriale, in cui tutta la società umana era in qualche modo subordinata al sistema economico e, quindi, regolamentata dalle leggi di mercato che erano sottratte al suo controllo.

<sup>107</sup> G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, formazione*, Giuffrè, Milano 2013; A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>108</sup> K. Polanyi, *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, Einaudi, Milano, 2000.

Le forme di cambiamento che hanno contribuito al delinarsi della società complessa sono molteplici: l'urbanizzazione, la modernizzazione, le migrazioni, l'aumento della divisione del lavoro, della stratificazione e della mobilità sociale.

La precarietà dei rapporti è *un elemento endemico della società liquida*: temporaneità, insicurezza, incertezza e vulnerabilità. La nascita di svariate forme di lavoro flessibile ha *ribaltato sull'individuo* responsabilità e margini di negoziazione che prima erano ascritti ad organismi esterni. Quante situazioni di vita nuove e diverse si sono sviluppate in conseguenza dell'intreccio di questi fattori? È esperienza di tutti i giorni il *cambiamento di ritmi ed abitudini di vita* rispetto a cui gli individui non sono in grado di elaborare risposte adeguate e coerenti.

Il progresso – sostiene il sociologo Beck – appare oggi paradossalmente *individualizzato*. Ciò significa che l'individuo, in quanto tale, diventa nella società contemporanea *l'unità di riproduzione del sociale nel mondo organico*<sup>109</sup>. Individualizzazione significa *dipendenza dal mercato* di ogni dimensione della vita individuale: dagli oggetti alle opinioni, agli orientamenti ed agli stili di vita. Ciò significa – come sostiene Alessandrini<sup>110</sup> – che le persone adulte ma soprattutto gli adolescenti e i soggetti in età evolutiva possono essere consegnate a processi di standardizzazione sconosciuti alle generazioni che hanno vissuto all'interno di nicchie culturali di tipo familiare e censuale. Come orientarle allora? Come creare le condizioni perché siano in grado di scegliere, di riflettere in modo libero e maturo sulle scelte di vita che li attendono?

La recente rilevazione Istat<sup>111</sup> sottolinea che il nostro è un Paese che si presenta con un mercato del lavoro di natura duale, caratterizzato sia dalla dimensione del «garantito» (anziani) sia dalla dimensione del «non garantito» (giovani, donne, immigrati). Ciò si evince:

- dalla dimensione del settore delle piccole imprese;
- dall'aumento dei contratti atipici (40% tra i 15-24 anni);
- dalla perdita dei salari in ingresso (e rischi elevati per i giovani);
- dal mancato riconoscimento all'istruzione e al talento.

La disoccupazione giovanile è passata dal 23,4% del 2004 al 29,0% del 2009 rispetto alla Spagna (43,1%), Polonia (24,9%), Francia (23,2%), Portogallo (21,2%), Belgio (20,4%) e rispetto a paesi come la Germania (8,3%) e Olanda (7,8%), che figurano in fondo alla classifica.

A gennaio 2013, il tasso di disoccupazione della fascia 15-24 anni ha raggiunto il 29,4% (valore record dal 2004) con +2,8% rispetto a gennaio 2012. Lo stesso dicasi per il tasso di disoccupazione dei laureati che cresce ancora seppur con andamenti più lenti (6% e -8,5% rispetto a 2 anni fa).

<sup>109</sup> Cfr. U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

<sup>110</sup> G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.

<sup>111</sup> Per maggiori approfondimenti, vedasi Istat, *Rapporto Annuale 2013. La situazione del Paese*, Roma. Il Rapporto annuale dell'Istat, giunto alla ventunesima edizione, sviluppa una riflessione documentata sulle trasformazioni che interessano economia e società italiana, integrando le informazioni prodotte dall'Istat e dal Sistema statistico nazionale. La complessa e difficile situazione del Paese è analizzata anche attraverso informazioni nuove emerse dai primi risultati del Censimento dell'industria e dei servizi; utilizzando prospettive innovative, quali l'esame delle percezioni dei cittadini rispetto al contesto economico e sociale e al funzionamento delle istituzioni; e adottando nuovi strumenti e modelli di micro simulazione.

## Stima della probabilità di avere un lavoro a tre anni dalla laurea Anni 2007, 2011

VARIABILE vs letterario	Modello 1 - Laureati in corsi lunghi, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi lunghi, 2011
Gruppo scientifico	1,5	2,2
Gruppo chimico- farmaceutico	2,6	4,5
Gruppo geo-biologico	0,9	1,1
Gruppo medico	3,8	7,9
Gruppo ingegneria	4,6	6,8
Gruppo architettura	2,4	2,2
Gruppo agrario	1,4	2,2
Gruppo economico- statistico	1,9	2,9
Gruppo politico-sociale	1,1	1,6
Gruppo giuridico	0,5	1,5
Gruppo linguistico	1,3	1,5
Gruppo insegnamento	1,5	5,4
Gruppo psicologico	1,0	2,2
Gruppo educazione fisica	1,1	1,9

Elaborazione su dati Istat, Indagine campionaria sull'inserimento professionale dei laureati.

VARIABILE vs letterario	Modello 1 - Laureati in corsi triennali, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi triennali, 2011
Gruppo scientifico	3,2	3,1
Gruppo chimico- farmaceutico	2,3	2,2
Gruppo geo-biologico	0,8	1,1
Gruppo medico	16,8	11,9
Gruppo ingegneria	2,3	3,3
Gruppo architettura	1,2	1,6
Gruppo agrario	1,5	2,0
Gruppo economico- statistico	2,4	2,7
Gruppo politico-sociale	1,6	1,8
Gruppo giuridico	0,9	1,0
Gruppo linguistico	1,8	1,9
Gruppo insegnamento	2,2	2,2
Gruppo psicologico	1,1	1,1
Gruppo educazione fisica	2,2	2,3

\* Per l'anno 2007 la stima si riferisce a tre anni dalla laurea, per il 2011 si riferisce a quattro anni dalla laurea.

Tav. 1 – Rapporto disciplina di studio/occupazione

I dati, dunque, forniscono un quadro ancora denso di incertezze e allarmismi rispetto alle recenti politiche attuative che i governi internazionali stanno cercando di “sforare” giorno dopo giorno. Tale quadro riguarda anche la probabilità per i giovani di avere un lavoro a tre anni dalla laurea: in sostanza, si conferma la differenza nella probabilità di ingresso nel mercato del lavoro in relazione all’ambito disciplinare in cui si consegue la laurea; la relazione tra estrazione sociale della famiglia di origine e percorso di istruzione intrapreso e successo nel conseguimento del titolo; differenze nelle probabilità di successo occupazionale in funzione dei diversi indirizzi e della classe sociale di origine (tav. 1 e 2).

## Stima della probabilità di avere un lavoro a tre anni dalla laurea Anni 2007, 2011

**ALTRO**
**SESSO/ETA'**

SESSO/ETA'	Modello 1 - Laureati in corsi lunghi, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi lunghi, 2011
Uomo verso Donna	1,5	1,4
Età	1,9	0,6
Età al quadrato	1,0	1,0

SESSO/ETA'	Modello 1 - Laureati in corsi triennali, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi triennali, 2011
Uomo verso Donna	1,0	1,3
Età	3,2	1,1
Età al quadrato	1,0	1,0

**Elaborazione su dati Istat.** Indagine campionaria sull'inserimento professionale dei laureati.

\* Per l'anno 2007 la stima si riferisce a tre anni dalla laurea, per il 2011 si riferisce a quattro anni dalla laurea.

ALTRO	Modello 1 - Laureati in corsi lunghi, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi lunghi, 2011
Voto di laurea (Alto vs Medio-basso)	1,2	1,3
Esperienze formative all'estero (Sì vs No)	1,4	1,1
Esperienze di inserimento professionale (Sì vs No)	1,1	0,8
Studio (In formazione vs Non in formazione)	0,3	0,4

ALTRO	Modello 1 - Laureati in corsi triennali, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi triennali, 2011
Voto di laurea (Alto vs Medio-basso)	1,2	1,2
Esperienze formative all'estero (Sì vs No)	0,9	1,1
Esperienze di inserimento professionale (Sì vs No)	1,1	0,9
Studio (In formazione vs Non in formazione)	0,4	0,5

Tav. 2 – Successo per genere, età ecc.

Il lavoro è caratterizzato da un tenore di conoscenza crescente che necessita di essere continuamente rinnovato (*lifelong learning*). Il lavoro deve essere affiancato – e anche interrotto – dalla formazione, e prendere sempre più l'aspetto di quelli che Adam Smith<sup>112</sup> definiva lavori improduttivi, perdendo qualsiasi caratteristica di alienazione. Ciò si tramuta in una richiesta agli individui adulti di una elevata flessibilità professionale.

Competenze, pratica, apprendimento: sono i tre concetti chiave attorno ai quali è possibile ipotizzare processi di facilitazione per l'ingresso nel mercato del lavoro. In questi ultimi anni, infatti, sono in via di definizione sia politiche attuative per l'alto apprendistato sia l'applicazione di metodologie di *mentoring*, *coaching*, ecc. tali da costruire un profilo professionale rispondente alle competenze acquisite nel corso della carriera universitaria.

<sup>112</sup> A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino 2006.



## Educazione all'auto-orientamento e accompagnamento alla socializzazione scolastico/professionale

L'orientamento è un processo che serve a fornire alla persona gli strumenti idonei per gestire e pianificare il proprio apprendimento e le proprie esperienze lavorative coerentemente agli obiettivi. Le più recenti riflessioni europee<sup>113</sup> in materia e la conseguente politica nazionale sul tema dell'orientamento auspicano la necessità che questo accompagni la persona durante tutto l'arco della vita attraverso specifici interventi che siano diversificati sulla base dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali (dall'infanzia all'età adulta). L'individuo dovrà essere in grado di elaborare un proprio progetto personale di vita che si consolidi progressivamente attraverso percorsi specifici e che sia in grado di migliorare la pratica professionale sulla base del bagaglio delle conoscenze e delle esperienze accumulate<sup>114</sup>. L'orientamento è considerato sia come bene individuale, cioè la capacità della persona di apprendere delle competenze valide per tutto l'arco della vita e di sviluppare una propria autonomia progettuale al fine di affrontare scelte sempre più specifiche sia come istituzione che deve svolgere un ruolo decisivo in termini di sostegno scolastico-formativo per le sue funzioni di indirizzo.

Il sistema di istruzione e formazione ha come obiettivo il soddisfacimento dei bisogni orientativi specifici in quella fase della vita in cui l'esperienza dominante della persona è legata all'apprendimento. I bisogni orientativi, dunque, tendono a favorire: a) la strutturazione di un metodo auto-orientativo; b) lo sviluppo di competenze per l'acquisizione di una capacità critica nell'affrontare i problemi, di responsabilità nei riguardi del compito, di autoefficacia, di autostima e di gestione del rischio<sup>115</sup>; c) la capacità di valutare in itinere il percorso di formazione, attraverso una riflessione consapevole ed anche saper modificare gli interventi; d) capacità di rispondere all'esigenza di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.

Durante il percorso universitario sono molto importanti le azioni di continuità con la scuola secondaria: le attività di tutorato orientativo in itinere per prevenire l'insuccesso e l'abbandono; le azioni di sostegno nel passaggio al mondo del lavoro creando esperienze pratiche e progetti professionali; le azioni di conoscenza e avvicinamento al mondo del lavoro attraverso collaborazioni con aziende del territorio e con l'attuazione di *stage* e tirocini.

La funzione di tipo orientativo del sistema scolastico-formativo è esplicita, cioè si esprime attraverso azioni che influenzano intenzionalmente l'attività orientativa dello studente; in questo senso, essa mira a produrre effetti immediati sul processo orientativo individuale. Queste azioni possono essere specificamente rivolte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso, oppure possono configurarsi come azioni di sostegno a esperienze di transizione formativa, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola

---

<sup>113</sup> A livello europeo, un primo passo – almeno sulla carta – è stato compiuto con il documento (a cura della Commissione Europea, 2011) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell'economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, i progetti: *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

<sup>114</sup> Cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

<sup>115</sup> A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1977.

media, scuola superiore, università) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Per l'ingresso al mondo del lavoro viene data grande importanza al *life long learning* più inteso come *lifelong guidance*, cioè un processo di orientamento durante tutto l'arco della vita, non più limitato ai momenti di transizione, ma impiegato come strumento per mantenere alto il livello di occupabilità delle persone in termini di spendibilità sul mercato del lavoro.

Nei documenti comunitari<sup>116</sup> si auspica a migliorare la capacità di inserimento professionale delle persone da un lato facendo riferimento a obiettivi quantitativi a cui tendere nell'arco del breve e medio periodo, dall'altro impegnando gli Stati membri a garantire a tutti i disoccupati – prima dei sei mesi se giovani e prima dei dodici mesi se adulti – un'opportunità in termini di formazione, riqualificazione, esperienza professionale, impiego o di qualsiasi altra misura atta a favorire l'inserimento professionale, combinata con un'assistenza permanente alla ricerca di un posto di lavoro.

Si crea opportunità in termini di formazione, riqualificazione, impiego e qualsiasi intervento che favorisca l'inserimento professionale combinandolo non solo con le competenze professionali acquisite, ma anche con la sfera motivazionale e la capacità di adattamento alle domande del contesto<sup>117</sup>.

Il *lifelong learning* e la *lifelong guidance* risultano un'efficace risposta alle richieste di professionalità. La *guidance* intende, dunque, sostenere la maturazione di un atteggiamento attivo e responsabile rispetto al fronteggiamento dei diversi compiti orientativi, definendo specifici interventi atti a potenziare sia la preparazione generale della persona (atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni) sia l'insieme di competenze specifiche finalizzate ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative e a progettare l'evoluzione. In questo senso, le azioni di *guidance* si muovono nell'ottica di accompagnamento del processo di orientamento lungo tutto l'arco di vita e superano la divisione classica tra orientamento scolastico e professionale, per proporsi come *lifelong guidance*.

La *lifelong guidance* rappresenta anche una sfida per gli addetti al settore che si trovano ad operare in un sistema di orientamento non sempre coordinato dove risulta necessaria la richiesta di fissare standard di qualità e promuovere politiche di facilitazione di accesso ai servizi da parte di tutti i cittadini.

---

<sup>116</sup> European Commission, *Memorandum on Lifelong learning*, Brussels, SEC (2000)1832; *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali*, Brussels, SEC(2008)3058; *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011. In particolare nel quadro strategico ET 2020, il Consiglio Europeo ha recentemente adottato un nuovo indicatore costituito dalla percentuale di diplomati e laureati (20-34enni) occupati tra coloro che hanno concluso il percorso di istruzione e formazione da non più di tre anni. L'obiettivo europeo per il 2020 è fissato all'82% e, nonostante si tratti di un valore da perseguire a livello medio Ue27, gli Stati membri sono invitati ad esaminare in che modo e in quale misura essi possono contribuire al raggiungimento di tale obiettivo comune mediante azioni nazionali.

<sup>117</sup> Sull'argomento è disponibile una vastissima letteratura. In particolare, vedasi: G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2012; P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007; U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011; E. Rullani, *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Marsilio, Venezia 2010.

## A partire dalla pratica.

### Le Università chiamate a investire sui processi *situated learning*

Lo spostamento da una epistemologia della conoscenza riferita all'individuo (mente-corpo) a una epistemologia nella relazione dell'individuo con il mondo (azione, esperienza, contesto, situazione, ecc.) ha posto l'attenzione a investigare i significati della cognizione e della comprensione come conoscenze relazionali e forme di apprendimento dentro processi di interazione sociale. Oltre alle tre matrici teoriche di apprendimento che contraddistinguono le teorie sull'apprendimento adulto prevalentemente di natura soggettiva (esperienziale, auto-diretta, trasformativa)<sup>118</sup>, è fondamentale che le politiche di *job placement* universitarie pongano l'attenzione all'apprendimento situato (*situated learning*), riferito ad un contesto culturale e generato da comunità di pratica<sup>119</sup>, che – pur generate attorno a paradigmi scientifici differenti – trovano una linea di congiunzione sul significato contestuale di apprendimento, e interpretato come processo sociale di co-partecipazione e di acquisizione individuale di saperi e conoscenze elaborate cognitivamente.

Secondo questo approccio, le conoscenze e le abilità apprese sono inserite all'interno di un ambito che riflette il modo in cui esse verranno utilizzate nelle situazioni che si presentano nella vita quotidiana, essendo la conoscenza un prodotto stesso delle attività, del contesto e della cultura in cui si sviluppa.

Il concetto di apprendimento situato si connette al concetto di apprendimento formale e informale, in quanto le conoscenze si acquisiscono sia esplicitamente che implicitamente, e queste sono strettamente legate al contesto in cui si svolge l'azione o in cui il soggetto ha agito e che influenzano il suo modo e la sua capacità di apprendimento, nonché le sue rappresentazioni e sistemi di credenze e significati<sup>120</sup>.

La teoria bruneriana e gli studi che ne sono derivati non erano legati specificamente all'apprendimento adulto, quanto alla riflessione sulla possibilità di crescita degli individui nel contesto culturale e quindi riferiti ai processi educativi e di istruzione. Secondo Bruner «(...) la conoscenza di una persona non ha sede esclusivamente nella sua mente, bensì anche negli appunti che prendiamo e consultiamo sui nostri notes, nei libri con brani sottolineati che sono nei nostri scaffali, nei manuali che abbiamo imparato a consultare nelle fonti di informazione che abbiamo caricato sul computer, negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione, e così via all'infinito. Giungere a conoscere qualcosa in questo senso è un'azione sia situata sia distribuita. Trascurare

---

<sup>118</sup> Le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento in età adulta – che si sono sviluppate in epoca post-moderna – hanno riconosciuto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni e contesti attraverso processi riflessivi non solo nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, ma anche in tutti i contesti non formali (come l'organizzazione professionale di appartenenza, il contesto sociale e familiare), e informali. L'apprendimento verrebbe così percepito e declinato come un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento. Il soggetto è impegnato in compiti reali, in situazioni di apprendimento in azione, nelle quali la riflessività e la metacognizione risultano centrali per favorire processi generativi di conoscenza e sapere. Gli sviluppi costruttivistici hanno permesso di superare le dicotomie teoria-pratica, pensiero e azione, individuo-società per giungere a nuove prospettive unificanti e integrative attraverso cui potrebbe essere interessante esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e creazione di conoscenza, nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi siano favoriti e messi in relazione tra loro.

<sup>119</sup> G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>120</sup> *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, cit.

questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza»<sup>121</sup>.

L'approccio all'apprendimento definito situato (*cultural contextua*)<sup>122</sup> pone l'attenzione sul significato di contesto come sistema di attività strutturate al cui interno i soggetti interagiscono tra loro, elaborano conoscenze e saperi al variare della cultura di appartenenza e attraverso l'interazione tra gli individui in uno specifico contesto.

Secondo l'approccio situato del processo cognitivo, non si può disgiungere il processo di apprendimento dalla situazione nella quale avviene l'apprendimento stesso. La conoscenza non è quindi ricevuta e successivamente trasferita a un'altra situazione, ma essa è parte del processo di partecipazione nella situazione immediata in cui avviene l'esperienza. Lave e Wenger<sup>123</sup> hanno avanzato l'idea della comunità di pratica come una condizione ineludibile per l'esistenza della conoscenza in cui la struttura sociale, le relazioni, le condizioni favoriscono – o meno – forme di apprendimento, nelle quali il processo educativo e formativo è un processo di graduale co-costruzione di significati, spesso condivisi. Il sapere in questa logica è un processo di relazioni tra attori e oggetti, e non può essere ricondotto ad una delle parti o a una rappresentazione del sistema sociale di appartenenza.

Anche la questione dell'apprendimento sul luogo di lavoro – e dell'apprendimento sulle pratiche professionali (*learning on the job, workplace learning, work-based learning*) – mette al centro del processo cognitivo ed esperienziale<sup>124</sup> la pratica e la competenza professionale, il contesto, l'organizzazione professionale come fattori di influenza e di costruzione di una forma di apprendimento situato.

Cercando di focalizzare il quadro dell'apprendimento nel contesto e negli ambiti professionali (luoghi di produzione, luoghi di lavoro, ecc.), l'apprendimento si interseca quindi con i luoghi e i tempi del lavoro, è finalizzato al lavoro e alla professionalità ma non necessariamente e unicamente ha una natura e una caratteristica solo di tipo tecnico-operativo, proprio considerando che l'individuo ha possibilità di apprendere in ogni circostanza, fuori e dentro i luoghi di lavoro, fuori e dentro i tempi di lavoro. È un apprendimento che non si esaurisce nello sviluppo di competenze specialistiche e di tipo addestrativo, ma tende a considerare anche quelle competenze e conoscenze che il soggetto utilizza, adotta e modifica nei diversi momenti e situazioni di interazione sociale.

<sup>121</sup> J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

<sup>122</sup> All'interno della matrice situata della conoscenza – entro la quale si sottolinea la natura sociale dell'attività e dello sviluppo cognitivo – si ritrovano due visioni simili dell'azione cognitiva: *la situated cognition* riferita al singolo individuo che vive direttamente l'attività cognitiva, e *la distributed cognition* che enfatizza il ruolo delle risorse esterne alla mente umana nello sviluppo di conoscenza (non solo altri individui, ma tutto il contesto nel quale gli individui sono immersi). Cfr. sul tema del contesto C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 1995.

<sup>123</sup> Per J. Lave ed E. Wenger una comunità di pratica si caratterizza come un'impresa condivisa e continuamente rinegoziata dai suoi membri che produce abilità e risorse comuni. La prospettiva dei due autori si riferisce in particolare alla *distributed cognition* in cui l'apprendimento è un prodotto composito e collettivo. Cfr. *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

<sup>124</sup> Per approfondimenti: J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003 e L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003. «La riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato». Il senso dell'attività riflessiva è quello di prendere coscienza dei modi attraverso i quali elaboriamo sapere sull'esperienza e i modi in cui strutturiamo noi stessi come agenti.

L'apprendimento sul lavoro si potrebbe associare quindi a un apprendimento in situazione e a un apprendimento nel fare (*learning by doing*), che non avviene solo e unicamente attraverso la trasmissione teorica di regole e di astrazioni ma grazie all'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno applicando concretamente quelle stesse regole teoriche, tecniche e pratiche.

## **Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali nella formazione superiore**

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al *lifelong learning*, che coinvolge anche le agenzie formative del ciclo secondario superiore, quale è l'università.

Da qui un'attenzione crescente nel mondo dell'educazione e del lavoro ai luoghi non formali e informali di apprendimento.

La riforma dei curricula formativi universitari – in riferimento al quadro normativo della Legge 270 – “sbatte in prima pagina” il tema del ruolo del “territorio”. Diventa infatti non solo prassi consigliata ma cogente la consultazione delle realtà produttive e istituzionali ed associative operanti nella società civile.

L'università dovrebbe essere un *soggetto* in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di formazione che di ricerca in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali. I processi di accumulazione della conoscenza teorica e applicata, di creazione del *capitale umano*, di diffusione dell'innovazione tecnologica e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità di tipo territoriale.

Non bisogna dimenticare la formazione di terzo livello, i dottorati e i master: l'impegno delle università nell'interazione con il territorio, sia per la formazione che per la ricerca, potrebbe garantire un nuovo orientamento dell'assetto locale agli scenari della competizione globale, contribuendo a determinare dinamismi che consentano l'attrazione di nuove attività produttive.

Bisogna segnalare, inoltre, l'avvio di iniziative in molti atenei italiani volte al *placement* nell'ambito delle nuove responsabilità affidate dalla riforma dei servizi dell'impiego ai processi di intermediazione possibili nelle sedi universitarie.

Un esempio è il programma di Formazione e Innovazione per l'Occupazione (Fixo) che ha l'obiettivo di far incontrare università e organizzazioni per aumentare e favorire l'occupazione dei laureati e di incidere positivamente sui fenomeni di *job mismatch*, attraverso interventi di qualificazione dei servizi di orientamento e intermediazione. La sinergia e la collaborazione tra organizzazioni e università permetterà di promuovere la qualificazione di 30mila tirocini formativi attraverso la sperimentazione del libretto formativo, le attività e i servizi organizzati dai *placement* universitari. In accordo con le Regioni, la nuova edizione di Fixo punta a realizzare 5mila contratti di alto apprendistato, pensati per chi ha un curriculum di alta formazione, come dottori di ricerca o chi ha conseguito master post laurea.

L'università, dunque, dovrà essere sempre percepita come un *nodo* del territorio, se si scorge quest'ultimo come il tessuto delle imprese e della pubblica amministrazione, ma anche l'insieme delle relazioni tra queste intercorrenti.

Diventa allora necessario concentrare sempre più le proprie energie sulla valorizzazione delle risorse umane e sulla valutazione delle cosiddette competenze<sup>125</sup>.

I termini competenza e competenze sono diventati di uso molto comune nella formazione e nell'orientamento, ma non c'è un accordo univoco sul loro significato. I due approcci più comuni sono, in ogni caso, quelli del pensiero inglese ed americano.

Nell'approccio americano col termine competenza si indica «*ogni caratteristica personale che – di solito combinata assieme ad altre – permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa*». Può essere considerata a esempio una nuova accezione di *learning outcomes* in termini di competenze, capacità trasversali e tecniche (*skills*), atteggiamenti, attitudini, credenze di autoefficacia, autostima ecc. Si possono considerare competenze anche caratteristiche di natura fisica quali ad esempio tempo di reazione e acutezza visiva<sup>126</sup>. In questa accezione le competenze sono gli elementi professionali, che precedono e rendono possibile la buona prestazione lavorativa, in modo particolare: a) le conoscenze, cioè i saperi di natura tecnica (ad esempio come si salda a stagno) e generale (ad esempio che cos'è un contratto di lavoro); b) le capacità di ordine tecnico (ad esempio saper saldare a stagno) o trasversale (ad esempio saper comunicare in maniera efficace); c) altre caratteristiche personali (ad esempio tratti caratteriali, interessi e valori professionali, attitudini ecc.).

Nell'approccio di tipo inglese, invece, la competenza è «*un determinato compito lavorativo che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito*». In questo caso indicare le competenze di una persona significa elencare le principali attività professionali propri di una determinata mansione che la persona è in grado di svolgere.

Per Le Boterf<sup>127</sup>, le competenze possono considerarsi come la risultante di tre fattori: il *saper agire*, che suppone di saper combinare e attivare delle risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, organizzazione, ecc.); il *voler agire*, che si riferisce alla motivazione ed all'impegno personale del soggetto; il *poter agire*, che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibili e legittime, per l'individuo, l'assunzione di responsabilità e l'accezione del rischio. La competenza è la «capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo». Le competenze che il soggetto sviluppa nel corso della sua attività e delle sue esperienze di lavoro e di apprendimento precedenti costituiscono certamente la base a partire dalla quale si devono innestare le competenze richieste nei nuovi contesti di lavoro o di formazione. Per riuscire a collegare il proprio patrimonio di conoscenze e di competenze con le nuove esigenze occorre mettere in atto una vera e propria dinamica che parte da uno stato motivazionale per elaborare un'intenzione d'azione e una gestione della sua realizzazione valida ed efficace.

<sup>125</sup> Esiste una vastissima letteratura sul tema delle competenze, cfr. *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, cit.; F. Butera, E. Donati, R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1997; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001; D. S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007; L. M. Spencer, S. M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995.

<sup>126</sup> L. M. Spencer, S. M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, cit..

<sup>127</sup> G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, Les réponses à 100 questions*, Éditions d'Organisation, Paris 2000.

La competenza così intesa ha un significato che trascende la semplice dimensione professionale. Un significato che abbraccia tanto le competenze necessarie alle persone per lavorare quanto quelle per operare nel contesto informale; per agire, cioè, come soggetti attivi, autonomi e consapevoli, piuttosto che «essere agiti». Soprattutto, una definizione così concepita presuppone il possesso da parte degli individui della capacità di base di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali; una capacità che, a sua volta, si fonda sulla metacompetenza di apprendere ad apprendere durante tutto il corso della vita.

Si è oggi sempre più alla ricerca di professionisti in grado di intervenire in contesti complessi, che sappiano far fronte a problemi non ben definiti, a volte contraddittori e spesso completamente nuovi. Il concetto di competenza, quindi, appare strettamente connesso alla capacità di padroneggiare situazioni complesse<sup>128</sup>.

Valorizzare le competenze acquisite attraverso l'apprendimento, dunque, rappresenta un tema di grande rilievo; si tratta di un processo che può sostenere la competitività del sistema e la flessibilità dei percorsi lavorativi, facilitare il reingresso in formazione attraverso il meccanismo dei crediti formativi e agevolare la mobilità geografica e professionale. Si avverte la necessità della creazione di un sistema integrato in grado di interagire e collaborare con le realtà socio-economiche e contemporaneamente dare la possibilità agli individui di rendere valutabili e trasparenti le competenze e le esperienze acquisite. Da un punto di vista normativo, è solo con la «riforma del fare» del 28 giugno 2013 e con il D. Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13 che si conviene alla necessità di convalidare e riconoscere tutti gli apprendimenti non formali ed informali.

È da sottolineare come nell'ambito della trasparenza degli apprendimenti l'istituzione dell'*European Qualification Framework* rappresenti in punto di avvio, da intendersi come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche nei diversi sistemi nazionali e per incentivare l'apprendimento permanente e le pari opportunità nella società della conoscenza<sup>129</sup>.

<sup>128</sup> In *Valutare le competenze* (Carocci, Roma 2009), Castoldi sintetizza il concetto di competenza in tre direzioni evolutive: a) *dal semplice al complesso*, la competenza non è riducibile a un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende a essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo; b) *dall'esterno all'interno*, l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo; c) *dall'astratto al situato*, la competenza non è riducibile a un concetto astratto e generale, bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi.

<sup>129</sup> L'EQF è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati, ecc.) rilasciati nei Paesi membri, in cui il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta quindi di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il quadro europeo EQF. In modo più specifico, l'EQF può: a) semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e all'interno di ciascun Paese; b) permettere la traduzione, il posizionamento e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del paese in cui sono state conseguite; c) facilitare il *matching* tra i bisogni espressi dal mercato del lavoro e le opportunità di istruzione e formazione offerte nei diversi Paesi; d) sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale; e) fungere da riferimento comune per la qualità e lo sviluppo di istruzione e formazione; f) contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello settoriale, fungendo da riferimento. Comuni livelli di riferimento e descrittori dovrebbero facilitare agli *stakeholder* l'identificazione delle interconnessioni e delle sinergie con le qualifiche settoriali e stimolare e guidare riforme e sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione. L'EQF non certifica perché è solo uno strumento atto a “tradurre” le qualifiche europee attraverso i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), valutati e certificati dagli

## L'educazione alla scelta.

### Costruire un kit di *attributes*, sviluppare la pratica professionale

L'educazione alla scelta è la base dell'orientamento inteso come strumento di *empowerment*, cioè come processo per il quale un individuo, una popolazione, una comunità acquisiscono e assimilano la conoscenza, apprendono come trasformarla per renderla coerente con le proprie aspirazioni, la propria identità, il proprio patrimonio culturale e sanno come trasmetterla a individui e popolazioni che hanno in comune simili aspirazioni.

Il problema della scelta diventa – in ambito educativo – occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici per lo sviluppo personale e professionale. In questo senso le Università offrono molti appigli e stimoli per attivare percorsi di orientamento e/o tirocinio tesi non tanto e non solo ad accompagnare la scelta, quanto semmai a utilizzarne il suo implicito valore formativo. Un momento particolarmente significativo è quello dell'area professionalizzante in cui gli studenti sono invitati a decidere tra diversi percorsi di tirocini formativi che comportano il contatto con soggetti esterni e, soprattutto, con specifici contesti professionali. Tale scelta chiede l'adesione a un progetto formativo che diventa sempre più progetto professionale, ma richiede anche il distacco dalla comunità universitaria e la costituzione di nuovi processi di interazione sociale. Si tratta quindi di un momento ideale per avviare una riflessione sull'intero percorso svolto, tenendo conto sia della pratica professionale consolidata sia dei valori e degli interessi personali.

Nell'ambito del Master di I livello a distanza *Hr Specialist: professionisti per le risorse umane*<sup>130</sup> – attivato presso il Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE e diretto dalla Prof.ssa Giuditta Alessandrini – per accompagnare gli studenti nella scelta del progetto formativo, sono previsti percorsi professionali assistiti da *mentoring* su progetti specifici di stage (360 ore pari a 15 CFU) e la presenza di attività di *tutoring* didattico in aziende del settore e P.A.

---

enti competenti a livello nazionale e settoriale. Nell'EQF i risultati di apprendimento sono rappresentati attraverso descrittori di conoscenze, abilità e competenze, coerenti anche con la formulazione delle otto competenze chiave definite in sede europea. Utilizzare il «risultato di apprendimento» come parametro comparativo significa superare la logica di confronto basata sui metodi o i percorsi di apprendimento per considerare invece gli esiti dello stesso, ossia quello che una persona è in grado di fare indipendentemente dal modo in cui l'ha appreso. Infatti, il quadro europeo delle qualifiche e delle competenze non ha solo la funzione di semplificare la comunicazione e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del Paese in cui sono state conseguite, ma ha altresì lo scopo di sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale, nonché quello di stimolare e guidare lo sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione. In funzione dell'EQF ogni Stato membro avrebbe dovuto – entro il 2011 – adeguare tutte le attestazioni e i titoli al quadro unico europeo, in particolare agli otto livelli di apprendimento in modo da essere leggibili nei diversi sistemi nazionali e spendibili come crediti formativi (vedasi nello specifico: [www.ec.europa.eu/education.it](http://www.ec.europa.eu/education.it)).

<sup>130</sup> L'obiettivo del Master *Hr Specialist: professionisti per le risorse umane* ([www.master-hrspecialist.com](http://www.master-hrspecialist.com)) è di formare esperti dotati di caratteristiche manageriali trasversali con competenze per la gestione dei processi formativi, delle relazioni industriali e di people management, spendibili in ruoli di responsabilità in vari ambiti, dalle imprese alla P.A., alle associazioni di categoria. Si presenta come un'esperienza all'avanguardia ed estremamente innovativa nell'ambito della formazione degli adulti. Il Master, infatti, pone l'accento non più sul docente che trasmette un curriculum di conoscenze, quanto sulla persona che diventa protagonista della propria formazione (*l'essere*) per sviluppare competenze e abilità (*il fare*). In questo senso una risposta efficace è data proprio da percorsi integrati di accompagnamento di individui, gruppi e organizzazioni, che adottano differenti metodologie di apprendimento.



Il percorso ha visto il conseguimento di alcuni obiettivi fondamentali:

1. prendere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza;
2. acquisire consapevolezza delle proprie capacità ed attitudini;
3. acquisire informazioni sugli obiettivi, sulle metodologie e sulle potenzialità del tirocinio;
4. sentirsi parte attiva del progetto formativo;
5. diminuire il livello di ansia e le possibilità di conflitto legate alla scelta

e soprattutto, l'organizzazione di un percorso che potesse consentire agli studenti di riflettere sul significato di scelta in relazione alle proprie aspirazioni, di evidenziare le competenze e abilità e di considerare la scelta degli stage e delle microspecializzazioni come momenti per individuare le proprie attitudini e potenzialità.

La metodologia prescelta è indirizzata, dunque, allo sviluppo di capacità multidisciplinari, di spirito d'iniziativa e pensiero creativo e improntata alla valutazione delle competenze acquisite in ambienti formali, non formali ed informali.

Il *mentoring* si sviluppa attraverso la costruzione di un rapporto di medio-lungo termine, come un percorso di apprendimento e sviluppo in cui il *mentor* (in qualità di guida, sostegno, facilitatore del cambiamento) mette a disposizione sapere, competenze ed esperienza per favorire la crescita personale e professionale del *mentee* (stagista). Questo metodo ci richiama alla nozione di *pratiche* che è un punto focale in quanto trasmissione di valori, pratiche, attività che si trasmette attraverso lo svolgimento di progetti comuni.

«Gli individui costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati»<sup>131</sup>.

Il *mentoring*, dunque, non è una vera e propria professione; bensì, è la guida che orienta i soggetti sia nel processo di valorizzazione e di potenziamento delle competenze sia nel complesso mercato del lavoro attraverso attività di *coaching*, *counselling*, *networking*, ecc.

Le "caratteristiche" del *mentor* delineate all'interno dell'esperienza di ricerca hanno principalmente riguardato: a) il possedere un profilo alto di esperienze certificabili; b) una conoscenza dei punti di forza e di debolezza del *mentee*; c) essere in grado di contribuire allo sviluppo del profilo delle competenze del *mentee*; d) aiutare a promuovere le capacità imprenditoriali, professionali, ecc.; e) dimostrare di possedere autoconsapevolezza, capacità naturale di comprendere gli altri, grande esperienza professionale e buone doti comunicative; f) la conoscenza dell'inglese e dell'uso del computer.

Il *mentoring* può essere utilizzato per l'inserimento e la permanenza degli studenti nelle organizzazioni e rendere spendibile il set di competenze e di conoscenze apprese nel proprio percorso di studio. È "una scatola colma di differenze" da cui tutti possono imparare in modo collaborativo.

In questo quadro, si inserisce la sperimentazione che sta portando avanti il Centro di Ricerca CEFORC «Formazione Continua & Comunicazione». Destinatari dell'azione sono i corsisti del Master e studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in educazione degli adulti, chiamati all'elaborazione di un progetto formativo e di stage attraverso la metodologia del *mentoring* che si è articolato nell'arco di sei mesi con incontri sia in presenza sia on line – con valutazione iniziale, intermedia e finale – e conclusosi con l'elaborazione e la discussione di un *project work*.

Al fine di facilitare la propria esperienza di stage è stato messo a disposizione il *blended mentoring kit* – che è stato prodotto all'interno del progetto europeo

<sup>131</sup> Per approfondire l'argomento cfr. C. Pignalberi, *Apprendimento, Pratica e Competenze. Verso la costruzione di un nuovo kit di attributes per il soggetto*, in «Rivista Internazionale EdaForum», anno 8, n. 21, aprile 2013.

CREA.M., *Creative blended mentoring for cultural managers*<sup>132</sup> – ossia una serie di strumenti che possono orientare e facilitare l'ingresso dei *mentee* (studenti) nel mercato del lavoro attraverso la validazione ed il riconoscimento del bagaglio delle competenze di cui dispone<sup>133</sup> (tav. 3).

Mentee (stagista)	Mentor	Tutor	Fasi
Scala di Valori di Schartz  Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self efficacy</li> <li>• Locus of control</li> <li>• Employability</li> <li>• Big Five Test</li> </ul> Questionario Aspettative Intervento  Questionario Aspettative Mentore	Scala di Valori di Schartz  Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self efficacy</li> <li>• Locus of control</li> <li>• Employability</li> <li>• Big Five Test</li> </ul> Questionario Soddisfazione Intervento  Questionario Soddisfazione Mentee	          Cv screening	          Pre-intervento          Matching
Monitoraggio della piattaforma  Scheda Incontri	Monitoraggio della piattaforma  Scheda Incontri	          Monitoraggio della piattaforma          Scheda Incontri	          Durante

<sup>132</sup> CREA.M è finanziato dal Programma di apprendimento permanente della Commissione Europea, Leonardo da Vinci – Sviluppo dell'Innovazione che sostiene progetti innovativi nel campo della formazione professionale (2011-2013). Il piano di lavoro si è articolato in tre fasi: 1) mappatura delle competenze per delineare un nuovo quadro di riferimento per il profilo dell'operatore culturale, orientato a capacità imprenditoriali e manageriali; 2) sviluppo e sperimentazione di un kit di procedure formative basate sulla metodologia del *blended mentoring*, ovvero su attività in presenza e a distanza condotte in una relazione di affiancamento professionale tra un *mentor* (*esperto di settore*) e un *mentee* (*beneficiario diretto*); 3) validazione delle competenze in uscita sotto forma di risultati dell'apprendimento condivisi a livello europeo.

<sup>133</sup> Strumenti di assessment: Il *Portrait Values Questionnaire (PVQ) di Schwartz* è un questionario che identifica 10 valori correlati con diversi aspetti e comportamenti della vita sociale. Le ricerche e la grande bibliografia in relazione a tale strumento permettono di identificare nei valori personali la capacità di orientare la propria scelta professionale in termini di orientamento al lavoro, di successo al lavoro, di mediatore nella gestione dello stress da lavoro. Tale strumento è stato proposto in fase di valutazione dell'intervento e come valutazione di una formazione al lavoro insita nel processo di *mentoring*. La *scala di autovalutazione*, una traccia di intervista strutturata con la possibilità sia per il soggetto intervistato che per l'intervistatore di esprimere una valutazione su una scala Likert (1-5) rispetto all'adeguatezza e funzionalità della variabile in accordo (*self efficacy, locus of control, proattività, employability*). Il *Big Five*, un test di personalità che permette di identificare alcuni fattori come l'apertura mentale e la coscienziosità con fattori predittivi della riuscita professionale. La *scheda di valutazione delle aspettative e della soddisfazione*, si riferisce alle consuete scale di valutazione utilizzate da entrambi i soggetti (*mentor e mentee*) per valutare le aspettative sia rispetto all'intervento sia rispetto alla relazione.

<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self efficacy</li> <li>• Locus of control</li> <li>• Proattività</li> <li>• Employability</li> <li>• Big Five Test</li> <li>•</li> </ul> <p>Questionario Aspettative Intervento</p> <p>Questionario Aspettative Mentore</p>	<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Self efficacy</li> <li>• Locus of control</li> <li>• Employability</li> <li>• Big Five Test</li> </ul> <p>Questionario Soddisfazione Intervento</p> <p>Questionario Soddisfazione Mentee</p>	<p>Soddisfazione</p>	<p>Post intervento</p>
---	--	----------------------	------------------------

Tav. 3 – Blended mentoring kit

L'oggetto cognitivo per la definizione del *mind-set* imprenditoriale – e suo fondamento – è la «competenza ad agire» (*agency*): la persona, in taluna prospettiva, viene rappresentata in quanto competente per l'azione, come la tendenza-possibilità-libertà di: a) immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; b) individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto si ha a disposizione; c) fornire attenzione verso qualcosa di nuovo; d) ri-costruire strategie e finalità in modo imperfetto (resoconti). Essa è un costrutto concettuale coerente con il postulato che le persone sono – per definizione – sempre considerate competenti per l'azione.

Ne consegue, pertanto, la necessità di rendere – nell'ambito del processo del *mind-set* imprenditoriale – la certificazione dei *learning outcomes* valida, trasferibile e riconoscibile mediante l'adozione di criteri di riferimento standard.

Del percorso di *mentoring* – composto dalla somministrazione degli strumenti citati nella fase iniziale, in itinere e a conclusione del percorso – si riportano i dati più importanti per comprendere la visione personalistica che ciascuno ha maturato in merito alla cultura del lavoro, i *learning outcomes*, i punti di forza e di debolezza del rapporto di *mentoring*. Si è cercato, inoltre, di indagare quanto gli studenti reputassero utili, o pertinenti, gli insegnamenti e le competenze acquisite dai propri corsi di studio nella ricerca dell'occupazione, guardando anche a quali aspetti possano, sulla base della loro esperienza, contribuire ad aumentare la motivazione/soddisfazione verso il proprio impiego.

Su un campione di 40 studenti, si è rilevato che ben 24 (61,5%) sono di età inferiore ai 29 anni; 11 (28,2%) sono di età superiore ai 40 anni e, solo 4 (10,3%) sono in una fascia d'età compresa tra i 30 e i 39 anni.

Partendo da questi dati è possibile iniziare ad estrapolare alcune informazioni, come ad esempio che dei 25 studenti, entro i 29 anni, 17 (68%) sentono un elevato bisogno di disporre di un progetto di formazione, mentre solo 8 (32%), non sente questa necessità. Guardando alla classe d'età successiva, però, emerge un dato importante: la totalità (100%) degli studenti compresi nella fascia d'età tra i 30 e i 39 anni sentono la necessità di proseguire nel loro cammino di formazione e quindi di seguire un percorso di *mentoring* dovuto al fatto che il continuo mutamento del mercato del lavoro richiede figure sempre più specializzate. Nella classe d'età degli over 40 questo scarto di dati si riduce in maniera vertiginosa, fino quasi ad annullarsi, con solo il 5% di differenza; questo dato può essere indicativo del fatto che molte persone con l'avanzare dell'età sentono la necessità

di formazione e di apprendimento come un punto d'arrivo e non di partenza, quindi nel loro caso, non sussiste una vera e propria necessità di formazione lungo tutto l'arco della vita. Le qualità considerate centrali per la costruzione di un percorso professionalizzante risultano così distribuite:

- la definizione di un profilo internazionale per il soggetto (studi all'estero, mobilità, ecc.) (43%);
- la capacità di lavorare, di rispetto e responsabilità (7%);
- la proattività, spirito di iniziativa (11%);
- la disponibilità e passione (9%);
- la capacità di ascoltare gli altri (5%);
- la comprensione dei contesti, la flessibilità, la pazienza, la tenacia, la perseveranza, la forte motivazione e l'energia, la capacità di prendere decisioni, in relazione con gli altri (15%).
- una maggiore misura di cooperazione, capacità comunicative, pensiero creativo (10%).

Dalle analisi descrittive, quantitative e qualitative svolte sui dati relativi agli strumenti utilizzati, si può concludere che sia i *mentor* che i *mentee* sono tendenzialmente soddisfatti del processo svolto e possiedono dei giudizi favorevoli verso di esso. Dai commenti si nota come soprattutto i *mentor* abbiano rilevato degli aspetti salienti da poter migliorare nei programmi futuri.

Si sottolinea la correlazione tra la soddisfazione dei *mentor* e quella dei *mentee*, per cui se un *mentor* è soddisfatto in generale, tenderà ad esserlo anche il proprio *mentee*; inoltre quando i *mentor* ritengono che il programma è stato in grado di sviluppare molti benefici, i *mentee* tendono a ritenerlo più efficace. Questi risultati avvalorano l'importanza di ascoltare le considerazioni di entrambe le parti del processo di *mentoring*, in quanto i loro giudizi e valutazioni tendono ad influenzarsi a vicenda.

Le consonanze trovate tra *mentor* e *mentee* riguardano nello specifico i seguenti aspetti: entrambi hanno notato che l'ambito in cui il programma è stato per loro di aiuto è quello lavorativo, in quanto per i *mentor* non ha di molto aumentato la produzione e motivazione nel proprio lavoro, mentre nei *mentee* esso è stato molto efficace nello sviluppo dell'*employability*, ossia della possibilità di trovare il lavoro desiderato.

Tra le valutazioni più positive fornite da entrambi, si sottolinea la soddisfazione degli incontri sia on line sia *face to face* con il proprio *mentor/mentee*: condizione entro cui è possibile rafforzare il proprio capitale sociale.

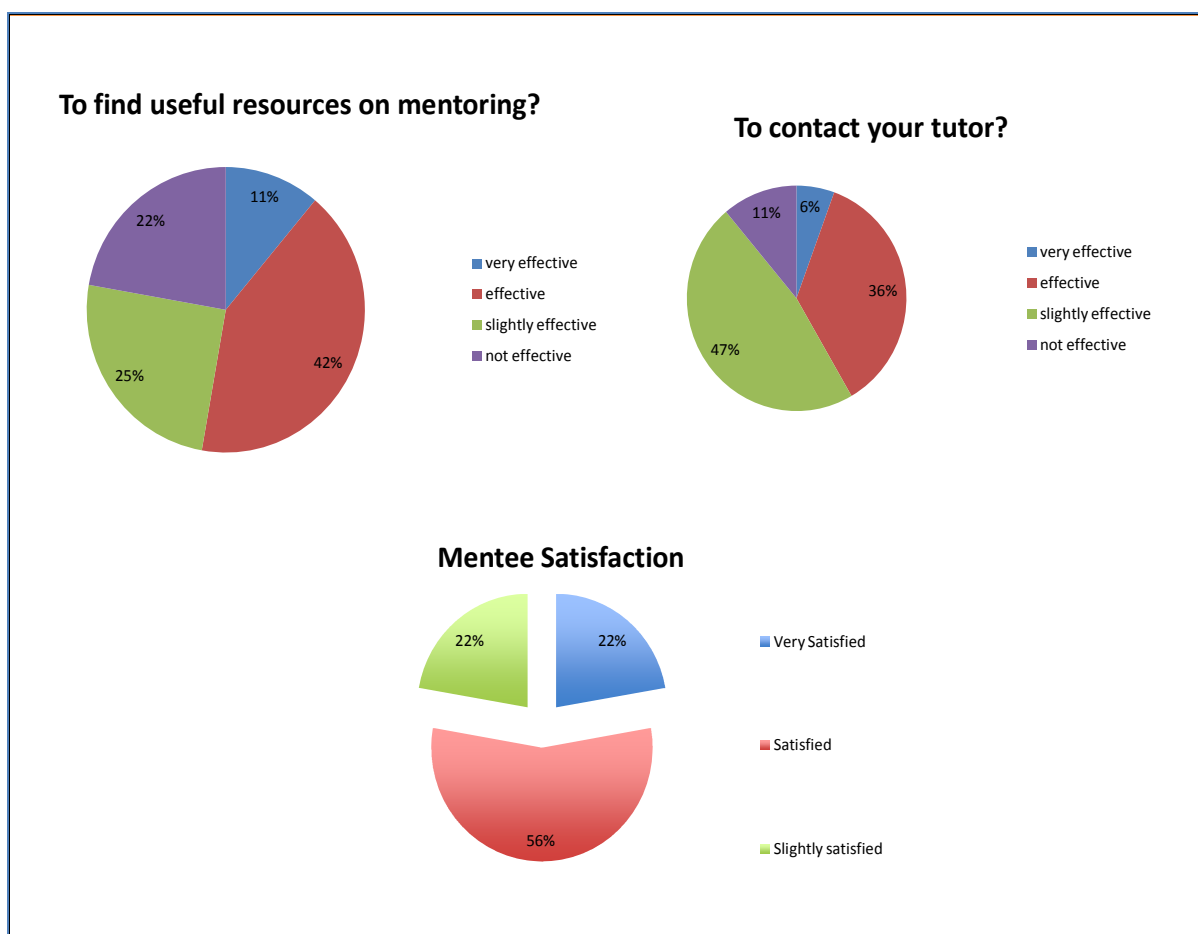
Sulla valutazione del processo di *mentoring* e sull'apprendimento di nuove abilità e competenze, sembra influire anche la presenza ed il sostegno efficace del tutor. Il fatto che i *mentor* più giovani valutino in generale più positivamente il processo di *mentoring* è un'informazione utile per approfondire le motivazioni alla base di tale risultato, per poter ottenere in futuro un'eguale valutazione positiva, anche da parte dei *mentor* più maturi (tav. 4).

Più della metà del campione ha affermato altresì l'utilità del processo di *mentoring* tale da rafforzare le competenze di progettazione, di gestione e sviluppo delle risorse umane, relazionali e di poter iniziare a fare esperienza pratica in specifici contesti professionali.

Questo risultato ha consentito la redazione di una tassonomia dei vantaggi emersi dalla relazione di *mentoring* alla luce delle risultanze registrate in seno all'esperienza di tirocinio degli studenti e che richiama in parte quanto teorizzato da Johnson: a) il

miglioramento dei risultati (15%); b) lo sviluppo di competenze professionali da utilizzare “sul campo” (15%); c) la costruzione di reti di relazioni professionalizzanti (5%); d) la possibilità di fruire di migliori opportunità di impiego sin dall’inizio dell’esperienza lavorativa (5%); e) l’incremento dell’autoefficacia sul lavoro e lo sviluppo di una più chiara identità professionale (30%); f) la più elevata soddisfazione per l’istituzione di appartenenza o per il corso di studi (20%); g) un maggiore benessere organizzativo (10%).

Sia che venga applicato in contesti formativi sia organizzativi, il *mentoring* si presenta quale metodo che si sostanzia nella relazione e caratterizzata da scambi interpersonali e schemi di interazione sociale.



Tav. 4 – Soddisfazione del percorso di mentoring

La *metafora della navigazione* richiama proprio la possibilità per il *mentor* di sostenere il *mentee* (lo stagista appunto) nella definizione di una “rotta individuale”, senza però sostituirlo al timone della sua crescita e individuazione personale e professionale.

Il principio base dovrà essere quello di progettare curricoli non più rigidi e pertinenti al solo inquadramento accademico; bensì, di fornire input aperti alle esigenze della società e alle richieste del mondo del lavoro.

Quali allora gli spunti di riflessione?

*Rafforzare il processo di qualificazione.* Il richiamo alla qualità pedagogica dell’offerta formativa è di fatto un ambito di notevole interesse in quanto legata alla possibilità di studiare, confrontare e valutare la prospettiva qualitativa dell’apprendimento,

da intendersi come risultato del processo formativo che deve soddisfare bisogni, desideri, esigenze, della persona.

*La professionalizzazione in “erba”.* I sistemi di istruzione e di formazione devono essere le principali istituzioni con il compito di formare professionisti talentuosi da rendere spendibili nel mercato del lavoro, coltivando il loro patrimonio delle competenze e dei saperi. La pedagoga Luigina Mortari sottolinea la necessità di apprendere dall’esperienza a partire da un’interrogazione riflessiva della pratica, e quindi attraverso *il pensare a ciò che si fa* (riflessione nel corso dell’azione, che si sviluppa retrospettivamente e che è rivolta al futuro) ed al *pensare i pensieri* (a partire dai quali si decide la qualità dell’agire)<sup>134</sup>.

*Ripensare l’organizzazione dei Corsi.* La priorità a breve è quella di disegnare programmi didattico-formativi e prospettive di ricerca più aperte per garantire adeguate opportunità per le carriere professionali. Tutto ciò facendo ricorso a nuovi strumenti, strategie e politiche istituzionali, programmi diversificati per facilitare l’avanzamento della conoscenza.

*Trasferibilità.* Educare e formare talenti a trasferire il bagaglio delle competenze nei molteplici contesti professionali, in particolare: sapersi orientare rispetto agli sbocchi professionali; garantire continuità al percorso di apprendimento e di formazione; essere in grado di tradurre il proprio sapere teorico nei contesti applicativi; saper far emergere e rendere spendibile l’anima professionale del proprio talento.

In sintesi, è necessario che i sistemi organizzativi pubblici e privati – a partire dalle Università –, nel concorso tra il capitale esperienziale accumulato e le dinamiche e le prospettive della formazione, si impegnino ad attivare e consolidare reti locali tra gli attori del sistema attraverso il ricorso al potenziamento del capitale umano e in una maggiore apertura al contesto territoriale, strumento formativo e risorsa strategica per lo sviluppo.

**Claudio Pignalberi**

Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Roma TRE  
Research Fellow - University of Roma TRE

<sup>134</sup> L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit..

## Traineeships in prison: the educational relationship experience in a complex environment

### I tirocini in carcere: l'esperienza della relazione educativa in un contesto complesso

Maddalena D'Angelo

*Il carcere è il luogo, in Italia, in cui è più alta la percentuale di analfabetismo e, insieme, dove si tengono 95 corsi di scrittura creativa e si pubblicano 42 giornali. Esattamente di ciò dovremmo parlare: dell'assoluta penuria e delle grandi opportunità che la detenzione rivela<sup>135</sup>.*

#### Abstract

*How could the experience in prison reveal itself as remarkable, in the student traineeship? Which knowledge and expertise could be developed? Which problems could expose? The purpose of this article is to investigate these questions, through a reflection that weaves the specifics of the prison's context with its educational perspectives, including the background on which the paths of the traineeship are oriented.*

#### Premessa

«Una delle metafore più ricorrenti nel parlare di carcere è quella che lo assimila ad un microcosmo che ripropone fatti, eventi, problemi e situazioni presenti nella società, rappresentandoli in modo amplificato. Un luogo dove i fenomeni sociali si manifestano con tutte le caratteristiche e le contraddizioni connaturate in essi, densi di implicazioni non immediatamente visibili e neanche facilmente prevedibili»<sup>136</sup>. Il carcere è il luogo che ha come mandato istituzionale e sociale quello di costruire e mettere in atto azioni positive volte a garantire la sicurezza e tesse alla rieducazione della persona detenuta, nel rispetto della dignità umana, come esplicitato dalla Costituzione Italiana<sup>137</sup>. Questa dichiarazione ha aperto la strada ad una vera e propria rivoluzione, scandita nel 1975 dalla riforma dell'Ordinamento penitenziario<sup>138</sup>, nel 1986 dalla legge Gozzini<sup>139</sup>, nel 2000 dal regolamento penitenziario<sup>140</sup> e nel 2006 dal Consiglio d'Europa. «Un Carcere non inteso dunque come controllo dei corpi ma come servizio a persone private della libertà e tuttavia

<sup>135</sup> [www.innocentievazioni.net](http://www.innocentievazioni.net), sito diretto da Luigi Manconi e Patrizio Gonnella, che si occupa di promuovere il dibattito sulle condizioni e i luoghi della privazione della libertà.

<sup>136</sup> L. Mariotti Culla, G. P. Turchi, *Stranieri e droghe. Dalla cura del corpo alle pratiche discorsive nel sistema carcerario*, Armando, Roma 2007, p. 7.

<sup>137</sup> L'art. 27 comma 3 della Costituzione Italiana afferma che le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.

<sup>138</sup> Legge 26 Luglio 1975 n. 354, *Norme sull'Ordinamento penitenziario e sulle esecuzioni delle misure privative e limitative della libertà*.

<sup>139</sup> Legge 10 Ottobre 1996 n. 663, *Modifiche alla legge sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.

<sup>140</sup> D.P.R. 30 Giugno 2006 n. 230.

integre nei loro diritti fondamentali: la salute, gli affetti, il lavoro, lo studio, la religione, la libertà di espressione. Non un luogo dove si finisce ma da dove si può ricominciare»<sup>141</sup>.

Il carcere, come ogni organizzazione complessa, è anche luogo di contraddizioni e paradossi<sup>142</sup>. In Italia i dati statistici degli ultimi vent'anni rivelano, forse inaspettatamente, una società sempre più sicura: i reati sono in costante calo, ma i detenuti sono in continuo aumento. Nell'ultimo ventennio, una serie di leggi ha contribuito a modificare, in maniera costante, la popolazione detenuta<sup>143</sup>. Dati recenti<sup>144</sup> affermano che, nelle carceri del nostro Paese, vivono 66.685 persone; questo numero colloca l'Italia al primo posto nella sconcertante classifica delle carceri più sovraffollate nell'Unione Europea. Le variabili giuridiche dei detenuti riflettono fedelmente le caratteristiche del nostro sistema di giustizia penale e cioè: la lunghezza dei procedimenti penali, la significativa presenza di detenuti in attesa di giudizio (in attesa di primo giudizio, appellanti e ricorrenti in Cassazione), l'esiguo ricorso alle misure alternative e all'esecuzione penale esterna. Gli stranieri detenuti in Italia sono 23.789, il 35,6% del totale, una percentuale stabile ormai da tempo. Il 41,2% dei detenuti ha meno di 35 anni. L'età media è dunque molto bassa, soprattutto per via della presenza dei giovani stranieri. I detenuti non sembrano godere di buone condizioni di salute. Molti disturbi sono inquadrabili nell'area psicologico-psichiatrica. Non è difficile comprendere l'influenza che il contesto di restrizione della libertà possa esercitare sull'insorgenza o sull'esacerbazione di sintomi psicopatologici, che può tradursi, nei casi più gravi, nella manifestazione di comportamenti autolesivi o tentativi di suicidio. C'è, infine, da considerare che un cospicuo sottogruppo della popolazione detenuta è composto da persone con problematiche legate alla dipendenza da sostanze. Il carcere, dunque, si fa carico di biografie connotate da una condizione di forte marginalità sociale (tossicodipendenti, senza fissa dimora, povertà relazionali, clandestinità, ecc.) diventando, direbbe Becker, luogo di ricovero per i numerosi *outsider sociali*<sup>145</sup>. L'obiettivo del recupero diventa di difficile realizzazione e non può che instaurarsi un divario tra gli obiettivi dichiarati e la possibilità di conseguirli nella pratica. Ci si rende conto di ciò ogni volta che si constata che un intervento sociale corretto avrebbe potuto evitare la strada del crimine e ogni volta che si riscontra che le carenze di altre istituzioni ricadono inesorabilmente sul carcere<sup>146</sup>.

In un contesto così connotato, la prospettiva pedagogica si scontra con domande esigenti, difficili. E' possibile adempiere al mandato educativo (ri-educativo)? E' realizzabile uno spazio pedagogico che permetta di rielaborare difficoltà e disagi, cercando

<sup>141</sup> L. Castellano, D. Stasio, *Diritti e castighi. Storie di un'umanità cancellata in carcere*, Il Saggiatore, Milano 2009, p. 13.

<sup>142</sup> M. C. Averame, *I paradossi della detenzione*, in «Educazione democratica», 1, 2011, pp. 32-46.

<sup>143</sup> Le leggi a cui si fa riferimento sono: Legge 26 Giugno 1990 n.162, *Aggiornamento, modifiche ed integrazioni della Legge 22 Dicembre 1975 n.685, recante disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza*; Legge 30 luglio 2002 n. 189, *Modifica alla normativa in materia di immigrazione ed asilo*; Legge 21 febbraio 2006 n. 49, *Disposizioni per favorire il recupero di tossicodipendenti recidivi e modifiche al testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza*, di cui al decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990 n. 309; Legge 24 luglio 2008 n.125, facente parte del pacchetto sicurezza varato al fine di contrastare fenomeni di illegalità diffusa collegati all'immigrazione illegale e alla criminalità organizzata.

<sup>144</sup> I dati indicati si riferiscono al 31.10.2012. Sono desunti dal IX rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione, *Senza dignità*, curato dall'associazione Antigone, che da anni si occupa dell'informazione su diritti e garanzie nel sistema penale

<sup>145</sup> H.S. Becker, *Outsiders. Saggio di sociologia della devianza*, Gruppo Abele, Torino 2003.

<sup>146</sup> Cfr. Atti del convegno *Colpa e pena. Per una nuova cultura della giustizia*, Centro Congressi Giovanni XXIII, Bergamo 2000, intervento del giudice Caselli nel corso della tavola rotonda.



di contrastare il costituirsi e il rinforzarsi di carriere devianti<sup>147</sup>? Come si può trasformare il vissuto del reato in un'esperienza conoscitiva e di approfondimento? Attraverso quali sguardi è possibile accompagnare una detenzione, affinché diventi luogo di revisione di sé, opportunità di nuovi orientamenti esistenziali?

Ciò che avviene in un istituto di pena ha una grande rilevanza per chi prova a guardare la relazione educativa come relazione di cura, come incontro nel quale si può generare una frattura instauratrice nella biografia della persona, o nelle relazioni familiari, comunitarie. Nel carcere si vive un attraversamento importante dell'avventura umana segnato dalla fragilità e dalla colpa, rilevante per la prova cui sottomette l'azione educativa<sup>148</sup>.

Questo stralcio di testo introduce un elemento cruciale: in carcere, nell'alveo della relazione educativa, s'incontra sempre "l'uomo del reato" (a volte crimine violento, che mette a dura prova un'intenzionalità pedagogica) e "l'uomo della pena", la persona cioè che ha inflitto sofferenze e rotto il patto sociale e la persona che vive nella costrizione, nell'afflizione. Lo stesso detenuto si scontra con la contraddizione di una società che da un lato lo punisce, privandolo della libertà e della possibilità di auto-determinarsi e dall'altro lo cura, gli prefigura un trattamento ri-educativo individualizzato<sup>149</sup>.

Il lavoro di definizione del percorso trattamentale di un detenuto (ad esclusione dei detenuti in attesa di giudizio<sup>150</sup>) è un iter complesso, che avviene a seguito di un periodo di osservazione svolto dal GOT, ossia il Gruppo Osservazione Trattamento, «di cui fanno parte o possono essere chiamati a far parte, con il coordinamento dell'educatore, tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano al trattamento dello stesso (gli operatori della polizia penitenziaria, l'assistente sociale, l'esperto, l'insegnante del corso scolastico o professionale frequentato dal detenuto, il medico, il volontario)»<sup>151</sup>. Questo gruppo consente lo scambio di informazioni tra le diverse aree, la condivisione delle valutazioni sul singolo caso, la decisione sulla divisione dei compiti che ciascuno può assumere nell'osservazione e nel trattamento del detenuto, al fine di evitare la ridondanza di interventi simili se non contraddittori e di favorire una reale integrazione delle diverse chiavi di lettura, ferma restando la centralità del ruolo dell'educatore penitenziario.

Le proposte trattamentali, maturate durante l'osservazione ed ipotizzate dal GOT, devono essere condivise con il detenuto, per verificare la sua collaborazione ed acquisire la sua adesione esplicita, prima di depositarle nel documento di sintesi<sup>152</sup> che l'équipe deve produrre.

La partecipazione del detenuto, sancita nella sottoscrizione di un "patto trattamentale", assume un valore fondamentale, perché permette di superare la strumentalità diffusa di comportamenti formalmente corretti, e concorre ad incentivare la capacità progettuale del detenuto stesso<sup>153</sup>. Nel patto, infatti, non sono definite ipotesi

<sup>147</sup> G. De Leo, P. Patrizi, E. De Gregorio, *L'analisi dell'azione deviante*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>148</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, p. 39.

<sup>149</sup> Legge 26 Luglio 1975 n. 354, *Norme sull'Ordinamento penitenziario e sulle esecuzioni delle misure privative e limitative della libertà*. L'articolo 13 chiarisce il significato di individualizzazione del trattamento.

<sup>150</sup> Per i detenuti in attesa di giudizio non si può prevedere alcuna attività di osservazione e trattamento, poiché ciò presupporrebbe un riconoscimento di colpevolezza. Per loro si prevedono interventi diretti a sostenere interessi umani, culturali e professionali.

<sup>151</sup> Circolare n. 3593/6043 del 9 Ottobre 2003, *Le Aree educative degli Istituti*.

<sup>152</sup> Il documento di sintesi raccoglie le tappe dell'esecuzione penale del detenuto (definitivo) a partire dall'inizio dell'osservazione e lo accompagna nell'evoluzione del percorso tratta mentale.

<sup>153</sup> Circolare n. GDAP-0217584 del 14 Giugno 2005, *L'area educativa: il documento di sintesi e il patto trattamentale*.

generiche, ma impegni ed obiettivi specifici, consapevolmente assunti dal detenuto e rispetto ai quali è possibile attuare una costante valutazione.

Se dal punto di vista normativo tutto è regolamentato e chiaro, nella pratica, la costruzione e la concretizzazione del patto trattamentale risulta complicata e controversa. In molte persone detenute, i comportamenti devianti e violenti hanno cristallizzato ruoli, percezioni della realtà, aspettative, ricordi. Le persone autrici di reato ricorrono a strategie cognitive di 'neutralizzazione delle norme' per motivare i loro comportamenti, senza alcuna assunzione di responsabilità<sup>154</sup>. Il disimpegno morale è un fattore di rischio di devianza, in particolare quando i livelli di giustificazione vengono utilizzati in modo frequente e strutturato. Interrompere i circuiti devianti è, quindi, un obiettivo difficile ed articolato. Chiede alla persona (detenuta) di ripensare il proprio percorso in virtù di un riconoscimento dell'errore commesso e del danno provocato, di ridisegnare un nuovo tracciato biografico, attraverso l'interiorizzazione di sistemi di significati nuovi, capaci di ri-orientare scelte responsabili, rispetto delle norme e della convivenza civile. Chiede di attivarsi e di agire nel senso opposto a quello offensivo, di giocare un ruolo diverso, propositivo, costruttivo. Tutto ciò si scontra con la realtà della costrizione detentiva, con le ridottissime capacità decisionali che la persona può esercitare. Con una pressione alla dipendenza (nei confronti dell'Istituzione), all'adattamento, all'omologazione, all'esecutività.

In questa complessità si delinea il senso di uno spazio pedagogico e la centralità di un ruolo educativo, che favorisca l'emersione e la rielaborazione della storia del detenuto. E' fondamentale che l'operatore acceda al significato del comportamento deviante o violento, alla visione del mondo che quest'ultimo sottende, ai processi di interazione che lo hanno favorito. Solo attraverso il passaggio della comprensione del sistema di vita dell'altro, si può pensare di mettere le basi per una relazione che, sullo sfondo della pratica narrativa e dialogica, solleciti occasioni di ripensamento e sviluppo di nuove rappresentazioni di sé. Lo sguardo educativo in carcere è legato al mantenimento di una fiducia di base, alla convinzione dell'educabilità, è capace di andare oltre l'evidenza di ciò che un uomo o una donna hanno commesso. In genere, nel detenuto si riscontra una condizione di assenza o distorsione della capacità di pensarsi in modo progettuale, il che porta alla paralisi di qualsiasi ipotesi di modificazione. La prospettiva pedagogica apre al cambiamento, alla possibilità che la persona trovi un nuovo posizionamento nel mondo e costruisca una diversa coscienza intenzionale<sup>155</sup>. Nella relazione educativa si accompagna il detenuto a maturare responsabilità, ad esplorare linguaggi diversi da quello della sofferenza e dell'offesa, a divenire protagonista attivo nel proprio percorso di riscatto. «La riflessione intorno alla relazione, che si indica con il termine educare, mette spesso in risalto la dimensione del contrasto e dell'esercizio della forza»<sup>156</sup>. Educare è "rompere una resistenza", "operare un'intrusione" nel mondo dell'altro, nell'equilibrio solido o precario che quel mondo ha acquisito<sup>157</sup>.

Non senza difficoltà. In carcere l'obiettivo rieducativo risulta spesso isolato all'interno di un contesto sfavorevole, anzi quasi oggettivamente oppositivo, definito da rapporti rigidi e formali, da privazione affettiva e relazionale. E anche da scarsità di nuove esperienze ed opportunità, oltre che da un difficile riconoscimento dell'individuo

<sup>154</sup> Per una disamina completa delle strategie di neutralizzazione delle norme, si consiglia: G. De Leo, P. Patrizi, *Lo psicologo criminologo*, Giuffrè Editore, Milano 2006.

<sup>155</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

<sup>156</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit., p. 45.

<sup>157</sup> A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma 1999.

nella sua interezza<sup>158</sup>. «Lo spazio pedagogico è piegato ad altri paradigmi: quello della sicurezza, del trattamento in chiave biomedica o psichiatrica, quello delle procedure giuridiche»<sup>159</sup>. Ognuno di questi può essere letto nella prospettiva di una “cultura locale”, caratterizzata da valori (impliciti ed espliciti), saperi, linguaggi, ruoli, relazioni e *modus operandi*, che si dispiegano, talvolta, in traiettorie autoreferenziali, che scarsamente sollecitano azioni condivise. Inoltre, la possibilità di una progettazione educativa, nel percorso trattamentale del detenuto, può risultare discontinua ed imbattersi in momenti di *empasse*, indotti dall’intricata rete delle incombenze quotidiane e delle urgenze cui dover fare fronte.

E’ utile ricordare che il lavoro trattamentale in carcere non vede coinvolta unicamente l’area educativa. A questo compito sono chiamati tutti gli operatori delle aree penitenziarie (medici, infermieri, psicologi, assistenti sociali, personale della polizia penitenziaria) in una logica inter-disciplinare atta a garantire una presa in carico globale della persona detenuta. Quest’ultima deve essere messa nelle condizioni di poter ricoprire un ruolo attivo nel proprio processo di cambiamento.

La prospettiva del trattamento penitenziario, orientata alla rieducazione del detenuto, da sola però non basta. Se non si apre anche una dimensione “riconciliativa”<sup>160</sup>, non si cura la ferita e non si assume la potenzialità, anche simbolica, delle interazioni di tutte le parti interessate dal reato. Per far questo, serve un lavoro di più soggetti e a più livelli. Un forte rapporto tra i circuiti degli istituti di pena, le misure alternative, le situazioni di messa alla prova, i luoghi della mediazione e della riconciliazione. Questo richiede una radicale rivisitazione dell’idea di giustizia, sottesa all’applicazione della pena, che si discosti dall’essere concepita come *sofferenza che si oppone a sofferenza*, andando invece a recuperare una risposta sanzionatoria, che cerchi una composizione rispetto all’innegabile frattura dei rapporti intersoggettivi rappresentata dal reato<sup>161</sup>. Serve uno spostamento di paradigma: da una concezione della relazione tra uomini, basata sulla teoria del premio-castigo, ad un’idea di relazione che ha come punto di partenza la gratuità, nella quale diventa centrale la disponibilità all’accoglienza e al perdono<sup>162</sup>. Questo termine non è da intendersi, banalizzandolo, come un sinonimo di cancellazione del danno arrecato, ma come atto che implica una restituzione, che richiama alla responsabilità di ciascuno. Chi perdona ha la responsabilità di ri-accettare l’altro, chi è perdonato ha la responsabilità di usare assennatamente ciò che riceve, cioè di essere ri-accettato<sup>163</sup>.

## I tirocini in carcere

Nell’ultimo decennio, i tirocini dei corsi di laurea in Scienze dell’educazione e in Consulenza pedagogica dell’Università degli Studi di Bergamo si sono sempre più orientati a servizi e progetti a sostegno della fragilità e della marginalità. Gli studenti, sollecitati da alcuni corsi disciplinari, hanno mostrato un interesse via via più significativo nei confronti di contesti in cui disagio, sofferenze e vulnerabilità si respirano e si toccano con mano.

<sup>158</sup> T. Bortolotto, *L’educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, FrancoAngeli, Milano 2002; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizioni del Cervo, Pisa 2008.

<sup>159</sup> I. Lizzola, *L’educazione nell’ombra*, cit., p. 42.

<sup>160</sup> I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo. Un’analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e pensiero, Milano 2006.

<sup>161</sup> L. Eusebi, *Tesi per la riforma del codice penale*, in Atti del convegno *Colpa e pena. Per una nuova cultura della giustizia*, Centro Congressi Giovanni XXIII, Bergamo 2000.

<sup>162</sup> G. Colombo, *Il perdono responsabile. Si può educare al bene attraverso il male?*, Ponte alle Grazie, Milano 2011.

<sup>163</sup> *Ibidem*.

Da diversi anni, il sodalizio tra l'Università (nell'*équipe* guidata dal prof. Lizzola e dal prof. Braibanti) e il carcere di Bergamo ha consentito la realizzazione di numerose iniziative, sia a favore dei detenuti, attraverso percorsi tematici di riflessione<sup>164</sup>, sia rivolte al personale, che opera nell'istituto, attraverso progetti di formazione e consulenza interdisciplinare. L'impegno maggiore è stato profuso nelle attività di ricerca e formazione orientate ad accompagnare l'integrazione tra diversi paradigmi (giuridico- pedagogico- sociale- psicologico- medico), ad esempio nel delicato trasferimento delle competenze sanitarie dall'amministrazione penitenziaria al Servizio Sanitario Nazionale. A Bergamo, la gestione degli interventi sanitari è stata affidata all'ospedale Papa Giovanni XXIII, che ha costituito un'*équipe* di medici, infermieri, psicologi e psichiatri, che lavora in collaborazione con il servizio di prevenzione e trattamento dei detenuti tossicodipendenti dell'Asl di Bergamo<sup>165</sup>. Un altro ambito d'intervento ha riguardato l'accompagnamento degli operatori penitenziari nel processo di istituzione e potenziamento del servizio di accoglienza per le persone detenute provenienti dalla libertà<sup>166</sup>. Inoltre, dal 2011, l'*équipe* universitaria facilita e supervisiona il lavoro di composizione del progetto d'istituto, nel quale si definisce la programmazione delle iniziative a favore della popolazione detenuta e alla cui elaborazione concorrono tutte le aree (giuridico-pedagogica, amministrativo-contabile, della sicurezza e sanitaria)<sup>167</sup>.

Il legame tra Università e carcere si è costruito, nel tempo, sulla base di reciproci 'attraversamenti', segnati da incontri, spazi di progettazione e verifica, giornate di studio, confronti tra visioni e prospettive, impegno nella ricerca. Il tutto tenuto insieme da profonde istanze di conoscenza e comprensione del contesto e dalla disponibilità di quest'ultimo ad essere abitato da sguardi e voci esterne.

Gli studenti e le studentesse, a lezione e nei seminari<sup>168</sup>, hanno quindi cominciato a sentir parlare della realtà carceraria, delle questioni che la governano, della condizione delle persone detenute, della diversificazione delle figure professionali implicate, assistendo, forse per la prima volta, ad un modo inedito di descrivere questo contesto, lontano dai repertori discorsivi sensazionalistici e semplificatori che i più diffusi mezzi di comunicazione utilizzano.

L'opportunità di riflettere ed interrogarsi sul mondo del carcere ha instillato curiosità e interesse negli studenti, orientando alcuni di loro a scegliere di svolgere il tirocinio curricolare proprio all'interno degli Istituti di pena.

Ma quali attese e quali rappresentazioni sottostanno a questa decisione? Non è certamente possibile entrare nella specificità dei singoli casi, perché questo richiederebbe

---

<sup>164</sup> Dal 2010 nella casa circondariale di Bergamo sono stati realizzati diversi progetti con i detenuti delle sezioni maschili. Si è trattato di attività a piccoli gruppi, il cui intento era quello di proporre una riflessione dialogata su temi centrali dell'esperienza detentiva: l'incontro con l'altro; la colpa e il riscatto; la paternità.

<sup>165</sup> "La sanità penitenziaria: prospettive di progettazione integrata ed organizzazione coordinata degli interventi di tutela e promozione della salute in carcere", progetto di formazione congiunta degli operatori sanitari e penitenziari.

<sup>166</sup> Circolare n. GDAP-0181045 del 6 Giugno 2007, *I detenuti provenienti dalla libertà: regole di accoglienza.*

*Linee di indirizzo.*

<sup>167</sup> Circolare n. GDAP-00224103 del 20 gennaio 2011, *Progetto di Istituto: evoluzione del Progetto Pedagogico. Linee di indirizzo per l'anno 2011.*

<sup>168</sup> Da alcuni anni ad un gruppo di studenti del corso di Pedagogia sociale del prof. Ivo Lizzola viene data la possibilità di partecipare ad un percorso seminariale, che consente un preliminare approccio all'istituzione carceraria e alle questioni giuridiche, sociali, educative e psicologiche che in essa si dispiegano. La proposta assume rilevanza, perché lo studente oltre ad avvicinarsi alla conoscenza dei paradigmi, può entrare in contatto diretto con i responsabili delle aree professionali che operano in carcere: direttore, operatori della polizia penitenziaria, dell'area giuridico-pedagogica, dell'area sanitaria, insegnanti, soggetti del terzo settore, volontari.

una trattazione a sé; tuttavia, credo sia importante provare a tracciare delle linee in proposito.

L'esperienza di tirocinio si configura innanzitutto come un'opportunità formativa per lo studente, per ampliare le proprie conoscenze e metterle a fuoco, nella pratica osservativa, attraverso una riflessione critica e sostanziata. Affinché ciò si realizzi, il tutor accompagna lo studente sin da prima dell'inizio del percorso, nella fase delicata dell'orientamento alla scelta. Lo studente, nella fase antecedente l'inizio del tirocinio, deve essere guidato:

- nella comprensione della sua posizione di partenza, ossia delle ragioni che lo muovono nella direzione di una determinata scelta e delle implicazioni personali che la sottendono;
- nella rappresentazione di ciò che lo attende, cioè nell'anticipazione di quelli che potranno essere i vincoli e le opportunità che la scelta porta con sé.

Sostenere lo studente in questo processo di costruzione di una scelta responsabile e ragionata è di estrema importanza dentro tutti i percorsi di tirocinio ma assume, in carcere, un significato ancora più profondo. In questi anni, ascoltando gli studenti, ci si è resi conto che il desiderio di entrare in contatto con l'organizzazione penitenziaria sottende, a volte, motivazioni ingenuie, interessi superficiali, presupposti assistenzialistici. Il carcere può richiamare luoghi comuni, rappresentazioni stereotipate, che, se non vengono esplorate, riviste e rimodulate, nel dialogo con il tutor e il docente supervisore, rischiano di tramutarsi in azioni non adeguate al contesto e soprattutto pericolose per lo studente, che si trova esposto, in termini personali ed emotivi, ad una complessità che non pensava di dover affrontare. Il carcere è un apparato di paradigmi, regole, norme, procedure che si intreccia nella fitta trama di relazioni formali ed informali. Il tirocinante è chiamato a muoversi dentro questa molteplicità, che per essere approcciata e compresa, richiede tempo, attenzione, pazienza, sospensione del giudizio, disponibilità, capacità di adattamento. Radici solide per lo sviluppo di un buon progetto formativo, che vada a configurarsi come un'esperienza di conoscenza ermeneutica.

Progettare un tirocinio in carcere significa tracciare la cornice dentro la quale l'esperienza si dispiegherà, concordando pochi macro-obiettivi che, nell'essere perseguiti, consentano allo studente di costruirsi una rappresentazione quanto più ampia (anche se mai esaustiva) del contesto detentivo.

Dentro le mura di un penitenziario si avvicendano persone e storie, silenzi e rumori assordanti, attese e rinvii, *routine* ed emergenze. Se intende cogliere tali alternanze, il tirocinante non può che immergersi e affidarsi all'incedere dell'organizzazione, "dandosi un tempo". Un tempo per osservare ciò che accade, per entrare in relazione con le diverse figure professionali e conoscerne presupposti e operatività, per partecipare alle riunioni *d'équipe*, per incontrare i volti dei detenuti nelle aule scolastiche, per comprendere il senso delle attività educative e formative, per sperimentare la ripetitività, per fermarsi a pensare, per prestare attenzione. E non sempre o solo un'attenzione orientata «strutturata dai saperi teorici-metodologici o dagli approcci specialistici», bensì un'attenzione che ponga in una posizione di ascolto, che «permetta di attendere cosa emerge nelle situazioni e nelle relazioni, che forma prendono le cose, le prospettive, i paesaggi interiori»<sup>169</sup>. In carcere si intraprende un viaggio in cui viene predisposto l'itinerario generale, lasciando tuttavia

<sup>169</sup> I. Lizzola, *Fare esperienza del sapere, praticare le scelte*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare, sapere, praticare le scelte. Tirocini universitari, percorsi ed apprendimenti*, Bergamo University Press, Bergamo 2005, p. 14.

alcuni spazi per programmazioni intermedie, per l'inserimento di nuove tappe, per libere iniziative, sulla base delle opportunità che il luogo apre, in quel dato momento storico, e tenendo conto di ciò che in esso ci si trova ad esperire. Per prepararsi a questo, il tirocinante non può che esercitare le capacità di flessibilità ed adattamento, che non si traducono in una navigazione a vista, senza riferimenti, ma nell'imparare a leggere il contesto. Ciò non può prescindere dal fare propri, in tempi anche molto rapidi, i linguaggi che permeano il sistema penitenziario. Primo tra tutti il linguaggio giuridico, che regola la vita delle persone detenute e che non è di esclusivo appannaggio della polizia penitenziaria. Ne è testimonianza il fatto, ad esempio, che la denominazione educatore sia stata recentemente trasformata in operatore giuridico-pedagogico, affiancando alla *mission* educativa il bagaglio del sapere legislativo e normativo. Apprendere la terminologia specifica è un passaggio obbligato, che richiede un lavoro di ricognizione e un'attenta lettura delle fonti giuridiche e dell'ordinamento penitenziario, attorno al quale si muovono gli interventi di tutte le figure che, a diverso titolo, concorrono ad espletare i compiti di trattamento e riabilitazione.

In questo orizzonte si colloca l'essenza del percorso di tirocinio, la "possibilità" di comprendere attraverso quali azioni possa dispiegarsi il progetto rieducativo del detenuto. In questa fase lo studente comincia ad addentrarsi nelle zone d'ombra del carcere, nelle sue fatiche. La progettazione educativa, ad esempio, che, nel percorso trattamentale del detenuto, avviene in modo poco lineare, discontinuo e, talvolta, con una certa carenza di attenzioni pedagogiche. L'indirizzo e il coordinamento di un piano personalizzato non è assunto da una figura educativa, ma è l'esito di una composizione di interventi professionali diversi (condotti da medici, psicologi, assistenti sociali, educatori, insegnanti), che faticano ad integrare visioni e orientamenti. Il tirocinante, poco a poco, comincia ad individuare e differenziare sguardi ed intenzioni, imparando a cogliere quali difficoltà si celino dietro il tentativo di costruire i percorsi di riabilitazione e reinserimento per i detenuti. Attraverso i racconti degli operatori viene a contatto con le storie, con le biografie che popolano il carcere. E scopre che la chiave di volta in un percorso detentivo è la relazione, è la capacità di entrare nel «presente dell'altro», «guardare a lui come essere-per-il-futuro» e «dare tempo»<sup>170</sup>. Vede queste possibilità tradursi nell'impegno quotidiano degli insegnanti in carcere, che come abili tessitori di racconti, sollecitano il disvelamento di finestre interiori, il dispiegarsi di pensieri e confronti in cui affiorano ricordi, emergono speranze, attese e desiderio di futuro. L'incontro con le storie delle persone detenute è un momento prezioso e potente in un percorso di tirocinio in carcere. E' un momento che scardina, smuove, pone interrogativi profondi su questioni nodali: il senso della pena, la colpa, il perdono. Il detenuto comincia ad essere visto nell'esercizio dei ruoli personali che rivestiva fuori dal carcere: nel suo essere, ancora, marito, padre, amico. Questo riconoscimento dell'altro matura quando lo studente prova ad incontrare, al di là della sua condizione di detenuto, la persona. Quando la guarda interpretare una parte nel corso di teatro, quando la aiuta nella stesura di una poesia nel laboratorio di scrittura creativa, quando la ascolta descrivere il rapporto con i figli nel percorso di accompagnamento alla genitorialità. Negli spazi dell'incontro, lo studente è chiamato in gioco, spoglia i panni dell'osservatore e sperimenta se stesso in relazione. Assume il rischio, prova cauti avvicinamenti, accede a sfere di significato che non aveva fino ad allora contemplato. Si misura con i suoi limiti, con i pregiudizi, con le sue convinzioni. Può andare incontro a sensazioni contrastanti: entusiasmo, paura, soddisfazione, insicurezza, che se non vengono accolte e rielaborate, rischiano di disorientarlo, di sovrastarlo.

<sup>170</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit., p. 69.

In questa fase sono necessari gli scambi con le figure di accompagnamento dell'esperienza. Ognuna può mettere a disposizione le proprie competenze e i propri saperi, supportando il tirocinante nel dare senso a ciò che accade, nell'esprimere e decodificare emozioni, nella comprensione delle dinamiche relazionali, nell'analisi dei processi, nell'acquisizione di nuovi punti di vista. I colloqui con il tutor risultano determinanti nel favorire riflessioni sul proprio posizionamento nell'esperienza, nel problematizzare le situazioni, nel far emergere e riordinare elementi di difficoltà. Anche la persona che sostiene il percorso all'interno del carcere (solitamente il responsabile dell'area giuridico-pedagogica) riveste un ruolo fondamentale, perché accoglie lo studente e lo traghetta nella conoscenza dell'ambiente, introducendolo alle relazioni, coordinandone gli spostamenti, facendosi contenitore di sensazioni, vissuti, domande, divenendo a tutti gli effetti il facilitatore dell'esperienza formativa ed umana.

Tutto ciò si traduce, alla fine del percorso, in quello spazio di riflessione critica che è rappresentato dalla relazione finale. E' una fase molto delicata del percorso, perché richiede la capacità di dare ordine all'esperienza vissuta, di descriverne snodi, di parlare delle persone coinvolte e di raccontare di sé. La molteplicità delle osservazioni e dei dati raccolti, la pluralità di attività a cui ha preso parte, e soprattutto, le profonde risonanze emotive suscitate dall'incontro con le storie dure, complicate e dolorose dei detenuti, e con le fatiche degli operatori, rendono molto impegnativa la rielaborazione dell'esperienza in carcere. Accade di frequente che, a questo punto, lo studente si blocchi, andando incontro a vissuti d'inadeguatezza e di sfiducia. Per addentrarsi nel lavoro di scrittura, il tirocinante deve diventare consapevole del punto di vista attraverso il quale sceglie di narrare la storia. E' fondamentale, cioè, che comprenda che, «per quanto si possa diventare saggi o esperti, e da qualunque vantaggioso punto di osservazione, non si è mai nella posizione di vedere l'intera verità della questione»<sup>171</sup>. Questa consapevolezza, non solo facilita nel lavoro di composizione degli elementi che hanno reso peculiare l'esperienza, ma permette anche di trovare il proprio posizionamento all'interno di quest'ultima e di leggerne spostamenti e modificazioni. In un percorso di tirocinio in carcere, il livello di esposizione e messa in discussione di sé e del proprio assetto valoriale è molto alto. Le situazioni che il tirocinante si trova ad esperire nel contesto detentivo mobilitano riflessioni ed interrogativi esistenziali che riverberano sulle costruzioni personali in merito a se stessi e al mondo. E' un'esperienza impattante, nella quale affiorano paure, fragilità, limiti (propri e degli altri), che richiedono un tempo di decantazione per essere compresi, decodificati e tradotti in parole. Questo è ciò che rende prezioso ed unico il lavoro di ricomposizione che lo studente ci consegna alla fine del percorso.

### **Un esempio di tirocinio sul tema del rapporto tra carcere e territorio**

Un'esperienza di tirocinio recente ha riguardato l'analisi dell'interazione tra contesto penitenziario e sistema sociale, con un'attenzione particolare alla rete di dinamiche territoriali che si articola attorno a tale rapporto. Per lungo tempo, il carcere è stato considerato un sistema autosufficiente ed autoreferenziale, distinto nettamente dalla società. Il dibattito attuale sulla funzionalità del sistema penitenziario sottolinea l'idea secondo cui l'efficacia del sistema è direttamente legata alla sua capacità di connettersi al mondo esterno e di trasformarsi quindi da istituzione 'totale' a istituzione 'sociale'<sup>172</sup>. In

<sup>171</sup> G. Chiari, M. L. Nuzzo (Eds.), *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica*, Unipress, Padova 1998, p. 62.

<sup>172</sup> G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*, Carocci, Roma 2004.

questi ultimi anni, l'attenzione di alcune realtà territoriali è andata via via orientandosi ad un'ottica di riappropriazione della problematica penitenziaria da parte della comunità, entro la quale quest'ultima è inserita.

In quest'ambito, una studentessa del corso di laurea magistrale in scienze pedagogiche, sotto la supervisione dell'associazione "Carcere e territorio" di Bergamo<sup>173</sup>, ha potuto prendere parte alla fase istruttoria di un progetto di ricerca, sostenuto dalla Fondazione Cariplo, denominato ALI, acronimo di: Accoglienza, Lavoro, Inserimento. Questo intervento era teso ad ottimizzare la collaborazione tra istituzioni, servizi territoriali e Terzo Settore nella promozione e nel potenziamento del sistema delle misure alternative per persone sottoposte a provvedimenti giudiziari, con il fine ultimo di predisporre l'accompagnamento socio-educativo, lavorativo e abitativo. Il tirocinio si è dispiegato nell'arco di 8 mesi in diverse azioni, che hanno rappresentato importanti opportunità formative per la studentessa coinvolta.

Prima tra tutte quella di conoscere una pluralità di attori sociali (l'Asl di Bergamo, la Provincia di Bergamo - Assessorato al Lavoro, Bergamo Sviluppo - Azienda Speciale della Camera di Commercio, le organizzazioni sindacali Cisl e Cgil, la Casa Circondariale di Bergamo, il Comitato di rappresentanza dei Sindaci, il Comune di Bergamo - Assessorato ai Servizi Sociali, la Fondazione Casa Amica, la Camera Penale e l'Ufficio di Esecuzione Penale Esterna) e di esplorare e comprenderne *mission*, professionalità e *modus operandi*.

In secondo luogo la possibilità di prendere parte ai tavoli d'area decisionali, nei quali gli enti coinvolti, sulla base delle specifiche competenze, co-costruivano le azioni in merito ai temi del lavoro, dell'*housing* sociale e dell'accompagnamento socio-educativo dei detenuti sul territorio. Questo le ha permesso di approcciarsi gradualmente alle questioni cruciali che riguardano il reinserimento e la risocializzazione dei detenuti e di osservare le dinamiche inter-istituzionali, formali e informali, che regolano i rapporti tra il sistema penitenziario e il territorio.

Una terza opportunità è stata quella di individuare strumenti e metodologie per indagare in modo approfondito alcuni aspetti del progetto. A tale scopo la studentessa ha costruito e proposto interviste narrative alle figure responsabili coinvolte nel progetto, rielaborando i contenuti emersi con una metodologia della ricerca qualitativa.

L'esperienza le ha permesso non solo di acquisire conoscenze (la logica del lavoro di rete in ambito carcerario) e capacità osservative ed esplorative (quali punti di forza e di debolezza regolano la logica del lavoro di rete, quali relazioni e quali ruoli la permeano), ma anche capacità autoriflessive, veicolate dall'attenzione che è stata rivolta, *in itinere*, alla definizione del suo posizionamento nel processo e alle acquisizioni in termini personali e professionali, che nel tempo si sono delineate.

## Prospettive future

Se da un lato il tirocinio rappresenta un'opportunità formativa per lo studente, dall'altro dovrebbe avere ricadute sul contesto dentro il quale si esplica in una prospettiva di scambio, di contaminazione, ma anche di accoglienza dell'innovazione e di creatività. In questi anni, nei numerosi interventi formativi realizzatisi negli istituti di pena, è divenuta

---

<sup>173</sup> Il Comitato carcere - territorio di Bergamo è un'associazione di volontariato senza finalità di lucro, da anni attiva sul territorio e impegnata sui temi della giustizia e della pena, sia sul piano culturale sia su quello sociale, cercando di limitare il ricorso al carcere sia nella fase processuale sia in quella dell'esecuzione penale, promuovendo l'aumento del ricorso alle misure alternative. Esso si prefigura come una sorta di ponte tra istituto penitenziario e contesto sociale, percorrendo l'esigenza di un'osmosi tra le due realtà.



sempre maggiore la consapevolezza di quanto sia grande lo spazio di ricerca sul quale l'Università si può impegnare e di quanto prezioso sia per gli operatori ritagliarsi, nel vorticoso ritmo del fare quotidiano, spazi di riflessione sulle pratiche e momenti di approfondimento su questioni che coinvolgono il sistema carcerario e il rapporto di quest'ultimo con la comunità.

Il contributo che la nostra Università può offrire va proprio nella direzione di rendere i tirocini (in modo particolare quelli che si svolgono nel corso di laurea magistrale) un laboratorio di esperienza in cui sia possibile conoscere il contesto d'intervento, impegnandosi in progetti di analisi e ricerca, che sollevino e diffondano il dibattito sulle questioni cruciali e che, di conseguenza, contribuiscano ad accrescere ed allargare visioni dentro e fuori dal carcere.

La questione della presenza degli stranieri in carcere, ad esempio.

L'immigrazione è uno dei fenomeni che più di altri ha un impatto deflagrante sul mondo penitenziario, non solo in termini numerici, ma per la sua intrinseca complessità. In pochissimi anni si è assistito ad un incremento vertiginoso del numero di stranieri nelle carceri italiane, che ha visto più che raddoppiare la percentuale della loro presenza<sup>174</sup>.

Una persona straniera si trova ad affrontare maggiori disagi in carcere, che derivano dalle difficoltà comunicative legate alla non padronanza della lingua italiana, dalla lontananza della famiglia e quindi dall'impossibilità di mantenere o ripristinare i legami sociali, dalla specificità culturale dalla quale proviene, che sottende modo diversi di intendere il rapporto con l'istituzione, di instaurare relazioni, di prendersi cura di sé. Il sistema penitenziario sta imparando a confrontarsi con la specificità della presa in carico dei detenuti stranieri, con i quali spesso risulta difficile assolvere anche le più basilari esigenze, come ad esempio quella di ricevere informazioni sullo stato di salute o sulla ricostruzione dei legami familiari. Un fenomeno di tale portata potrebbe rappresentare un interessante oggetto di indagine sul quale orientare un tirocinio di laurea magistrale. Potrebbe offrire allo studente la possibilità di cimentarsi in un lavoro di ricerca corposo, orientato a: reperire le fonti, comprendere i presupposti politico-sociali del fenomeno, operare una ricognizione sulle soluzioni organizzative e gestionali che gli istituti penitenziari e gli uffici di pena utilizzano, delineare la mappa delle iniziative di realtà territoriali (associazioni, enti locali, privato sociale), ascoltare i testimoni privilegiati, attraverso interviste o focus group, ed infine individuare e riflettere sulla costruzione e la diffusione degli stereotipi sociali e delle loro implicazioni.

Si potrebbero illustrare molte altre aree di interesse, funzionali ad un percorso di tirocinio qualificante e di senso. Credo, tuttavia, che ogni esperienza vada costruita sulla base delle attese e dei desideri di conoscenza di ciascuno degli studenti che incontriamo, esortandoli ad un lavoro che non si prefigga di dare risposte a quesiti predefiniti ma si apra alla possibilità di costruire nuove domande.

**Maddalena D'Angelo**

Tutor tirocini - Università degli Studi di Bergamo

Tutor traineeships – University of Bergamo

<sup>174</sup> L. Mariotti Culla, G. P. Turchi, *Stranieri e droghe*, cit., p. 7.

## Traineeships in Child Caring and Educational Centre: expectations, features and ambivalences

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

Silvia Brena

«Fare un buon lavoro significa avere curiosità per ciò che è ambiguo, andarci a fondo e imparare dalle ambiguità»<sup>175</sup>

«Il bravo artigiano comprende il valore della logica dello schizzo, vale a dire del non sapere in tutti i particolari, al momento di cominciare, che cosa ne verrà fuori»<sup>176</sup>

#### Abstract

*Starting from the re-reading of traineeship of educators in juvenile distress, the paper points out to details of educators' traineeship in Child Caring and Educational Centre, trying to focus on expectations, features, critical points and ambivalences that the main characters of this experience, both students and institutions, have figured out, and trying to get some improvement lines too.*

#### Alcune premesse

All'interno dei corsi di laurea di Scienze dell'educazione (laurea triennale) e di Scienze pedagogiche (laurea magistrale) del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, i tirocini svolti presso progetti e servizi come Comunità educative minori, Case Famiglia, Centri di Pronto intervento, Alloggi per l'autonomia, Centri Diurni, associazioni di famiglie per l'affido, ADM (assistenza domiciliare minori) hanno sempre avuto un posto di rilievo per i numeri, per la specificità, per le prospettive di inserimento professionale e per la portata simbolica<sup>177</sup>.

Ci muoviamo all'interno dell'articolato scenario della tutela dei minori che, dal punto di vista istituzionale, viene demandata a questi servizi attraverso il ruolo dei Servizi Sociali comunali, dei Tribunali dei Minori e anche, talvolta, dalle Forze di Polizia. Infatti, come previsto dalle normative nazionali (ed internazionali) in vigore «il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia»<sup>178</sup>. Qualora infatti la famiglia non sia in grado di provvedere alla crescita, all'educazione del figlio minore la legge prevede la possibilità dell'allontanamento temporaneamente del minore dal suo nucleo familiare per garantirgli protezione e cura fisica, educativa, affettiva, sociale, per il tempo necessario a compiere adeguate valutazioni, ed eventuali decisioni giudiziarie.

<sup>175</sup> R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 54.

<sup>176</sup> Ivi, p. 249.

<sup>177</sup> I tirocini nella Facoltà di Scienze della Formazione furono attivati per la prima volta nell'anno accademico 2001-2002.

<sup>178</sup> Legge n.184 del 1983, modificata dalla Legge n. 476/1998 e dalla Legge n.149 del 2001.

Un ambito tematico, quindi, ad alta complessità: sono in gioco attori istituzionali portatori di codici di intervento differenti che devono interagire per il supposto bene dei minori e delle loro famiglie; sono in campo dei servizi che stanno attraversando, e non da ora, processi di profondo ripensamento sia per il cambiamento dei disagi, dei problemi intercettati<sup>179</sup>, delle rappresentazioni sociali che li contraddistinguono, sia per la contrazione delle risorse economiche dedicate ai sistemi di Welfare<sup>180</sup> che chiedono di andare oltre le tipiche logiche del ‘vecchio Welfare’ che non può più reggere; vi sono sottese delle valenze simboliche ed emotive<sup>181</sup> molto consistenti: i bambini maltrattati o abusati, il desiderio di aiutarli, o meglio, di ‘riparare’ le ferite insanabili, la voglia di sfidare la propria capacità di stare accanto a sofferenze e lacerazioni profonde.

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

Per approfondire la riflessione si è però deciso di circoscrivere il campo e soffermarci, in particolare, sui tirocini effettuati nelle Comunità educative per minori, non escludendo però le esperienze svolte presso altre unità d’offerta sociali residenziali, cioè Alloggi per l’autonomia e Comunità familiari<sup>182</sup>.

Da un punto di vista metodologico ci si è mossi da un lato rileggendo l’esperienza pluriennale di accompagnamento dei tirocini, dall’altro lato si sono implementati due momenti di confronto e di valutazione, l’uno proprio con un gruppo di studenti che stavano svolgendo (o avevano appena terminato) il tirocinio presso una Comunità, l’altro con il Coordinamento delle Comunità Alloggio e delle Reti familiari della Provincia di Bergamo<sup>183</sup>. Entrambi gli incontri sono stati condotti attraverso l’uso di una griglia di domande aperte e flessibili<sup>184</sup> – volte a facilitare la presa di parola e il confronto – che si è mossa sulla linea del *focus group*, e che voleva sondare alcuni aspetti principali: per gli studenti le motivazioni, le aspettative, le specificità, le problematicità, i rapporti con i saperi accademici e gli apprendimenti; per gli enti ci si è soffermati in modo più generale sulle potenzialità e le criticità dei tirocini, il rapporto con l’Università e i possibili sviluppi da rilanciare.

<sup>179</sup> Su questa tematica si veda: F. Olivetti Manoukian, *La crisi dei servizi dell’area “tutela minori”*, «Minori Giustizia», 3, 2011; F. Olivetti Manoukian, *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità*, «I Geki di Animazione Sociale. Supplemento di Animazione Sociale», 1, 2005; T. Bertotti, *La tutela minori: mutamenti, rischi e potenzialità*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», xxxiv, 5-6, 2004.

<sup>180</sup> M. L. Raineri, *Prefazione*, in Id. (a c. di), *Atti del Convegno. La tutela minori. Riva del Garda 2012*, Erikson, Trento 2012, p. 8.

<sup>181</sup> A. Campanini, *Valutare l’efficacia degli interventi di tutela minori*, in M. L. Raineri (a c. di), *Atti del Convegno. La tutela minori. Riva del Garda 2012*, cit., p. 103.

<sup>182</sup> La Regione Lombardia definisce la Comunità educativa come «struttura di accoglienza per minori pubblica o privata con finalità educative e sociali assicurate in forma continuativa attraverso personale qualificato. Può essere destinata esclusivamente a tipologie omogenee di utenza (es. comunità educativa di pronto intervento, mamma-bambino ecc.)» (Dgr. 20762/2005 e 20943/2005). Rispetto ai servizi residenziali per minori si riscontrano diverse denominazioni, talvolta per indicare la stessa tipologia di servizio: per esempio, anche in documenti ufficiali, si trova spesso scritto Comunità educative per minori, oppure Comunità alloggio per minori o, ancora, Comunità di accoglienza per minori.

<sup>183</sup> Si ringraziano sia gli studenti sia i referenti degli enti per la loro disponibilità. Entrambi gli incontri sono stati registrati per non disperdere le parole precise dei partecipanti. È stata garantita la privacy, in questo caso più delicata per gli studenti.

<sup>184</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitative*, Carocci, Roma 2003; R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007

## Accompagnare gli studenti tra risorse e problematicità

Prima di addentrarci nell'analisi degli elementi specifici dei tirocini di questa area riteniamo significativo tratteggiare alcune brevi riflessioni più generali utili a contestualizzare le analisi che seguiranno. Infatti negli anni di svolgimento del ruolo di tutorato spesso si è sostato, tra colleghi, nel riflettere su vari aspetti connessi al dispositivo tirocini. Lo sforzo è sempre stato quello di rileggere quanto accadeva, di interpretare le aspettative degli studenti e le attese degli enti convenzionati, di trovare modi sempre più congruenti per accompagnare il delicato processo di apprendimento dall'esperienza, di connessione tra i saperi e i paradigmi proposti dai docenti e il mondo della cosiddetta 'pratica' e gestione dei servizi, delle istituzioni e delle relazioni educative<sup>185</sup>. I nodi da affrontare, infatti, sono complessi poiché ci si trova al crocevia di sguardi differenti (gli studenti, gli enti, l'Università rappresentata da docenti e tutor) che devono concretamente trovare degli ancoraggi comuni per avviare e monitorare un percorso di apprendimento che cerca di connettere, con un continuo processo riflessivo, i saperi disciplinare e i contesti professionali.

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

Qui non è il luogo delle declinazione specifiche di tutte le funzioni svolte dai soggetti coinvolti (compresi i referenti interni agli enti che hanno il fondamentale compito di seguire gli studenti direttamente nelle attività osservative, educative e di ricerca) ma il fatto che vi siano diverse 'figure guida' nella impostazione strutturale del tirocinio sta ad indicare non solo una necessità ma anche, appunto, un investimento<sup>186</sup>. Un processo che è promosso attraverso colloqui individuali durante gli orari di ricevimento settimanali, talvolta colloqui di gruppo o incontri laboratoriali/formativi, contatti via email, talora visite agli enti e scambi telefonici<sup>187</sup>.

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

Questi strumenti permettono di tenere monitorate le problematicità che un cammino di esperienza e di apprendimento di tale tipologia incontra e in qualche modo genera: la fatica a far dialogare le diverse visioni dei soggetti in gioco; il costruire aspettative equilibrate in base alle proprie competenze e al contesto; il rischio di scissioni tra teorie e sguardi sulle pratiche; le incertezze nel leggere la densità organizzativa dei servizi; lo

<sup>185</sup> S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, Bergamo University Press, Bergamo 2005.

<sup>186</sup> Oltre a questi referenti occorre ricordare il determinante ruolo dell'Ufficio tirocini nella sua parte amministrativa che permette di stipulare convenzioni con gli enti, raccogliere le varie documentazioni sia di avvio sia di termine, ecc. e senza il quale non sarebbe possibile attivare i tirocini stessi.

<sup>187</sup> Per una disamina completa si rimanda a: S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, cit..

sforzo non solo di osservare ma anche di osservarsi e di gestire le proprie emozioni; le capacità spesso ancora solo abbozzate di descrivere ciò che si osserva problematizzandolo; la fatica di costruire il proprio ruolo da tirocinante dentro un contesto educativo ed organizzativo; l'impegno a tenere una rotta attraverso il progetto formativo concordato in avvio e la necessità di trovare nuove modulazioni in corso in base a quanto raccolto; il rischio di 'sganciarsi' e di percepire solo l'accompagnamento, tutto interno, svolto dall'ente di tirocinio, ecc. Questi sono solo alcuni possibili nodi critici che forniscono però il quadro delle variabili da tenere in considerazione nei processi di monitoraggio e di valutazione dei tirocini in generale. Nodi che certamente si rintracciano anche nei tirocini nelle Comunità per minori ma su cui, come è detto, può essere opportuno portare alcune analisi più focalizzate tese a mettere in luce le aree di maggiore presidio.

### **Gli studenti che scelgono questo ambito: attese e significati**

Nello specifico, nell'esperienza di accompagnamento svolta dall'Università, ci si è interrogati sovente sulle 'tipologie di studenti' in relazione alle singole aree di tirocinio sino a giungere alla formulazione di alcune ipotesi. Gli studenti che si avvicinano, per esempio, all'area del disagio dei minori sono in genere tirocinanti che esprimono, implicitamente o esplicitamente, una grande voglia di mettersi alla prova, pur nei timori e nelle titubanze, pur nelle paure di essere rifiutati dai bambini e dagli adolescenti ospiti in comunità, pur nell'ansia di non saper reggere un conflitto. Sono in genere studenti, in molti casi, consapevoli che dovranno mettersi in relazione con bambini e ragazzi segnati dal dolore, dagli abbandoni, dai maltrattamenti, dalle incurie, a volte dagli abusi; minori che reagiscono a tali esperienze in mille modi: chiudendosi, diventando costantemente sfidanti, aggressivi e violenti, oppure accondiscendenti o anestetizzati emotivamente. Minori che, appunto, sfidano nella capacità di gestire la relazione educativa o, più radicalmente, nella capacità di stare di fronte alla sofferenza, di essere in una relazione di esposizione reciproca<sup>188</sup>. In qualche misura è proprio così: anche l'educatore e l'educatrice si espongono nelle proprie vulnerabilità, sono mossi (inconsapevolmente) da «fantasmi di morte animati attraverso il rapporto con famiglie disgregate, attraverso ragazzi dotati di personalità tanto poco integrate e fragili da sembrare costruzioni diroccate»<sup>189</sup>, ma anche da forti desideri riparatori che però fanno i conti con la realtà e, quindi, si trovano ad oscillare tra fantasie di impotenza e di onnipotenza<sup>190</sup> che si fatica, talvolta, a reggere emotivamente.

Sono tirocini, quindi, con utenze e organizzazioni complesse: le comunità sono luoghi di esperienza della diversità in cui i singoli immettono la loro storia, i loro interessi, le loro ambivalenze; luoghi che diventano sostitutivi (temporaneamente o in modo più duraturo) della famiglia; luoghi che si rappresentano a volte 'buoni di per sé'; luoghi che riattivano dimensioni simboliche connesse ai propri modelli familiari<sup>191</sup>. Forse anche per questi motivi gli studenti che decidono di svolgere qui il loro tirocinio vi arrivano da percorsi in cui l'esperienza sembra contare più degli stimoli accademici:

<sup>188</sup> Cfr. I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009 e Id., *Aver cura della vita*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2002.

<sup>189</sup> A. Orsenigo, *I costi emotivi del lavoro in comunità*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (Eds.), *Il lavoro di comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992, p. 85.

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>191</sup> C. Kaneklin, *La comunità come 'luogo' e come 'strumento'*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (Eds.), *Il lavoro di comunità*, cit..

Mio papà ha sempre fatto volontariato e mi ha trasmesso questa cosa [...]. Sono venuta a conoscere di questa comunità però allora ero minorenni e non potevo fare volontariato lì. Appena compiuti i 18 anni ho iniziato a farlo e l'ho fatto per quattro anni e mezzo. Solo che da volontaria non puoi venire a conoscenza di determinate informazioni, delle storie personali dei bambini se non quello che loro ti dicono spontaneamente, quindi mi sentivo un po' limitata [...]. Col passare del tempo ho capito che era quello che volevo fare di lavoro. Quindi, quando si è trattato di fare il tirocinio ho pensato subito a quella comunità perché potevo avere il punto di vista che non potevo avere prima, svolgere compiti che da volontaria non potevo fare. (Anna)<sup>192</sup>

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

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

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

Le parole di questi studenti sono rappresentative di molti altri: si arriva alla scelta del tirocinio in questi servizi spesso per esperienze e influenze familiari, perché già lambiti o attraversati con il volontariato che rivela motivazioni e valori significativi. E anche chi, apparentemente, si mostra all'inizio meno cosciente della costellazione di significati e di motivazioni, durante il percorso scoprirà le stratificazioni della propria scelta. L'Università c'è, ma è più sullo sfondo. In tutti c'è il desiderio di sperimentarsi e di non giocare al ribasso. Ciò non vuol dire che in altri ambiti gli studenti si muovano diversamente, poiché occorre stare in contatto con le soggettività, con i percorsi individuali di ognuno di loro; diciamo che però con questi servizi e utenze, prima o dopo, si è costretti a fare i conti profondamente con alcune parti di se stessi, con il senso dell'educare e dell'accompagnare in situazioni di fragilità assunto sulla propria pelle. E allora si avverte con forza che l'agire professionale in fase di formazione non può essere solo immaginato, descritto o testimoniato, ma deve anche essere sperimentato anticipatamente e direttamente proprio per verificarsi, per non dare per scontate le motivazioni, le attitudini e le competenze in fase di costruzione<sup>193</sup>.

### **Le specificità che chiedono di essere elaborate**

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

Le dimensioni emotive provengono da alcuni fattori già citati (es. la tipologia di utenza, il prendere contatto in qualche modo con la propria storia familiare, con la propria idea di genitorialità) ma anche dalla residenzialità che fa condividere spazi, tempi

<sup>192</sup> I nomi sono stati modificati per il rispetto della privacy.

<sup>193</sup> Si veda: C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (Eds.), *Pensare e fare tirocinio*, Franco Angeli, Milano 2009; L. Pati (Eds.), *Tutorship e attività di tirocinio. Tra pensieri, vissuti e azioni*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2012.

quotidiani (il pranzo, la cena, l'addormentamento, la cura del corpo, ecc): si sperimenta molto l'intimità e questo aspetto è fondamentale in Comunità. Non solo l'intimità della cura di sé, del corpo ma anche l'intimità dei racconti, delle confidenze, delle emozioni e dei sentimenti. Così ci dicono:

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

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

Coinvolgimenti affettivi dettati, quindi, da una assiduità di relazione e dal 'fattore comunità' che genera (e che stanno alla sua base) profondi livelli di condivisione e di legame (non scevri da conflittualità, ovviamente) e in cui la questione dell'equilibrio da tenere, in termini appunto di distanza e di vicinanza, è sempre da ridefinire, da tenere sotto auto-osservazione per riuscire a vedere ciò che si ha di fronte, per non incappare in ulteriori danni e sofferenze, sia per gli ospiti sia per gli educatori. A volte parlare di affetti nei legami educativi professionali sembra essere rischioso, invischiante, ma gli operatori ci fanno i conti tutti i giorni. Si avvertono fino in fondo dentro le relazioni, nella loro consistenza fisica ed è anche su questo terreno, in cui i soggetti si spendono e rischiano, che si agisce le possibilità dell'educare<sup>194</sup>, dell'accompagnare bambini e ragazzi feriti nel "viaggio di ritorno" nel mondo.

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

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

Altro fattore di specificità identificato dagli studenti è, infatti, la flessibilità e l'apertura da mantenere, sia da un punto di vista relazionale ma anche da punto un punto di vista organizzativo poiché continuamente occorre prendere decisioni con alti livelli di discrezionalità tenendo conto di elementi non prevedibili a priori<sup>195</sup>.

I tirocinanti, nei loro racconti, tendono a mettere in luce soprattutto peculiarità in relazione all'utenza. Non si può negare, infatti, che il maggiore investimento emotivo e relazionale sia su di loro, nonostante si osservino molto anche gli educatori e con loro si cerchino spesso – quando ci si legittima a chiedere e ci sono i tempi adeguati – momenti di confronto per comprendere meglio le dinamiche comunitarie e non solo. Sovente nei colloqui di tutorato gli studenti portano la loro difficoltà per il «non sapere niente dei bambini» celando il desiderio, che spesso non può avere riscontro per la privacy, di poter leggere le cartelle degli ospiti delle strutture. Per certi versi questo può essere un desiderio ambivalente, da un lato legittimo dal punto di vista professionale per poter trattare con

<sup>194</sup> S. Brena, *Esercizi di quotidiana genitorialità*, in «Animazione Sociale», n. 10, 2005.

<sup>195</sup> F. Olivetti Manoukian, *Le comunità, organizzazioni riabilitative*, in C. Kaneklin, A. Orsenigo (Eds.), *Il lavoro di comunità*, cit.

consapevolezza alcune sofferenze dei bambini ma, dall'altro, rischia di essere una curiosità fine a se stessa, che crea maggiori implicazioni e non è detto maggiori capacità di gestire la relazione educativa, almeno in un percorso come il tirocinio. Ancora a testimonianza delle specificità colte sull'utenza:

Per me l'aspetto più importante di tutti è l'assenza dei genitori: sono lontani dalla mamma e dal papà. Quando si parla delle comunità di accoglienza per i minori si parla di tanti aspetti ma meno di questi. Questi ragazzi soffrono per la mancanza dei genitori. Questo è l'aspetto più critico. (Paola)<sup>196</sup>

Tutto ciò interroga anche il lavoro di tutorato che, indubbiamente cerca di portare a leggere le dinamiche organizzative interne, i rapporti con l'esterno, di dare qualche coordinata sui servizi ma che, per certi versi, non sembra essere sufficiente per allargare pienamente lo sguardo oltre la relazione educativa con l'utente<sup>197</sup> che di per sé è attrattiva e sul quel campo i tirocinanti si vogliono provare. Così come è interpellata la proposta didattica dei docenti che offrono saperi e categorie concettuali più ampie e, spesso, non hanno la possibilità di scendere negli aspetti particolari che aiuterebbero alcune prefigurazioni.

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

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

Probabilmente occorre andare nella direzione di sguardi più co-costruiti<sup>198</sup> tra gli enti gestori dei servizi e l'Università, proprio perché gli scenari sono sempre più complessi e in continuo mutamento; avere delle coordinate più 'condivise', pur nella specificità dei punti di osservazione diversi, aiuterebbe gli studenti ad essere meno disorientati e ad essere formati in modo sempre più idoneo. Sostenere sempre più i tirocinanti nel non avere «sguardi ingenui»<sup>199</sup> che si basano solo sull'empatia e sul buon senso, ma che rischiano, se si fermano a quegli aspetti, di essere giudicanti e categorizzanti.

### **Le criticità: tempi, saperi e apprendimenti**

Affinché la rilettura di queste esperienze di tirocinio abbia una sua efficacia in relazione ai possibili miglioramenti in termini di progettazione, accompagnamento e integrazione tra i vari soggetti coinvolti, occorre soffermarsi in particolare sugli elementi che sono stati collocati nell'alveo delle criticità. Per certi versi le problematichità, le questioni su cui bisogna porre ulteriore riflessione e attenzione, non attengono solo i tirocini in Comunità

<sup>196</sup> In questo caso la studentessa si riferisce ad una comunità che ospita minori spesso minori stranieri non accompagnati.

<sup>197</sup> Certamente non è da intendere la relazione educativa in maniera semplicistica come rapporto io-tu, ma spesso gli studenti, alle prime esperienze, faticano a vedere gli altri soggetti, l'organizzazione, il contesto.

<sup>198</sup> R. Camarlinghi, F. D'Angella, *Perché è importante lavorare con gli altri?*, in «Animazione Sociale», 10, 2008; F. Olivetti Manoukian, *Il lavoro sociale come co-costruzione*, in «Animazione Sociale», 1, 2005.

<sup>199</sup> L. Formenti, *Farsi l'orecchio: le invisibili partiture della famiglia*, in L. Formenti (Eds.), in «Re-inventare la famiglia», Apogeo, Milano, 2012, p. 28.



per minori ma, da un lato sembrano essere aspetti più trasversali in relazione al 'dispositivo tirocinio', dall'altro sono in una certa misura accentuati dalla complessità, già sottolineata, di questi servizi.

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

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

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

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

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

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

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

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

Quello che emerge è che il tirocinio è «iniziazione alla non facile identificazione di ruoli, che certamente rimane in balia di difficili equilibri da conquistare internamente ed

esternamente, attraverso processi di attribuzione»<sup>200</sup>. Si tratta di negoziare, adattarsi mobilmente alle diverse situazioni, sviluppare autonomia dove serve, saper chiedere sostegno in taluni casi, riflettere su quello che accade e includersi nel processo di osservazione e conoscenza.

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

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

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

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

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

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

Anche se c'è chi è fuori dal coro:

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

Qui si approda a uno dei nodi dei tirocini, e non solo, perché riguarda la connessione tra teorie e azioni che, certo, non si può trattare<sup>201</sup> sbrigativamente ma che rimane uno dei focus principali su cui sostare nei processi di riflessione rispetto agli apprendimenti. Da un lato, infatti, gli studenti sono giustamente sollecitati a non utilizzare «sguardi ingenui» ma a riferirsi a saperi, paradigmi, chiavi di lettura attenti da quanto proposto dai docenti, dai testi

<sup>200</sup> G. Caio, *Verso una comprensione teorica del tirocinio*, in S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare scelte*, cit., p. 44.

<sup>201</sup> Si segnala un articolo, non recente, ma che propone un'interessante riflessione: F. Olivetti Manoukian, // *circolo virtuoso conoscenza-azione*, in «Animazione Sociale», 5, 2002.

studiati, ecc; dall'altro si tratta anche di stimolare gli studenti stessi a cogliere i saperi incorporati nelle pratiche poiché ogni azione contiene delle teorie incorporate, spesso implicite<sup>202</sup>, che vanno decifrate e spesso anche valorizzate nei loro tratti innovativi e provocanti i saperi classici. Questo lavoro è molto complicato perché chiede di mettere in dialogo dei fronti che non si è abituati a connettere e che i modelli formativi scolastici tradizionali promuovono poco: significa apprendere dall'esperienza, cioè sviluppare pensiero su quello che si fa (si osserva) e questo è un processo molto più raro e difficile di quanto si pensi<sup>203</sup>. Difficile anche perché, per farlo, occorre attraversare e ri-attraversare ricorsivamente le pratiche e stare in contatto con le loro opacità, le emozioni che esse evocano.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>202</sup> Richard Sennet parla di *embodied knowledge*, di sapere incarnato, in Id., *L'uomo artigiano*, cit., p. 50.

<sup>203</sup> Si veda: F. Olivetti Manoukian, *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità*, cit.; R. Sévigny, *Esperienza*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (Eds.), *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

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

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

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

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

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

## Conclusioni

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

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

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

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

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

**Silvia Brena**

Tutor tirocini - Università degli Studi di Bergamo

Tutor traineeships – University of Bergamo

## The traineeship role in the construction of the future worker

### Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista

Giambattista Bufalino

#### Abstract

*The students preparation for a competitive labour market represents a new challenge for the education system that must overcome the exclusivity of its theoretical dimension. In this context, the traineeship experience, if guided and structured, represents an opportunity to complement their academic training and experience the dynamics of a real and productive world, acquiring the necessary skills for the construction of a professional future and improving the employability of the subject. The results offered by this analysis explain how the traineeship (rather than a simple administrative issue) could represent a valuable opportunity that promotes high levels of commitment, learning and development.*

#### Sistema educativo e mondo del lavoro a confronto: una premessa

Vi è la convinzione diffusa e consolidata che l'esperienza di tirocinio rappresenti una concreta opportunità per integrare la propria formazione scolastica e sperimentare le dinamiche del mondo produttivo, rendendo più agevole la transizione dal sistema educativo al mondo dell'occupazione. Tuttavia, secondo il parere degli studenti, l'esperienza di tirocinio viene considerata di successo solo se è vissuta quale momento formativo positivo in cui si acquisiscono benefici personali e si migliorano le prospettive di inserimento nel mondo lavorativo<sup>204</sup>. Secondo l'indagine Almalaurea, citata nel recente documento pubblicato dall'Isfol<sup>205</sup>, complessivamente circa il 55% dei laureati sia triennali che specialistici del 2009 ha svolto un'esperienza di tirocinio professionalizzante. Dall'indagine emerge che l'aver svolto un tirocinio durante o dopo il conseguimento del titolo incrementa, comunque, in generale, la possibilità di trovare lavoro. In effetti gli studiosi Gault, Redington e Schlager<sup>206</sup> hanno osservato che gli studenti che partecipano a esperienze di tirocinio all'interno del periodo accademico ricevono un maggiore numero di offerte di lavoro rispetto a chi non ha svolto nessun tipo di esperienza. Gli stessi autori hanno rilevato come gli studenti di *business school* legano l'aver svolto un'esperienza di

<sup>204</sup> P.B Gupta, D. J. Burns, J. S Schiferl, *An exploration of student satisfaction with internship experiences in marketing*, in «Business Education e Accreditation», II, 1, 2010, pp. 27-37.

<sup>205</sup> Cfr. Isfol, *Gli Stagisti Italiani allo specchio. Il sondaggio ISFOL*, Isfol, Roma, 2010. Il documento presenta alcune considerazioni che emergono dall'analisi dei dati. In particolare secondo il sondaggio è molto più facile per i ragazzi italiani trovare una sequenza di stage piuttosto che un vero primo lavoro; i pochi stage svolti durante la scuola sono spesso qualitativamente più apprezzati; l'atteggiamento più intraprendente ed esplorativo del tirocinante è positivamente considerato e collegato ad un miglior successo nella ricerca attiva del lavoro; il tempo dedicato allo stage cosiddetto professionalizzante deve essere considerato come un investimento.

<sup>206</sup> J. Gault, J. Redington, T. Sclager, *Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related?*, in «Journal of Marketing Education», XXII, 1, 2000, pp. 45-53.

tirocinio all'aspettativa di un migliore trattamento economico iniziale e quindi a una più elevata soddisfazione lavorativa.

La preparazione degli studenti per il mondo del lavoro rappresenta una sfida per l'intero sistema formativo. Le aziende attualmente sono alla ricerca di nuova generazione di studenti che possano differenziarsi dai loro pari per l'essere in grado di inserirsi attivamente all'interno di un'organizzazione lavorativa e di una comunità. Le aziende pongono, quindi, particolare rilievo alla ricerca di neolaureati/neodiplomati già adeguatamente formati e maturi per confrontarsi con il mondo del lavoro. Le cosiddette *soft skills* sono divenute molto ricercate e i nuovi modelli di selezione del personale si fondano su decisioni di assunzioni basate non solo sull'analisi delle competenze, ma anche su altre importanti *skills*, come la capacità di comunicare in modo efficace, di interagire ed entrare in sintonia con gli altri attori organizzativi<sup>207</sup>. In particolar modo, in una fase congiunturale come quella attuale, le aziende diminuiscono i costi per la formazione iniziale dei dipendenti e gli *hiring manager*, rispetto alle nuove assunzioni *entry level*, si rivolgono a profili già ben formati o comunque di migliore valore sul mercato.<sup>208</sup>

Da qui la responsabilità del sistema della formazione, che non solo deve comprendere queste sfide e mutamenti, ma dovrebbe supportare la transizione nel mondo del lavoro favorendo il necessario apprendimento per competere all'interno dello stesso. Il mondo della formazione e degli attori che vi ruotano - in *primis* i docenti- devono divenire concreti e coerenti nel rimarcare la ricorsività tra teoria e prassi e sono chiamati a superare lo steccato dell'esclusiva formazione teoretica per divenire loro stessi operatori sul campo, conoscitori in prima persona e "praticanti" le realtà professionali verso cui orientano gli studenti<sup>209</sup>.

Le considerazioni espresse finora acquistano particolare rilievo e si sviluppano dalla traiettoria di indagine e di riflessione già emersa a fine Ottocento e sviluppata da Dewey in merito al rapporto intrinseco tra società ed educazione. Il pedagogista statunitense espresse il suo impegno a favore di una riforma della scuola che non può rimanere estranea alle profonde trasformazioni della realtà sociale e che deve essere capace di incidere significativamente sul processo educativo del futuro lavoratore o cittadino.

«Il più grande spreco nella scuola – scrisse Dewey in *Scuola e Società* nel 1899 - deriva dall'incapacità dello studente di utilizzare le esperienze procurate fuori dal contesto scolastico in un modo completo e libero all'interno della scuola stessa; mentre per un altro verso è incapace di applicare alla vita quotidiana ciò che apprende a scuola». <sup>210</sup> Considerazioni espresse a fine Ottocento, ma che presentano tratti di viva attualità in riferimento ad un modello di scuola aperto al contesto e capace di interagire con la società: modello che non può essere considerato solo nei suoi assunti pedagogici, ma che implica anche delle scelte politiche in relazione alle concrete strutture che la società stessa, nel suo rinnovarsi, si viene dando.

<sup>207</sup> D. Hodges, N. Burchel, *Business graduate competencies: Employers' views on importance and performance*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», IV, 2, 2003, pp.16–22.

<sup>208</sup> J. C. Georges, *The myth of soft-skills training*, in «Training», XXXIII, 1, 1996, pp. 48-52; C. A. Kelley, C. Bridges, C., *Introducing professional and career development skills in the marketing curriculum*, in «Journal of Marketing Education», XXVII, 3, 2005, pp. 212-218.

<sup>209</sup> E. Lozupone, *La costruzione del tirocinio come esperienza formativa tra teoria e prassi: alla ricerca della qualità*, in «Rivista Scuola lad», 4, 2011.

<sup>210</sup> J. Dewey, *School and society*, University of Chicago Press, Chicago 1899, p. 67

## La funzione del tirocinio nella formazione del futuro professionista: presupposti e vantaggi

A prescindere dai fenomeni di preoccupante degenerazione da attribuire agli *stage*, spesso concepiti dalle aziende come strumento di manodopera a basso costo, l'esperienza di tirocinio, se guidata e strutturata, si costituisce quale momento dal profondo valore formativo che promuove alti livelli di impegno, apprendimento e sviluppo. L'alto impatto sull'apprendimento deriva dalla qualità dell'esperienza di tirocinio e dalla sua applicazione al mondo reale<sup>211</sup>.

La pratica del tirocinio si colloca, secondo Swetzer e King<sup>212</sup> all'interno di emergenti e continui *driver* in ambito educativo che si configurano quali presupposti fondamentali atti a qualificarne e comprenderne il valore formativo:

- *'Engaged learning'*, secondo cui gli allievi imparano meglio quando elaborano connessioni tra il diverso "materiale" educativo. Il termine *engaged* si riferisce ai metodi attraverso cui gli studenti vengono considerati come attivi *partner* nell'apprendimento. L'apprendimento *engaged* può essere definito come un approccio che incoraggia gli studenti a ricercare e scoprire nuove conoscenze mediante l'esplorazione autentica di problemi e di domande. Questa ben radicata credenza nell'educazione è stata confermata dalle emergenti ricerche neurobiologiche che spiegano cosa realmente accade nel cervello quando le persone apprendono. Se l'apprendimento è importante per ogni esperienza, tanto più lo è nell'esperienza di tirocinio. *Engagement* viene quindi considerato un atteggiamento verso o un modo di interagire con l'esperienza del tirocinio che è la leva per trasformare l'esperienza in apprendimento e sviluppare se stessi come *learner*.
- *'Apprendimento esperienziale'*, secondo cui l'esperienza è una potente maestra, ma molto più efficace negli esiti di apprendimento se guidata, organizzata e strutturata. Un *corpus* significativo di ricerche in letteratura suggerisce che le persone imparano più efficacemente attraverso un tipo di apprendimento attivo, cioè quando *'fanno'* qualcosa con la loro conoscenza<sup>213</sup>. Infatti l'esperienza del tirocinio consente di attivare un percorso di conoscenza personale attraverso il contatto quotidiano con il *'fare'*. La pratica si configura quindi quale contesto epistemologico privilegiato per la costruzione di sapere che impegna il soggetto in una duplice riflessione: sull'azione vista come introspezione cognitiva passiva e sull'azione nel suo svolgersi. Un pensiero riflessivo consente di dialogare continuamente con ciò che si fa; consente l'apprendimento attraverso il monitoraggio attivo e riflessivo della pratica stessa; permette, cioè di risolvere problemi, di apprendere dagli errori. L'esercizio della riflessività è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo delle potenzialità apprenditive degli esseri umani durante tutta la vita<sup>214</sup>. Tali concetti costituiscono, nel pensiero di Schon, una epistemologia della pratica<sup>215</sup>.

<sup>211</sup> G. D. Kuh, *High-impact educational practises. What they are, who has access to them, and why they matter*, Association of American Colleges and Universities, 2008.

<sup>212</sup> F. Swetzer, M. A. King, *The successful internship*, Cole, Brooks 2013.

<sup>213</sup> C. C. Bonwell, J. A. Eison, *Active learning: Creating excitement in the classroom*, School of Education and Human Development George Washington University Press, Washington 1991.

<sup>214</sup> A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano 2008.

<sup>215</sup> Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano



- ‘Educazione per lo sviluppo civico e democratico’, secondo cui ogni persona e ogni professionista possiedono una responsabilità nei confronti della comunità nella quale vive e riveste un ruolo attivo nella democrazia partecipata.
- ‘Alto impatto delle pratiche educative’. L’enfasi sull’*engagement* nell’apprendimento ha condotto ad un’enfasi sulle pratiche educative che, secondo le recenti ricerche, migliorano il livello di coinvolgimento degli studenti, protagonisti delle attività svolte<sup>216</sup>. Il riferimento va a tutte le attività esperienziali didattico-formative dove la competenza da acquisire è il risultato di una pratica, di una riflessione e di un’interiorizzazione del processo di apprendimento attivo.

Diversi ricercatori hanno elencato i vari vantaggi che gli studenti ritengono di acquisire dalla partecipazione ad esperienze di tirocinio. Coco<sup>217</sup>, ad esempio, identifica cinque benefici:

- 1) l’abilità di legare i concetti sviluppati in classe alle loro applicazioni pratiche;
- 2) il miglioramento della conoscenza dei differenti percorsi professionali;
- 3) la concretizzazione degli interessi e delle ambizioni di carriera;
- 4) la riduzione dello *shock* che sopraggiunge al momento dell’ingresso nel mondo del lavoro;
- 5) un più veloce avanzamento in termini di esperienza.

Altri autori come Maskooki, Rama, e Raghunandan<sup>218</sup> identificano altri elementi come:

- 1) l’integrazione del materiale formativo, dalla classe agli ambienti di lavoro;
- 2) l’approfondimento delle carriere disponibili;
- 3) lo sviluppo di buone abitudini di lavoro;
- 4) le migliori possibilità di trovare impiego.

Certamente l’esperienza di tirocinio esprime il suo profondo valore formativo nell’offrire la possibilità di sviluppare qualità come la flessibilità, la sensibilità e l’apertura alla diversità, elementi essenziali per lo sviluppo personale del futuro professionista e cittadino.

Molti studenti considerano l’esperienza del tirocinio principalmente come esplorazione di un possibile futuro professionale; in effetti, esso rappresenta l’opportunità di sviluppare ulteriori processi di socializzazione e divenire “socializzati” alle norme e ai valori di una professione<sup>219</sup>.

Il tirocinio spesso rimanda al ‘fare pratica’ ma questo non si traduce in esperienza se l’agire non è oggetto di riflessione, non viene cioè elaborato. Il tirocinio come apprendimento dell’esperienza significa che non è soltanto «il tempo e lo spazio in cui si viene a contatto con il fare, ma un tempo e uno spazio in cui vengono promosse attività e

2006.

La centralità assegnata alla pratica del tirocinio rimanda quindi all’esigenza di strutturare e organizzare esperienze professionali assistite, spazi formativi in cui coniugare momenti di riflessione teorica e pratica professionale. Il fare dovrebbe assolvere a questo compito in quanto una formazione centrata su solitarie astrazioni, su norme e principi ricavati aprioristicamente e lontani dalla realtà, non può risultare utile al futuro professionista. D’altra parte l’esperienza del tirocinio dovrebbe rifuggire da grette derive empiristiche e nutrirsi di quella vitalità rappresentata dalle situazioni reali e dal respiro del pensiero riflessivo.

<sup>216</sup> G. D. Kuh, *High-impact educational practises*, cit..

<sup>217</sup> M. Coco, *Internships: A Try Before You Buy Arrangement*, in «S.A.M. Advanced Management Journal», LXV, 2, 2000, pp. 41-45.

<sup>218</sup> K. Maskooki, D. V. Rama, K. Raghunandan, *Internships in Undergraduate Finance Programs*, in «Financial Practice and Education», Fall/Winter, 1998, pp. 74-82.

<sup>219</sup> D. Royse, S. Dhooper, E. L. Rompf, *Field instruction: a guide for social work students*, NJ Prentice Hall, Upper Saddle River 2011.

sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale.»<sup>220</sup> In questa direzione, evitando qualsiasi dicotomia, secondo Sullivan<sup>221</sup> i professionisti sviluppano ciò che lo studioso definisce ‘practical reasoning’, un modo di ragionare nella e sulla pratica. I professionisti devono muoversi con fluidità tra la loro comprensione della teoria e il reale, per poter affrontare le situazioni pratiche che si presentano nel contesto lavorativo. Certamente, si tratta di un movimento carico di complessità, dal momento che la teoria è astratta e relativamente oggettiva laddove invece il contesto lavorativo è concreto e richiede una soluzione pratica ai problemi. Sebbene il ruolo primario del tirocinio sia la socializzazione all’interno di un contesto lavorativo o l’esplorazione di un percorso professionale, questa esperienza veicola la possibilità di sviluppare competenze trasversali<sup>222</sup> che possono influenzare in modo significativo l’efficacia delle prestazioni. Durante il tirocinio possono essere ulteriormente sviluppate alcune abilità essenziali e *skills* che attraversano professioni e saperi accademici: la capacità di analizzare un’informazione, di pensare creativamente, di esaminare problemi da differenti punti di vista così come l’abilità di comunicare efficacemente in maniera verbale e scritta. Molte di queste competenze rappresentano i tradizionali ‘esiti’ della cosiddetta *liberal education*<sup>223</sup> che sono anche componenti caratterizzanti molte professioni<sup>224</sup>.

Il tirocinio può essere considerato come ulteriore strumento per la promozione di competenze civiche almeno attraverso due modalità: in primo luogo nello sviluppo di conoscenze, attitudini e valori che consentiranno al tirocinante una più responsabile partecipazione alla vita sociale e politica a prescindere dal percorso professionale scelto; il tirocinio, inoltre, può consentire ciò che Sullivan descrive come la formazione di un *civic professional*, ovvero colui che accoglie e tenta consapevolmente di comprendere il contesto lavorativo umano. Per tutte le professioni esso include un ampio e complesso contesto sociale di famiglie, differenti culture, comunità e dinamiche politiche. Un *civic professional* è anche colui che comprende la pubblica rilevanza della propria professione e del proprio contributo attivo e funzionale alla società. Ogni professionista nutre doveri morali ed etici nei confronti del contesto sociale nel quale opera e il lavoro di ogni professionista è per definizione connesso al più grande scopo sociale.

### “Esplora. Sogna. Scopri”. L’analisi di un caso: dal diario di un tirocinante

LB Group, azienda internazionale con sede a Malta operante nel mercato del *gaming on line* si caratterizza per la giovane età del suo staff. La cultura giovanile veicola tratti di innovazione, determinazione e ‘ludicità’ all’interno della *vision* aziendale. La cultura aziendale ha permesso una certa disponibilità e apertura nell’accoglienza di *intern* che potessero rappresentare un valore aggiunto per l’intera organizzazione aziendale.

L’agire dotato di senso ha preso avvio fin dall’elaborazione della scelta del tirocinio

<sup>220</sup> O. Manoukian, *Stato dei Servizi*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 96.

<sup>221</sup> W. M. Sullivan, *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America* (2 ed.), Jossey Bass, San Francisco 2005.

<sup>222</sup> Cfr. L. M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 2000; F. Ratti, *Competenze e talenti: lavoro, persone, organizzazione*. Guerini e Associati, Milano 2001; ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 1993; F. Civelli, D. Manara, *Lavorare con le competenze: come conoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano 1997; M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004; B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>223</sup> R. A. Crutcher, Corrigan R. O’Brien, P. Schneider, *College learning for the new global century: a report from the national leadership council for liberal education and America’s promise*, Dc Association of American Colleges and University, Washington 2007

<sup>224</sup> N. Lemann, *Liberal education and the professions*, in «Liberal Education», XC, 2, 2004, pp.12-17.

professionale da parte di Simone, 21 anni, studente al terzo anno della facoltà di Economia dell'Università degli studi di Cassino che propone la sua candidatura per l'attivazione di uno stage di tre mesi all'estero nell'ambito del Programma Erasmus Placement<sup>225</sup>. Dopo un apposito colloquio, a Simone viene offerta la possibilità di svolgere il suo tirocinio professionalizzante all'interno dell'azienda presso il Dipartimento Fraud & Payment.

A seguito del colloquio conoscitivo e motivazionale viene chiesto a Simone di sintetizzare in poche righe le aspettative e i motivi per cui -secondo la sua opinione- l'azienda avrebbe dovuto condividere il suo progetto.

Indicazioni significative emergono dalla sua lettera di presentazione che lascia intravedere un forte potenziale motivazionale così come la possibilità che il progetto formativo potesse essere di valore aggiunto alla sua vita personale professionale e all'azienda tutta. Emerge il tono propositivo incline a trovare soluzioni piuttosto che al fermarsi alla lamentela espresso con la tipica poesia e determinazione/sfrontatezza giovanile:

Posso assicurarvi che ci metterò tutto il mio impegno e tutta la mia dedizione perché è una grande occasione e non è da me sciuparle. Cercherò di catturare tutte le conoscenze possibili e di farne tesoro per poter essere anche solo in minima parte utile a voi che mi date tale opportunità. [...] Ho "fame" di queste opportunità e non voglio passare il periodo post laurea a lamentarmi del lavoro che non c'è e che se avessi fatto di più prima forse sarebbe stato diverso; non mi piacerebbe circondarmi di tutti questi piagnistei che preferiscono insultare l'università italiana piuttosto che effettivamente cercare di rimediare, voglio prospettarmi qualcosa di diverso dunque tutto ciò che mi viene dato come possibilità io voglio sfruttarlo perché sono mosso, quasi ossessionato dalla celebre frase di Mark Twain che cita "Tra vent'anni sarai più infastidito dalle cose che non hai fatto che non da quelle che hai fatto. Perciò molla gli ormeggi, esci dal porto sicuro e lascia che il vento gonfi le tue vele. Esplora. Sogna. Scopri". Questo sono io. A voi le decisioni e come ho già detto, è già un gran piacere aver intrapreso un contatto così diretto con la vostra, qualsiasi sia l'esito finale. (Simone, tirocinante)

Il vissuto di Simone, analizzato attraverso la narrazione, aiuta a delineare il profondo valore formativo dell'esperienza di tirocinio. L'esperienza e il vissuto di Simone sono state raccolte all'interno di un diario di bordo, in cui di volta in volta si annotavano riflessioni sulle esperienze vissute risultate particolarmente interessanti perché nuove, efficaci o problematiche.

Nel contesto di un'impostazione problematica, critica e propositiva, l'elaborazione delle riflessioni scritte e i collegamenti con gli approfondimenti di carattere teorico, collegati al bagaglio di esperienze e conoscenze pregresse, sono state proposte come ulteriori spunti di discussione all'interno dei frequenti incontri con il tutor interno all'azienda e con il Responsabile Risorse Umane.

Il pensiero narrativo organizza le esperienze in racconti, i quali stimolano individui e gruppi alla riflessione, utile a sostenere processi di formazione e cambiamento. Le narrazioni però sono anche veri e propri strumenti cognitivi. È attraverso la narrazione, infatti, che ciascun individuo attribuisce significati e valore agli eventi, li ordina e può dividerli<sup>226</sup>. È stato chiesto a Simone, che in prima persona si è messo in gioco all'interno di questa esperienza, di narrare il suo punto di vista e raccontare la sua esperienza considerando le molteplici dimensioni con cui si è dovuto confrontare. Nel contesto delle considerazioni emerse adoperando un approccio di tipo narrativo, analizzando e ascoltando le storie di chi si racconta di chi narra l'organizzazione, è

<sup>225</sup> Cfr. [http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement_en.htm)

<sup>226</sup> Cfr. F. Batini, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumenti di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli 2011; D. Spati, *Epistemologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2002.

pertanto possibile studiare e individuare le diverse dinamiche organizzative, mettendo in luce il modo in cui esse sono percepite, valutate considerate ed elaborate dagli attori organizzativi<sup>227</sup>.

All'interno di questo quadro prospettico si cercherà di leggere l'esperienza di Simone che offre ulteriori sollecitazioni nel considerare il momento del tirocinio, come una preziosa opportunità di crescita e di sviluppo, piuttosto che una mera questione amministrativa. Di qui il significato formativo attribuito dallo studente alla sua personale scelta della struttura che va giocata di concerto con competenze di carattere specialistico e in funzione del suo progetto professionale:

Essere partecipi di quello che forse un giorno sarà il tuo lavoro, assaggiare la vita che si affronta in determinate situazioni, avere contatti con gente diversa, crescere mentalmente sia come prospettive sia come esperienza. Questo è solo una parte di quello che può dare un tirocinio fatto durante gli studi ed è un passo importante poiché è una sorta di ponte tra studio e mondo lavorativo. Un tirocinio è, infatti, essenziale in università che troppo spesso offre teoria su teoria a chi poi, al suo primo giorno di lavoro, non sa nemmeno come sfruttare e adoperare all'interno del proprio ambito lavorativo. Inoltre collegamenti del genere sono necessari non solo allo studente ma anche ai datori di lavoro che, nella scelta dei loro candidati, giustamente, preferiscono l'esperienza a parità di conoscenza. Ed è qui che già avviene una selezione tra gli studenti ovvero tra quelli che vedono un tirocinio come "le ore che si devono fare" per ottenere i crediti corrispondenti e chi vuole sfruttare al meglio questa opportunità per poi avere un bagaglio culturale da portare con sé in futuro.

Con riferimento all'esperienza all'estero, le statistiche rivelano invece come il numero degli studenti europei impegnati in un'esperienza di stage in un altro paese dell'Unione Europea, attraverso la propria Università o il proprio Istituto Tecnico Superiore o tramite un programma europeo di mobilità (Leonardo Da Vinci o Erasmus *Placement*), sia significativamente basso<sup>228</sup>. Alla luce delle indicazioni riportate, risulta significativo il commento di Simone che sull'importanza del tirocinio all'estero così si esprime:

Un tirocinio formativo all'estero è una possibilità che tende a differenziare ancora di più lo studente, offrendogli non solo tutto ciò che un tirocinio normalmente dà, ma anche altre esperienze importanti che vanno dalla cultura alle abitudini che si incontrano nel paese in cui ci si sposta, affrontando anche quel distacco dal "porto sicuro". Bisogna sempre cercare di essere un passo avanti e questo è una buona occasione per riuscirci. In un periodo complicato come quello che stiamo attraversando, queste opportunità vanno sfruttate al massimo, ogni spiraglio di conoscenza deve essere fatto proprio. Ovviamente un tirocinio porta con sé innumerevoli difficoltà iniziali, ma è pur vero che nessuno nasce con un bagaglio di nozioni o competenze, dunque bisogna iniziare prima o poi ad affrontare situazioni diverse e molto più complicate della routine quotidiana e allora tanto vale iniziare subito!

Il percorso formativo del tirocinio, accanto all'esperienza diretta, comprende momenti di riflessione attraverso i quali ogni partecipante trasforma i dati in effettiva esperienza. L'idea di fondo è la definizione di tirocinio intesa come attività che si esplica attraverso il "fare":

Lo studio è importante, ma lo è ancor di più la sua applicazione. Questo è un concetto che viene coltivato sempre troppo poco, perché sapere come si fa una cosa non significa quasi mai essere capaci di metterla in pratica. Da qui l'importanza che un tirocinio dovrebbe ricoprire piuttosto che

<sup>227</sup> G. Yiannis, *Storytelling in Organizations*, Oxford University Press, Oxford 2000.

<sup>228</sup> Cfr. G. Benini, G. Tosi, (Eds.), *Manuale dello stage in Europa*, Isfol, Roma 2012. Secondo il IV Rapporto Eurostudent, 2008-2011, ([www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf), pp. 169-170) che fa riferimento a dati riguardanti il periodo 2009/2010, gli studenti croati (11%) sono coloro che maggiormente hanno fatto esperienza di *internship* all'estero durante i propri studi, seguiti dagli olandesi (9%) e dai tedeschi (8%), mentre gli studenti italiani si collocano agli ultimi posti (2%), seguiti dai turchi (1%) e dai norvegesi (1%) più orientati in questi ultimi anni a una mobilità oltreoceano o verso l'Estremo Oriente.

essere relegato in un angolino come troppo spesso accade.

Il tirocinio offre la possibilità agli studenti di migliorare le loro capacità interpersonali<sup>229</sup> essendo esposti a 'gruppi meno omogenei dei pari colleghi universitari'<sup>230</sup>. Nel mondo del lavoro, infatti, gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi con diversi profili professionali e sperimentano diversi livelli relazionali; va da sé che gli studenti dovrebbero sviluppare appropriate competenze comunicative e mettere in pratica una certa capacità di lavorare in gruppo, dimostrando una 'flessibilità interfunzionale'<sup>231</sup> dal momento in cui, ad esempio, al tirocinante è richiesto di svolgere un'attività non prettamente correlata al proprio campo di studio.

Con riferimento al clima e ai colleghi di lavoro così si esprime:

Il riferimento va prima di tutto al rapporto che si instaura con i colleghi di ufficio, dove ho riscontrato un clima estremamente familiare e confidenziale che ha nettamente superato le mie aspettative al riguardo. Questo aspetto giova tantissimo all'esperienza che si affronta poiché si pongono domande più facilmente, c'è molta più interazione e di conseguenza c'è più apprendimento e forse si fanno anche meno errori banali. Mi sono confrontato con persone diverse. Ho potuto discutere con i diversi professionisti che ruotano all'interno e intorno all'azienda e ho notato i differenti "linguaggi" di comunicazione (dall'economico, allo psicologico, all'informatico...). Ho preso parte anche a una serie di attività sociali come ad esempio alcuni tornei organizzati dall'azienda che mi hanno aiutato a integrarmi bene con i colleghi.

Una delle maggiori difficoltà per un giovane è riuscire a "percepire" il mondo del lavoro a partire dall'esperienza scolastica. Sembra giocare di rimando quella questione che Alfred North Whitehead (1929) ha descritto quasi un secolo fa, come il problema della conoscenza inerte. Spesso, gli studenti, non possono applicare le informazioni -anche recentemente apprese- a nuove situazioni. I moderni scienziati cognitivi attribuiscono questa incapacità di applicare quanto appreso ad un fallimento di condizionamento della conoscenza: gli studenti, a confronto con una nuova situazione non percependo la pertinenza non possono accedere a ciò che sanno<sup>232</sup>. Di fatto la vita non è organizzata in capitoli con test a margine per segnalare quali sono le informazioni da applicare. A meno che gli studenti non imparino in modo esplicito a riconoscere quando la loro conoscenza può essere utile e sanno come applicarla, essi spesso non riescono a trasferire ciò che sanno e per cui la loro comprensione è incompleta.

Secondo Janet Eylar<sup>233</sup> un trasferimento della conoscenza richiede una comprensione profonda mentre la riproduzione del 'materiale' insegnato in classe non costituisce comprensione. La conoscenza deve essere utilizzabile, deve essere acquisita in situazione altrimenti è lontana dall'esperienza ed improbabile che sia ricordata o trasferita a nuove esperienze.

Secondo Simone spesso l'Università non aiuta a connettersi con il mondo del lavoro sebbene se ne riconosca la sua fondamentale funzione formativa.

Tuttavia per uno studente sembrerà quanto meno strano (visto che è costretto a studiarlo) dirgli che

<sup>229</sup> M. Prentice, R. M. Garcia, *Service Learning: The Next Generation in Education*, in «Community College Journal of Research & Practice», vol. XXIV, n. 1, 2000, pp. 19-26.

<sup>230</sup> G. R. Thiel, N. T. Hartley, *Cooperative Education: a natural synergy between business and academia*, in «S.A.M. Advanced Management Journal», vol. LXII, n. 3, 1997, pp.19-24.

<sup>231</sup> D. Easterling, F. Rudell, *Rationale, benefits, and methods of service-learning in marketing education*, in «Journal of Education for Business», n. 73, September/October, 1997, p. 58.

<sup>232</sup> Cfr. J. D. Bransford, A. Brown, R. Cooking, *How people learn: Brain, mind, experience and school*, in «Washinton, DC. National Academies Press».

<sup>233</sup> J. Eylar, *The power of experiential education*, in «Liberal Education», vol. XCV, n. 4, 2009, pp. 24-31.

quasi sicuramente non applicherà mai “il teorema di Couse” a lavoro, ma nonostante ciò l’università aiuta in molti aspetti nell’ambito lavorativo fornendo meccanismi che senza di essa non si acquisirebbero. Piuttosto il reale problema è sempre quello di non vedere applicato un argomento che viene spiegato. Ciò comporta un *deficit* importante nelle capacità dello studente, poi ovviamente si riesce spesso a svolgere il lavoro anche senza di essi. Magari con un po’ di buona volontà all’inizio e l’esperienza poi, si arriva a colmare le mancanze che si avevano. Tuttavia mi è capitato raramente di fare degli scambi tra pratica e teoria ma è comunque un supporto importante avere quel tipo di conoscenze come bagaglio culturale.

Un ultimo breve cenno può essere fatto al ruolo del *tutor* in azienda. La qualità del processo di apprendimento durante l’esperienza di tirocinio dipende infatti da come il *tutor* costruisce e organizza l’ambiente di apprendimento. Secondo Cull per costruire rapporti di *mentorship* efficaci occorre offrire uno spazio sicuro in cui l’allievo si senta in grado di condividere i propri interessi e obiettivi; occorre offrire un supporto per l’ascolto e risposte adeguate ai loro problemi oltre che stimolare idee creative, sfide, conoscenze, modelli mentali, strumenti e tecniche, un pensiero innovativo e saggezza<sup>234</sup>.

Il rapporto con il tutor in azienda è stato caratterizzato subito da una confidenza di fondo che mi ha permesso di costruire un rapporto di amicizia. Ho ricevuto suggerimenti su come orientarmi nel mondo del lavoro e sul modo di lavorare in azienda. Mi ha colpito la pazienza per le tante domande che gli ponevo e la sua disponibilità a regalarmi pezzi della sua esperienza.

L’esperienza di Simone testimonia come la pratica del tirocinio con la continua ricerca di interconnessioni tra la dimensione del ‘sapere’ e quella del ‘saper fare’<sup>235</sup>, può divenire il luogo nel quale si elabora e si realizza il passaggio dalla conoscenza alla consapevolezza e dalla consapevolezza alla scelta, intellettualizzando l’esperienza. Le riflessioni scaturite dal diario di bordo possono essere assunte a prisma interpretativo attraverso cui individuare i benefici personali acquisiti dalla pratica del tirocinio, in termini di sviluppo di competenze che serviranno a costruire l’identità professionale del futuro lavoratore oltre che a migliorare l’occupabilità del soggetto.

**Giambattista Bufalino**

Ph.D student – University of Lincoln (UK)

<sup>234</sup> J. Cull, *Mentoring young entrepreneurs: what leads to success?*, in «International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring», vol. IV, n. 2, 2006, pp. 8-18.

<sup>235</sup> P. Goguelin, *La formation psychosociale dans les organisations*, PUF, Paris 1971.

## **ESPERIENZE E PROGETTI**

## **An ecological approach to education. A chance to re-territorialise life.**

### **L'educazione in chiave ecologica. Una possibilità per ri-territorializzare la vita.**

**Silvia Contessi**

#### **Abstract**

*This paper aims to be a reflection on the training activities of the students of the Department of Humanities and Social Sciences of the University of Bergamo, within the area known as "environmental". The contribution shall be initiated by the concept of environmental degradation as a crisis of environmental systems and how disruption of the balance to highlight the urgent need to re-connect humankind with its environment. It will then be used, by way of example, the interplay between land, environment and educational processes of the practices of Alternative Food Networks as an opportunity and possibility to create fertile relationships between human settlement and environment. In the second part of the contribution will be observe with particular attention the work built with some students met in the framework of the tutoring activities to explore the streets of acting in the direction of educational practices related to the land, the environment and active citizenship. The intention of the writer is to put out the urgent need to move more and more, even in education in its different forms, to new ways of thinking and practices that generative rebuild ties between humankind and the environment. An ecological approach to education in the direction of citizenship, requires the development of innovative practices in the field, considering the natural environment and the anthropic closely interlinked with human development.*

#### **Una necessaria premessa**

Mi occupo da ormai molto tempo della gestione di problematiche di inquinamento (di suolo e sottosuolo ed acque sotterranee) e delle criticità che ne derivano e che accompagnano pesantemente la vita e l'abitare di un determinato territorio. La conoscenza e il contatto diretto con le problematiche di contaminazione e, in generale, con i fenomeni di *degrado ambientale*, mi hanno fatto toccare con mano quel fenomeno che è stato da più autori definito come *de-territorializzazione sull'ambiente*<sup>236</sup>.

Il fenomeno, che si rivela molto pervasivo e dalle molte sfaccettature, è caratterizzato dalla rottura degli equilibri ambientali e dalla destrutturazione delle sinergie delle componenti ambientali, dall'utilizzo del territorio come supporto inerte alle attività della produzione di beni e servizi, dall'abbandono della cura da parte delle comunità che vivono i territori, dalla dissipazione di risorse, dalle scelte politiche spesso scellerate, dalla crisi dei sistemi ambientali che sfocia nell'inquinamento delle diverse matrici ambientali (suolo, acqua, aria).

<sup>236</sup> A tal proposito, si vedano: C. Papa, *Antropologia dell'ambiente*, in «La ricerca folklorica», n. 41, 2000; P. Pileri, E. Granata, *Amor loci. Suolo, ambiente, cultura civile*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012; A. Magnaghi, *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.



In queste *fratture* non manca di manifestarsi il disagio sociale che si traduce in peggioramento delle condizioni di vita e di salute di chi subisce gli effetti delle criticità ambientali, dalla perdita dei saperi locali, si ripercuote nello stile di vita (di produzione e di consumo) omologati alle regole economico-politiche di vasta scala, nello sradicamento e nella mobilità delle persone portando quindi una perdita delle identità con ulteriori e diverse conseguenze sulla dimensione sociale<sup>237</sup>. E l'analisi della ramificazione delle problematiche legate al degrado potrebbe ulteriormente continuare ed allargarsi, è certo comunque che le origini di questo degrado derivano da un generale allontanamento delle persone da quello che è il loro contesto di vita, dall'ambiente in cui abitano. Allontanamento che potremmo leggere anche nelle diverse forme dell'*abitare un territorio* considerato anche come azione e come modalità di relazione con il mondo<sup>238</sup>.

Certamente siamo pronti a sottoscrivere protocolli per rispettare, conoscere, conservare, salvaguardare l'ambiente, ma forse l'ambiente non lo abbiamo ancora incontrato, non lo abbiamo ancora vissuto nella sua dimensione autentica e nel suo legame con la nostra esistenza, individuale e sociale. E per questa carenza risulta difficile farci carico della questione ambientale<sup>239</sup>.

Ma, quindi, quali possono essere le condizioni per interrompere questo processo, cambiare direzione ed avviare un nuovo ciclo di *ri-territorializzazione* come risposta ai problemi di quella che, a mio modo di vedere, è una realtà ambientale caratterizzata dalla *in-sostenibilità*?

Come è possibile dal punto di vista educativo riprogettare il rapporto delle persone con i luoghi dell'abitare, risignificando in questo modo anche le esperienze intersoggettive sociali e politiche?

La consapevolezza della complessità dei problemi che caratterizzano il mondo contemporaneo, e la difficoltà ad identificare soluzioni univoche o spiegazioni lineari ai comportamenti osservati, accentua la necessità di sviluppare la capacità di riconoscere le relazioni tra gli elementi e i termini dei problemi (come da rapporto ISPRA 2009).

Una logica repressiva o una filosofia correttiva, insieme agli approcci normativi settoriali e tecnici che agiscono a valle di un problema di degrado ambientale e territoriale, a parere di chi scrive non sono sufficienti a contrastare efficacemente e con continuità i fenomeni evitando che si producano i fattori di degrado poco sopra descritti.

La complessità della società attuale suggerisce di uscire dalla sfera dei comportamenti attesi e desiderabili per muoversi nel campo delle disposizioni e delle competenze necessarie ai cittadini in una società che cambia. Anche il discorso educativo deve fare propria la complessità e l'interazione degli elementi sociali, culturali e politici (Angelini Pizzuto 2007, Santerini 2001) promuovendo una sensibilizzazione civile e politica.

E' necessario mettere in campo qualcosa in più ovvero riconnettere gli aspetti scientifici e tecnici con gli aspetti etici: creatività, intuizioni, esperienza e conoscenza vanno rimesse in gioco ri-pensando, ri-progettando e ri-costruendo relazioni virtuose fra una comunità ed il suo ambiente, ri-conoscendo il territorio ed i suoi abitanti, l'ambiente naturale e l'ambiente antropico, e delle relazioni che vi si svolgono<sup>240</sup>.

<sup>237</sup> Cfr. E. Morin, *L'anno I dell'era Ecologica*, Armando, Roma 2007; L. Pellizzoni, G. Osti, *Sociologia dell'ambiente*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>238</sup> Cfr. T. Ingold, *Ecologia della cultura*, a cura di C. Grasseni, F. Ronzon, Meltemi, Roma 2001.

<sup>239</sup> Si veda G. Bologna, *Manuale della sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*, Edizioni Ambiente, Milano 2008.

<sup>240</sup> Cfr. E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità* [2012], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

## Interconnessioni tra territorio, ambiente ed educazione

Ri-pensare, ri-progettare, ri-costuire il nostro rapporto con il cibo potrebbe essere una delle modalità percorribili per rivedere in modo consapevole ed attento il nostro abitare un territorio.

Una possibile occasione (istituzionalizzata) che potrebbe muovere in questa direzione è rappresentata dall'esposizione universale che si terrà a Milano dal 1 maggio al 31 ottobre del 2015 e che avrà come tema-guida "Expo 2015-Nutrire il pianeta, Energia per la vita". Peraltro, in linea con quanto indicato all'art.1 della Convenzione sulle Esposizioni Internazionali del *Bureau International des Expositions* (BIE) – «un'esposizione è una manifestazione che, qualunque sia il suo titolo, ha come scopo principale l'educazione del pubblico: può esporre i mezzi a disposizione dell'uomo per soddisfare i bisogni della civilizzazione, dimostrare il progresso raggiunto in uno o più rami dell'attività umana, o indicare prospettive per il futuro» – l'evento potrebbe configurarsi come un vero e proprio laboratorio, un'opportunità di analisi e di confronto, per raccogliere idee e progettualità per individuare azioni tangibili in vista di un cambiamento di rotta.

Il tema dell'Expo è articolato in sette sottotemi: la scienza per la sicurezza e la qualità alimentare, l'innovazione nella filiera alimentare, la tecnologia per l'agricoltura e la biodiversità, l'educazione alimentare, la solidarietà e la cooperazione alimentare, l'alimentazione per migliori stili di vita, l'alimentazione nelle culture e nelle etnie. Sono chiare, quindi, le strette attinenze alle tematiche del degrado ambientale brevemente argomentate in premessa. La proposta di Expo si colloca infatti in uno scenario molto critico.

L'agricoltura dalla quale traiamo (direttamente o indirettamente) la maggior parte del cibo di cui ci nutriamo, un tempo considerata come un'attività rispettosa dell'ambiente, oggi influisce pesantemente sugli ecosistemi modificandoli e talvolta mutandoli radicalmente. Dopo una rapida evoluzione l'agricoltura è infatti rimasta intrappolata nelle sue stesse maglie<sup>241</sup>. L'avvento della chimica e dell'industria in ambito agricolo e i cambiamenti economici mondiali hanno portato alla diffusione di un modello che ha determinato una sostanziale dipendenza del settore agricolo da fattori esterni, che ha portato alla radicalizzazione del paradigma della modernizzazione agricola ed ha sganciato l'azienda agricola dal suo ecosistema e dal suo contesto sociale e locale.

Sono numerose le problematiche e le emergenze legate alla pratica agricola cosiddetta "convenzionale": degrado e impoverimento dei suoli, i fenomeni di contaminazione (di suolo, sottosuolo ed acque sotterranee), le malattie professionali degli agricoltori, le sempre maggiori problematiche di salute dei consumatori legate al consumo di taluni cibi, l'uso indiscriminato di sostanze chimiche (per fertilizzare, ammendare, concimare), l'utilizzo di sementi geneticamente modificate ed il problema dei monopoli sulle produzioni di sementi. E l'elenco potrebbe continuare spaziando nella direzione politica ed economica.

Le numerose emergenze legate al cibo hanno messo in evidenza che, nell'affrontare le tematiche che ruotano attorno al tema agricoltura, occorrerebbe produrre un sapere più complesso e più raffinato di quanto mostri di essere quello attuale. L'azienda agricola non dovrebbe essere considerata una qualsiasi fabbrica bensì un *sistema agro-ecologico*, cioè una produzione di beni e di servizi che nella pratica si

---

<sup>241</sup> Si vedano, per un maggior approfondimento: W. Berry, *La risurrezione della rosa. Agricoltura, luoghi, comunità*, tr. it., Slow Food Editore, Bra 2006; P. Bevilacqua, *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*, Laterza, Roma-Bari 2006; D. Ciccarese, *Il libro nero dell'agricoltura*, Ponte alle Grazie, Milano 2012; A. Howard, *I diritti della terra. Alle radici dell'agricoltura naturale* [1952], tr. it., Slow Food Editore, Bra 2005.

dovrebbe realizzare nel rispetto tutte le componenti, coinvolgendo sia l'uomo che l'habitat naturale (suolo, acqua e semi) che ha una sua complessità, sue logiche e regole<sup>242</sup>.

Tuttavia, il contesto locale, nazionale ed internazionale è caratterizzato da una serie di fenomeni sociali che testimoniano l'acquisizione di molte consapevolezze e di una accresciuta sensibilità da parte dell'opinione pubblica rispetto alle criticità ambientali generali ed a quelle più espressamente legate alla pratica agricola ed alla produzione di cibo. Svariate sono le iniziative spontanee, nate dal basso e radicate nella località (cosiddette *grassroots*), che vivono di alleanze in reti locali e connesse in sistemi di rete più ampi che non si limitano a mere azioni di opposizione al sistema, ma che sono variamente caratterizzate dalle competenze portate dai singoli soggetti che vi partecipano e che agiscono su processi di deliberazione partecipativa. Si tratta di fenomeni che testimoniano la diversità e la vitalità dei sistemi locali che si associano e grazie a *network di partenariato* cercano di sviluppare la capacità di gestire il cambiamento sociale adattandosi alle trasformazioni in atto e, allo stesso tempo, di generare arricchimento e mobilitazione di risorse territoriali disponibili.

Una vasta letteratura socio-antropologica ed economica ha individuato infatti nelle "reti alimentari alternative" (cosiddette *Alternative Food Networks*) una varietà di nuovi circuiti economici, sociali, relazionali sia a livello nazionale che internazionale<sup>243</sup>, caratterizzato da elementi di novità, da *relazioni resilienti*. Il sistema agro-ecologico è oggi caratterizzato da nuovi modelli di agricoltura legata alla comunità locale, caratterizzato dall'accorciamento della filiera di distribuzione dei prodotti, dalla multifunzionalità delle attività agricole, dalle nuove declinazioni di agricoltura sociale, dal mondo dell'economia solidale.

Analizzando gli elementi di resilienza del sistema agricoltura e muovendosi all'interno di un paradigma *altro* rispetto a quello considerato e declinato come "convenzionale", questa tipologia di agricoltura può essere esplorata nelle sue varie declinazioni. Quelle che si incontrano sono nuove esperienze che si fondano su modelli culturali ed economici *altri* rispetto all'agricoltura industrializzata, che possono essere una possibilità per aprire nuove strade in un sistema radicato e diffuso. Sono donne e uomini disposti ad un cambiamento culturale, che condividono l'idea autoregolarsi dandosi un limite. In questo contesto si situano le reti sociali alternative attorno al tema del cibo quali le CSA (*Community Supported Agriculture*) negli Stati Uniti, le AMAP (*Association pour le maintien d'une agriculture paysanne*) in Francia, le realtà dell'economia solidale nel contesto italiano (i Gruppi di Acquisto Solidale, le Reti e i Distretti di Economia Solidale).

In questo ambito si situano comunità di pratica alla ricerca di percorsi di autonomia, che realizzano la rilocalizzazione delle risorse e modelli agroecologici per sostenere la diversità culturale, colturale e biologica, come ad esempio i Presidi Slow Food, o realtà territoriali che fanno leva sulla propria appartenenza identitaria come ad esempio la produzione e la trasformazione del mais spinato nella comunità di Gandino (BG). In queste dinamiche risiedono i percorsi e processi che costruiscono e valutano la qualità del cibo con nuovi approcci e prospettive, che, all'interno delle Certificazioni Partecipative

<sup>242</sup> Cfr. C. Bourguignon, L. Bourguignon, *Il suolo. Un patrimonio da salvare* [2008], tr. it., Slow Food Editore, Bra 2011; E. Morin, *L'anno I dell'era Ecologica*, cit..

<sup>243</sup> Cfr. V. Contini, *Cronaca di una tribù (e di quattro suoi clan). Concezioni della sostenibilità e orientamenti temporali in contesti educativi informali. L'esperienza dei gruppi di acquisto solidale*, Aracne Editore, Roma 2012; M. Corti, *I ribelli del bitto. Quando una tradizione diventa eversiva*, Slow Food Editore, Bra 2011; C. Grasseni, *La reinvenzione del cibo. Culture del gusto fra tradizione e globalizzazione ai piedi delle Alpi*, QuiEdit, Verona 2007; J. D. Van der Ploeg, *I nuovi contadini. Le campagne e le risposte alla globalizzazione* [2008], tr. it, Donzelli Editore, Pomezia 2009.

(*Participatory Guarantee Systems* come definiti a livello internazionale), delle Certificazioni De.Co., che prendono in esame il cibo dalle fasi di produzione fino al consumo considerando una molteplicità di aspetti aggiuntivi alla mera pratica agricola.

All'interno delle dinamiche poco sopra illustrate, singoli e gruppi, si fanno promotori di forme di autosviluppo che si muovono nella logica dell'*empowerment*, nelle dinamiche della partecipazione attiva fino alla definizione ed al perseguimento di specifici obiettivi di sviluppo su scala locale.

Grazie all'intreccio di aspetti tecnico-scientifici, relazionali, pedagogici, ambientali e di partecipazione si costruisce quindi un vero e proprio "patto sociale" attorno alla produzione di cibo dal quale sembrano emergere tre differenti dimensioni prospettiche. L'*immaginario* ovvero le cornici attraverso le quali si pensa la realtà, la società ed il rapporto con l'ambiente, toccando temi quali il consumo, la qualità del cibo, le modalità del fare agricoltura ed il rispetto per l'ambiente di vita in generale. I *processi* attorno al tema cibo (che coinvolgono tutte le fasi di produzione, trasformazione, commercializzazione ed il consumo), basati su nuove connessioni di rete volute, pensate e governate dal basso, che si realizzano in una dimensione locale che non esclude, ma che nutre l'esistenza di altri livelli di relazione e scambio, che de-intermedializzano la lavorazione e la distribuzione dei prodotti mediante la filiera corta mediante la vendita diretta o all'interno dei mercati contadini. Il terzo elemento è quello della *cittadinanza-partecipazione* che colora i percorsi di rete spontanei e dal basso che riescono con varie modalità a creare ponti e possibilità tra le esigenze dei consumatori e dei produttori.

Questo percorso dalle diverse sfaccettature è caratterizzato da una spinta collettiva autoeducante, dall'apprendimento continuo, informale e fortemente radicato nell'esperienza<sup>244</sup>, da nuovi strumenti di mediazione culturale e politica, da elementi di facilitazione per nuove relazioni.

Ne emerge il quadro di un sistema genere umano-agricoltura che mette in luce un'apertura per nuovi dialoghi (tra scienza e comunità locale) ed un contributo per nuove riflessioni e narrazioni del territorio, per nuove possibilità utili a reindirizzare i fattori che hanno messo in crisi il sistema economico, sociale ed ambientale dell'agricoltura stessa. In questi circuiti si crea una concreta possibilità per la partecipazione diretta del pubblico alle azioni decisionali (coltivazione e scelte di consumo) che alle riflessioni che sottendono le pratiche di produzione del cibo e di tutela ambientale. La possibilità di partecipare può anche essere un'occasione utile per la loro condivisione, e occasione utile affinché i saperi locali tradizionali, talvolta considerati come frutto di ignoranza e pregiudizio, possano uscire dalla sudditanza rispetto ai saperi esperti della razionalità scientifica fatta valere come superiore.

Ecco quindi che il cibo, come evidenziato in premessa, può essere un'occasione di ri-progettazione del nostro rapporto con l'ambiente in cui viviamo. Queste esperienze note come *Alternative Food Networks* cercano di conoscere ed approcciare al cibo in termini ecologici e, allargando lo sguardo, pongono a tema a fianco della qualità del cibo, anche la qualità territoriale, le valenze culturali, la partecipazione e la salute<sup>245</sup>. Il cibo si declina quindi come un diritto, come risorsa naturale, come strumento di tutela del territorio, come oggetto di scambio, come prodotto dell'attività umana, come possibilità di mobilitazione sociale, come strumento di significazione e di relazione.

<sup>244</sup> Cfr. S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.

<sup>245</sup> Cfr. F. Lai, *Antropologia del paesaggio*, Carocci, Roma 2001; M. Pollan, *In difesa del cibo* [2008], tr. it., Adelphi, Milano 2009; M. M. Robin, *Il veleno nel piatto. I rischi mortali nascosti in quello che mangiamo* [2011], tr. it., Feltrinelli, Milano 2012.

Il cibo diventa quindi una vera e propria mappa antropologica<sup>246</sup>, ci racconta delle donne e degli uomini di ieri e di quelli di oggi. All'interno di questo racconto troviamo elementi di identità culturale, di moda, di costume, di ecologia, di salute, di rispetto dell'ambiente che allargano sempre di più le prospettive di visione e di lettura.

Questo breve percorso dall'ambiente, al cibo, alle pratiche di cittadinanza attraversando il sistema agro-ambientale, mette in luce una concreta occasione in cui donne e uomini sono impegnati ad individuare orizzonti di pensiero ecologicamente orientati. Oltre a promuovere una nuova cultura del cibo, queste realtà generative propongono proficue occasioni per realizzare attività in rete che si allargano verso altre tematiche aprendo lo sguardo e ricreando cultura e legami fiduciosi<sup>247</sup>.

Quello illustrato è uno dei possibili percorsi territoriali grazie ai quali si possono mettere in campo strumenti e pratiche per stimolare riflessioni sul quotidiano sociale, sulle identità e si gioca la possibilità per mettere al centro la comunità locale in modo innovativo per ricreare un percorso che si avvicini nuovamente le persone all'ambiente ed alle relazioni.

Su questa strada e in questa direzione anche l'educazione può lavorare a molte riflessioni.

Nel percorso sopra delineato si lavora nella rete di un'educazione informale caratterizzata dall'essere un processo dinamico, diffuso, permanente e partecipativo di spiegazione di valori, formazione dei concetti e delle competenze, delle rappresentazioni e degli stili di vita nella direzione della partecipazione attiva.

In questa prospettiva, educazione e formazione, sono strumenti che lavorano sul livello valoriale, sulla mentalità e sugli atteggiamenti delle persone. L'orizzonte educativo si allarga, il destinatario dell'azione educativa-formativa è visto nell'insieme delle sue dimensioni (personali, professionali, pubbliche e private) che si distribuiscono lungo tutta la sua esperienza<sup>248</sup>. Si lavora quindi nella direzione della cittadinanza che non si configura non più e non solo con un approccio giuridico e formale, ma diventa un processo dinamico che propone di riformulare i concetti, le dimensioni (teoriche e vissute) di partecipazione, responsabilità, giustizia e democrazia<sup>249</sup>.

Si pongono le basi per l'affermazione di nuovi modelli di apprendimento legati al contesto e situati. Il territorio diviene, quindi, una rete di luoghi dove si realizza l'agire educativo informale, fondato sull'idea che la conoscenza sia una pratica sociale situata e distribuita e che l'apprendimento sia un processo partecipativo e sociale realizzato in comunità di pratica che perseguono scopi, svolgono attività e utilizzano strumenti specifici per costruire specifici percorsi di apprendimento<sup>250</sup>.

Si creano quindi le condizioni per il radicamento di un'educazione diffusa che, seppur prevalentemente esterna alle più tradizionali agenzie educative, può esserne complementare mettendo in campo uno scambio reciproco di opportunità.

La scuola, la società civile, le istituzioni e tra queste in primo luogo l'Università, possono e devono assumere un ruolo attivo per un cambiamento culturale che sappia trovare le connessioni tra le azioni educative e il progetto concreto per un rinnovato

<sup>246</sup> Cfr. C. Grasseni, *La reinvenzione del cibo*, cit.; M. Montanari, *Il Cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari 2004.

<sup>247</sup> Cfr. O. O'Neill, *Una questione di fiducia* [2002], tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>248</sup> Cfr. V. Contini, *Cronaca di una tribù (e di quattro suoi clan)*, cit..

<sup>249</sup> Cfr. R. Albarea, A. Burelli (Eds.), *Sostenibilità in educazione*, Forum, Udine 2006; M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.

<sup>250</sup> Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder (Eds.), *Coltivare comunità di pratica* [2002], tr. it., Guerrini e Associati, Milano 2007; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

equilibrio tra genere umano e ambiente<sup>251</sup>. Promuovere politiche ambientali a tutti i livelli, significa quindi coinvolgere e responsabilizzare tutte le categorie sociali ed economiche ed i singoli cittadini, proponendo occasioni per reimparare a discutere, a condividere scenari, a progettare ed a decidere insieme.

### **Territorio, ambiente ed educazione nei tirocini curricolari universitari**

Alle studentesse dei corsi di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e dei corsi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, partendo dagli assunti indicati in premessa, sono state formulate proposte per attività di tirocinio che avessero un approccio pedagogico alle tematiche ecologico-ambientali. Tenendo conto delle dimensioni pedagogiche fondamentali si è lavorato alla costruzione di un progetto formativo autenticamente umano, nella stretta connessione tra persona, comunità e contesto<sup>252</sup>.

La conoscenza dell'ambiente è un percorso di interrogazione del contesto considerato alla stregua di un testo da decifrare. La suggestione lanciata agli studenti e alle studentesse nelle fasi di orientamento (generale e singolo) è stata quindi quella di lavorare per *allargare lo sguardo e per esplorare nuove vie percorribili* misurandosi con le questioni della complessità, facendo esercizio dell'*imparare a pensare ed a lavorare negli spazi interstiziali* per tracciare percorsi nuovi e per sperimentare attività formative inedite rispetto al classico approccio all'ambiente, oppure di rivedere e rileggere le attività più classiche in chiave nuova. "Gli obiettivi pedagogico-formativi generali individuati per questa tipologia di esperienze di tirocinio" sono stati i seguenti: promuovere esperienze di apprendimento che implicassero il fare pratico e un'interazione continua con un territorio e i suoi attori, far conoscere le diverse culture e le pratiche di civismo e di cittadinanza attiva, fare esperienza dei diversi linguaggi (formali, informali, istituzionali, normativi), sperimentare il pensiero critico ed eco-sistemico per cogliere le interazioni e le connessioni tra il vivere dell'Uomo e l'ambiente in cui tale vivere si realizza.

Ogni tirocinio è stato successivamente personalizzato, definendolo su misura, trattando ogni studente ed ogni studentessa nella sua singolarità valorizzandola il più possibile.

Facendo tesoro delle precedenti esperienze di tirocinio realizzate all'Università di Bergamo<sup>253</sup> nella "fase di orientamento" sono state proposte agli studenti ed alle studentesse realtà territoriali che potessero essere utili occasioni per far loro acquisire conoscenze ecologiche ed ambientali in diverse direzioni e contestualizzate. La proposta è stata formalizzata proponendo loro un *incontro diretto* con i testimoni rappresentativi di alcune realtà territoriali significative al fine di suscitare un primo interesse e di stimolare l'avvio di una riflessione in chiave eco-sistemica.

Le esplorazioni alle tematiche ambientali proposte sono state le seguenti: un progetto per l'educazione alla cittadinanza rivolto a scuole di diverso ordine e grado, un progetto caratterizzato dal protagonismo giovanile, un percorso di teatro-ambiente (focalizzato sulla gestione dell'acqua, sul ciclo dei rifiuti, sull'uso dell'energia), l'ambito delle fattorie didattiche, le realtà dell'associazionismo ambientale classico, il tema del cibo e l'educazione alimentare, l'ambito museale e quello dell'orto botanico con i suoi percorsi

<sup>251</sup> Cfr. W. Fornasa, M. Salomone, *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale dell'università*, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>252</sup> Cfr. A. P. Bosello, *Pedagogia dell'ambiente: educazione all'incontro e percorsi di sostenibilità*, La Scuola, Brescia 2007.

<sup>253</sup> Si veda, infatti, S. Brena, E. Brumana, G. Caio, P. Ferrari (Eds.), *Sperimentare sapere, praticare le scelte. Tirocini universitari, percorsi di apprendimento*, Bergamo University Press, Bergamo 2005.

didattici (rivolti alla cittadinanza, alle scuole ed alle famiglie), le pratiche ecomuseali, le attività dei musei etnografici, le attività di un centro di ricerca di storia contemporanea e memoria con attività didattiche (rivolte ad insegnanti ed alle scuole di diverso ordine e grado), l'approccio ai temi ambientali della Pubblica Amministrazione, l'agricoltura sociale nelle sue diverse declinazioni nella cura del disagio adulto, il Servizio Civile Volontario e la Leva Civica.

Nel corso degli "incontri di tutorato", sia nella fase di co-progettazione del Progetto di tirocinio con gli studenti e le studentesse che in quella di accompagnamento e monitoraggio delle esperienze, si è lavorato proprio sul valore e sul significato dell'*esperienza* che, dal punto di vista educativo, si connota come un'attività che mantiene fortemente unita la dimensione intellettuale con quella pratica, nella quale osservazione, rielaborazione e riflessione sono le costanti che caratterizzano il percorso.

Il ruolo della sottoscritta nelle attività di tutorato si è giocato nella direzione della mediazione e negoziazione tra l'esperienza culturale e l'esperienza reale.

Il supporto del tutorato studenti è stato quindi organizzato mantenendo la centratura sull'agire dell'educatore (ambientale) come soggetto in divenire, che lavora confrontandosi quotidianamente non solo con le competenze acquisite nel corso del proprio percorso di studi ma anche con l'esperienza, acquisendo la capacità di ideare progetti in azione e mettendo in campo una riflessione critica anch'essa radicata nell'esperienza. E' stato quindi proposto agli studenti ed alle studentesse un percorso pratico che, partendo dalla consapevolezza delle proprie assunzioni di partenza (capacità critica, capacità di anticipare ipotesi e difficoltà), facesse una riflessione critica sul percorso svolto (capacità di creare analogie, associazioni e comparazioni, comunicazione efficace, pensiero creativo), per arrivare ad una progettualità creativa (gestione autonoma delle difficoltà e dell'incertezza, prendere decisioni, capacità di porsi e porre domande)<sup>254</sup>.

Superando l'approccio emergenziale (ambientale) che parte dalle minacce che insidiano il pianeta, il tentativo fatto con gli studenti e le studentesse è stato quello di lavorare, tenendo presente la specificità di ogni singolo tirocinio, in una duplice direzione: far cogliere ed approfondire lo stretto legame di ogni uomo e donna e di ciascuna comunità con l'ambiente di vita per giungere quindi ad una conoscenza dell'ambiente esterno ed interno di ciascuno. Il tentativo fatto è stato quello di passare da una riflessione *sull'ambiente* fatta di conoscenza degli elementi, delle relazioni, dei meccanismi nella logica di sistema, ad un'attività svolta *nell'ambiente* con al centro l'esperienza concreta e il coinvolgimento, per giungere ad una educazione *per l'ambiente* nella quale il cuore sono i comportamenti, i valori e le proposte.

Il lavoro svolto nel corso delle attività di tutorato è stato costruttivo anche se non sono mancati elementi di criticità sulle quali si è reso necessario lavorare con più attenzione. Le studentesse e gli studenti che si sono approcciati al tirocinio in ambito ambientale non hanno comunicato il classico "amore per la natura" o la volontà di fare un'esperienza per stare "a contatto con la natura". In fase di orientamento, così come in itinere, i contributi e le riflessioni portate dalle studentesse e dagli studenti hanno messo in luce consapevolezze un po' più profonde insieme alla volontà di sperimentarsi in ambiti educativi considerati poco frequentati. Nonostante la buona volontà, la curiosità e le motivazioni delle fasi iniziali, nel corso delle attività di tutorato è emersa una significativa difficoltà ad agire autonomamente per creare connessioni e lavorare a ricomposizioni e letture in chiave sistemica.

<sup>254</sup> Cfr. P. Binetti, R. Alloni, *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., Roma 2004.

Con non poche difficoltà si è lavorato pertanto alla messa in circolo di curiosità, creando connessioni, circolando contraddizioni e dubbi, con ricerche ed attese per avventurarsi in ulteriori esplorazioni dell'agire educativo in campo ambientale. Il ruolo del tutor in questa situazione è stato quindi quello di porsi come elemento di facilitazione per alimentare il vocabolario mentale negli studenti e nelle studentesse<sup>255</sup>.

Ritengo possa essere interessante ripercorrere alcune *esperienze concrete di attività di tirocinio* realizzate da studentesse e studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione che si sono rivelate particolarmente significative e proficue.

**I.F.**, appassionata attivista in campo ambientale, ha realizzato il suo tirocinio nell'ambito dell'Associazione ambientale con l'obiettivo di conoscere e capire attraverso quali azioni si può creare un effettivo cambiamento culturale rispetto alle percezioni di ambiente e territorio.

La studentessa si è approcciata al tirocinio con molti dubbi sul suo possibile futuro come educatrice in campo ambientale ma molto motivata a realizzare la sua esperienza di tirocinio in ambito ambientale.

Nel corso dei colloqui di tutorato di accompagnamento all'esperienza, è emerso che la famiglia della studentessa aderisce da tempo ad un Gruppo di Acquisto Solidale attivo sul territorio in cui abita. Questa appartenenza è stata definita dalla studentessa una utile occasione "per aggirare e boicottare il circuito della grande distribuzione organizzata" in occasione dell'acquisto di alcune tipologie di beni, ma il collegamento tra l'azione di una certa forma di acquisto pareva essere completamente scollegata da altre consapevolezze più profonde. Nell'ambito della discussione e del confronto sull'andamento del tirocinio è gradualmente emerso che la studentessa non aveva mai considerato le strette attinenze tra le azioni dell'associazionismo ambientale, dove stava realizzando il suo tirocinio, e quelle di un Gruppo di Acquisto Solidale nella direzione del cambiamento culturale e della presa in carico di un territorio.

Nel corso del tutorato con la studentessa è stato quindi realizzato un interessante lavoro a partire dalla rilettura delle sue appartenenze, mantenendo un parallelo con l'esperienza del tirocinio: nella costruzione del confronto si è lavorato principalmente sulle consapevolezze della studentessa e sulla riflessione critica riguardo alle attività svolte per il cambiamento culturale dall'Associazione e dal Gruppo di Acquisto Solidale.

In esito al confronto la studentessa ha ritenuto di voler procedere ad approfondimento, integrando con un ulteriore obiettivo il suo Progetto di Tirocinio. La studentessa ha iniziato quindi a partecipare concretamente e più fattivamente alle attività del Gruppo di Acquisto, partecipando in particolare alle visite locali con le quali gli aderenti concordano con gli agricoltori gli acquisti e le forniture di frutta e verdura. Ai fini del suo tirocinio, indagando la realtà con gli strumenti della ricerca antropologica, ha quindi realizzato un'osservazione mirata ad approfondire la pratica agricola, la tutela ambientale, e la qualità del cibo prodotto/acquistato.

La studentessa ha utilizzato lo strumento della Relazione finale di tirocinio per ricomporre il suo percorso di tirocinio, le riflessioni, e le riletture realizzante in autonomia e nell'ambito del confronto. A conclusione del tirocinio, dichiarandosi molto interessata alle evidenze derivanti dall'osservazione, si è posta l'obiettivo proporre la realizzazione di una collaborazione continuativa tra l'Associazione di volontariato ambientale dove ha realizzato il tirocinio ed il Gruppo di Acquisto a cui appartiene.

<sup>255</sup> Cfr. O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2007.



Grazie all'esperienza di tirocinio con la studentessa è stato possibile portare avanti riflessioni, seppur limitate, su questioni socio-ambientali di più ampio respiro ricollegando la sua esperienza a tematiche quali la sicurezza alimentare, Expo 2015 e relative implicazioni, le problematiche ambientali legate alla pratica agricola, lo spreco alimentare, la sovranità alimentare, il consumo alternativo ecc....

Grazie alla rilettura del *fare pratico* la studentessa ha ridefinito il suo Progetto di tirocinio, e ancor di più ha ricontestualizzato le sue appartenenze traendo ulteriori motivazioni per proseguire il lavoro iniziato oltre che per lavorare al miglioramento della sua professionalizzazione nell'ambito dell'educazione in chiave ecologica.

Lo studente **S.M.** ha realizzato il suo tirocinio all'interno di una Fondazione specializzata in campo ambientale partecipando alla realizzazione di un progetto che coinvolge un certo numero di Amministrazioni comunali finalizzato alla redazione del Bilancio Ambientale. Nel corso delle attività lo studente ha avuto modo di sperimentare, anche con un certo grado di autonomia, le dinamiche di organizzazione di un progetto a carattere tecnico-politico che coinvolge un vasto territorio, incontrando direttamente i rappresentanti degli Enti locali coinvolti.

Il lavoro a cui lo studente ha partecipato è stato piuttosto corposo ed impegnativo tanto che il punto di vista pedagogico-sociale obiettivo del suo tirocinio rischiava di essere messo in secondo piano. Rilevando questa possibile criticità nel corso dell'accompagnamento tutoriale è stato strutturato un percorso di accompagnamento per la rilettura delle attività realizzate in più fasi, cercando lavorare con lo studente in una duplice direzione ovvero quella metodologica e quella contenutistica.

Utilizzando come strumento la rilettura del materiale prodotto per la stesura del Bilancio Ambientale, è stato realizzato con lo studente un primo approfondimento e riflessione riguardo alle pratiche, ai linguaggi ed alle competenze in campo ambientale degli Enti della Pubblica Amministrazione, dando quindi una collocazione concreta al corposo lavoro svolto nel corso del tirocinio.

Un ulteriore passaggio è stato quello di riflettere sulle attività di comunicazione dei dati ambientali, di organizzazione dei servizi ambientali, sulle attività di prevenzione dirette ed indirette (consumo di suolo, rifiuti, gestione delle acque) che derivano dai servizi ambientali e di quelle prettamente di sensibilizzazione su ampia scala (progetti didattici indirizzati alle scuole ed agli adulti).

Il terzo passaggio della rilettura è stato quello di riportare quanto emerso nella prima e nella seconda fase dentro un quadro pedagogico sociale ed ambientale. Lo studente è stato quindi supportato "a conoscersi ed a ri-conoscersi" come educatore ambientale nella complessità dell'esperienza di tirocinio e ne è seguito quindi un ri-orientamento ed un incoraggiamento nella complessa rilettura, con occhio pedagogico e sociale, del lavoro a cui stava partecipando.

Ne è emerso che il rapporto tra conoscenze acquisite e nuove esperienze è una sfida costante, dalla quale lo studente può emergere con una maggiore capacità di integrare teoria e pratica, di applicare criteri noti e di individuare di nuovi per fronteggiare la situazione.

**L.T.** è una studentessa che lavora come educatrice in un Asilo nido comunale, ha una lunga esperienza di scoutismo e di attivismo nell'ambito dell'associazionismo ambientale. La studentessa ha realizzato il suo tirocinio nell'ambito dell'associazionismo ambientale classico con l'obiettivo di predisporre ed utilizzare strumenti di didattica ambientale rivolte ad adulti e bambini.

Nel corso delle svariate attività svolte all'interno dell'Associazione, la studentessa ha collaborato all'organizzazione ed alla realizzazione di laboratori ed attività di alfabetizzazione ecologico-ambientale (sul corretto uso dell'acqua, sulla conoscenza del cibo, sulla diminuzione di produzione dei rifiuti ecc.) rivolti alla scuola ed all'extra scuola, oltre che di conoscenza del suo territorio (attraverso un concorso fotografico a tema ed un percorso di conoscenza delle tipicità gastronomiche e naturalistiche del territorio).

Nel corso degli incontri di tutorato, riprendendo la riflessione teorico-pratica del suo agire all'interno dell'Associazione ed elementi dello scoutismo, con la studentessa sono stati fatti passi verso nuove consapevolezze. Si è molto riflettuto sul significato "dell'educare nell'ambiente, per l'ambiente e con l'ambiente" e sulla necessità di chiamare in causa la creazione di nuovi stili di vita e la messa in campo di pratiche sociali innovative.

La studentessa ha lavorato molto all'approfondimento della conoscenza delle problematiche sottese alle tematiche oggetto dei laboratori (sul ciclo dell'acqua, sul ciclo dei rifiuti, sulla qualità del cibo ecc.) lavorando a proposte didattiche ben strutturate. E' emersa come innegabile la necessità di una pedagogia dell'alfabetizzazione ecologica, in quanto un agire corretto nei confronti dell'ambiente implica una conoscenza scientificamente fondata dei problemi connessi al degrado ambientale, insieme ad un impegno costante per la modificazione di alcuni dei nostri comportamenti quotidiani è importante e necessario. Tuttavia, con la studentessa si è riflettuto sul fatto che non è più necessario solo conoscere l'ambiente per comportarci in un certo modo, anche se la conoscenza è un indispensabile punto di partenza per leggerne le connessioni, le relazioni tra gli elementi fisici e biologici e quelli sociali e culturali, ma è sempre più necessario mettere in campo e sviluppare un'osservazione ed un'analisi interdisciplinare per la progettazione pedagogica.

Nella fase di realizzazione delle attività, incontrando concretamente il territorio e i suoi abitanti (adulti, bambini, famiglie) destinatari delle attività didattiche la studentessa ha maturato nuove riflessioni cogliendo la necessità e l'importanza di darsi una nuova apertura culturale, dando anche un taglio interculturale alle sue proposte didattiche per poter efficacemente raggiungere tutti i destinatari delle attività.

Grazie alla rilettura discorsiva del livello teorico-pratico della didattica e dell'alfabetizzazione ecologica, è stato possibile per lei arrivare a comprendere la necessità di mettere in campo, una contaminazione di competenze tecniche, naturalistiche, pedagogiche, e comunicative.

Nel corso delle attività di tutorato non sono mancate occasioni di riflessione per rivedere l'immagine (riconosciuta e riconoscibile) della futura professione di educatrice/educatore degli studenti. Un interessante lavoro in questa direzione è stato realizzato con **D.M.** studentessa del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (curriculum Educatore nei servizi della prima infanzia), che ha realizzato con competenza ed autonomia il suo tirocinio in un Asilo nido comunale analizzando i tempi e gli spazi di questa realtà educativa.

Essendo ormai giunta alla conclusione del percorso formativo universitario, nel corso degli incontri di tutorato si è più volte fermata a riflettere criticamente sul suo possibile futuro lavorativo in qualità di educatrice alla prima infanzia soprattutto in relazione alle possibilità concrete di impiego. Nel corso del tirocinio la studentessa ha gradualmente manifestato il desiderio di lavorare per costruirsi una specializzazione e una professionalizzazione più specifica.

Partendo dalle riflessioni maturate nel corso dell'esperienza di tirocini nello studio degli "spazi" dell'Asilo nido con un particolare interesse per le attività laboratoriali proposte

ai bambini nel giardino della struttura, riprendendo il concetto montessoriano del "saper fare" per sviluppare nel bambino conoscenze tecnico-scientifiche, abilità manuali, curiosità e pensiero logico siamo giunte a riflessioni di carattere ambientale, ne è nato quindi un confronto sulla possibile congiunzione tra Servizi per l'infanzia ed ambiente e territorio.

Dal confronto è nata quindi l'idea di far tesoro dell'esperienza del tirocinio presso un Asilo nido e di utilizzare l'occasione della Tesi finale per iniziare un percorso utile per ri-progettare e ri-definire le proprie competenze educative professionali. La studentessa, tenendo conto delle proprie aspirazioni, ha quindi ritenuto interessante esplorare un ambito specifico che avesse attinenza con l'infanzia finalizzando il lavoro con l'approfondimento della conoscenza (teorica e pratica) delle realtà degli agrinidi o agrisili. Con il supporto del Docente di riferimento individuato per la Tesi, e muovendosi sul territorio di Lombardia, Veneto, Piemonte e Valle d'Aosta, ha costruito quindi un'interessante ricerca incontrando svariate realtà che lavorano in questo ambito educativo per coglierne le peculiarità, le caratteristiche, l'organizzazione. La raccolta di materiale ed i contatti diretti con svariate realtà educative attive in questo ambito le hanno permesso di conoscere e di mettere in campo una riflessione concreta e critica sulle possibilità professionali in questa direzione.

### **Alcune riflessioni per (non) concludere**

Lo sviluppo di una nuova idea culturale per interrompere il processo di *de-territorializzazione* e *ri-progettare* il rapporto delle persone con i luoghi dell'abitare presuppone innanzitutto una diffusa consapevolezza della necessità di impegnarsi per operare un rinnovamento radicale che, prima ancora che nello stile di vita, deve realizzarsi sul piano del pensare il rapporto con il mondo.

La cultura ambientale non può essere quindi solo cultura di resistenza, ma occorre ragionare ed agire d'anticipo in un percorso di *ecologia sociale*, e a questo scopo è necessario mettere in campo qualcosa in più ovvero *consapevolezza, responsabilità, competenza e cittadinanza* ambientale.

E' sempre più necessaria la *consapevolezza* ambientale ovvero una particolare sensibilità che si sviluppa sentendosi parte dell'ambiente stesso. Contemporaneamente è necessaria una *responsabilità* ambientale, del singolo soggetto e del gruppo, dal punto di vista dello stile di vita che caratterizza il quotidiano di ciascuno. La *competenza* ambientale è un elemento importante per progettare e gestire in modo intersettoriale il sistema ambientale; la *cittadinanza* ambientale riguarda invece la partecipazione attiva dei cittadini nella costruzione del sistema ambientale stesso.

In questa prospettiva, fondamentale viene ad essere l'educazione, chiamata a promuovere lo sviluppo di abilità di pensiero, di conoscenze e di atteggiamenti che consentono di pensare e progettare la relazione con il mondo naturale e quello artificiale nella direzione di *abitare con saggezza la terra*<sup>256</sup>. E' inoltre sempre più necessario mettere in campo e sviluppare un'osservazione ed un'analisi interdisciplinare per la progettazione pedagogica ambientale e pensare ad un vero e proprio "umanesimo planetario", il che significa considerare l'ambiente strettamente in relazione allo sviluppo umano<sup>257</sup>.

<sup>256</sup> Cfr. L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Franco Angeli, Milano 1994.

<sup>257</sup> Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia Verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.

All'interno di questo quadro, la formazione di un educatore ambientale deve passare attraverso una visione eco-sistemica della realtà, tenendo in considerazione connessioni ed eventi naturali o antropici, dove trovano spazio di riflessione le contaminazioni, i contrasti, le dissonanze, la variabilità, lo stupore, le nuove interpretazioni, il riaggiustamento concettuale per giungere a riformulare e riprogettare nuovi saperi, nuove identità individuali e di gruppo.

In questo processo le parole chiave sono quindi rete e sistema, dove confronto, cooperazione, condivisione sono i legami e le connessioni, e dove sono imprescindibili la flessibilità mentale, la valorizzazione delle differenze, l'intercultura e l'approccio alla complessità, perché i significati che si vanno cercando non stanno nei libri o nella mente di chi pensa, ma nella negoziazione interpersonale. E' attraverso la pratica della negoziazione, della continua costruzione e ricostruzione del significato che si crea una *comunità di discorso*, all'interno della quale ciascuno sviluppa il suo ruolo attivo di protagonista del processo di elaborazione culturale<sup>258</sup>.

Immaginare scenari futuri in questo momento storico sembra una grande impresa. Anche se, d'altra parte, immaginare e costruire visioni è una delle caratteristiche della nostra specie.

Creando un rapporto diretto con gli studenti e le studentesse nell'ambito delle attività di tutorato, e riflettendo sulla nostra situazione sociale attuale, è emersa chiara la necessità e l'importanza di *fare esercizio del cambiamento* ovvero esercitare concretamente la capacità di ripensare il nostro modo di essere nella società, di ripensare l'altro e il modo di stare insieme all'altro, di soddisfare i nostri personali bisogni ed i comuni bisogni, e di valorizzare le risorse di cui disponiamo.

*Pensare e fare educazione in chiave ecologica* non implica soltanto la conoscenza degli ambienti naturali, ma riguarda anche e soprattutto la trasformazione dei modi di pensare e di agire dei soggetti singoli e collettivi, in relazione alle trasformazioni che riguardano i sistemi culturali, sociali ed economici. La chiave è quindi *imparare a guardare* in modo nuovo il mondo, condizione necessaria per sviluppare atteggiamenti diversi che permettono la possibilità di esplorare una pluralità di pensiero.

Un'educazione ambientale ed ecologica efficace si gioca in ambienti educativi che formano i cittadini che pensano e agiscono con senso civico. Detto in altre parole, considerato che l'ambiente è un sistema vitale e generativo da cui prendono forma identità e saperi, non è sufficiente pensare ad una buona didattica naturalistica o ad una qualificata educazione scientifica occorre invece pensare alla formazione di una cittadinanza attiva e quindi *educare all'incertezza, alla imprevedibilità, al cambiamento, educare al futuro*.

Conoscenza, formazione di competenze, informazione, esperienza sono quindi alla base per costruire una cultura del dialogo, del rapporto, della responsabilità, della solidarietà per trasformare l'insicurezza in risorsa.

Ritengo molto interessanti e pertinenti a questo proposito le riflessioni del filosofo e psicanalista Miguel Benasayag<sup>259</sup> riguardo alle funzioni delle professioni sociali in questo particolare momento storico caratterizzato dalle numerose difficoltà che mettono in discussione il senso del lavoro sociale, da parte delle professionalità sociali vi sia un duplice comportamento (intervista riportata sulla rivista pedagogica "Animazione sociale").

<sup>258</sup> Cfr. A. P. Bosello, *Pedagogia dell'ambiente*, cit.; L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra*, cit.; P. Malavasi, *Pedagogia Verde*, cit..

<sup>259</sup> Si fa qui riferimento a quanto contenuto in F. Garzone (Ed.), *Non è tempo per rifugiarsi nell'impotenza. Se la possibilità di agire nasce nel combinare approccio tecnico e approccio tragico. Intervista a Miguel Benasayag*, in «Animazione Sociale», n. 271, marzo 2013.

Il filosofo e psicanalista ritiene che la realtà attuale sia caratterizzata da un approccio eccessivamente sbilanciato in senso “tecnico” (ovvero ripiegato su competenze distintive delle professioni e poco capace di stare dentro alla realtà) o in senso “tragico” (che porta al ripiegamento su se stessi) lasciando fuori dalle riflessioni i problemi che caratterizzano il territorio.

Miguel Benasayag approfondendo la riflessione sulle due polarità e sui rischi connessi ai due diversi approcci conclude esortando alla riflessione ed all’azione finalizzate alla produzione di modi di vita, legami ed esperienze che ci rendano capaci di vivere a contatto con il mondo, co-producendo localmente microesperimenti da lui definiti “micro-luoghi di senso”, luoghi di legame dove i cittadini possano riprendersi in mano la vita dentro il paesaggio umano e culturale in cui vivono. Miguel Benasayag parla quindi della necessità di “ri-territorializzare la vita” ovvero immaginare di costruire luoghi in cui riconnettere la vita al territorio a cui si appartiene (territorio fisico, fatto di legami, di cittadinanza e partecipazione), su problemi e su sofferenze specifiche, assumendosi responsabilità negli equilibri della complessità dei legami tra donne e uomini e tra donne, uomini e natura.

L’educazione e gli educatori, soprattutto in un momento di crisi e di cambiamento come quello attuale, devono dimostrare di avere una capacità imprenditoriale per creare opportunità e progettualità efficaci e che sappiano dare risposte ai cittadini. Muovendosi dentro le culture del tempo l’educazione trova sempre nuove parole.

**Silvia Contessi**

Ph.D student in “Antropologia ed epistemologia della complessità” –  
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D student in “Anthropology and epistemology of complexity” –  
University of Bergamo

## **E.S.T. *Experiential Safety Training***

### **Per una formazione esperienziale alla sicurezza**

**Marco Zanchi**

#### **Abstract**

*E.S.T. is an integrated model of peer education and outdoor training aimed to test new training hypotheses in the field of safety education for young people, in an attempt to prevent risky behaviors and facilitate the construction of good practices in the design of safety training courses. Testing the method along three years, it was carried out in six high schools in the north of Italy and it enabled the outline of the proposal, only partially here contained, that offers itself as useful design orientation for scholar institutes and most common training contests.*

All'inizio dell'anno scolastico 2008/2009 nasce il percorso formativo 'A scuola di sicurezza 2008/2011'<sup>260</sup>, promosso da UST, INAIL e Provincia di Bergamo, progettato e coordinato dalla Facoltà di Scienze della Formazione<sup>261</sup> dell'Università degli Studi di Bergamo, con l'obiettivo di sperimentare ipotesi formative nuove nell'ambito dell'educazione alla sicurezza, con particolare attenzione alle traiettorie formative delle scuole secondarie di secondo grado. Il progetto seguiva una pregressa fase di ricerca che aveva previsto la somministrazione e l'analisi di quasi tremila questionari, in grado di mappare la sensibilità degli studenti rispetto ai temi della sicurezza, dentro e fuori la scuola, e le più diffuse rappresentazioni di rischio.

A partire da queste premesse, nel settembre 2008, l'Università ha tradotto le istanze emergenti dalle riflessioni condivise con i più giovani e con tutti gli attori coinvolti in un modello pedagogico-formativo strutturato, che ha l'obiettivo di prevenire i comportamenti rischiosi e di favorire la costruzione di buone pratiche, nell'elaborazione di progetti formativi sull'educazione alla sicurezza destinati ai più giovani. La sperimentazione è durata tre anni e ha previsto il coinvolgimento di due tirocinanti del terzo anno della facoltà di Scienze della Formazione, che hanno seguito da vicino tutte le fasi del lavoro, mappandone l'evoluzione e la ricaduta sul corpo docenti e all'interno delle singole classi. Le riflessioni contenute in queste righe prendono le mosse dai dati raccolti attraverso il loro lavoro e dalle riflessioni elaborate dall'équipe di formatori coinvolti, coordinata dal dott. Marco Zanchi, con il contributo fondamentale del dott. Angelo Dossena, e supervisionata dal Prof. Ivo Lizzola.

<sup>260</sup> Scuole secondarie di secondo grado di Bergamo città, per un totale di 3000 studenti circa coinvolti direttamente: Istituto Tecnico e Professionale "Paleocapa", Liceo Socio-Psico-Pedagogico "Secco Suardo", Istituto Professionale per i Servizi Sociali e Liceo delle Scienze Sociali "M. Mamoli", Istituto Tecnico Industriale "Pesenti", Liceo Linguistico "Falcone", Istituto Tecnico Industriale per geometri "Quarenghi".

<sup>261</sup> Oggi 'Dipartimento di Scienze Umane e Sociali'.

## Obiettivo

L'esigenza di fare sintesi del metodo utilizzato in quest'esperienza e da qui delineare una proposta, in grado di orientare la progettazione degli Istituti scolastici e dei più comuni contesti formativi, nasce dalla consapevolezza che poco o nulla è stato prodotto, in questi anni, che abbia cercato di affrontare in maniera organica il tema della sicurezza, in particolare con i ragazzi delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. I lavori pubblicati in questo campo, infatti, si concentrano per lo più sull'ambito della sicurezza stradale, con la forza dello specifico angolo prospettico, ma spesso con la fragilità di un approccio specialistico, che mette a tema comportamenti a rischio diversi dalla strada, come per esempio l'uso e l'abuso di sostanze, spesso solo in funzione delle conseguenze dirette sulla guida.

L'approccio testimoniato in questo percorso formativo, invece, si propone di non trascurare l'origine più profonda di simili comportamenti, per favorire la maturazione di una più generale capacità di attenzione e di presa in cura di sé, del gruppo e del contesto di appartenenza. In tal senso, non si vuole disconoscere il valore degli ottimi lavori esistenti, ma provare a costruire una rilettura dell'esperienza che fornisca strumenti operativi per fare cose con i ragazzi, che permettano loro di sperimentare in prima persona dinamiche di affidamento reciproco, di leadership, di esposizione personale all'interno del gruppo e di tutela reciproca tra i suoi membri.

Prediligere l'azione e la sperimentazione significa, in prima battuta, non dimenticare il carattere eminentemente interazionale alla base di qualsiasi comportamento a rischio, promuovendone l'emersione e la traduzione in situazioni, funzioni specifiche e preziosi ruoli all'interno del gruppo. È interagendo in situazioni reali all'interno del gruppo che i ragazzi sperimentano quanto il gruppo stesso rappresenti una risorsa fondamentale per attivare logiche di cooperazione e collaborazione nella gestione delle situazioni di rischio. Questo permette di coinvolgere e responsabilizzare i ragazzi, direttamente toccati dalle situazioni sperimentate e per questo motivati a discutere e a riproporre le stesse attività ad altri loro coetanei, in un'ottica di divertita contaminazione, se facilitati nella creazione di situazioni adatte alla sperimentazione con altre classi e/o gruppi<sup>262</sup>.

## Considerazioni metodologiche

Il modello pedagogico - formativo adottato ha l'obiettivo di prevenire i comportamenti rischiosi e di costruire buone pratiche nella consapevolezza che:

- i giovani e giovanissimi sono definiti 'categoria ad alto rischio', perché fortemente destrutturati e difficilmente monitorabili;
- la forza dello stile comunicativo e relazionale degli interventi formativi ha un potere persuasivo ed una forza di attivazione di cambiamento di gran lunga superiore all'ampiezza degli argomenti trattati;
- un approccio fondato sui concetti della *peer education* e della Ricerca azione (Lewin, 1946)<sup>263</sup> può fornire solide basi metodologiche per un percorso in grado di produrre

<sup>262</sup> L'esperienza dei "Giovani formatori allo sbaraglio".

<sup>263</sup> «La ricerca necessaria per la pratica sociale può meglio definirsi come ricerca per la gestione sociale o ingegneria sociale. È un tipo di ricerca d'azione, una ricerca comparata sulle condizioni e gli effetti delle varie forme d'azione sociale che tende a promuovere l'azione sociale stessa. Se producesse soltanto dei libri non sarebbe infatti soddisfacente» (K. Lewin, 1946).

modifiche nel comportamento automatico e nelle più diffuse rappresentazioni di rischio;

risultati certi e valutabili convivono, in ogni percorso di formazione, con livelli inespressi di cambiamento e potenzialità trasformative latenti capaci di produrre, sul medio e lungo periodo, cambiamenti ancora più significativi di quelli registrati<sup>264</sup>.

## **Il modello formativo. L'Experiential safety training. Un modello integrato di peer education e outdoor training**

### **L'Outdoor Training**

La formazione *outdoor* utilizza l'esperienza per mediare l'apprendimento (*experiential learning*). Tale approccio, che prevede il coinvolgimento fisico, cognitivo, relazionale ed emotivo di ogni partecipante, è particolarmente efficace per la crescita personale delle persone coinvolte che, attraverso la riflessione individuale e di gruppo sulle esperienze vissute, hanno l'opportunità di divenire le protagoniste del proprio processo di crescita. L'utilizzo di questa metodologia durante la prima edizione 2008/2009 del percorso formativo (in particolare in moduli come l'arrampicata o la giornata in natura) si è dimostrato fondamentale per creare motivazione ed interesse nei ragazzi, responsabilizzarli e generare nuove attivazioni rispetto ai temi trattati. È stato proprio a partire dalla positività di questa esperienza, riconosciuta e condivisa con i partecipanti al progetto, che tale scelta metodologica è stata replicata ed incrementata anche nelle successive annualità, con l'inserimento di moduli alternativi e di approfondimento, rispetto a quanto già sperimentato, che nelle tre annualità hanno cercato di arricchire la gamma di strumenti a disposizione dei docenti.

### **La Peer Education**

I risultati emersi dal progetto 2008/2011, come già ampiamente dimostrato da molte sperimentazioni simili<sup>265</sup>, hanno largamente confermato che il modello della *peer education*<sup>266</sup> è capace di coinvolgere e raggiungere efficacemente i giovani cogliendo le dinamiche di comunicazione e le risorse proprie del gruppo dei pari. Sono il passaggio dell'informazione e il condizionamento reciproco tra pari, infatti, che rappresentano la strada più efficace per l'attivazione di percorsi di prevenzione, sia in termini qualitativi, sia in termini quantitativi. Sensibilizzando e formando in modo specifico i giovani leader sul tema dei comportamenti a rischio, non solo si ha una modifica degli atteggiamenti dei soggetti direttamente coinvolti (intervento diretto), ma gli stessi divengono "agenti di cambiamento" all'interno del gruppo dei coetanei, attraverso il trasferimento degli apprendimenti appresi con il comportamento e con l'esempio all'interno dei loro contesti di vita (intervento indiretto).

<sup>264</sup> Fondazione IARD 1999, 2002, 2004.

<sup>265</sup> *Ibidem*.

<sup>266</sup> M. Croce, A. Gnemmi (Eds.), *Peer Education: adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli Editore, Milano 2006; G. Boda, *L'educazione fra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli Editore, Milano 2006.



## **L'Experiential safety training**

Dalla sperimentazione fatta nel corso di 'A scuola di Sicurezza' emerge un modello formativo innovativo per parlare di sicurezza con le generazioni più giovani, denominato *Experiential safety training*, frutto dell'integrazione di due metodologie di educazione non formale tra loro complementari, che si sono dimostrate estremamente efficaci nel lavorare con i ragazzi e che lasciano ulteriore spazio per nuovi ed interessanti approfondimenti metodologici.

Da una parte, la metodologia esperienziale tipica dell'*outdoor training* e le attività utilizzate durante la formazione esercitano indubbiamente sui ragazzi un fascino ed una forza tutta particolare, offrendo loro l'occasione di diventare protagonisti dell'apprendimento e del cambiamento, attraverso il confronto reciproco e l'apprendimento in gruppo - anche divertendosi -, di sovvertire i canoni della formazione tradizionale e di sperimentare la sicurezza come reciprocità. Dall'altra, la responsabilizzazione di ciascuno, tipica dell'approccio di *peer education*, alimenta nei giovani coinvolti una consapevolezza ancora maggiore del proprio ruolo nei confronti dei coetanei e li spinge a voler diventare a tutti gli effetti agenti di cambiamento. Questo avviene non solo in via informale, con l'esempio ed i comportamenti adottati da ciascuno nei propri contesti di vita, ma anche in veste ufficiale, garantendo loro la possibilità di riproporsi nei propri istituti come formatori in erba, promuovendo occasioni, materiali e strumenti di lavoro con i coetanei, elaborati sulla scorta delle riflessioni condotte in gruppo<sup>267</sup>. È il caso del gruppo di lavoro che nella sperimentazione è stato denominato "Giovani Formatori allo Sbaraglio", che può costituirsi quale una delle possibili ricadute del progetto<sup>268</sup>, con l'obiettivo di far rivivere ai coetanei le esperienze vissute da coloro che hanno partecipato all'*Experiential Safety Training*. Proponendo le attività e guidandone una successiva concettualizzazione, il gruppo favorisce la riflessione sui temi della sicurezza e dell'attenzione a se stessi e agli altri, sperimentandosi in diverse situazioni, proponendo e conducendo attività didattiche interattive con i compagni di scuola o di altri istituti, ma non solo<sup>269</sup>. Il piccolo manuale allegato è un condensato delle indicazioni operative necessarie per gestire alcune delle attività più significative del percorso, dalla preparazione e dalla conduzione dell'attività, alla gestione della successiva fase di riflessione e concettualizzazione delle buone prassi.

## **Sintesi delle fasi di progetto con i ragazzi**

La proposta formativa descritta segue una scansione temporale articolata secondo le fasi tipiche del modello pedagogico della *Peer education* prescelto<sup>270</sup>, mentre la maggior parte dei giochi e degli strumenti formativi a cui si fa riferimento sono descritti nel manuale

<sup>267</sup> Nel corso della sperimentazione sono stati progettati e prodotti loghi, canzoni, magliette, storie a tema, una mostra interattiva, un progetto di sito internet su giovani e sicurezza, ecc.

<sup>268</sup> Tra le altre ricadute sperimentate nel progetto descritto, segnaliamo: la co-progettazione insegnanti-alunni di unità didattiche da proporre alle altre classi, la creazione di materiale web, un logo e delle vignette a tema, l'ideazione e realizzazione di una mostra a carattere interattivo itinerante, l'invenzione di nuovi giochi sulla sicurezza, la realizzazione di una canzone, la partecipazione a trasmissioni radio e televisive per parlare di sicurezza, oltre alla realizzazione da parte dei ragazzi di articoli sul tema usciti sulla stampa locale (per l'elenco completo delle attività si rimanda al *report* integrale del progetto).

<sup>269</sup> Nel corso del 2010 un gruppo di ragazzi formati ha addirittura condotto una sessione formativa attiva con un gruppo di 70 tecnici della prevenzione dell'ASL di Bergamo, sperimentando con loro il modello.

<sup>270</sup> Per un approfondimento si rimanda al *report* integrale del progetto 'A scuola di sicurezza 2008-2011'.

elaborato durante il percorso, di cui si inserisce solo una scheda esemplificativa in questa sede.

Fase 1: selezione e coinvolgimento dei *peer leader*. La scelta dei *peer leader* (singoli, coppie, gruppi o intere classi, a seconda dell'impianto di *peer education* scelto), che parteciperanno all'intera fase di formazione, può avvenire attraverso un processo decisionale libero, accompagnato dai formatori presenti, ma non influenzato dalle indicazioni dei professori, perché deve essere frutto della libera scelta dei ragazzi, in un'ottica di rappresentanza.

Finalità: condivisione del progetto, presentazione della metodologia, condivisione di una prima riflessione sui temi della sicurezza e selezione dei due *peer leader*.

Versione sperimentata: Allinearsi in silenzio e Canyon, in classe - libera da banchi (1 ora scolastica).

Fase 2: lancio, creazione del gruppo e del *commitment* dei ragazzi, lavoro sulla motivazione e interesse rispetto alla metodologia, responsabilizzazione sui temi trattati. A partire da questa fase, il gruppo è costituito dall'insieme dei *peer leader* scelti dalle singole classi, del singolo istituto o di più istituti coinvolti.

Finalità: presentazione dei formatori, conoscenza reciproca, socializzazione, introduzione ai temi della sicurezza e lavoro sulla fiducia, come elemento chiave del percorso.

Versione sperimentata: incontro di apertura (4 ore extrascolastiche), a gruppi di tre Istituti, presso il Palamonti di Bergamo; sessione di arrampicata sportiva, in collaborazione con il CAI, sezione di Bergamo; percorso sulla fiducia (*Trust sequence*); rielaborazione dell'esperienza in sottogruppi e in plenaria.

Fase 3: contestualizzazione del tema della sicurezza (i luoghi della sicurezza, le storie dei ragazzi, la mappatura dei contesti di *stage* e di lavoro).

Finalità: presa di consapevolezza delle rappresentazioni del gruppo rispetto agli atteggiamenti di rischio ed elaborazione condivisa di strategie di tutela del singolo e del gruppo.

Versione sperimentata: prima giornata esperienziale (4 ore scolastiche + 4 extrascolastiche), interamente in contesto esterno, attività pratiche/esperienziali alternate a momenti di riflessione condivisa: la piazza (conoscenza reciproca); A-Team; la tela del ragno; trova l'albero; le isole; racconto e rappresentazione delle proprie storie di rischio; statue di gruppo sui temi legati alla sicurezza scelti dal gruppo (Temi: rischio, adrenalina, fiducia, responsabilità, ecc.).

Fase 4: creazione dei gruppi di lavoro per la *dissemination*.

Finalità: introduzione al tema dell'attenzione (le abitudini, le cose che non vedo, la parzialità dell'osservazione, le influenze del gruppo e del contesto, ecc.); elaborazione del rapporto tra attenzione, rischio e sicurezza; costruzione di un glossario minimo della sicurezza; presentazione e utilizzo della scheda di valutazione dei rischi.

Visita guidata e mappatura di un contesto lavorativo specifico.

Versione sperimentata: *training* sull'attenzione e visita aziendale (4 ore scolastiche + 4 extrascolastiche per la visita); giornata di formazione sulle dinamiche dell'attenzione: il boccaglio; hoola hop; ricerca immagini di rischio e pericolo; il ponte di Leonardo; presentazione di strumenti di osservazione; visita aziendale per sperimentare le abilità e gli strumenti appresi.

Fase 5: Seconda giornata esperienziale

Finalità: analisi del percorso svolto e individuazione di idee e prodotti da utilizzare per la *dissemination* nelle proprie classi, nei propri istituti e nella città/provincia; condivisione con i propri insegnanti delle ipotesi elaborate.

Versione sperimentata: giornata di formazione esperienziale in contesto esterno (4 ore scolastiche + 4 extrascolastiche), attività pratiche/esperienziali alternate a momenti di

riflessione condivisa: rievocazione percorso per immagini (foto e filmati<sup>271</sup> dei ragazzi durante l'edizione); analisi esperienza e costruzione ipotesi di *dissemination*, in piccoli gruppi e in plenaria; laboratorio di fattibilità con gli insegnanti; elaborazione dell'ipotesi definitiva di *dissemination*<sup>272</sup>, all'interno e all'esterno dell'istituto.

### Sintesi delle fasi di progetto con i docenti referenti<sup>273</sup>

Formazione docenti referenti<sup>274</sup>: 3 incontri della durata di 4 ore in orario extrascolastico, con l'obiettivo di formare alla metodologia esperienziale e al modello pedagogico di Peer Education applicata ai temi della sicurezza. Le attività formative sperimentate ricalcano perfettamente quelle utilizzate con i ragazzi nelle singole fasi e non saranno per questo di seguito ritrascritte. L'ultimo incontro prevede la co-progettazione, con i *peer leader* del proprio istituto, delle iniziative da proporre all'interno dell'istituto durante l'anno scolastico in corso e prossimo venturo.

Finalità:

4. formare e sostenere un'*équipe* di lavoro mista (insegnanti-studenti) sui temi della sicurezza;
5. elaborare progetti e interventi didattico-educativi finalizzati alla promozione della metodologia esperienziale applicata alla sicurezza;
6. formare al modello dell'educazione tra pari;
7. far sperimentare in prima persona le attività esperienziali e sfidanti proposte ai ragazzi;
8. garantire un apprendimento adeguato delle attività, per rendere autonomo ciascun insegnante nel riproporre a tutte le classi durante l'anno scolastico;
9. condividere ulteriori possibili sviluppi didattici nei POF di pertinenza.

### Linee guida emergenti

Alla luce delle premesse epistemologiche dell'impianto metodologico proposto, facciamo sintesi, di seguito, di alcune fondamentali linee guida, che riteniamo debbano e possano essere preziose nell'elaborazione di futuri interventi formativi sulla sicurezza e la prevenzione di comportamenti a rischio. In tal senso, consideriamo imprescindibile:

1. trasformare il discorso sulla sicurezza da una riflessione tipica del mondo adulto ad una proposta capace di ingaggiare i giovani sul piano delle proprie sfide/competenze/priorità: non basta cambiare linguaggio, serve coinvolgere i giovani nel costruire le ipotesi più efficaci in grado di stimolare davvero i propri coetanei.

<sup>271</sup> È fondamentale ricordarsi di far sottoscrivere ai genitori la liberatoria per l'uso delle immagini, all'inizio del percorso, perché il potenziale formativo delle immagini raccolte è fortissimo sia per i ragazzi direttamente coinvolti, sia per l'intero istituto quando coinvolto – le immagini appese nei corridoi sono un modo per tenere alta l'attenzione su quello che sta avvenendo all'interno dell'istituto.

<sup>272</sup> Sarà fondamentale, in tal senso, verificare la disponibilità di tempi e spazi all'interno di ogni istituto per capire quale potrà essere la migliore mediazione tra le proposte dei ragazzi e le esigenze della scuola. Molti istituti hanno scelto di sperimentare le attività, oltre che al termine dell'anno, anche all'inizio del successivo anno scolastico, utilizzando i *peer* e i docenti formati per fare accoglienza e formazione sulla sicurezza alle nuove classi dell'istituto.

<sup>273</sup> Si è scelto di coinvolgere in modo privilegiato, ma non esclusivo, i docenti di educazione fisica, perché hanno generalmente più occasioni e uno spazio fisico adeguato, oltre che maggiore libertà curricolare, per sperimentare al termine del percorso con altre classi, con l'aiuto dei *peer* formati, quanto appreso durante la formazione.

<sup>274</sup> Del singolo istituto coinvolto o insieme di tutti gli istituti coinvolti.

2. Valorizzare le capacità formative:
  - a) che tutti i giovani hanno nei confronti dei propri pari e del mondo adulto, in maniera diretta e indiretta, rendendoli consapevoli diffusori di comportamenti e generatori di stili di pensiero personali e innovativi;
  - b) che ogni formatore adulto possiede, ma a volte sacrifica a irrigidite gestioni d'aula, *setting*, linguaggi desueti, su cui prevale un atteggiamento normativo, generatore di sfide e contro sfide tra mondo degli adulti e mondo dei giovani.
3. Trasformare il modello formativo in tema di sicurezza, favorendo la consapevolezza di insegnanti e formatori in genere (docenti, formatori Asl, Inail, forze dell'ordine, istituzioni in genere, autoscuole, ecc.)<sup>275</sup> sull'importanza di proporre momenti di riflessione in qualsiasi contesto formativo, abituandosi ad usare, nel farlo, un linguaggio e dispositivi adeguati, capaci di far sentire i giovani non destinatari, ma protagonisti del discorso sulla sicurezza.
4. Offrire un agile strumento didattico capace di fornire a ciascun formatore (anche non esplicitamente designato per fare formazione sui temi della sicurezza), strumenti operativi, semplici e accattivanti, per proporre e condurre, dentro e fuori dall'aula, laboratori/eventi/lezioni coinvolgenti ed efficaci sui temi della tutela personale e del gruppo.

### Ricadute sui comportamenti individuali

Il lavoro individuale che interessa ognuno dei soggetti coinvolti rappresenta, senza dubbio, la dimensione formativa alla base della *peer education*. Al di là della visibilità esterna, garantita dai momenti pubblici di condivisione, dagli strumenti e dai prodotti elaborati nel percorso, il processo di auto riflessività stimolato in ogni singolo ragazzo, inteso come 'soggetto di esperienza', è in grado di accrescere la sua consapevolezza, la sua autonomia di pensiero e di orientamento e la sua responsabilità etica.

In questo senso, la *peer education* offre al giovane uno 'spazio trasformativo', in cui sperimentare l'esercizio dell'aver cura di sé e dell'altro. Un lavoro che si concretizza in un percorso di crescita del singolo soggetto coinvolto, ma che va a beneficio di tutto il sistema sociale in cui il soggetto è inserito e con cui interagisce, come testimone di nuove riflessioni e comportamenti.

In questa logica, la sfida posta al gruppo dei pari richiede la forza di accettare un confronto impegnativo con l'adulto, che diviene di fatto facilitatore di un processo i cui veri protagonisti restano i giovani *peer* coinvolti. La selezione iniziale e la durata pluriennale dell'intervento agiscono da continuo filtro in entrata, capace di garantire al progetto la partecipazione di giovani motivati e desiderosi di sperimentarsi per sé e a favore dei compagni.

È un modello di lavoro che sostiene la centralità e il ruolo degli adolescenti nell'ideazione, progettazione e realizzazione di azioni e interventi per la promozione del proprio benessere psicofisico in relazione agli altri coetanei, all'ambiente scuola e al territorio nel suo insieme, con le innumerevoli occasioni e i luoghi di aggregazione che lo caratterizzano. Un processo, in definitiva, che va ben oltre i confini del singolo istituto coinvolto e del sistema scuola, più in generale.

---

<sup>275</sup> È fondamentale non circoscrivere a priori all'interno di vecchie logiche l'ampio spettro di canali esistenti attraverso cui diffondere un modello formativo in tema di sicurezza: è fondamentale riuscire a coinvolgere tutti gli interlocutori, istituzionali e non, che si trovano a vario titolo a ricoprire un ruolo formativo e/o di controllo nei confronti dei giovani.

È la vita intera dei ragazzi che viene sollecitata a confrontarsi con i temi trattati, con le domande, con le esperienze emotivamente significative, sperimentate in prima persona, con le storie personali, raccontate e condivise nel gruppo, le paure e i conflitti, tipici di un'intera generazione.

Questo sconfinamento, al di fuori del contesto strettamente scolastico, può far temere il rischio di una dispersione delle energie del gruppo, del materiale e delle iniziative prodotte, ma resta l'aspetto più entusiasmante e significativo che la sfida della *peer education* pone oggi a qualsiasi buon formatore, che abbia voglia di confrontarsi con il mondo sfaccettato del rischio che ogni giovane sperimenta e il senso profondo di instabilità che la traiettoria esistenziale di ciascuno porta con sé e interroga, come adulti e ancor più come educatori responsabili.

### **Valutazione del percorso di A scuola di Sicurezza 2008/11. Eventi di *dissemination***

Lungo il percorso si sono presidiate la preparazione, l'organizzazione e l'erogazione di eventi di *dissemination*, in cui sono state promosse azioni di sensibilizzazione, attraverso incontri e laboratori didattici per piccoli gruppi di studenti dei singoli istituti, giovani di altre scuole di ordine e grado e professionisti in formazione e tutela della sicurezza per i lavoratori.

Tra il 2009 e il 2011 il progetto ha avuto già numerose occasioni di visibilità pubblica, condotte interamente dai partecipanti:

4. 2008/09 a) Laboratori di restituzione nelle singole classi dei singoli istituti; b) presentazione dello stato dei lavori alle autorità (INAIL, Provincia di Bergamo, USP) e alla stampa.
5. 2009/10 a) Restituzione interattiva del percorso e dei lavori dei gruppi d'interesse a 300 studenti dei 4 Istituti coinvolti, riuniti in plenaria, alle autorità e alle Istituzioni del territorio (INAIL, Provincia di Bergamo, USP, Università degli Studi di Bergamo, ASL, OO.SS., Consulta Studentesca, ISPEL) e alla stampa locale; b) intervento di presentazione del progetto a 80 tra medici e tecnici del servizio di protezione e prevenzione dell'ASL di Bergamo; c) attivazione in vari Istituti di incontri di presentazione e laboratori didattici gestiti dai *peer*, supportati dallo staff di formatori; d) attivazione all'interno di Centri Ricreativi Estivi di laboratori didattici con moduli sperimentali costruiti per un contesto nuovo e con un target più giovane, gestiti dai *peer*, supportati dallo staff di formatori (seconda e terza, delle scuole secondarie di primo grado); e) incontri pubblici di presentazione e confronto di tutte le esperienze, coordinate dall'équipe dell'Università degli Studi di Bergamo, sul tema della sicurezza; f) visite aziendali per ottimizzare la scheda di valutazione dei rischi, confrontarsi con RSP di diversa estrazione, ipotizzare un laboratorio didattico da proporre ai propri colleghi, per prepararli all'ingresso nel mondo del lavoro, prima della fase di *stage/tirocinio*; g) attivazione di laboratori didattici gestiti dai *peer* e coordinati dallo staff di formatori, all'interno dell'evento Bergamo Scienza 2010.
6. 2010/11 a) Incontro di presentazione del progetto al Coordinamento Insegnanti di educazione fisica dell'UST di Bergamo; b) attivazione di laboratori didattici gestiti dai *peer* e coordinati dallo staff di formatori all'interno dell'evento Bergamo Scienza 2011; c) festa finale del percorso con il coinvolgimento di tutti i soggetti partecipanti, la consegna delle borse di studio ai *peer* più meritevoli della precedente edizione e la presentazione, da parte di insegnanti e alunni formati, dei piani di progetto di ogni singolo istituto, per l'anno scolastico 2011-12; d) azioni di *dissemination* con le

singole classi di appartenenza dei *peer leader*, per lo più in palestra; coinvolgimento di altre classi/sezioni.

### La centralità dei partner

- d) L' ASL e l' UST di Bergamo hanno garantito un fondamentale appoggio istituzionale, creando la cornice più favorevole alla sperimentazione in atto e alla sua possibile esportazione.
- 4) L'Inail e la Provincia di Bergamo sono stati disponibili ad appoggiare il progetto, a dare ampia visibilità all'iniziativa, attraverso la loro rete, e a ipotizzare l'adozione della metodologia anche tra le figure di formatori meno convenzionali (rete autoscuole, formatori ASL, formatori/educatori cooperative, educatori centri ricreativi estivi, ecc.).

Accanto ai partner istituzionali che hanno accompagnato tutto il percorso dei ragazzi, il progetto ha permesso di far crescere la rete degli enti coinvolti e di incrementarla con il coinvolgimento di altre realtà istituzionali e organizzative, tra le quali ricordiamo per il loro impegno fattivo: l'Azienda Sanitaria Locale di Bergamo; il Comune di Bergamo; l'Ufficio per la Pastorale dell'Età Evolutiva, della Curia di Bergamo (UPEE/CRE); Bergamo Scienza; le nuove scuole interessate al progetto e/o coinvolte in alcune sue fasi (specificato, quando non della città di Bergamo): Istituto "Natta", Liceo Classico "Paolo Sarpi", Istituto "Caniana", Istituto Professionale "Pesenti", Liceo "Falcone", Istituto "Quarenghi", Istituto "Lotto" di Trescore, Istituto Comprensivo "Da Rosciate", Istituto "Majorana", Istituto Agrario, Liceo "Galilei" di Caravaggio; le aziende che hanno permesso le visite aziendali e le formazioni *on site* (BTicino, Lovato electrics, Impresa Vigani, Istituto Gleno, Ostello della Gioventù e CB); il Coordinamento dei Comitati Genitori (CorCoGe) di Bergamo; la Consulta studentesca giovanile di Bergamo.

I nodi di questa rete sono flessibili e, certamente, non tutti i soggetti hanno o hanno avuto lo stesso ruolo, né la stessa implicazione nel processo di formazione attiva dei giovani coinvolti. Quello che si ritiene importante sottolineare, però, è il valore della contaminazione che si è generata tra realtà così diverse, che ha favorito e potrà favorire in futuro processi per ottimizzare risorse e per condividere progettazioni efficaci e trasversali, nella diffusione tra i più giovani di una cultura della sicurezza e della prevenzione del rischio. Una simile diversificazione dei soggetti a vario titolo coinvolti, in tal senso, è imprescindibile per la costruzione di una rete territoriale efficace, che condivida obiettivi, che si rinsaldi nel tempo e si renda sempre più sensibile e attenta a condividere strategie e dispositivi efficaci per l'educazione e la prevenzione.

### Punti di forza

- Consenso delle scuole. Il patto forte con i dirigenti e i referenti di ogni Istituto, insieme alla motivazione degli insegnanti coinvolti, hanno generato consenso e attenzione da parte del corpo docente, facilitando il lavoro di coinvolgimento della scuola, dei *peer* e delle loro classi.
- Numero di studenti coinvolti. Il consenso creato negli Istituti ha permesso di coinvolgere un elevato numero di studenti durante le *dissemination*. Sono stati mediamente raggiunti 250 studenti per Istituto, per un totale di più di 1000 alunni

complessivi per anno (3000 circa nei tre anni), senza contare i coinvolgimenti e le ricadute indirette<sup>276</sup>.

- Creazione di un *team* di insegnanti. Tutti gli insegnanti coinvolti hanno partecipato con continuità al corso di aggiornamento, dimostrando un grande bisogno di ricevere stimoli originali e testimoniando disponibilità nello sperimentare ed acquisire strumenti nuovi, per costruire e proporre moduli didattici sui temi della sicurezza, all'interno delle proprie ore curricolari, e non sentirsi soli nello sforzo di portare avanti iniziative formative così condivise (particolarmente apprezzato dagli insegnanti RSPP).
- Generatività interna agli istituti. Il progetto ha favorito la generatività interna agli istituti, grazie all'integrazione del modello esperienziale e della *peer education* con il lavoro del *team* di insegnanti di ogni istituto, che ha progettato e pianificato interventi da inserire nei piani curricolari dei successivi anni scolastici.
- Gli insegnanti di educazione fisica, in particolare, sono diventati il punto di riferimento per rendere continua negli anni a venire, all'interno dei propri istituti, la proposta di laboratori didattici attivi sulla sicurezza, nelle proprie ore curricolari o in altre occasioni dedicate, sfruttando la flessibilità del proprio programma e la disponibilità degli spazi delle palestre (talora attrezzate anche per l'arrampicata sportiva).
- Allargamento e rinforzo della rete:
  - Istituzioni. Il progetto ha favorito l'allargamento della rete istituzionale inizialmente coinvolta (Inail, Asl, Ust, Università): all'interno del comune di Bergamo, si è costruita una collaborazione significativa con l'Assessorato all'Istruzione (e al suo interno con l'Ufficio Giovani), con le rappresentanze dei genitori (il Comitato Genitori dell'Istituto "Pesenti" e il CorCoGe - il Coordinamento dei comitati genitori di Bergamo).
  - Aziende. Si è rinforzando il coinvolgimento delle realtà imprenditoriali del territorio - tra cui segnaliamo le visite effettuate presso BTicino, Lovato electrics, Impresa Vigani, Istituto Gleno, Ostello della Gioventù di Bergamo e CB di Bottanuco (Bg) -, costruendo le premesse per ulteriori collaborazioni, legate soprattutto a possibili sperimentazioni per inserimenti consapevoli di percorsi di apprendistato e di stage.
  - Scuole. Le scuole coinvolte hanno attivato generativi meccanismi di rete che, in occasione del bando 2011 "Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza" del Ministero dell'Istruzione, hanno dato vita spontaneamente a reti proponenti trasversali agli istituti coinvolti, che hanno scelto di proporre per il finanziamento interventi formativi che sposavano la metodologia formativa sperimentata all'interno di "A scuola di sicurezza" in corso.
  - L'associazione Shape e la rete di "ex peer". Al termine del primo biennio del progetto, grazie all'impegno di un gruppo di otto *peer* e dei formatori coinvolti nel progetto, nasce l'associazione Shape - dare forma all'esperienza Asd -, che ha l'obiettivo di promuovere la cultura della sicurezza, sia all'interno sia all'esterno del contesto scolastico, favorendo la costituzione di una rete di "ex peer" e il loro coinvolgimento diretto, in qualità di giovani formatori, all'interno dei nuovi percorsi proposti.

<sup>276</sup> È fondamentale introdurre il concetto di 'ricaduta indiretta', in un progetto di educazione tra pari: ogni azione di coinvolgimento diretto di altri giovani, nelle iniziative attivate dai pari, infatti, è costellata di situazioni, per lo più informali, in cui altri pari - *in primis* la rete amicale e sociale di tutti i pari coinvolti - vengono investiti dal riverbero della formazione attivata sui gruppi direttamente coinvolti citazione.

Shape vuole rappresentare una sfida educativa, nasce come uno spazio di sviluppo di idee, progetti, esperienze sui temi della sicurezza, della salute e del benessere, individuale e di gruppo. L'associazione si propone di essere un esperimento di condivisione tra adulti e ragazzi, di progettazione condivisa e di crescita, attraverso l'organizzazione di percorsi, eventi, occasioni formative e di riflessione culturale, il cui denominatore comune è la metodologia esperienziale utilizzata, che prevede il coinvolgimento diretto, anche corporeo, dei soggetti sempre protagonisti e mai solo destinatari dell'intervento formativo. L'associazione potrà diventare un luogo di progettazione e di incontro per tutti i *peer*, durante e al termine del percorso scolastico, e le persone, le Istituzioni e gli enti che vorranno approfondire e sviluppare insieme esperienze educative e di promozione, sui temi della sicurezza e, più in generale, della cura individuale e di gruppo.

- Ottimizzazione della metodologia. Il progetto, forte dell'esperienza maturata dai formatori confluiti nell'associazione Shape, insieme ai *peer* più maturi, in questi anni di progetti dedicati al tema della salute e della sicurezza, è riuscito a ottimizzare le attività educative e gli elementi di successo sperimentati in ogni singola edizione del percorso, aggiungendo ogni anno nuove attività ed esperienze formative, sviluppando un programma articolato, in grado di ottimizzare l'alleanza tra la metodologia esperienziale adottata e il modello pedagogico della *peer education*. Il risultato di questa sintesi è testimoniato dal manuale di *Experiential Safety Training* prodotto dal *team* di formatori coinvolti.
- Tenuta del gruppo dei *peer*. Sia i formatori Shape, sia i docenti referenti degli istituti, hanno registrato una buona tenuta del gruppo dei *peer*, fino ad ora, lungo tutta la durata del progetto. Il numero numericamente più compatto dei gruppi di lavoro dell'ultima edizione è risultato essere un elemento di successo, rispetto alla prima edizione (gruppi di 30-35 *peer*, versus 40-45 del passato).
- Osservazione e valutazione. Il progetto ha previsto il coinvolgimento di due tirocinanti della laurea specialistica in Consulenza pedagogica della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo, in qualità di osservatori, che hanno monitorato costantemente le attività, elaborando e somministrando strumenti di valutazione della ricaduta del percorso, in collaborazione con il docente referente per l'Università. Una restituzione sintetica del lavoro di valutazione è già contenuta in questo *report*, mentre una restituzione più dettagliata è contenuta all'interno delle loro due tesi di laurea.
- Il Polaresco. La scelta e la disponibilità del Polaresco come *location* unica di buona parte del percorso è stata funzionale alla logistica delle complesse proposte fatte, oltre che capace di garantire l'inizio di un processo virtuoso di progressiva identificazione di questo luogo-simbolo per i giovani della città, anche per i percorsi di educazione alla sicurezza. Molto alte le potenzialità aggregative ancora da sviluppare in questa direzione. In generale, identificare un luogo strategico, all'interno dello spazio cittadino, da far divenire luogo simbolo delle iniziative che riguardano giovani e la sicurezza pare appropriato, a condizione che le iniziative siano accattivanti e che lo spazio mantenga nel tempo questo valore suggestivo.



## Criticità: la complessità del sistema scuola

La scuola presenta numerose variabili organizzative e di sistema che si sono dimostrate, spesso, disfunzionali alla gestione del progetto proposto. Il dirigente e gli insegnanti coinvolti sono stati un anello molto delicato del sistema di lavoro, generando diverse criticità organizzative e di tenuta del percorso all'interno degli Istituti. In alcuni casi, l'impegno iniziale dei docenti è stato puramente verbale, tanto che nei fatti solo pochi hanno dato continuità all'impegno, sobbarcandosi gran parte del processo organizzativo interno alla scuola. In questi tre anni di lavoro, inoltre, la mancanza di condivisione del progetto da parte dei dirigenti con tutto il corpo docente e la mancanza di continuità offerta dagli insegnanti inizialmente coinvolti - che, in alcuni casi, hanno dovuto lasciare il progetto dopo la prima annualità, in altri, sono addirittura stati destinati ad altri istituti - hanno provocato significative fatiche organizzative, tra le quali segnaliamo:

- la mancanza e i ritardi nella comunicazione interna al gruppo dei docenti e dei *peer* (circolari, comunicazioni, ecc.). Per facilitare il passaggio di informazioni, garantire il coordinamento delle attività e il coinvolgimento costante nel gruppo dei *peer*, è emersa la necessità di passare dall'utilizzo della mail, e di alcune informazioni mediate dagli insegnanti, all'utilizzo più diffuso dei *social network* (Facebook, tra tutti), come canale privilegiato di connessione;
- un'oggettiva e inevitabile difficoltà a far coincidere tempi e spazi, all'interno delle scuole, per la creazione delle occasioni di *dissemination*. Nonostante la grande disponibilità degli insegnanti nel garantire il risultato, la mancanza di sostegno all'organizzazione degli eventi da parte della scuola è risultata in alcuni casi ostacolante, tanto da tradursi in un vero e proprio blocco imposto da alcuni docenti, ad alcuni ragazzi, a partecipare a significative fasi del progetto;
- le implicazioni ai fini assicurativi legate all'assenza dei docenti, durante alcune tappe del percorso. Tali rischi sono stati arginati dalla stipula di una assicurazione *ad hoc* per tutti i *peer* coinvolti, grazie alla mediazione dell'associazione sportiva Shape asd, che ha reso più agili gli spostamenti sul territorio cittadino e ha permesso di valorizzare a pieno i tempi e gli spazi extrascolastici pomeridiani;
- la fatica di coordinare il materiale didattico necessario per i laboratori da condurre all'interno di ciascun istituto, visto l'elevato numero di date dedicate alle *dissemination*, spesso contemporanee. Per ovviare a questo, al termine della sperimentazione, tutte le sei scuole sono state dotate del materiale necessario ai laboratori, sulla base delle preferenze espresse dagli insegnanti, durante il corso di formazione, rispetto ai laboratori che avrebbero desiderato attivare in maniera permanente nei propri istituti;
- il ritardo nella partenza del progetto. In generale, partire con l'inizio dell'anno scolastico rende molto più agevole la gestione dei tempi interni agli istituti, per ragazzi e insegnanti, soprattutto nelle fasi di *dissemination* finali. In tal senso, è fondamentale ricordarsi di prevedere e approvare l'iniziativa già al termine dell'anno scolastico precedente (maggio/giugno). Il fatto che, invece, le partenze del progetto siano sempre state spostate nella seconda parte dell'anno non ha facilitato il coinvolgimento e la pianificazione degli istituti e la tenuta del gruppo dei *peer* che, man mano si avvicinava la fine dell'anno scolastico, spostavano, giustamente, la propria attenzione alle verifiche di fine anno, determinanti per la propria carriera scolastica.

- la risposta ancora troppo lenta alle proposte e alle iniziative dei ragazzi. Per poter garantire un efficace supporto alla motivazione e all'ingaggio del gruppo dei pari è fondamentale che venga garantita la credibilità del mondo adulto, con reazioni adeguate ed in tempi accettabili alle iniziative proposte, interne ed esterne alla scuola. Il rischio, altrimenti, è che venga compromessa proprio la fiducia nel mondo istituzionale, che il progetto si propone invece di rafforzare, generando numerose occasioni di collaborazione tra ragazzi ed istituzioni in genere. Moltiplicare e valorizzare le opportunità di scambio e incontro tra le istituzioni promotrici e il gruppo dei *peer* potrà essere un'opzione valida per favorire il rinforzo di una fiducia e di un legame reciproco denso di implicazioni formative e progettuali.

### **Sviluppi ulteriori del progetto**

Le prossime fasi di lavoro ipotizzate prevedono: il consolidamento e la prosecuzione dei gruppi tematici con l'obiettivo di far crescere in qualità e ampiezza l'impatto delle *dissemination*; una formazione dedicata ai Giovani Formatori, per proseguire con loro il percorso di crescita e maturazione della consapevolezza sui temi della sicurezza, sulla gestione e conduzione di gruppi; il coinvolgimento dei Giovani Formatori in percorsi rivolti ad altre scuole, riservando loro, sotto supervisione, alcune parti di gestione del progetto; la programmazione di nuovi interventi di visibilità pubblica e sensibilizzazione del territorio. Sono allo studio nuove possibilità di evoluzione del progetto, tra cui la possibilità di coinvolgere nuovi istituti per proporre e promuovere percorsi di formazione; attivare un gemellaggio con uno o più paesi della Comunità Europea, per condividere il percorso "A scuola di sicurezza" con altre esperienze promosse in Europa; attivare un ulteriore e più complesso laboratorio di formazione gestito dai ragazzi, sul tema della sicurezza e della percezione del rischio, all'interno delle proposte di Bergamo Scienza 2012; sensibilizzare il mondo dei Centri Ricreativi Estivi, per formare gli animatori impegnati nelle attività di coordinamento, fornendo loro strumenti adeguati di gestione del gruppo, del rischio e delle emergenze.

Questi ed ulteriori sviluppi potranno essere realizzati grazie al contributo di istituzioni, enti, associazioni e aziende sensibili e motivate a promuovere iniziative di prevenzione, formazione e sensibilizzazione sui temi della sicurezza, sui luoghi di lavoro e nelle storie delle generazioni più giovani. Tutto ciò non può, ovviamente, prescindere da una considerazione attenta delle variabili del tutto particolari in cui il mondo del lavoro e delle istituzioni si trovano in questo periodo di crisi diffusa.

In un'ottica di continuità e valorizzazione del lavoro svolto, ma anche di ottimizzazione e risoluzione delle criticità emerse, attraverso l'adozione del modello dell'*Experiential Safety Training*, il progetto "A scuola di sicurezza" si propone i seguenti scopi.

### **Sostenere l'ingaggio reciproco di scuola, insegnanti e dirigenti**

È necessario, innanzitutto, costruire un patto forte con i dirigenti e i consigli di Istituto, in modo tale che possano facilitare e sostenere il lavoro degli insegnanti referenti. Per garantire partecipazione e continuità è richiesta la partecipazione dell'RSPP e di almeno due insegnanti di educazione fisica.

Tutti gli insegnanti parteciperanno ad un corso di aggiornamento di 12 ore, che permetterà loro di conoscere gli strumenti necessari per costruire e proporre moduli didattici sui temi della sicurezza, all'interno delle proprie ore curricolari. La loro formazione,

in collaborazione con l'esperienza maturata dai *peer*, garantirà la creazione di uno spazio e un tempo condivisi per diffondere il progetto all'interno dell'Istituto. Gli insegnanti di educazione fisica saranno il punto di riferimento per rendere continua e ciclica, nelle proprie ore o in altre occasioni interne agli istituti, la proposta di laboratori didattici attivi sulla sicurezza.

### **Favorire la generatività interna agli istituti**

Accanto alla proposta e alla pianificazione descritta di laboratori didattici durante le ore di educazione fisica, chiediamo che ogni Istituto progetti e sviluppi un intervento parallelo al proprio interno, durante il prossimo anno scolastico. A tal proposito, prevediamo un momento specifico del progetto, in cui le proposte dei docenti si incrocino con le proposte dei *peer* per costruire insieme il progetto 2010/11.

### **Favorire l'individuazione di indicatori per la verifica della ricaduta**

Il progetto prevederà lo sviluppo e l'implementazione di nuovi strumenti per soppesare e valutare i risultati ottenuti dal progetto. In tal senso, ci si orienterà verso la valorizzazione di:

- interviste in profondità;
- materiali prodotti;
- questionari di gradimento;
- documentazione prodotta durante le *dissemination*;
- efficaci presentazioni dei progetti interni alle scuole.

### **Costruire una solida rete tra i soggetti, le aziende coinvolte e le realtà territoriali più vicine alla vita quotidiana dei ragazzi**

In continuità con il lavoro svolto, particolare attenzione verrà data allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti coinvolti, istituzionali e non. Tra gli obiettivi, vi è la costruzione di una collaborazione stabile con: il Coordinamento dei Centri Ricreativi Estivi della Curia di Bergamo, gli Organismi Paritetici, le Rappresentanze Sindacali e le Associazioni Datoriali. Parallelamente, verrà creato un database di aziende disponibili ad ospitare le visite aziendali e a costruire ipotesi ulteriori di collaborazione, raggiungendo ambiti professionali differenti, per assecondare l'eterogeneità degli orientamenti di studio delle scuole coinvolte.

### **Favorire la nascita di una rete di *ex peer* (es. Shape)**

La rete diviene il naturale luogo in cui i *peer educator* e i nuovi *peer* possono incrociare proposte, occasioni e progetti per dare seguito alla loro testimonianza. Fuori dai vincoli e dagli orari scolastici, nuovi progetti possono avviare al problema di dover garantire la necessaria frequenza scolastica, durante l'anno, offrendo loro impegni capaci di aprire mondi significativi e alternativi all'esperienza scolastica e garantendo contesti di continuità all'esperienza maturata.

## Garantire la nascita di un sito web dedicato

La realizzazione e la pubblicazione del sito web, molto richiesto dai ragazzi in questi tre anni di lavoro, permetterebbe di avere un punto virtuale di raccordo, dove far convergere le comunicazioni, le iniziative, i materiali, le testimonianze dei percorsi passati, le nuove progettualità e i dispositivi formativi prodotti – come i manuali dei “Giovani formatori allo sbaraglio”, i giochi, la documentazione specifica rintracciata sui temi della prevenzione e della sensibilizzazione al rischio e alla tutela personale e di gruppo. L’esistenza di uno spazio virtuale d’incontro e diffusione dei contenuti del progetto permetterà anche l’attivazione di contatti, ricerche e messa in rete di *partnership* territoriali importanti per la diffusione dell’iniziativa e la raccolta di sostegni per garantire la risposta concreta e necessaria alle tante iniziative proposte dal gruppo dei *peer*, passato e futuro (*sponsorship* magliette, loghi, cappellini, *gadget*, ecc.).

## Esempio di attività di Experiential Safety Training: “Il ponte di Leonardo”. Problem solving di gruppo

Focus: risoluzione di problemi, visione strategica, importanza di una buona pianificazione, attenzione al dettaglio, utilizzo ottimale delle risorse disponibili, attenzione alla sicurezza, costruzione di regole e procedure sicure, gestione corretta/sicura dello spazio e dei materiali, elaborazione di una procedura di lavoro corretta e in sicurezza.

Materiale: 10 pali lunghi, 5 pali corti, guanti per tutti, 4 piastrelle in legno di appoggio, qualora il terreno fosse delicato o particolarmente deformabile (prati e simili).

Briefing: con tutti i pali a disposizione (10 lunghi e 5 corti) costruire un ponte AUTOPORTANTE (che sia in grado di reggersi da solo e non abbia bisogno di alcun sostegno esterno), di altezza di circa 100 cm e lunghezza della campata di circa 250 cm.

Fase 1: Costruire il ponte - max 20 min

Se il gruppo non riesce a costruirlo, al decimo e quindicesimo minuto, il gruppo sceglie un rappresentante a cui far vedere per un minuto la scheda con le istruzioni di montaggio (vedi fogli successivi). Le opzioni di facilitazione ulteriore sono legate all’età dei partecipanti o alla loro competenza professionale.

Debriefing: al termine di questa fase, analizzare con il gruppo quali sono i rischi che hanno corso (schiacciamenti mani e piedi, movimentazione pericolosa dei pali, mancato utilizzo dei guanti, disposizione del materiale che ostacola la costruzione o genera pericoli di caduta, movimentazione scorretta dei carichi, disposizione rischiosa degli “operai” impegnati nella costruzione, mancanza di comunicazione, clima negativo, mancata organizzazione di procedure di costruzione).

Fase 2: Prepararsi per la gara a tempo (es. pit-stop di Formula 1) - 15 minuti

Smontare il ponte, studiare bene la costruzione e trovare una procedura che permetta, partendo con tutti i pezzi a terra, di ricostruire il ponte nel minor tempo possibile, eliminando tutti i rischi precedentemente analizzati. Al termine della fase di preparazione, si darà il via a una sfida tra i gruppi, per vedere chi è quello più veloce e capace di lavorare in sicurezza.

Al termine di questo momento, prima della *performance* finale, è possibile inserire anche una fase per costruire una scheda di analisi dei rischi (del lavoro), che aiuti a concentrarsi sugli oggetti di osservazione fondamentali: tipologie di rischi, organizzazione, procedure, allestimento area di lavoro, ecc.

### Fase 3: sfida

A turno, i gruppi coinvolti presentano la loro *performance* e l'altro (o gli altri gruppi) osserva per cogliere gli elementi di rischio e le buone prassi agite dal gruppo in azione.

### Riflessione dopo l'attività

I gruppi coinvolti riportano l'osservazione che hanno fatto del lavoro degli altri gruppi.

Al termine di questo confronto proporre una riflessione finale: «Quali sono stati i comportamenti produttivi e non produttivi all'interno del team? Come è stata gestita la comunicazione all'interno del gruppo? Come sono state utilizzate nel gruppo le competenze di chi aveva visto il modello di costruzione? Qual è stato il ruolo, nell'organizzazione del lavoro, della persona che aveva visto le istruzioni? È stata 'seguita', ascoltata dal gruppo? È stata boicottata? Ecc.

Nella fase 'pit-stop', come la pressione del tempo e dell'osservazione degli altri ha influito sulla sicurezza? Avete prestato attenzione alla sicurezza vostra e degli altri? Qual è stato il rapporto tra sicurezza e responsabilità individuale? Sono stati previsti ruoli e procedure? Se sì, sono stati rispettati? Se non sono stati rispettati, per quale ragione? Come si sarebbero potuti organizzare il lavoro e i ruoli, in fase di esecuzione, per ottenere un risultato migliore, in termini di procedure e sicurezza? La disposizione iniziale del materiale è stata funzionale?».





**Marco Zanchi**

Ph.D. in “Antropologia ed epistemologia della complessità” e tutor tirocini -  
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in “Anthropology and epistemology of complexity” and Tutor for Traineeships -  
University of Bergamo

# ALLEGATO

## **Medicine and Surgery Degrees Permanent Conference**

### **Conferenza Permanente dei Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie**

Presidente Prof. Luigi Frati  
Vicepresidente Prof. Valerio Dimonte  
Segretario generale Prof.ssa Luisa Saiani

#### **TRAINEESHIP PRINCIPLES AND STANDARDS IN MEDICINE AND SURGERY DEGREES**

#### **PRINCIPI E STANDARD DEL TIROCINIO PROFESSIONALE NEI CORSI DI LAUREA DELLE PROFESSIONI SANITARIE**

Settembre 2010



## Introduzione

**Il tirocinio professionale** rappresenta il cuore della preparazione professionale degli studenti dei Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie e la modalità formativa fondamentale per sviluppare competenze professionali, ragionamento diagnostico e pensiero critico.

L'applicazione della legge di Riforma Universitaria 270/2004 ai Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie rappresenta l'occasione per riprogettare e consolidare le esperienze maturate nella formazione universitaria. Nei Corsi di Laurea in questi anni sono state sperimentate molte strategie formative nella formazione pratica degli studenti e Coordinatori e Tutor hanno investito notevole sforzi per migliorare la loro preparazione pedagogica e per diffondere nei servizi-sedi di tirocinio competenze tutoriali.

Tuttavia sono ancora poche le pubblicazioni e le ricerche sulla qualità e l'efficacia dei diversi modelli di tirocinio, pur in presenza di un ricco sapere tacito, non scritto o raccolto in documenti, di norma patrimonio interno dei singoli corsi di laurea.

Sulla base di queste premesse si è iniziato, nell'ambito della Conferenza Permanente, un lavoro di rete con Coordinatori e Tutor di molti Corsi di Laurea: fisioterapisti, terapisti della neuro psicomotricità dell'età evolutiva, logopedisti, tecnici della riabilitazione psichiatrica, infermieri, ostetriche, infermieri pediatrici, educatori professionali, tecnici sanitari di laboratorio biomedico, tecnici sanitari di radiologia medica, tecnici di neurofisiopatologia.

Si è costituito un **gruppo di lavoro** per confrontare e condividere scelte e modelli di tirocinio al fine di elaborare orientamenti comuni da utilizzare anche in occasione della definizione dei nuovi regolamenti didattici.

Il **metodo di lavoro** si è sviluppato con le seguenti tappe:

1. analisi di documenti sul tirocinio pubblicati o messi a disposizione dalle sedi universitarie
2. seminari allargati a tutti i componenti del gruppo di lavoro per costruire un documento-base
3. diffusione di tale documento per ottenere un parere di consenso
4. seminari con il gruppo di lavoro per analizzare i pareri emersi dall'indagine di consenso e stendere il documento finale.

Hanno partecipato all'indagine di consenso 198 studenti, 139 Tutor, 133 Coordinatori, 83 referenti delle sedi di tirocinio, 68 Docenti, 32 rappresentanti delle Direzioni dei Servizi Sanitari.

I Corsi di Laurea che hanno partecipato all'indagine hanno fornito un numero di questionari/ pareri come riportato nella tabella che segue :

Infermieristica	370
Tecnico di Laboratorio Biomedico	80
Fisioterapia	72
Logopedia	26
Infermieristica Pediatrica	23
Ostetrica	12
Tecnico Sanitario di Radiologia Medica	12
Tecnico di Fisiopatologia Cardiocircolatoria e Per fusione Cardiovascolare	12
Igienista dentale	6
Educatore professionale	6

Terapista Neuro Psicomotricità Età Evolutiva	6
Terapista occupazionale	5
Tecnico della Riabilitazione Psichiatrica e Psicosociale	3
Assistente Sanitario	2
Tecnico della Prevenzione dell'Ambiente e dei Luoghi di Lavoro	2
Ortottista	1
Altro	15
<b>Totale</b>	<b>653</b>

**Il gruppo di lavoro è stato coordinato da:**

Luisa Saiani (Università degli Studi di Verona)  
Silvia Bielli (Università degli Studi di Siena).

**Hanno contribuito a tutte le fasi di elaborazione del documento:**

Oliva Marognolli, Anna Brugnolli, Elisa Ambrosi, Nadia Urli, Gianni Casna, Marina Foroni, Flavio Rigo, Mauro Curzel, Valeriano Raffaelli, Maria Gloria Ferrari (Verona)  
Rosanna Lombardi (Siena)  
Michela Bozzolan, Elisabetta Liboni, Cinzia Canella (Ferrara)  
Patrizia Galantini (Firenze)  
Giovanni Valle ,Fiorenza Broggi (Milano)  
Valerio Dimonte, Pietro Altini, Anna Persico, Mariachiara Ariotti, Patrizia Sampietro (Torino)  
Annamaria Derossi, Giuseppe Marmo (Torino Università Cattolica)  
Adriana Dalponte, Duilio Manara (Milano San Raffaele)  
Mara Dorigo, Elena Fanton, Barbara Bragagnolo, Elsa Labelli (Padova)  
Maria Vicario, Franco Ascolese (Napoli)  
Piera Migliorati, Grazia Ghitti, Francesca Castelvedere, Silvia Rossini, Paolo Carlo Motta (Brescia)  
Loreto Lancia, Cristina Petrucci (L'Aquila)  
Paola Ferri, Elisabetta Losi, Carla Budriesi (Modena - Reggio)  
Maurizio Pajero (Udine)  
Angelo Mastrillo (Bologna)  
Alessandro Dellipoggi (Roma)  
Angelina Sicilia (Messina).

**Si ringraziano anche tutti i Colleghi Coordinatori delle sedi universitarie che hanno aderito all'indagine coinvolgendo nella loro sede Tutor, Docenti, studenti e referenti delle sedi di tirocinio.**

<b>Il Tirocinio professionale – definizione, finalità e principi pedagogici</b>	
<p><b>1.</b> Il tirocinio professionale è una strategia formativa che prevede l'affiancamento dello studente ad un professionista esperto e in contesti sanitari specifici al fine di apprendere le competenze previste dal ruolo professionale. L'apprendimento in tirocinio avviene attraverso la sperimentazione pratica, l'integrazione dei saperi teorico-disciplinari con la prassi operativa professionale ed organizzativa, il contatto con membri di uno specifico gruppo professionale.</p>	<b>Definizione</b>
<p><b>2. Finalità:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sviluppare competenze professionali</b> – il tirocinio facilita processi di elaborazione e integrazione delle informazioni e la loro trasformazione in competenze</li> <li>- <b>Sviluppare identità e appartenenza professionale</b> – il tirocinio all'inizio offre l'opportunità allo studente il progressivo superamento di immagini idealizzate della professione e successivamente lo aiuta a confermare la scelta.</li> <li>- Attraverso il tirocinio lo studente viene a contatto con contesti organizzativi e inizia ad apprezzare relazioni lavorative, rapporti interprofessionali, valori, abilità, comportamenti lavorativi, quindi rappresenta anche una <b>presocializzazione al mondo del lavoro</b>. Tuttavia il tirocinio è soprattutto una strategia formativa e non sostituisce la necessità di un piano di inserimento lavorativo del neolaureato al momento dell'assunzione per sviluppare le competenze specifiche di quel contesto.</li> </ul>	<b>Finalità</b>
<p><b>3.</b> L'attività principale degli studenti durante il tirocinio è apprendere, pertanto deve poter fare e provare attività selezionate in base al loro <b>valore educativo</b>.</p>	<b>Apprendere e non solo "fare"</b>
<p><b>4. Le strategie per l'insegnamento e l'apprendimento in tirocinio</b> devono considerare i seguenti principi e valori pedagogici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- passaggio da un' enfasi storica sull'addestramento ad un modello di <b>apprendimento dall'esperienza</b></li> <li>- <b>responsabilizzazione dello studente</b> utilizzando metodi di apprendimento auto diretto applicando i principi dell'apprendimento degli adulti</li> <li>- <b>tutorialità</b> per garantire supervisione e facilitazione dei processi di apprendimento</li> <li>- <b>trasparenza del processo di valutazione</b>, gli studenti sono informati fin dall'inizio sugli standard che saranno usati per valutare le loro performance e sugli elementi che contribuiranno alla votazione finale di tirocinio. Sono informati quando non raggiungono tali standard prima della valutazione certificativa annuale</li> <li>- <b>personalizzazione delle esperienze di tirocinio</b> e flessibilità del percorso</li> <li>- <b>rispetto del diritto di privacy dello studente</b>, i tutor e i supervisori gestiscono con riservatezza le informazioni connesse allo sviluppo delle performance dello studente e le utilizzano solamente a scopi formativi.</li> </ul>	<b>Principi e valori pedagogici del tirocinio</b>
<p><b>5.</b> L'esperienza nei servizi permette allo studente di <b>affrontare situazioni uniche e complesse che sono insolubili attraverso i soli approcci teorici</b>; mediante la riflessione lo studente può fare <b>emergere tacite comprensioni</b> sorte attorno alle esperienze e può trovare un senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che può sperimentare. Il tirocinio offre pertanto non solo la possibilità di <b>imparare a fare</b> ma la possibilità di <b>pensare sul fare</b>, di approssimarsi ai problemi, di interrogarsi sui significati possibili di ciò che incontra nell'esperienza.</p>	<b>Fare pensando</b>
<p><b>6. L'apprendimento per esperienza</b> che ci si attende dal tirocinio presuppone le seguenti condizioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- immersione in un contesto lavorativo di "apprendimento" contraddistinto da unicità di situazioni, variabilità, incertezza in modo da sviluppare la capacità di affrontare le reali problematiche professionali</li> </ul>	<b>Apprendere dall'esperienza</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- osservazione e riflessione sulle attività svolte da professionisti esperti</li> <li>- possibilità di sperimentarsi nelle attività e quindi in competenze professionali con progressiva assunzione di responsabilità</li> <li>- supervisione tutoriale dell'esperto che si assume la responsabilità di facilitare, attraverso i feedback, il processo di apprendimento</li> </ul> <p>7. Il tirocinio è inserito nell'iter formativo in modo integrato e su un piano dialettico tra teoria e pratica. Si ritiene superato un modello di tirocinio subalterno alla teoria (prima la teoria e poi la pratica) perché i <b>saperi formali teorici</b> integrandosi con i <b>saperi pratici</b> degli esperti si trasformano in competenza.</p> <p>8. Il processo di apprendimento in tirocinio si articola di norma secondo le seguenti fasi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prerequisiti teorici;</li> <li>- <b>sessioni tutoriali che preparano lo studente all'esperienza, da esercitazioni, simulazioni</b> in cui si sviluppano le abilità tecniche, relazionali e metodologiche in situazione protetta prima o durante la sperimentazione nei contesti reali;</li> <li>- <b>esperienza diretta</b> sul campo con supervisione e accompagnata con <b>sessioni di riflessione e rielaborazione</b> dell'esperienza e feedback costanti.</li> </ul> <p>A supporto di questi processi di apprendimento dall'esperienza possono essere assegnati allo studente <b>compiti didattici</b> (elaborati e approfondimenti scritti specifici) e mandati di studio guidato. Talvolta questi sono necessari per far recuperare allo studente prerequisiti teorici prima di sperimentare interventi sul paziente o su costose tecnologie in modo da garantirne la sicurezza.</p> <p>Queste fasi appartengono ad un <b>processo a spirale</b> che può tornare indietro continuamente e integrare via via le strategie utilizzate anche con successioni diverse, adattandosi alle esigenze dello studente e del contesto di tirocinio.</p> <p>9. Il progetto formativo previsto per il tirocinio del corso di laurea deve essere documentato e presentato all'inizio di ogni anno accademico ai soggetti coinvolti. Deve contenere informazioni riguardo all'alternanza della teoria con il tirocinio, gli obiettivi educativi, standard attesi, modalità di valutazione, principi- modello pedagogico e di tutorato cui si ispira il progetto di tirocinio.</p>	<p><b>Alternanza teoria-tirocinio</b></p> <p><b>Il ciclo del tirocinio professionale</b></p> <p><b>Trasparenza del progetto di tirocinio</b></p>
--	--

<p><b>Programmazione dei Tirocini</b></p>	
<p>1. L'impegno che lo studente deve dedicare al tirocinio è di minimo 60 CFU di cui non meno di 1200 ore (1400 ore per la prima classe) di esperienza sul campo a contatto con i professionisti presso servizi, strutture, aziende, comunità. La frequenza è obbligatoria per tutto il monte ore minimo e le eventuali assenze devono essere recuperate. 1 CFU di tirocinio corrisponde a 25 ore impegno studente (30 ore per la prima Classe).</p> <p>2. I crediti riservati al tirocinio sono da intendersi come impegno complessivo necessario allo studente per raggiungere le competenze professionali core previste dal rispettivo profilo professionale.</p>	<p><b>Impegno in ore esperienza diretta sul campo</b></p>
<p>3. Le esperienze di tirocinio orientate all'apprendimento di competenze professionali dovrebbero <b>durare di norma dalle 4 alle 6 settimane</b> e avere il carattere di continuità per consolidare le abilità apprese, favorire un senso di appartenenza alla sede, ridurre lo stress dello studente, aumentare il sentimento di auto-efficacia.</p> <p>Tirocini di breve durata e discontinui con numerose rotazioni in vari contesti non permettono l'apprendimento di abilità professionali; eventuali tirocini brevi possono essere utili per raggiungere obiettivi specifici e limitati (es. osservare una tecnica o un contesto organizzativo particolare).</p> <p>Si concorda sulla necessità di prevedere <b>almeno 5/6 esperienze di tirocinio</b> in contesti</p>	<p><b>Durata e numero dei tirocini</b></p>

<p>diversi nel triennio.</p> <p><b>5.</b> Nella programmazione triennale le esperienze di tirocinio sono inserite con gradualità, per durata e complessità crescente dal 1° al 3° anno. Premesso che è necessario garantire i prerequisiti teorici indispensabili ad affrontare sul campo la sperimentazione di abilità specifiche, nel corso del triennio le singole esperienze di tirocinio non devono necessariamente essere inserite in ciascun semestre e nemmeno sempre alla fine delle attività teoriche; nella <b>distribuzione nel triennio</b> possono essere successive alla teoria (per esempio al 1° anno), altre volte precederla (per esempio al 2° e 3° anno) o ancora integrarla (per esempio tirocinio al mattino e attività teorica al pomeriggio o due giorni alla settimana dedicati al tirocinio e tre alla teoria). Tali scelte devono essere motivate dagli obiettivi formativi, dalle opportunità formative e dalla disponibilità di sedi e risorse.</p> <p>Le ultime esperienze di tirocinio collocate al 3° anno offrono allo studente l'opportunità di provarsi in un'assunzione progressiva di autonomia professionale e operativa.</p> <p><b>6.</b> Per garantire un utilizzo ottimale delle opportunità formative offerte dalle sedi di tirocinio e del tutorato, qualora necessario e possibile, si propone di non fare sempre coincidere i tirocini degli studenti dei 3 anni di corso, bensì alternare in contemporanea <b>1 e 3° anno o 1° e 2° anno</b>; nel corso del triennio può essere utile per gli studenti provarsi in una esperienza di affiancamento a studenti più giovani per apprendere e sviluppare competenze di guida e responsabilità di supervisione.</p> <p><b>7.</b> La qualità dell'esperienza degli studenti dà significato alla quantità del tempo trascorso in tirocinio come fissato dalla normativa e che deve essere rigorosamente rispettato come tempo minimo. Tuttavia la ricchezza di opportunità formative offerte e una rigorosa progettazione e conduzione dei tirocini sono determinanti per un apprendimento di qualità dello studente. È necessario trovare un <b>giusto equilibrio tra quantità e qualità del tirocinio</b>, considerando anche che non è sufficiente che lo studente abbia assolto il monte ore previsto ma è il raggiungimento degli obiettivi formativi a sancire la conclusione del tirocinio. Tuttavia non è da sottovalutare che l'apprendimento di abilità tecnico operative necessita di molto esercizio. Nell'ottica della qualità sono raccomandati percorsi di tirocinio personalizzati che tengano conto per alcuni studenti della necessità di aumentare il numero di esperienze per completare la loro formazione professionale.</p> <p><b>8.</b> E' necessario dare tempo allo studente per apprendere, garantire frequenti feedback formativi prima di procedere ad una valutazione certificativa della performance. I sistemi di valutazione delle competenze attese devono essere espliciti e condivisi tra referenti del Corso e quelli dei servizi. I metodi di valutazione devono essere sottoposti a costante verifica per affidabilità e validità.</p>	<p><b>Complessità crescente dei tirocini e collocazione nel piano di studio</b></p> <p><b>Presenza contemporanea degli studenti in tirocinio</b></p> <p><b>Giusto equilibrio tra quantità e qualità del tirocinio</b></p> <p><b>Dare tempo per apprendere prima di valutare</b></p>
--	---

<p><b>Criteri di scelta delle sedi di tirocinio</b></p>	
<p><b>1.</b> Con sede di tirocinio si intende il Servizio che accoglie lo studente per un periodo di tempo definito. Le sedi di tirocinio devono essere selezionate accuratamente per la qualità dell'ambiente di apprendimento e delle prestazioni e cure erogate.</p> <p><b>I criteri prioritari con cui selezionare le sedi</b> sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. offerta di opportunità di apprendimento rilevanti e coerenti con le esigenze dello studente e con gli obiettivi o standard formativi (esempio numero e tipologia di utenti, varietà e complessità delle situazioni cliniche e organizzative e delle procedure assistenziali, diagnostiche e terapeutiche, preventive e riabilitative);</li> <li>2. presenza di professionisti motivati all'insegnamento e alla supervisione dei tirocinanti, disponibili ad aderire a progetti di formazione al tutorato sul campo</li> <li>3. rapporti intra-equipe ed equipe-studenti basati sul confronto e collaborazione</li> <li>4. garanzia delle condizioni di sicurezza dello studente.</li> </ol>	<p><b>Criteri di scelta delle sedi di tirocinio</b></p>

<p>Altri aspetti da considerare per la scelta delle sedi sono :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- presenza di modelli professionali e/o organizzativi innovativi</li> <li>- orientamento ad adottare pratiche basate sulle evidenze scientifiche</li> <li>- presenza di spazi per incontri con gli studenti riservati all'elaborazione, alla discussione di casi, alla consultazione di testi e/o materiale scientifico</li> <li>- possibilità di partecipare a progetti di ricerca.</li> </ul> <p>E' necessario garantire un monitoraggio continuativo della qualità delle sedi di tirocinio anche raccogliendo feedback dagli studenti.</p> <p><b>2. L'individuazione e selezione delle sedi di tirocinio è responsabilità del Direttore della Didattica Professionale</b>, in collaborazione con i Tutor, dopo un confronto con i Responsabili dei Servizi, propone al Consiglio di Corso l'accreditamento formale e l'avvio dell'iter di convenzione per la sede individuata.</p> <p><b>3. L'assegnazione</b> allo studente della sede di tirocinio è responsabilità del <b>Direttore della Didattica Professionale</b>, in collaborazione con i Tutor, e deve essere progettata e personalizzata. <b>È guidata dai seguenti criteri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. i bisogni e necessità di apprendimento dello studente in relazione agli obiettivi di anno di corso e al livello raggiunto (criterio principale)</li> <li>2. coerenza tra le opportunità offerte dalla sede e gli obiettivi</li> <li>3. clima organizzativo e stili di leadership della sede</li> <li>4. presenza funzioni tutoriali più o meno intensive a seconda dei bisogni dello studente</li> <li>5. necessità personali dello studente (es. percorsi, distanza sede, ..) nei limiti del possibile.</li> </ol>	<p><b>Responsabilità della selezione delle sedi</b></p> <p><b>Criteri guida per l'assegnazione allo studente della sede di tirocinio</b></p>
<p><b>Convenzioni con sedi di tirocinio</b></p>	
<p>Le sedi per il tirocinio professionale possono essere individuate nell'ambito delle strutture sanitarie e sociali delle Aziende convenzionate con l'Università attraverso i protocolli di intesa regionali o locali oppure strutture esterne nazionali o estere per le quali si deve procedere all'accreditamento e a specifiche convenzioni.</p> <p>E' necessario garantire l'applicazione delle norme che citano o disciplinano aspetti relativi al tirocinio, a tal fine si riportano i riferimenti normativi:</p> <p>- <b>DIM Università-Salute 19 febbraio 2009</b> (Lauree triennali riforma 270) Art. 2, comma 1. I corsi di laurea afferenti alle classi di cui al presente decreto sono istituiti e attivati dalle facoltà di Medicina e Chirurgia. <i>La formazione prevista dai predetti corsi avviene nelle Università, nelle Aziende ospedaliere, nelle Aziende ospedaliere-universitarie, negli Istituti di ricovero e cura a carattere scientifico ovvero presso altre strutture del Servizio sanitario nazionale e istituzioni private accreditate a norma del decreto ministeriale 24 settembre 1997 e successive modificazioni. A tal fine sono stipulati appositi protocolli di intesa tra le regioni e le università, a norma dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo n. 502/1992 e successive modificazioni.</i></p> <p>- <b>il D.M. 25 marzo 1998, n° 142</b> "Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art 18 della L. 24 giugno 1997, sui tirocini formativi e di orientamento estesa a tutti gli ambiti professionali". In questo decreto si afferma che lo studente in tirocinio non sostituisce il personale e suggerisce un iter formale nei rapporti con le sedi che sono l'accreditamento e l'approvazione della qualità della sede da parte del Consiglio di Corso di Laurea, la stipula di una convenzione tra i due rappresentanti legali (Università e Ente), la stesura di un progetto formativo contenente obiettivi e referenti sia universitari che di sede per gli studenti. I progetti formativi devono essere applicati con modalità snelle dal punto di vista procedurale per non aggravare le attività amministrative dei corsi.</p> <p>- <b>Decreto 24 settembre 1997 n° 229</b> "...Le attività di tirocinio sono finalizzate a</p>	<p><b>Accreditamento Protocolli di intesa</b></p> <p><b>Convenzioni e progetto formativo</b></p> <p><b>Requisiti di idoneità per attività, dotazione</b></p>

<p>far acquisire allo studente abilità specifiche d'interesse professionale. Per conseguire tali finalità formative, si possono attivare convenzioni con strutture, sia in Italia che all'estero, che rispondano ai <b>requisiti di idoneità per attività, dotazione di servizi e strutture come previsto...</b>"</p> <p>- <b>Scheda MIUR Potenziale Formativo I</b> requisiti di cui al DIM 24 settembre 1997 e successivi DIM 2 aprile 2001 e 19 febbraio 2009, sono specificamente citati e richiesti nella compilazione della "Scheda Potenziale Formativo" che il Ministero dell'Università chiede ogni anno alle Università per ognuno dei Corsi di Laurea.</p> <p>In particolare i Paragrafi B e C contengono i requisiti minimi:          B - Strutture didattiche, scientifiche e di supporto per attività pratiche e di tirocinio          Strutture dedicate per tipologia formativa Per i corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie si fa riferimento ai "Requisiti d'idoneità delle strutture per i diplomi Universitari di area medica", di cui al Decreto del Ministro dell'Università emanato di concerto con il Ministro della Sanità il 24 settembre 1997 e al Decreto del Ministro dell'Università 2 aprile 2001, all'art. 2, comma 1.</p> <p>In particolare per il DM 24 settembre 1997, si fa riferimento alla tabella 1, comma D, in cui è stabilito: D2. rapporto numero studenti per ogni operatore dello stesso profilo: tra uno a uno e due a uno. D3. un coordinatore tecnico-pratico dello stesso profilo professionale per ogni corso di DU.</p> <p>C2 - Personale per le attività pratiche e di tirocinio , N. studenti, N. Tutor dello specifico Profilo professionale, strutturato, di cui uno come Coordinatore N.Tutor dello specifico Profilo professionale, in convenzione          Rapporto N. studenti per Tutor</p> <p><b>Tirocini compensativi</b> per operatori sanitari che hanno conseguito il titolo in un Paese comunitario e non, sono disciplinati dal <b>Decreto del Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali 31 ottobre 2008 "Determinazione degli oneri aggiuntivi derivanti dall'attuazione delle misure previste dagli articoli 11 e 23 del D.Lgs 9 novembre 2007, n. 206</b>. La norma prevede la possibilità di afferire al Corso di Laurea relativo allo specifico professionale del professionista straniero che ha richiesto il riconoscimento. Inoltre dispone che gli eventuali oneri aggiuntivi derivanti dall'attuazione delle "misure compensative" (tirocinio di adattamento o prova attitudinale) previste dagli articoli 11 e 23, sono posti a carico, degli interessati sulla base del costo effettivo del servizio e sono stabiliti con Decreto del Ministro competente. La misura compensativa predisposta sulla base del "debito formativo"prevede l'espletamento del tirocinio compensativo nella misura decisa dalla Conferenza dei Servizi, deve essere espletata presso una Sede Formativa Accreditata con il Ministero della Salute.</p>	<p><b>di servizi e strutture</b></p> <p><b>Requisiti minimi nel rapporto tra Operatore stesso profilo e studente</b></p>
<p><b>Rapporti con le sedi di Tirocinio e i Servizi di Direzione delle professioni sanitarie o di altre strutture</b></p>	
<p><b>Il Direttore della Didattica Professionale attiva una stretta integrazione con le sedi di tirocinio attraverso le seguenti iniziative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- all'inizio di ogni anno accademico presenta e motiva alle direzioni delle professioni sanitarie e ai coordinatori delle sedi di tirocinio la programmazione triennale, i criteri di alternanza teoria tirocinio e la durata delle esperienze di tirocinio.</li> <li>- individua i criteri per scegliere i professionisti a cui saranno affiancati gli studenti nelle sedi di tirocinio e concorda le relative modalità di applicazione con i responsabili delle sedi di tirocinio.</li> <li>- concorda le modalità di comunicazione tra coordinatori, tutor e sedi di tirocinio prima, durante e a fine esperienza.</li> <li>- raccoglie costantemente feedback sulla programmazione e suggerimenti per il miglioramento continuo della qualità dei tirocini anche coinvolgendo i</li> </ul>	<p><b>Alleanze con le Direzioni dei servizi-sedi di tirocinio</b></p>

<p>professionisti dei servizi che hanno accompagnato gli studenti. Nelle Strutture Sanitarie di grandi dimensioni si è dimostrata efficace l'individuazione, nell'ambito della Direzione delle professioni sanitarie, di un referente organizzativo dei tirocini unico per tutti i Corsi di Laurea, con la funzione di coordinare e integrare le richieste provenienti da diversi corsi di laurea e le esigenze dei servizi.</p>	
<p><b>Coordinamento delle attività di tirocinio</b></p>	
<p>La normativa che regola i Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie prevede un coordinamento delle attività di tirocinio. Se ne riportano gli estratti più significativi: <b>il Decreto Ministeriale 19 febbraio 2009 – Applicazione della L.270/04 ai Corsi di laurea delle professioni sanitarie</b> Art.4 comma 5 recita ...”L’attività formativa e di tirocinio clinico deve essere svolta con la supervisione e la guida di tutori professionali appositamente formati e assegnati ed è coordinata, con incarico triennale, da un docente appartenente allo specifico profilo professionale, in possesso della Laurea Specialistica o Magistrale della rispettiva classe. E’ compito del coordinatore garantire che gli insegnamenti tecnico-pratici siano conformi allo specifico profilo professionale, in adeguamento alle normative europee previste per gli specifici profili professionali, di concerto con il Consiglio di corso di laurea. Negli allegati precisa ancora ....”Il raggiungimento delle competenze professionali si attua attraverso una formazione teorica e pratica che includa anche l’acquisizione di competenze comportamentali e che venga conseguita nel contesto lavorativo specifico di ogni profilo, così da garantire, al termine del percorso formativo, la piena padronanza di tutte le necessarie competenze e la loro immediata spendibilità nell’ambiente di lavoro. Particolare rilievo, come parte integrante e qualificante della formazione professionale, riveste l’attività formativa pratica e di tirocinio clinico, svolta con almeno 60 CFU con la supervisione e la guida di tutori professionali appositamente assegnati, coordinata da un docente appartenente al più elevato livello formativo previsto per ciascun specifico profilo professionale e corrispondente alle norme definite a livello europeo ove esistenti”</p> <p><b>1.</b> Requisito indispensabile per l’attivazione del Corso di Laurea è quindi l’individuazione di un <b>“Direttore della Didattica Professionale” (ex Coordinatore delle attività pratiche di tirocinio)</b> individuato secondo la normativa sopra riportata per assicurare l’integrazione tra gli insegnamenti teorici e il tirocinio, favorire la conformità degli insegnamenti professionali agli standard di competenza definiti e dirigere i tutor professionali. E’ nominato dal Consiglio di Corso e dedicato alla funzione a tempo pieno</p> <p>Le <b>responsabilità e competenze</b> del Direttore della Didattica Professionale sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizzare la programmazione e gestione delle attività di tirocinio considerando criteri formativi, organizzativi e clinici dei servizi, nonché le linee di indirizzo degli organi universitari e professionali</li> <li>- progettare, gestire e valutare le attività didattiche professionalizzanti avvalendosi per il tirocinio e i laboratori di tutori dedicati e/o dei servizi</li> <li>- promuovere il coordinamento degli insegnamenti disciplinari specifici facilitando l’integrazione degli insegnamenti teorici con quelli professionali assicurando la pertinenza formativa agli specifici profili professionali</li> <li>- gestire l’inserimento e lo sviluppo formativo dei tutor assegnati</li> <li>- fornire consulenza pedagogica e attività di orientamento agli studenti, attraverso colloqui ed incontri programmati</li> <li>- gestire le risorse in allineamento alle risorse di budget della struttura sanitaria in cui ha sede il Corso di laurea</li> <li>- promuovere strategie di integrazione con i referenti dei servizi sanitari per facilitare e migliorare la qualità dei percorsi formativi</li> <li>- garantire la sicurezza e gli adempimenti della normativa specifica</li> <li>- produrre report e audit rispetto all’attività formativa professionale realizzata</li> <li>- promuovere sperimentazioni e ricerca pedagogica nell’ambito delle attività professionalizzanti</li> </ul>	<p><b>Funzione di coordinamento prevista dalla normativa</b></p> <p><b>Supervisione e guida di Tutori Professionali assegnati</b></p> <p><b>Nuova denominazione del coordinatore tecnico pratico: Direttore della didattica professionale</b></p> <p><b>Aree di competenza del Direttore della didattica professionale</b></p>





<p>di tutorato necessario.</p> <p><b>3.</b> Si ritiene prioritario formalizzare le modalità di accesso e selezione alle funzioni tutoriali per dare stabilità al sistema e permetterne il riconoscimento ai fini dello sviluppo professionale e di carriera.</p> <p><b>4.</b> E' necessario prevedere per i Tutor Corsi di Perfezionamento e Master di formazione pedagogica e la possibilità di accedere ad uno sviluppo di carriera sulla base dell'acquisizione di competenze avanzate; anche per il Direttore è necessario concordare con le Aziende la possibilità di carriera propria dei ruoli dirigenziali.</p>	<p><b>Formalizzare l'incarico di tutor/supervisore/guida</b></p> <p><b>Formazione e carriera</b></p>
<p><b>Documentazione del tirocinio professionale</b></p>	
<p>Ogni Corso di Laurea adotta propri strumenti di documentazione del percorso di tirocinio. Si ritengono tuttavia fondamentali i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento contenente il progetto di tirocinio, modello pedagogico proposto, obiettivi formativi, indicatori e strumenti di valutazione delle performance, funzioni dei Tutor</li> <li>- Contratti formativi, dossier, portfolio</li> <li>- Indirizzi per l'attività di laboratorio professionale e report scritti</li> <li>- Libretto triennale dove lo studente documenta la frequenza e le sedi di tirocinio</li> </ul>	<p><b>Documentazione del percorso di tirocinio</b></p>
<p><b>Monitoraggio della qualità del tirocinio</b></p>	
<p>Deve essere garantita una valutazione continua della qualità dell'offerta formativa professionalizzante.</p>	<p><b>Monitoraggio della qualità dei tirocini</b></p>
<p><b>Prerequisiti di accesso al tirocinio</b></p>	
<p>Il Direttore della didattica professionale ammette alla frequenza dell'esperienza di tirocinio previsto per l'anno di corso gli studenti che:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hanno ottenuto la frequenza regolare alle attività formative teoriche</li> <li>- la frequenza regolare dei laboratori propedeutici al tirocinio.</li> </ul> <p>Al primo anno, prima di iniziare le esperienze di tirocinio, lo studente è reso consapevole con interventi formativi e di laboratorio specifici della prevenzione dei rischi e sicurezza nei luoghi di tirocinio (rischio biologico, chimico, radiologico, ..). Viene fornito di Dispositivi di protezione individuale e dichiara per iscritto di avere ricevuto precise informazioni sulla sua sicurezza (decreto 81) e sulla privacy ( dl.gvo 196/03)</p>	<p><b>Requisiti di accesso al tirocinio</b></p>
<p><b>Valutazione formativa e certificativa del tirocinio</b></p>	
<p>Le esperienze di tirocinio devono essere progettate, valutate e documentate durante il percorso dello studente.</p> <p><b>1. Durante ogni esperienza di tirocinio</b> lo studente riceve <b>feed-back continui di valutazione formativa</b> sui suoi progressi sia attraverso colloqui che schede di valutazione.</p>	<p><b>Garantire valutazioni formative durante i tirocini</b></p>

<p>2. Al termine di ciascun anno di corso viene effettuata una <b>valutazione certificativa</b> per accertare i livelli raggiunti dallo studente nello sviluppo delle competenze professionali attese. Tale valutazione è la sintesi delle valutazioni formative via via documentate durante il corso dai tutor, il profitto negli elaborati scritti e il livello di performance dimostrata all'esame di tirocinio che può essere realizzato con colloqui, prove scritte applicative, esami con simulazioni o su casi e situazioni reali. Al termine di ciascun anno accademico, una Commissione presieduta dal <b>direttore della didattica professionale</b> e composta da un minimo di due docenti certifica il livello di apprendimento professionale raggiunto dallo studente negli standard previsti.</p> <p><b>La valutazione certificativa del tirocinio è espressa in trentesimi, si propongono 2 appelli per l'esame annuale di tirocinio.</b></p>	<p><b>Valutazione certificativa annuale del tirocinio</b></p> <p><b>Numero appelli esame annuale di tirocinio</b></p>
<p><b>Studenti con profitto insufficiente in tirocinio alla fine dell'anno</b></p>	
<p>1. Qualora lo studente non raggiunga gli obiettivi previsti per il tirocinio dell'anno di corso e quindi la <b>valutazione certificativa accerti un profitto insufficiente, lo studente è considerato ripetente.</b> Durante l'anno che ripete possono essere attivate due opzioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. lo studente frequenta i tirocini fino al raggiungimento degli obiettivi e non può frequentare la teoria dell'anno successivo;</li> <li>b. rifrequenta i tirocini ma contemporaneamente frequenta le lezioni teoriche dell'anno successivo. Dopo una valutazione certificativa positiva del tirocinio può proseguire anche con i tirocini dell'anno successivo.</li> </ul> <p>N.B: la proposta a. è stata condivisa dalla maggioranza, tuttavia alcuni colleghi hanno ritenuto di mantenere anche la proposta b.</p> <p>2. Il direttore della didattica professionale concorda un <b>piano di recupero personalizzato</b> con lo <b>studente che ripete l'anno per profitto insufficiente in tirocinio</b>, piano che può prevedere, oltre al monte ore di tirocinio dell'anno, anche prolungamenti fino al raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. Per essere ammesso a frequentare l'esperienza di tirocinio prevista dal piano di recupero personalizzato, allo studente ripetente è richiesto di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aver superato gli esami che includono discipline professionalizzanti relativi all'anno precedente</li> <li>- aver ripetuto le esperienze di laboratorio ritenute propedeutiche al tirocinio dal Direttore della didattica professionale.</li> </ul> <p>4. Lo studente insufficiente in tirocinio <b>non può ripetere più di una volta ogni anno di corso.</b> Ciò vale anche nel caso in cui lo studente sospenda il tirocinio prima del termine previsto dal calendario e non si presenti all'Esame Annuale di Tirocinio.</p>	<p><b>Tirocinio insufficiente</b></p> <p><b>2 opzioni</b></p> <p><b>Non si può ripetere più di una volta se ripetente per tirocinio</b></p>
<p><b>Studente con difficoltà di apprendimento</b></p>	
<p>In tirocinio il termine "difficoltà" o "studente non sicuro" è utilizzato per gli studenti il cui livello di pratica è dubbio nelle aree della sicurezza, conoscenza, abilità tecnico operative ed interpersonali. L'intraprendere ed il perseguire obiettivi ed attività rispetto alle quali lo studente non è adeguatamente preparato diventa fonte di stress sia per lo studente che per il Tutor. E' pertanto essenziale rinegoziare e riadattare il piano/programma di tirocinio, prevedere un <b>piano di azione personalizzato</b> e valutare nel corso dell'anno la necessità di ulteriori esperienze di tirocinio.</p>	<p><b>Piani personalizzati per studenti con difficoltà di apprendimento</b></p>
<p><b>Modalità di recupero delle assenze</b></p>	

<p>Premesso che il monte ore di tirocinio previsto per il triennio deve essere effettuato completamente dallo studente e che la continuità di frequenza rappresenta un presupposto fondamentale per l'efficacia formativa, le eventuali assenze devono essere recuperate. Si suggeriscono le seguenti modalità:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lo studente che si assenta dal tirocinio per periodi brevi (<b>assenze inferiori ad una settimana durante l'anno</b>) recupera tali assenze con modalità concordate con il direttore della didattica professionale salvaguardando orari che offrano opportunità di apprendimento.</li> <li>2. Lo studente che si assenta dal tirocinio per periodi lunghi (<b>assenze superiori a una settimana nell'anno</b>) – <b>per gravi e giustificati motivi</b> – concorda con il direttore della didattica professionale un piano di recupero personalizzato.</li> <li>3. Lo studente che <b>conclude positivamente il tirocinio di anno</b> con un <b>debito orario sul monte ore previsto (non superiore a 40 ore) per giustificati motivi</b>, può essere ammesso all'esame annuale di tirocinio se l'assenza non ha compromesso il raggiungimento degli obiettivi di anno e può recuperare il suddetto debito entro la fine del 3° anno.</li> </ol> <p>Lo studente è tenuto a documentare le ore di presenza in tirocinio nel libretto, a farle controllare e controfirmare dal tutor e segnalare tempestivamente l'esigenza di recupero di eventuali assenze.</p>	<p><b>Assenze brevi</b></p> <p><b>Assenze lunghe</b></p> <p><b>Debito orario annuale inferiore a 40 ore</b></p>
---	---

<p><b>Sospensione temporanea e definitiva dal tirocinio</b></p>	
<p>1. Le motivazioni che possono portare alla sospensione dal tirocinio sono le seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Motivazioni legate allo studente             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. studente potenzialmente pericoloso per la sicurezza degli utenti/tecnologia o che ha ripetuto più volte errori che mettono a rischio la vita dell'utente</li> <li>2. studente che non ha i prerequisiti di conoscenza e di frequenza ai laboratori preclinici che deve recuperare obiettivi formativi propedeutici ad un tirocinio formativo e sicuro per gli utenti</li> <li>3. studente che frequenta il tirocinio in modo discontinuo.</li> </ol> </li> <li>b) Altre motivazioni             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. stato di gravidanza nel rispetto della normativa vigente</li> <li>2. studente con problemi psicofisici che possono comportare stress o danni per lui, per i malati o per l'èquipe della sede di tirocinio o tali da ostacolare le possibilità di apprendimento delle competenze professionali core.</li> </ol> </li> </ol> <p>La sospensione temporanea dal tirocinio è proposta dal tutor al direttore della didattica professionale tramite apposita relazione, che verrà discussa e motivata in un colloquio con lo studente. La sospensione è formalizzata con lettera del direttore della didattica professionale allo studente.</p> <p>2. La <b>riammissione dello studente</b> al tirocinio è concordata con tempi e modalità definite dal direttore della didattica professionale sentito il tutor che l'ha proposta.</p> <p>3. Qualora persistano le difficoltà che hanno portato alla sospensione temporanea dal tirocinio o ci sia un peggioramento che impedisce l'apprendimento delle abilità professionali, il direttore della didattica professionale ha facoltà di proporre al <b>Consiglio di Corso</b> la <b>sospensione definitiva</b> dello studente dal tirocinio tramite apposita relazione che documenti approfonditamente le motivazioni; ne consegue l'interruzione definitiva degli studi in quel Corso di Laurea.</p>	<p><b>Motivi di Sospensione temporanea</b></p> <p><b>Riammissione in Tirocinio</b></p> <p><b>Sospensione definitiva</b></p>
<p><b>Tirocinio supplementare</b></p>	

<p>Tirocini supplementari per vari motivi e richiesti dallo studente saranno valutati dal Direttore della didattica professionale che risponderà alla richiesta compatibilmente con le esigenze organizzative.</p> <p>La frequenza dell'esperienza supplementare non deve interferire con il completamento dei suoi impegni di recupero teorico.</p> <p>L'esperienza supplementare dovrà essere valutata e registrata a tutti gli effetti sul libretto di tirocinio a scopi assicurativi, ma non potrà essere considerata un anticipo dell'anno successivo.</p>	<p><b>Studenti fuori corso o con lunghe assenze che richiedono tirocini supplementari</b></p>
<p><b>Sciopero dei dipendenti delle strutture sedi di tirocinio</b></p>	
<p>Qualora lo sciopero interessi l'area del personale non dirigenziale della sanità il tirocinio è sospeso in quanto il numero di operatori presente (contingente minimo) non garantisce una adeguata supervisione dello studente e di conseguenza la sicurezza dell'utente. Tale assenza non dovrà essere recuperata, le ore saranno riconosciute come studio individuale.</p>	<p><b>Sciopero</b></p>
<p><b>Codice di comportamento dello studente</b></p>	
<p>Gli studenti dei corsi di laurea delle professioni sanitarie quando effettuano tirocini nei servizi assumono responsabilità verso i cittadini –utenti perché per apprendere hanno bisogno di inserirsi attivamente nei piani di cura e nelle prestazioni erogate. Pertanto è necessario formare gli studenti ad assumere consapevolmente un comportamento conforme con valori di rispetto ed eticità nell'ambiente clinico o accademico, ma anche per uno sviluppo completo della sua persona.</p> <p><b>Codice dello studente</b>  <b>Durante il tirocinio come studente, coinvolto attivamente nell'ambiente clinico, mi impegno a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rispettare i diritti di tutti gli utenti, le diverse etnie, i valori e le scelte relative ai credi culturali e spirituali e lo status sociale</li> <li>- Mantenere la riservatezza e la confidenzialità delle informazioni degli utenti</li> <li>- Informare gli utenti e/o famigliari che sono studente e i limiti dei compiti che posso assumere e rendere visibile il cartellino di riconoscimento</li> <li>- Prepararmi per il tirocinio considerati gli obiettivi e le specificità della sede di tirocinio</li> <li>- Agire entro i limiti del ruolo di studente e della progressiva autonomia operativa appresa</li> <li>- Accettare le responsabilità delle mie azioni</li> <li>- Intraprendere azioni appropriate per garantire la mia sicurezza, quella degli utenti e dei colleghi</li> <li>- Astenermi dal mettere in pratica qualsiasi tecnica o metodica per la quale non ho ricevuto una adeguata preparazione o ottenuto la certificazione</li> <li>- Riferire le attività effettuate in modo sincero, puntuale e preciso</li> <li>- Collaborare in modo attivo e propositivo per migliorare il mio percorso formativo</li> <li>- Riconoscere che il mio apprendimento deve essere supervisionato</li> <li>- Riferire puntualmente condizioni di non sicurezza ed errori e farne occasione di riflessione formativa</li> <li>- Astenermi dall'uso di qualsiasi sostanza che possa compromettere la capacità di giudizio</li> <li>- Promuovere l'immagine della professione ed essere modello di "promozione della salute" attraverso il comportamento, le azioni, l'uso della divisa, le espressioni e le modalità di comunicazione verbale e non verbale.</li> </ul>	<p><b>In Tirocinio come studente mi impegno a</b>          ...</p>

## Fonti utilizzate per la stesura del documento

Bond M., Holland S., *Skills of clinical supervision for nurses*, Open University Press, Philadelphia, 1998.

Brugnolli A., Saiani L., Palese A., *Percezione degli studenti infermieri delle strategie tutoriali nell'apprendimento clinico*, in «Tutor», vol. 8, n. 3, 2008, pp. 124-131.

Brugnolli A. e Team del Corso di Laurea in Infermieristica - Filosofia e principi dell'insegnamento clinico nella formazione universitaria dell'infermiere e Guida per il Supervisore e Coordinatore 2009.

Cunico L., Saiani L., Brugnolli A. et al., *Fattori di stress in tirocinio*, Convegno Internazionale *Le sfide emergenti dell'Infermieristica*, Trento 19-20 ottobre 2007, in «Tutor», vol. 8, n. 1-2, 2008, pp. 72-74.

Epstein R. M., *Mindful practice*, 2009, vol. 31, n. 8, pp. 685-695

Heath H., Freshwater D., *Clinical supervision as an emancipatory process: avoiding inappropriate intent*, in «Adv Nurs», n. 32, 2000, pp. 1298–1306.

Levett-Jones T., Lathlean J., Higgins I., McMillan M., *The duration of clinical placements: a key influence on nursing students' experience of belongingness*, in «Adv Nurs», vol. 26, n. 2, 2009, pp. 8-16.

Löfmark A., Wilblad F., *Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student prospective*, in «Adv Nurs», vol. 34, n. 1, 2001, pp. 43-50.

Mallaber P., Turner P., *Competency versus hours: an examination of the current dilemma in nurse education*, in «Nurse Educ Today», vol. 26, n. 2, 2006, pp. 110-114.

Mortari L. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Palese A., Saiani L., Brugnolli A., Regattin L., *The impact of tutorial strategies on student nurses' accuracy in diagnostic reasoning in different educational setting: a double pragmatic trial in Italy*, in «Int J Nurs Stud», vol. 45, n. 9, 2008, pp. 1285-1298.

Perli S., Brugnolli A., *Italian nursing students' perception of their clinical learning environment as measured with the CLEI tool*, in «Nurse Educ Today», vol. 29, n. 8, 2009, pp. 886-890.

Prosperi L., Brugnolli A., Saiani L., *Accertamento delle competenze cliniche attraverso l'objective structured clinical examination (OSCE)*, in «Tutor», vol. 8, n. 1-2, 2008, pp. 86-87.

Sanders J., *The use of reflection in medical education: AMEE Guide*, in «JAMA», n. 44, 1999, pp. 282, 833–839.

Schön D. A., *The Reflective Practitioner – How Professionals think in action*, Basic Book, New York 1983.

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

# RECENSIONI

## **A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 234**

Per chi si occupa di educazione e di pedagogia, il rapporto tra educazione e politica ha sempre assunto una posizione centrale. Già Platone costruiva le pagine della *Repubblica* intorno all'idea forte che per rigenerare la vita sociale e politica fosse necessario partire dall'educazione dei giovani, e in particolare assumendo che la responsabilità di governo della cosa pubblica esigesse una lunga formazione specifica e mirata. In tempi più vicini a noi, è stato John Dewey a sottolineare il nesso fra l'educazione e la democrazia, intitolando appunto così uno dei suoi libri più belli (*Democrazia ed educazione*, 1916).

E non a caso è John Dewey il primo dei "testimoni privilegiati" che Porcarelli chiama a confronto in apertura del suo ultimo libro, in cui il tema del rapporto fra educazione e politica viene rimesso al centro dell'attenzione a partire da una rilettura storico-teoretica che ha il sapore dell'incontro dialogico con alcuni autori, collocati in decenni non lontanissimi dai nostri giorni.

Già nell'iniziale riferimento alla tematica "emergenza educativa", oggi concordemente riconosciuta, Porcarelli evidenzia come sotto quest'unico termine, e sotto un'unica apparente quanto generica diagnosi unitaria di tale emergenza, traspaiano in realtà visioni dell'uomo molto differenti, e quindi diversi significati dello stesso termine educazione. Nelle indicazioni di alcuni organismi internazionali, così come per i teorici della complessità, la "sfida educativa" presenta infatti caratteri tecnico-funzionali, e sembrerebbe coincidere con la necessità di rinnovare i sistemi formali d'istruzione, perché tutti possano "imparare ad apprendere per tutta la vita". Ma questo corrisponde – secondo Porcarelli – a una visione istruttivistico-tecnicista dell'educazione, ridotta a semplice apprendimento, e quindi a una concezione materialistico-scientista della conoscenza medesima, rappresentata come "trasferibile" in "pacchetti", purché si posseda la tecnica adeguata.

In realtà, non occorre neppure argomentare in termini filosofici rigorosi, perché il senso comune individua già come la cosiddetta emergenza educativa sia piuttosto legata a una crisi etica, religiosa e politica, in termini fra loro concatenati, che caratterizza da tempo la cultura occidentale. Dalla crisi dell'idea stessa di conoscenza umana e del suo valore deriva la profonda crisi della scuola come istituzione e dunque la perdita di efficacia sociale della scolarizzazione, obiettivo su cui il Novecento maturo aveva scommesso le sue maggiori energie. Non è da un difetto di strategie, dunque, che deriva oggi nella scuola, e non solo in quella italiana, una oggettiva difficoltà di rifondare positivamente la convivenza civile a partire dalle azioni degli insegnanti e dai processi cognitivi degli allievi. In un quadro tanto complessivamente critico, la pretesa del legislatore di proporre con "Cittadinanza e costituzione" l'ultima versione dell'antica educazione civica/ educazione alla cittadinanza nella scuola italiana, si rivela una pura dichiarazione di intenti.

Porcarelli in realtà non ha smesso di credere alle possibilità della scuola democratica di fare concretamente educazione alla cittadinanza, e non c'è dubbio che egli abbia, come molti pedagogisti, una "incorreggibile propensione alla speranza". Per questo egli torna a rimeditare posizioni teoriche "forti", ricostruendo e mettendo a confronto fra loro quelli che egli giudica "testimoni significativi", negli anni centrali del XX secolo. Lo scopo è individuare in ciascuno di questi maestri il nesso che collega tra loro la visione dell'uomo (nel contesto di una teoria filosofica complessiva), la visione dell'educazione e della pedagogia come scienza, la visione della società desiderabile, e i conseguenti riflessi



nel campo dell'educazione politica. Perché se la crisi è – come appare – di portata etico-politica globale, è chiaro che dobbiamo occuparci di una dimensione dell'educazione molto più globale e profonda, rispetto al semplice rinnovamento dei sistemi di istruzione, in termini di efficienza ed efficacia.

C'è stato un periodo della storia italiana recente (fra la fine degli anni Quaranta e i primi anni Sessanta) in cui le migliori energie, materiali e morali, del Paese si mobilitarono per un'opera di ricostruzione della nazione, devastata prima dalla dittatura e poi dalla guerra mondiale, e lungamente lacerata da una guerra civile diventata conflitto politico. In quegli stessi decenni si costruiva anche la pedagogia accademica in Italia, con il profilarsi di vere e proprie "scuole" di pensiero, i cui eredi sono ancora attivi ai nostri giorni. Ma in quelle scuole esistono in realtà consonanze maggiori, al di là di consistenti differenze teoretiche, soprattutto sul tema dell'educazione del cittadino che viene preso in esame.

Porcarelli, pedagogista accademico egli stesso, è chiaramente interessato alla comprensione di tali dinamismi culturali e scientifici, che gli appaiono tuttora significativi, e con cui egli tenta un confronto personale, piuttosto che operare una compiuta ricostruzione storica "oggettiva". Il libro appare dunque per molti versi in controtendenza, rispetto agli orizzonti attuali della ricerca in campo educativo, per i quali si può parlare (sia pure con le debite eccezioni) di una tendenziale genericità ideologico divulgativa, e comunque di un sostanziale rifiuto della filosofia dell'educazione.

Il volume è articolato in due grandi sezioni: la prima è dedicata a quelle che vengono chiamate *Pedagogie del soggetto e della socialità umana*, Antonio Banfi, Giovanni Maria Bertin e Piero Bertolini, introdotte dalla figura di John Dewey. La seconda parte del testo (*Pedagogie della persona e della socialità comunitaria*) è più articolata e distesa, ma si struttura in modo analogo alla prima parte, identificando di nuovo alcuni "testimoni significativi" di cui si approfondisce la visione antropologica, la concezione pedagogica e l'educazione politica. Nella seconda sezione si incontrano autori per cui Porcarelli presenta (ci sembra abbastanza evidente) una sintonia cordiale, per quanto generata dall'incontro e dalla scoperta a distanza delle loro pagine. Si potrebbe lamentare che la distinzione delle due sezioni ripresenti ancora una tradizionale distinzione "laici/ cattolici", tipicamente italiana, che la ricerca pedagogica attuale stenta ancora a "scrollarsi di dosso", per quanto ne rivendichi il superamento. Sarà bene ricordare però che per gli autori esaminati la distinzione che ci appare anacronistica era invece ben netta e teorizzata, anche perché inserita in un concreto dibattito politico. Anche per questo appare oggi interessante individuarne le convergenze, pur ridefinendone le distinzioni.

Un merito specifico di Porcarelli nella stesura di questo volume, tuttavia, consiste nell'aver tentato di colmare la distanza temporale dai suoi testimoni, "laici" e "cattolici", attraverso una lettura diretta dei loro libri. Il nostro autore ha così evitato il rischio di produrre un ulteriore "bignamino" pedagogico ad uso di potenziali concorsi, e ci ha restituito, con la lettura diretta, anche l'interesse e la curiosità di riscoprire questi libri, divenuti precocemente "antichi" e largamente dimenticati (sebbene ancora celebrati).

Dedichiamo ancora alcune righe dunque alle scelte di Porcarelli, limitandoci a elencarle, e lasciando al lettore il giudizio sulla congruenza delle argomentazioni e delle scelte operate dall'Autore. Come già detto, il libro si apre con un capitolo dedicato a John Dewey, figura di oggettivo rilievo nella pedagogia internazionale del Novecento, ma che in questo caso si inserisce (come Maritain ad apertura della seconda sezione) fra i pedagogisti italiani del secondo dopoguerra (per i quali egli costituisce certamente una lettura importante e condivisa), a partire dalle tardive traduzioni delle sue opere. Avviene infatti nel 1949 la traduzione italiana di *Democrazia ed educazione*, apparsa nel 1916,

che costituirà di fatto un nuovo manifesto pedagogico, nella cultura italiana, divenendo elemento rilevante nella formazione delle successive due generazioni di pedagogisti accademici. Come è noto, il paradigma filosofico e pedagogico deweyano individua nella democrazia (sempre “progressiva”) non tanto una modalità di organizzazione politica della società, ma piuttosto una meta etica (e perciò anche politica), consistente nella realizzazione di una più desiderabile condizione umana, di una qualità di esperienza associata, di una crescita dell’intelligenza sociale, a opera dell’educazione. L’attivismo di Dewey costituisce quindi la concretizzazione di una modalità democratica (non trasmissiva e antiautoritaria) di educare nella scuola, di approdare alla democrazia per mezzo della democrazia stessa. Il capitolo dedicato a Dewey è comunque emblematico dello stile di lavoro di Porcarelli, perché non è facile scrivere un capitolo su Dewey, con cui si sono confrontati tutti i grandi pedagogisti italiani del secondo Novecento, ancora nel 2013, con l’autonomia sufficiente a inquadrarne il pensiero sociale nel quadro della tradizione americana, e Porcarelli lo fa sulla scorta di alcuni studi degli anni Trenta/Quaranta (come Noble e Curti), apparentemente ignoti ai pedagogisti italiani.

Abbiamo apprezzato anche le pagine dedicate al paradigma problematicista, rappresentato dalla figura di Giovanni Maria Bertin, il cui pensiero viene esplorato in termini inseparabili dalle posizioni del suo maestro Antonio Banfi. È di Banfi l’immagine potente dell’*uomo copernicano*, artefice del proprio destino, che – in una prospettiva dichiaratamente e orgogliosamente antidogmatica – si cimenta con le sfide della vita sociale e trova/ costruisce in esse ragioni di senso (con gli altri e per gli altri). La pedagogia dell’impegno etico di Giovanni Maria Bertin rivive nella ricostruzione di Porcarelli con particolare simpatia. Chiude la prima parte del testo la presentazione del paradigma fenomenologico, rappresentato dalla riflessione di Piero Bertolini, la cui visione educativa si fonda sull’intersoggettività relazionale che sta a fondamento della stessa metodologia fenomenologica che costituisce la sua scelta di campo. Porcarelli evidenzia come la pedagogia di Bertolini si nutra di numerose e profonde esperienze “sul campo”, vissute con passione ed entusiasmo. In tale ottica di passione educativa Porcarelli colloca la nozione – per molti aspetti problematica – dell’“eros” in educazione (nel senso dell’Eros greco), dimensione “erotica” che consente all’educatore e all’educando di co-costruire orizzonti di senso, dentro una relazione significativa e profonda. È un merito di Porcarelli la scelta di questi autori come caratterizzanti il paradigma “laico” della pedagogia italiana del secondo Novecento (vedremo che la seconda parte del volume è dedicata ai personalisti, e che essi appaiono più sintonici alle “corde pedagogiche” di Porcarelli). Occorre però rilevare che sia Banfi, sia Bertin, sia Bertolini, pur nelle loro rispettive distanze generazionali, non siano ancora andati oltre l’enunciato del rapporto fra educazione e democrazia; non oltre, insomma, l’affermazione di principio, senza avanzare abbastanza nella concretezza delle metodologie, delle strategie didattiche, dell’organizzazione dell’ambiente educativo. Né le loro premesse teoretiche appaiono sviluppate a sufficienza nella produzione pedagogica più recente, neppure quando questa prenda da essi dichiaratamente le mosse.

Il *personalismo*, prospettiva dominante la seconda sezione, è un movimento di pensiero che prende forma negli anni Trenta del XX secolo, grazie all’opera di Mounier e Maritain, e di un gruppo di intellettuali cattolici raccolti intorno alla rivista *Esprit*. Si trattava – citando Mounier – di «una parola di intesa significativa, una designazione comune a dottrine diverse, ma che, nella situazione storica in cui ci troviamo, possono essere d’accordo sulle condizioni elementari, fisiche e metafisiche di una nuova civiltà» (cfr. *Educazione e politica*, p. 93).

Il primo dei “testimoni” di area personalista individuato è lo stesso Maritain, di cui si valorizza sia la profondità con cui viene presentata l’identità della persona umana in termini metafisicamente attrezzati, sia la freschezza con cui se ne traggono conseguenze in ambito politico: una società personalista si fonda sull’idea che la naturale socievolezza dell’uomo non dipende soprattutto dalla naturale “indigenza” della persona umana sul piano materiale, ma piuttosto dalla naturale “sovrabbondanza” che la caratterizza sul piano della vitalità spirituale (quello della conoscenza e dell’amore). In una civiltà personalista, dunque, il bene comune non si caratterizza solo in senso materiale, ma ha un’intrinseca dimensione morale, nel senso che racchiude e integra «tutto ciò che v’è di coscienza civica, di virtù politiche e di senso di diritto e della libertà, e di tutto ciò che v’è di attività, di prosperità materiale e di rettitudine morale, di giustizia, d’amicizia, di felicità e di virtù, e di eroismo, nelle vite individuali dei membri della comunità» (p. 117).

La presentazione di Gesualdo Nosengo, autore che Porcarelli mostra di avere studiato in termini molto specialistici anche in altri scritti, mette in scena un «personalismo testimoniato», più che una posizione accademica. Il personalismo di Nosengo, intellettuale cattolico molto attivo nel primo dopoguerra, fondatore fra l’altro dell’Associazione degli insegnanti secondari cattolici (UCIIM), si colloca nel quadro della filosofia neo-tomistica, ma con una rimediazione pedagogica diretta del pensiero di Tommaso d’Aquino, in cui Nosengo trova anche i principi alla luce dei quali “correggere” alcune storture del dibattito pedagogico a lui contemporaneo, con particolare riferimento all’attualismo gentiliano e all’attivismo deweyano. Molto concrete appaiono poi le indicazioni nosenghiane sull’educazione sociale dei giovani, per cui egli propone un vero e proprio “tirocinio” finalizzato all’acquisizione delle virtù societarie.

Altro “testimone” chiamato in causa da Porcarelli è Aldo Agazzi, cui egli attribuisce un «personalismo pedagogico, storicamente e culturalmente definito; psicologicamente e socialmente determinato; collocato con un suo centro nella sostanza dell’uomo persona» (p. 154). L’immagine di educazione che ne deriva è strutturalmente legata al processo di civilizzazione, perché la persona umana – oltre ad essere situata nella storia – è anche il motore della medesima. Prendendo parte al dibattito sull’identità epistemologica della pedagogia, che muove dall’educabilità della persona come “prima evidenza” a cui riferirsi, Agazzi individua un ruolo specifico per la pedagogia sociale, intesa come il “luogo teoretico” in cui si crea lo spazio di dialogo per le convergenze educative all’interno dei singoli ambiti di una società educatrice, come ad esempio può e dovrebbe avvenire nel mondo della scuola, ma anche e soprattutto nei rapporti con le istituzioni che si occupano del tempo libero, o a quelli che oggi vengono denominati “servizi alla persona”. Porcarelli valorizza in modo particolare l’attenzione riservata da Agazzi al mondo della scuola, di cui egli rivendica con forza il carattere “educativo” (sottraendosi a visioni riduttivamente istruttiviste), svolgendo una serrata critica di alcuni costrutti pedagogico – didattici “di moda”, come ad esempio la programmazione per obiettivi. Tra i contributi più significativi di Agazzi al dibattito su educazione e politica, oltre a quanto già detto sul ruolo della pedagogia sociale, vi fu la sua partecipazione attiva alla progettazione dell’insegnamento dell’Educazione civica, introdotto nella normativa italiana nel 1958, di cui egli fu sempre convinto sostenitore.

L’ultimo “testimone” che Porcarelli ci propone è don Gino Corallo, salesiano di solida formazione filosofica e teologica, che fu a sua volta un pedagogista molto esigente in ordine alla definizione di oggetto e metodo della pedagogia. L’educazione viene definita come «quel processo intenzionale che tende a formare nell’educando degli abiti ordinati di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco di libertà e l’uso retto e spedito di essa» (p. 178) e, per questo, l’educazione si configura come un processo “a termine”, nel senso che si conclude con il raggiungimento dell’autonomia da parte

dell'allievo. Di riflesso anche l'autorità educativa, essenziale per la realizzazione del processo educativo attraverso l'esercizio di una «causalità finale con efficacia valorizzante» da parte dell'educatore, tende progressivamente a dissolversi, man mano che cresce l'autonomia dell'educando, fino a raggiungere il proprio fine dissolvendosi del tutto: l'educatore mira, con la propria azione, a rendersi "inutile". L'educazione politica, per Corallo, si realizza prima di tutto sul piano dell'educazione a corrette relazioni interpersonali, superando la naturale propensione all'egoismo, fino a raggiungere quella che egli chiama dimensione della *reciprocità*, intesa non tanto come una forma contrattualistica di "do ut des", quanto piuttosto come il fatto di considerarsi reciprocamente persone, che ciascuno consideri l'altro come "un altro se stesso", nella logica di quella *amicizia politica*, di cui parlava Aristotele e che era stata ripresa anche da Maritain, Nosengo e altri. La chiamata in causa di Corallo, autore che si è cominciato a studiare solo in tempi recentissimi, ci è sembrata una delle scelte più originali di Porcarelli in questo suo percorso, scelta che evidenzia ancora di più l'autonomia dell'Autore anche rispetto alle proprie sintonie culturali specifiche. E di questo occorre ringraziarlo.

Il testo si conclude con un'ampia riflessione in cui i temi affrontati dai "testimoni" si intrecciano con questioni di grande attualità nel dibattito pedagogico contemporaneo su educazione e politica. Le conclusioni di Porcarelli le rimandiamo all'attenzione del lettore, ma non possiamo non citare almeno la "chiamata in causa" della pedagogia accademica, cui Porcarelli attribuisce una specifica responsabilità educativa, scrivendo, nella conclusione del volume che: «fra i compiti di un pedagogista accademico oggi, vi può essere un'importante funzione di divulgazione filosofica e scientifica, un lavoro di rinnovata penetrazione, entro la cultura contemporanea, che renda comprensibili e familiari idee che sembrano diventate "vecchie", un "fare memoria" che non sia rievocazione d'archivio o da museo, ma un reale ripensare e rinnovare, reinterpretare, quel "tirare fuori" dai tesori della storia "cose nuove e cose antiche". Abbiamo bisogno oggi di una "saggezza" pedagogica capace di uscire dai recinti accademici e penetrare la quotidianità dell'esperienza di queste generazioni» (p. 224). Questo passo ci permettiamo di sottoscrivere anche noi.

Il volume appare nel complesso bene argomentato e documentato nei riferimenti, da letture che si rivelano – come abbiamo già detto – di prima mano. La scrittura è fluida e perciò il libro si può proporre utilmente anche agli studenti universitari, per una sintesi storico-teoretica didatticamente più efficace della manualistica tradizionale. Ci si può dunque rallegrare sinceramente con l'autore di questa sua ottima ultima fatica.

**Maria Teresa Moscato**

Professore ordinario - Università di Bologna

Full professor – University of Bologna

## **P. Becchi, *Il principio dignità umana, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 131***

La nuova edizione aggiornata di *Il principio dignità umana* di Paolo Becchi, ordinario di Filosofia del diritto presso l'Università di Genova e teorico del Movimento 5 Stelle, presenta alcune riflessioni sul tema della dignità umana. Il volume si propone l'ambizioso obiettivo di presentare l'idea di dignità umana come un principio centrale nel dibattito filosofico e politico della contemporaneità. Un principio che può diventare uno snodo significativo per affrontare le principali questioni etiche e giuridiche che l'applicazione delle scienze mediche e biologiche pongono alla nostra società. Partendo da questa premessa, era lecito attendersi un tentativo di costruzione di un principio teorico attraverso una paziente analisi della tradizione classica e moderna. E invece no. Becchi affronta la questione nel primo capitolo *Il duplice volto della dignità*. Una ricostruzione storico-concettuale e afferma che esistono nella tradizione due accezioni del termine dignità: «nel primo senso è l'uomo in quanto tale ad avere quella dignità che gli deriva dall'essere al culmine della scala gerarchica della natura, nel secondo senso la dignità dipende dalla posizione che egli ricopre nella scala gerarchica sociale» (ivi, p. 8). Passando velocemente da Pascal a Hobbes a Kant, l'autore afferma che l'idea universalistica proposta dalla tradizione metafisica, pur avendo avuto dei meriti storici, sarebbe troppo astratta e mancherebbe di un riconoscimento giuridico che, in effetti, inizia solo nel Novecento. Al di là dei passaggi affrettati e degli accostamenti azzardati (come il considerare Pascal un razionalista), l'autore non propone un'idea di dignità umana, non cerca di giustificarne l'importanza e la correlazione con altre categorie teoriche e sembra affermare che si possa parlare, in modo concreto, di dignità umana solo nel momento in cui il termine inizia a comparire nei documenti giuridici.

Il secondo capitolo *L'onda lunga del dibattito postbellico* analizza la presenza dell'idea di dignità nei documenti normativi del secondo dopoguerra. In particolare, l'autore effettua una comparazione tra la Costituzione tedesca e quella italiana e sostiene che «mentre nella Costituzione tedesca "dignità" è un valore assoluto che riguarda astrattamente la persona in sé e per sé, nella nostra Costituzione è un valore relativo che riguarda la sua concreta collocazione nel tessuto sociale» (ivi, p. 36). Come nel primo capitolo, compare la separazione tra le due accezioni del termine dignità. Anche in questo caso, Becchi non approfondisce il problema e non esamina la possibile connessione tra i due significati del termine e, per esempio, la fecondità dell'importanza del lavoro come dimensione universale per manifestare la dignità dell'uomo.

Il terzo e quarto capitolo sono dedicati al dibattito sui temi etici e giuridici che riguardano il principio di dignità negli ultimi decenni. La dignità, secondo Becchi, si sarebbe trasformata in una categoria concreta che si occupa di difendere la specificità dei diversi *status* dell'uomo, distinti in base all'età, al genere, alle condizioni fisiche e al contesto sociale. Per questo le Carte dei diritti si occupano di tutelare: «non più il soggetto astrattamente inteso, e neppure la persona nei suoi rapporti sociali, ma l'individuo concreto nelle diverse fasi della sua vita dal concepimento alla morte naturale e, addirittura, oltre» (ivi, p. 60). Sono le differenze, afferma Becchi, e non l'uguaglianza generica e dover essere difese attraverso il principio di dignità. Ma è sufficiente parlare di difesa delle minoranze e delle differenze per affermare la dignità dell'essere umano? È sufficiente parlare di individuo concreto, banalizzando come astratta tutta la tradizione legata al termine "persona", per cogliere la fecondità del principio di dignità umana? Becchi, come consuetudine, non prende in considerazione queste domande, ma afferma

che non bisogna confondere la dignità dell'uomo con l'autonomia, ossia la capacità del singolo di auto-determinarsi e di darsi leggi.

A questo punto, dopo aver sostenuto l'importanza della concretezza, dell'individuo, delle differenze specifiche, della mancanza di astrattezza e universalità, a sorpresa, l'autore re-introduce, nel quinto capitolo *L'autonomia e i suoi limiti*, i temi metafisici e, addirittura, teologici e religiosi, che aveva criticato quasi per tutto il volume. Cita Spaemann, Heidegger e Jonas e afferma: «ecco perché di fronte alla deriva nichilistica, che oggi assume la forma del “post-umano”, prodotto dalla manipolazione genetica, la religione è di nuovo tornata a offrire un'importante risorsa “motivazionale”. Come fondare l'indisponibilità dell'integralità umana, se non recuperando, almeno nelle forme di una teologia negativa – ovvero di un principio che non sia fondamento positivo, ma limite, freno, *katéchon* (forza che trattiene) – quella categoria del sacro che una secolarizzazione uscita dai suoi binari forse troppo frettolosamente aveva data per spacciata?» (ivi, pp. 80-81). Insomma, sembra sostenere paradossalmente Becchi, la dignità umana non sarebbe un principio universale, ma riguarderebbe il processo evolutivo sociale e intellettuale dell'uomo e la sua capacità di auto-determinarsi e decidere senza vincoli. Tuttavia non bisogna esagerare ed è necessario darsi dei limiti per poter decidere. A questo punto, la metafisica e la religione, uscite dalla porta, possono rientrare dalla finestra e indicare, almeno, qualche vincolo che non può essere superato perché, in caso contrario, si rischierebbe il nichilismo. Sembra quasi che le categorie di religioso e metafisico, intese da Becchi, siano una sorta di strumentale argomento dogmatico per rendere uno po' più persuasiva la sua argomentazione.

Il principio dignità umana si conclude con un capitolo su I punti cruciali dell'etica medica che dovrebbe costituire il cuore del testo, in quanto permetterebbe di verificare, su aspetti concreti, la validità teorica della categoria di dignità umana. Ma, partendo dalle confuse riflessioni precedenti sul tema della dignità, il compito si rivela impossibile. E, infatti, cosa propone Becchi sul tema dell'eutanasia o clonazione? Evitare gli eccessi e usare un po' di buon senso: «non c'è solo dignità della vita, ma anche la dignità della morte. Perché la dignità umana oltrepassa tanto l'una quanto l'altra» (ivi, p. 93). Si deve rispettare la volontà del paziente, ma senza esagerare perché si può ledere i diritti degli altri, medici o famigliari.

**Andrea Potestio**

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo  
Research Fellow – University of Bergamo

**C. H. Tienken, D.C.Orlich, *The School Reform Landscape: Fraud, Myth and Lies*, Rowman and Littlefield, New York 2013, pp. 172**

*The School Reform Landscape: Fraud, Myth and Lies* delivers a compelling account and perspective on education reform of the United States spanning over 200 years. This book is an excellent resource for education majors, school administrators, and boards of education confronting the challenging landscape of educating students of diverse academic abilities. In reviewing this book, the primary criteria included relevance to education and societal impact of reforms.

Tienken and Orlich successfully argue that education reformers have dismissed the unitary system of education in favor of a dual system of education foregoing support for the economically disadvantaged and student with special needs by inflicting national curriculum, charter schools, and standardized testing. However, authors fail to acknowledge trend of education reform and relationship to industries in need of cheap, uneducated labor.

Dr. Christopher H. Tienken, a K12 curriculum guru, is an assistant professor in the College of Education and Human Services at Seton Hall University, New Jersey. Dr. Donald C. Orlich is professor emeritus of education and science instruction at Washington State University, Pullman.

Tienken and Orlich weave through the history of education reform dispelling arguments of the failing American education system to offer compelling results for hope and prosperity. Chapters offer a chronological framework to review historical education reforms leading to present day policies. Readers are given opportunities to reflect on past and current education reforms that have propelled student achievement toward national curriculum, charter schools, and standardized testing.

*The School Reform Landscape: Fraud, Myth, and Lies* critique the American education system and big business in their mutual quest for cheap labor and global competition. Policy makers create national standards for assessment of student knowledge or is it assessments that measure national standards? As the authors point out, in either case «The corporate contract means that the schools are no longer social institutions with the primary mission of serving and educating the youth. Current policy endorses a corporate-profit model instead» (Tienken, Orlich, 2013, p. 9). Through historical education reforms, authors demystify the notion of an education system for all to reveal a dual-purpose system driven by socio-economics and big business.

The organization of book chapters represent systematic development of education reform from Ordinances of 1785 and 1787 through Common Core Standards in 2010 and the guiding principals behind landmark decisions reshaping student learning and assessment of knowledge. Tienken and Orlich make a careful effort to present relevant national and state policies that alter achievement of low socio-economic students. Reforms tend to adversely create social issues that affect students of low-socioeconomic status, requiring greater amounts of financial and personnel resources (Tienken, Orlich, 2013, p. 81). Money does not solve problems in education; it merely creates a mask to shade suffering and declining student morale.

Beginning with Ordinances of 1785 and 1787, American education reformers envisioned the creation of public schools serving the needs of a progressive society. The reader is given a brief history of influential persons from Jefferson through Dewey that challenged and shook the foundation of education to its core. In this view, early conflict

arose between reformers wanting a unitary system of education and those seeking a dual-system. Authors work through the guiding principles of American education to dismiss the concept of failing schools by demonstrating calculated reforms that undermine academic achievement and social growth of the most disadvantaged populations.

Education reformers continually use policy to undermine the unitary system of education that symbolizes democracy. The Cardinal Principles of Secondary Education in 1918, held firm the belief that college preparation for all students is possible through diverse curriculums. However, reforms such as Committee of Ten of Secondary School Studies in 1893 work against a system attempting to advance socio-economically challenged members of society, regardless of being an immigrant or native-born citizen. Authors present statistical evidence for failure of national curriculums, charter schools, and standardized testing as proponents that will produce greater academic achievement. The reality of a dual-system of education creates greater distance between students living in low socio-economic environments in comparison to students having more resources to counter smothering curriculums.

Tienken and Orlich unfold historical events such as Sputnik in 1957 that propelled education in America as the demon of failure for not reaching the stars before the Russians. Presidents from Kennedy through Obama have used Sputnik to spur American education to produce more mathematicians and scientists. Education was under attack for its seemingly lack of success. Policy makers quickly and deceitfully constructed reform after reform over the past 50 years to achieve this imaginary degree of failure. The space race is over, yet American reformers have not forgotten their defeat. Current reforms now aims to align student achievement with the ability to compete and survive in a global free market society. Common Core to the rescue! Tienken and Orlich may disagree on that notion of success without empirical evidence.

The authors share a common view that American education through national curriculum, establishment of charter schools, and standardized testing has demoralized the fabric of a democratic society. Through careful analysis of education reforms, authors demonstrate a systematic betrayal of the unitary-system of education for a more profit ideology of the dual-system of education catering to the privileged. Authors utilize the Critical Social Theory to analyze education reform along socio-economic and racial lines for application with the unitary-system of education. Additionally, Efficiency Movement and Banking Model were used to analyze the economic characteristics of dual-system of education. Tienken and Orlich contend that education reforms of late (NCLB, CCSS) have been the result of a manufactured crisis to undermine the unitary-system of education; «Those with power prescribe a less democratic system for those who come to school with less» (Tienken, Orlich, 2013, p. 15). Society eventually crumbles under the weight of the few and powerful.

Tienken and Orlich provide options to assess student knowledge that is more 'centered on application' of skills to solve social issues. Utilizing remnants of the Eight-Year Study in 1942, schools and districts have an abundance of assessments to measure cognitive and social development of students without burdening taxpayers. *The School Reform Landscape: Fraud, Myth, and Lies* comes alive with examples of student friendly assessments to address the growing need to solve social and global issues. Reformers bark at ideas that free an individual's mind to actually dream the American dream of education for all. Remove pressures of poverty to allow cognitive growth of young minds; «[...] early learning deficits would require greater and more powerful instructional interventions later in schooling» (Tienken, Orlich, 2013, p. 73). Learning requires nurturing of the mind through positive social interactions among peers and adults.



Tienken and Orlich reveal the spiraling conflicts that exist between education reformers and its intention (or not) to serve all citizens equally; «[...] public education is the only public service capable of unifying the society around the ideals of democracy» (Tienken, Orlich, 2013, p. 7). Is unifying around ideals of democracy truly education's role? Rehashed reforms over the past 50 years have conned the masses into believing and accepting failure as gospel when no empirical data exist to confirm propaganda. Creating education reform with unattainable goals even for the elite has risen to reformers 'tweaking' policies to allow greater economic suffering for the low socio-economic citizens. The climate of education has seen a dramatic shift from the needs of students to the demands of the business of education (Tienken, Orlich, 2013, p. 107). Authors supply an in-depth analysis of the various aspects of education reform often annotated or forgotten in administrative studies.

One point of interest is the lack of connection to student achievement and the need to supply various for-profit industries with 'clients' and cheap labor. America is a capitalist society on the heels of democracy dictating the continuous feed of non-educated human capital. The failing American education reforms spanning over 200 years guarantees for-profit industries, from construction of prisons, to suppliers of toiletries, a hefty purse of American tax-dollars. Schools are the training grounds to subject societies limitations on low socio-economic individuals; «[...] penalizing the poor children and their teachers for conditions over which these youngsters and adults have no control» (Tienken, Orlich, 2013, p. 72). We, as a society, must do better to curtail this epidemic of social injustice.

**Kent A. Thompson**

Ph.D student in "Education, Leadership, Management and Policy" -  
Seton Hall University, New Jersey

## A. Adonis, *Education, education, education. Reforming England's schools*, Biteback Publishing Ltd, 2012, pp. 264

According to John Rentoul<sup>277</sup>, this book is «The most important political book of the year». Its author, Andrew Adonis, former Minister of State for Education (May 2005 – October 2008), was able to persuade the leading forces of the Government to approve the “academies programme”, which replaced failing and under-performing comprehensive schools with all-ability, independently managed academies, run on a not-for profit basis. By the time he left the Department in October 2008, 133 academies were open and 300 more were in the pipeline.

The book, which tells the story of a reformist attempt, has been entitled *Education, Education, Education* after a Tony Blair's speech pronounced shortly before becoming Prime Minister<sup>278</sup>. «I had been yearning for this moment since my own school and university days in the 1970s and early 1980s» comments Adonis, «That someone in power would do something about the jungle which passed for an education system, from which few emerged with anything resembling an education»<sup>279</sup>.

### How to be a reformer, according to Andrew Adonis

There are many very exciting topics throughout the book. I will concentrate in particular on the last chapter, entitled *How to be a reformer?*<sup>280</sup>, because it contains valuable advises that may be applied even outside of the British education system. In this part of the book, the author presents twelve fundamental rules that should lead the activities of those who want to change things: the first one is “Undress the big problem” because «power is finite and evaporates much faster than you expect. It is vital to expend it on large not small objects<sup>281</sup>». Among other advices given in the text by the reformer Adonis, I will mention the following. «Seek the truth and fail to succeed» (2), together with the quote by Andreas Schleicher – OECD's education director - «without data, you are just another person with an opinion». «Keep it simple» (3)<sup>282</sup>; «Be bold, but go with the grain as far as possible» (4); «Lead and explain, lead and explain» (5)<sup>283</sup>; «Build a team» (6)<sup>284</sup>; «Build coalitions not tabernacles» (7)<sup>285</sup>; «Champion consumers not producers» (8)<sup>286</sup>; «On important

<sup>277</sup> John Rentoul is political commentator for *The Independent on Sunday*, and visiting professor at Queen Mary, University of London, where he teaches contemporary history.

<sup>278</sup> Tony Blair on that occasion said: «Ask me my three main priorities for government and I tell you: education, education and education» (*Leader's speech*, Blackpool, 1996 <http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=202>).

<sup>279</sup> A. Adonis, *Education, Education, Education. Reforming England's schools*, Biteback Publishing Ltd, 2012, p. xi.

<sup>280</sup> *Ivi*, p. 240 ss.

<sup>281</sup> *Ivi*, p. 240. Adonis continues: «In the case of education, England's single biggest problem in the mid-1990s was the cronic underperformance of the bottom half of its comprehensive schools. Fundamental change was obviously required; in its absence, millions of children, and the country at large, were suffering».

<sup>282</sup> «In my experience», writes Adonis, «almost all the solutions to big problems are simple» (*ivi*, p. 243).

<sup>283</sup> «If you don't lead and explain, the Whitehall machine stops, your party becomes restless, and opponents seize the momentum. You have to be a message machine on constant 'replay'. And you need to be passionate and persuasive in what you believe, and convey this every day» (*ivi*, p. 245).

<sup>284</sup> «There can be no leadership without leaders, and government is no exception. Equally, leaders achieve almost nothing alone. If you don't build a team, you build nothing» (*ivi*, p. 246).

<sup>285</sup> «To carry major reforms, you cannot have too many friends and you should seek to make them at very turn» (*ibidem*).

issues, micro-manage constantly»(9); «Keep calm and carry on»(10); «Reform is a marathon not a sprint» (11) and «Always have a plan for the future» (12). This last point allows us to focus on the further reform proposals suggested by Andrew Adonis. As he says: «academies have now passed the thousand mark, but academies and other successful reforms of recent decades are only the beginning of the transformation of the English school system required for England to be an open, classless and prosperous society in the twenty-first century<sup>287</sup>.

### The Adonis's *Manifesto*

The further proposals, we mentioned above, are explained in an interesting appendix at the end of an essay entitled *Manifesto for change*<sup>288</sup>: the “Manifesto”, in twelve points, provides hints of how the British school system can change in the next years. The second point of the “Manifesto”, *A new deal for teachers*, is particularly interesting: Adonis says that «No school can be better than its teachers. The best education system in the world recruit their teachers from their top third of graduates transforming teacher recruitment is the most urgent priority for England to build a world-class education system». According to the author's statement, this reform requires a new deal for teachers, a radical change and not only a gradual improvement. This "New Deal" is in turn composed of eight steps, proposing first of all to expand the *Teach First's* experience, the highly successful Charity that recruits, trains and places top graduates into schools with lower incomes<sup>289</sup>.

Another important element is to gather teacher's training in a far smaller number of the best universities and schools; besides, teachers' trainees should be paid a salary<sup>290</sup>. However, the most difficult point Adonis outlined is, perhaps, the one concerning the increase in teachers' salaries: «on the evidence that starting and top salaries matter most to recruiting good teachers» writes Adonis, «there should be a much higher starting salary for target groups of teachers». In a historical period, marked by increasingly limited economic resources, the proposal of increasing salaries of a portion of such a large population may be seen as madness. Nevertheless, Adonis explains it in details: «for new maths, physics, chemistry and IT teachers, the salary should be in the region of £30,000 outside London, and £35,000 in London, and for new headteachers I suggest a starting salary of £70,000 for larger schools (£115,000 in London) and £100,000 for secondary schools (£115,000 in London)»<sup>291</sup>.

<sup>286</sup> «As a reformer, you need constantly to put yourself in the position of the citizen and consumer, and seek to judge things from their viewpoint» (*ivi*, p. 247).

<sup>287</sup> *Ivi*, p. 250.

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 251 ss.

<sup>289</sup> Particularly, *Teach First* should increase its recruitment by 500 a year to reach 5,000 a year by 2020, by when it would be supplying one in four new secondary schools teachers and perhaps half in more challenging schools and academies. Universities should systematically support *Teach First* to achieve this recruitment target.

<sup>290</sup> «Graduates should be employed by a school, and work a standard forty-eight-week year for two initial training years. They should teach or assist at their school during the whole thirty-eight week term time, with out-of-school university courses taking place in the other ten weeks, starting with a summer training program in the six week before their first autumn term» (*ivi*, p. 252).

<sup>291</sup> *Ibidem*. Adonis also specifies that «for teachers and headteachers on these higher starting salaries, there should be an end to nationally determined increments. Pay progression should be at the discretion of the individual school». Besides, «teachers and headteachers on these higher starting salaries should be subject to a longer probationary period of three or four years, during and at the end of which employment could be ended without recourse to claims of unfair dismissal».

In conclusion, we can say that Adonis' book can be very useful for anyone who wish to improve the education system in his own country and to build a better society.

**Francesco Magni**

Ph.D. student in “Formazione della Persona e Mercato del Lavoro” -  
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in “Human capital formation and labour relations” -  
University of Bergamo

## **G. Alfano, *I fondamenti della filosofia politica di Luigi Sturzo*, Edizioni Solfanelli, Chieti 2013, pp. 112**

Il libro nasce dall'esigenza di riproporre nel dibattito politico in corso i grandi temi di uno dei maggiori pensatori cristiani, anzi come ebbe a definirlo Vaussard: «il solo pensatore democratico-cristiano che sia apparso in Occidente dopo l'inizio di questo (XX) secolo»<sup>292</sup>.

Il contesto attuale appare infatti segnato dalla mancanza di una progettualità capace di orientare la politica verso quella più alta forma di carità che proprio Sturzo ha incarnato e testimoniato lungo tutto il corso della sua vita. Alfano constata un divario sempre crescente tra società civile e politica da un lato, e una rassegnata accettazione del criterio edonista e utilitarista successivo alla fine delle ideologie dall'altro. Dentro questa crisi il pensiero di Sturzo si presenta come luce che splende nelle tenebre, ovvero come risposta a una delle più grandi crisi della sua storia che l'Italia vive; risposta ad un tempo umana perché cristiana, cristiana perché vera.

Ispirato a una visione non astratta ma realista, propria della tradizione cattolico-tomista, Sturzo ha sempre privilegiato l'esperienza sulla mera teoria, l'uomo piuttosto che le strutture, il cittadino e non lo Stato. Da giornalista, politico e sociologo, il nostro ha attraversato e combattuto tutte le ideologie moderne: liberalismo, fascismo e comunismo, in nome di una tradizione italiana e cristiana aggiornata allo sviluppo dei tempi moderni e nello stesso tempo salda nei suoi fondamenti, rendendo testimonianza in modo eroico con la vita e le opere alla libertà della persona. Proprio nella mancata conquista della libertà Sturzo ha colto l'anello mancante di un processo risorgimentale fundamentalmente incompiuto perché limitato all'unità e all'indipendenza.

Nato un anno dopo la "presa di Roma", nel 1871, in quello che viene definito dalla critica cattolicesimo risorgimentale<sup>293</sup>, Sturzo costituisce la memoria di un'Unità incapace di restituire all'Italia la sua vocazione di guida della civiltà universale. Avviato allo studio della filosofia, egli risponde all'appello lanciato dall'enciclica *Rerum novarum*, impegnandosi in prima persona alla soluzione della questione sociale esplosa sotto lo Stato liberale, contribuendo con Toniolo e Murri alla nascita della democrazia cristiana. Da questo punto di vista, come giustamente osserva Alfano, la conferenza di Sturzo: *I problemi della vita nazionale dei cattolici italiani* del 1905 segna per tutto il cattolicesimo politico un punto di non ritorno, dal momento che Sturzo vi disegnerà le linee programmatiche di quello che sarà il futuro partito politico dei cattolici, superando così i limiti dell'apostolato proprio del movimento cattolico, facendo rientrare in massa i cattolici nello Stato unitario, in quello che è stato considerato da Chabod «il più grande avvenimento italiano del XX secolo»<sup>294</sup>.

Come ha ben messo in luce Alfano, le prime battaglie politiche di Caltagirone contro clericali, socialisti e massoni fecero maturare in lui l'esigenza di una struttura organizzativa ed efficiente di partito che mettesse i cattolici in grado di competere con gli altri partiti moderni. Proprio attraverso questa coscienza autenticamente laica e profetica Sturzo diverrà un pioniere del primo autentico partito politico aconfessionale d'ispirazione cristiana non solo in Italia ma nell'Europa intera. La vocazione europea del partito popolare italiano fu infatti tale che egli cercò gli strumenti tra le due guerre per creare la prima Internazionale democristiana.

<sup>292</sup> M. Vaussard, *Storia della democrazia cristiana*, tr. it. Cappelli, Bologna 1959, pp.13-14.

<sup>293</sup> Nell'ampia bibliografia sul punto, si veda almeno G. Gariglio, E. Passerin D'Entrèves (Eds.) *Introduzione alla storia del Movimento cattolico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1979.

<sup>294</sup> F. Chabod, *L'Italia contemporanea*, Einaudi, Torino 2002, p. 61.

Al partito popolare Sturzo affiderà la missione di riunire cristianesimo e libertà dentro l'orizzonte culturale personalista e comunitario. Se infatti la persona costituisce il fine della società, è tuttavia nel popolo che essa sviluppa la sua potenzialità e si riconosce come tale. Da questo dinamismo circolare, nasce una visione organica ma non olistica, comunitaria ma non collettivistica, popolare ma non statalista, nazionale ma non nazionalista, volta a realizzare una nuova sintesi tra l'Italia e il cristianesimo capace di realizzare il vero Risorgimento. Come giustamente osserva Alfano, la sua «buona battaglia» era orientata «verso una partecipazione più estesa ai diritti e alla libertà, come un grande e secolare sforzo dell'umanità verso la liberazione, la redenzione, il vero risorgimento, non quello elitario che il nostro paese aveva vissuto, ma una partecipazione vera delle masse popolari ai processi storici, da protagonista»<sup>295</sup>.

L'obiettivo ultimo del suo progetto è perciò legato a far sì che la potenzialità culturale cattolica, allora confinata dal movimento cattolico nella cosiddetta "altra Italia", si esprimesse all'interno di uno Stato moderno distinto ma non separato dall'ambito ecclesiale. Occorre fare della questione cattolica una questione tutta politica, spostando il problema dal piano religioso, fatto proprio dalla Chiesa, a quello della società civile, fatto proprio dal partito, attraverso un rinnovamento dei presupposti culturali e politici della dottrina cristiana che anticiperanno di sessant'anni il Concilio Vaticano II. Si trattava di restituire insomma all'Italia la sua grandezza incarnando la fede in modo nuovo e moderno, politico e laico per rispondere da cattolici ai problemi lasciati irrisolti dall'Unità d'Italia. Se l'Italia doveva risorgere a guida universale di civiltà, ciò era possibile unicamente grazie a Cristo venuto a far risorgere i morti, reincarnando la fede alla luce dei nuovi segni dei tempi.

In tal modo, Sturzo riusciva a unire ciò che nel '48 era diviso, Gioberti e Mazzini, cattolicesimo e democrazia non in modo compromissorio, ma in modo sintetico, comprendendo che la realizzazione temporale dell'uno dipende dall'incarnazione spirituale dell'altro, che cioè la realizzazione dell'Italia del popolo era legata alla missione della Chiesa quale unica via alla realizzazione della vocazione universale di cui è depositaria la nazione italiana. Questa unità tra coscienza cristiana e coscienza nazionale colloca Sturzo nella migliore tradizione cattolica-italiana che fu di san Francesco, Dante, Manzoni. È per questo che i fondamenti della filosofia politica di don Sturzo avrebbero meritato una maggiore considerazione rispetto al suo progetto teso a completare il processo di costruzione dello Stato nazione italiano, rimasto vivo nelle viscere del paese fino a condizionare l'intera politica italiana lungo tutto il secolo successivo.

Questa coscienza diverrà definitivamente chiara con l'ascesa al potere di Mussolini che Sturzo lesse come fallimento dello Stato unitario e come inizio di un secondo Risorgimento. Il sacrificio chiesto a Sturzo dell'esilio rappresenterà, da questo punto di vista, il prezzo di una nuova redenzione dell'Italia, iniziando la lotta di liberazione che si compirà con la fine dello Stato unitario e la nascita della democrazia in Italia.

Ma con la svolta democratica la Dc rinnegherà buona parte della lezione del padre del cattolicesimo politico italiano, a partire dalla scelta dell'unità politica dei cattolici. Già nel '49 Sturzo intravedeva l'incapacità della neonata democrazia di realizzare le aspettative della nazione: «Il legato lasciatoci dal Risorgimento – scriveva Sturzo – epopea incompiuta è ancor degno di essere ripreso. Purtroppo una coscienza nazionale ci mancò: fu intorbidita dall'anticlericalismo massonico: fu deviata dal rivoluzionamento socialista e il fascismo ne arrestò il processo. Ora si riprende la tradizione come secondo

<sup>295</sup> G. Alfano, *I fondamenti della filosofia politica di Luigi Sturzo*, Edizioni Solfanelli, Chieti 2013, p. 15.

Risorgimento; purtroppo un risorgimento in tono minore, più pratico che ideale con una eredità quasi fallimentare che lasciava quasi muti e freddi»<sup>296</sup>. La nuova Italia nasceva con una Costituzione il cui vero protagonista non era il popolo ma i partiti; con una sovranità nazionale limitata da un ordine internazionale pianificato a Yalta; con una magistratura costruita come ordine indipendente al di sopra di ogni responsabilità in quanto «soggetta soltanto alla legge», e non anche al popolo.

Nel tempo le critiche di Sturzo si faranno sempre più acute fino a mettere sotto accusa l'intero sistema politico soffocato da quelle che egli chiamerà «le tre bestie della democrazia: statalismo, partitocrazia e abuso di denaro pubblico» che decreteranno il fallimento delle aspettative di libertà e partecipazione popolare. Responsabile di questa deriva fu soprattutto la sinistra Dc contro cui, scrive Alfano, Sturzo fu «durissimo»<sup>297</sup>, in quanto rea di favorire l'apertura a sinistra cedendo di fronte alla cultura comunista.

In definitiva, alla Dc quale partito cristiano, soprattutto dopo la morte di De Gasperi, mancherà la coscienza dell'italianità, come osserverà Baget Bozzo, anch'egli critico dell'incapacità della Dc di realizzare le promesse su cui era nata: «Scoprimmo che mancava un progetto politico democristiano sull'Italia, che il linguaggio della Dc e quello precedente alla Dc era relativo alla questione cattolica, non alla questione nazionale: con una sola eccezione rilevante: Sturzo»<sup>298</sup>. In effetti, come ha osservato acutamente Galli della Loggia, soprattutto a partire dagli anni Sessanta, in Italia trova terreno una cultura azionista e gobettiana che non favorirà alcuna nazionalizzazione delle masse, alcuna acculturazione della nazione. L'italianità, che per Sturzo rinvia alla grande epoca cristiana di Dante, di San Francesco, di san Tommaso, da riattualizzare, per l'ideologia di sinistra e per ampi settori della Dc ad essa subalterna, coincideva con un male da condannare sull'altare di un antinazionalismo ideologico.

Dopo la sua morte Sturzo ha assistito pian piano alla realizzazione di tutte le sue profezie: dall'apertura a sinistra della Dc fino alla fine dei partiti su cui è nata la Repubblica. Una crisi, quella iniziata nel 1992, che di anno in anno coincide sempre più con uno sfaldamento dei fondamenti politici, economici, sociali su cui si è costruita l'Italia del '48, aprendo così la strada a un nuovo inizio per l'Italia in cui può trovare spazio quel movimento di massa capace di mettere al centro il popolo e la libertà e che ha ancora in Sturzo l'unico vero riferimento.

La storia dei popoli non si compie in un momento. Per la lucidità con cui analizzò i mali dell'Italia unitaria inquadrandoli dentro la storia di un Risorgimento da realizzare, e nell'indicare la via di una grandezza culturale e civile attraverso il recupero della sua tradizione cristiana, Sturzo è in grado di traghettarci nella difficile crisi verso ciò che deve essere visto come un terzo Risorgimento di cui è egli è padre e in cui è ricapitolata l'intera storia d'Italia.

Averne riportato alla luce i fondamenti del suo pensiero e del suo agire, rendendoli nuovamente vivi e attuali, è il grande merito di Giulio Alfano.

**Amedeo Costabile**

Ph.D. in "Storia delle Dottrine Politiche e Filosofia della Politica" - Università "La Sapienza"

Ph.D. in "History of political philosophy" – University "La Sapienza"

<sup>296</sup> L. Sturzo, «La Via», 2 aprile 1949, cit. in P. Acanfora, *La Democrazia cristiana degasperiana e il mito della Nazione: le interpretazioni del Risorgimento*, «Ricerche di storia politica» 2, 2009, p. 185.

<sup>297</sup> G. Alfano, *I fondamenti della filosofia politica di Luigi Sturzo*, cit., p. 90.

<sup>298</sup> G. Baget Bozzo, *Vocazione*, Rizzoli, Milano 1982, p. 30.

**A. Parola, A. Rosa, R. Giannatelli (Eds.), *Media linguaggi creatività. Un curriculum di media education per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013, pp. 310**

Nel mondo della scuola nuove esigenze formative sono generate dall'importanza di stimolare la capacità di cercare, porre domande, confrontarsi, porre problemi, pensare autonomamente, esser soggetto attivo del proprio progetto di apprendimento. Ciò ha portato all'ampliamento delle didattiche di cui l'insegnante dispone. Così accade di fare lezione attraverso la bacheca di facebook; i testi e i ritmi delle proprie canzoni preferite offrono spunti per parlare di sé; gli scatti fotografici rappresentano lo specchio in cui osservarsi, indagare le proprie emozioni e instaurare dialoghi.

*Media, linguaggi, creatività* propone agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado dieci percorsi mediaeducativi in cui diversi linguaggi e codici si intrecciano per rendere la didattica più efficace e coinvolgente e facilitare la partecipazione e l'apprendimento da parte dei ragazzi. Questo volume nasce dall'esperienza del MED, Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione, e intende promuovere lo studio della dei media in funzione educativa. Fa parte della collana "Media Education: Studi e proposte" edita da Erickson, e costituisce il seguito ideale del volume, pubblicato nel 2006, *Primi passi nella media education*<sup>299</sup>, in cui veniva predisposto un curriculum teso a fornire una completa e progressiva competenza mediale ai bambini dai 5 agli 11 anni.

Il compito che la *media education* si pone è educare le nuove generazioni e gli adulti alla competenza mediale, adeguando il nostro Paese ai processi di cambiamento della società e della scuola. La *media education* nasce dall'esigenza di garantire i supporti utili per uno spirito critico che fornisca al fruitore dei media le competenze per scegliere le giuste chiavi di lettura.

Il testo propone un approccio costruttivista declinato nel modello dell'apprendimento esperienziale. In particolare, nella progettazione delle attività didattiche, si fa riferimento al modello di Pfeiffer e Jones<sup>300</sup>, che suggerisce di partire da un "problema aperto" e significativo per l'allievo. Il lavoro in piccoli gruppi costituisce l'esperienza che consente di sviluppare la consapevolezza dell'allievo che a un problema aperto possono corrispondere molteplici soluzioni. La proposta educativa alla base della metodologia adottata nel testo intende considerare l'analisi e la riflessione sui prodotti mediatici come lo strumento per sviluppare nei ragazzi competenze e abilità per lo sviluppo personale e sociale e forme di cittadinanza attiva attraverso la promozione del pensiero critico, inteso come capacità di reagire attivamente ai messaggi proposti dai mezzi di comunicazione imparando a confrontarsi per ricercare significati e condividere schemi di comprensione della realtà.

In questo senso è interessante parlare di apprendimento esperienziale nei percorsi mediaeducativi, ma la prospettiva adottata risulta essere parziale. Vedere fotografie, film, televisione, pubblicità significa «fare esperienza di noi stessi che vediamo, delle nostre sensibilità, delle nostre prospettive culturali»<sup>301</sup>. Il valore educativo dei media, afferma Piergiorgio Reggio nel testo *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*,

<sup>299</sup> F. Ceretti, D. Felini, R. Giannatelli (Eds.), *Primi passi nella media education. Curriculum di educazione ai media per la scuola primaria*, Erickson, Trento 2006.

<sup>300</sup> J. W. Pfeiffer, J. E. Jones (Eds.), *Reference Guide to Handbooks and Annuals (Revised)*, University Associates Publishers, San Diego 1985; J. W. Pfeiffer, A. Ballew, *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, University Associates, San Diego 1988.

<sup>301</sup> P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.



consiste nell'essere «lo specchio del senso comune nel quale le esperienze nascono, ma dal quale devono anche differenziarsi per generare apprendimenti». Il ruolo dell'insegnante consiste nell'adottare strategie e metodi per suscitare problemi, attraverso l'utilizzo di metodologie attive come il brainstorming, il lavoro in piccoli gruppi, l'alternarsi di riflessione ed esperienza. Potrebbe essere vantaggioso utilizzare le immagini non solo per introdurre contenuti formativi ma anche per accedere alla comprensione di sé, partire alla scoperta di cosa suscita la visione di un'immagine in chi la guarda, aprirsi al nuovo. Educazione ai media in questo senso risulta essere educazione alla fruizione, per rendere più consapevoli le persone e favorire l'assunzione di comportamenti di consumo più adeguati, e assume la forma di quella che Freire definiva «educazione problematizzante», che si basa sulla creatività, la dialogicità e la riflessione su se stessi e sul mondo<sup>302</sup>.

L'insegnante troverà il testo di facile consultazione perché la sua struttura leggera prevede all'interno dei percorsi un'accurata descrizione delle attività proposte, numerosi collegamenti, approfondimenti e l'intreccio di diversi linguaggi, offrendo così idee, spunti e nuove possibilità di lavoro e di sviluppo. Sarà inoltre vantaggioso per l'insegnante poter adattare i contenuti proposti al proprio contesto di lavoro grazie alla possibilità di ricondurre ogni attività riferita al medium trattato a proposte disciplinari con riferimenti a materie scolastiche. Come esplicitato nel testo, l'insegnante avrà a disposizione una «potente arma» per costruire insieme agli studenti una cultura nuova, condivisa e fondata su competenze pregresse e passioni derivanti dagli allievi.

L'insegnante che intenda muoversi in un'ottica di apprendimento esperienziale è chiamato a sua volta a un percorso (auto)formativo, in quanto non si tratta solo di padroneggiare nuove tecniche ma di incarnare una logica con la quale guardare le tradizionali pratiche formative per rigenerarle oppure ideare nuove pratiche.

**Ilaria Caelli**

Cultrice della materia in Pedagogia dello sviluppo e della comunicazione -  
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Teacher assistant in Education -  
Catholic University of Milano

<sup>302</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.