Rivista
FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V, Numero 15 - Ottobre 2015

IL TIROCINIO FORMATIVO UNIVERSITARIO COME LEVA STRATEGICA PER LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE

UNIVERSITY TRAINEESHIP AS A STRATEGIC TOOL FOR THE PROMOTION OF COMPETENCES

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

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V, Numero 15 – Ottobre 2015

University traineeship as a strategic tool for the promotion of competences

Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze

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, Francesco Magni, Andrea Rega, 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, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio).

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
(D. Santoro) 7

SAGGI

Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione
Curricular traineeship. A model under construction
(G. Sandrone) 12

Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo
On the job training
(A. Potestio) 25

Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento
A Self-Study model in the Primary Education Science Traineeship: preliminary instances of guided education activities
(L. Perla) 33

Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente
The traineeship between school and university: the shared construction of the teaching profession
(L. Leoni, R. Sicurello) 45

Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità
University internship programs as educational strategies to "experience the complexity"
(P. Gandolfi) 59

Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza
Internship: catalyst of expertise
(B. De Canale) 71

Il Servizio Civile come tirocinio: un'esperienza-ponte tra studio e lavoro
The Voluntary Service as a training: a bridge-experience between study and work
(V.P. Cesarano, M. Capo, M. Navarra, M. Striano) 84

Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello *SPPPI*
The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model
(G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti) 89

Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti
Building skills in teacher training
(C. Crivellari) 105

Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di *blended-learning*
A traineeship experience for master degree students in Pedagogical Sciences. From a research-based approach to a model of blended-learning mentoring
(A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri, M.G. Riva, L. Zannini) 113

Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di *placement*
The internship in times of crisis: a strategic driver of placement
(D. Santoro) 129

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo
Video recording as a tool to improve the quality of teacher preparation: balancing innovation and development areas
(A. Calvani, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, M. Orsi) 136

Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo
Educators are not natural born. A reflection on the role of traineeship in skills training for socio-educational work
(E. Renda, G. Szpunar) 149

Un anno di tutoring universitario: esperienza e riflessioni
One year of tutoring in university: experiences and reflections
(E. Cianci) 160

Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico"
The training period of Sport Sciences students: the experience of the University of Rome "Foro Italico"
(C. Maulini, M. Migliorati, E. Laterza, E. Isidori) 171

Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario per le scienze motorie e sportive: focus sul settore del fitness
Theories and praxis of the curricular internship in sports and exercise science: focus on the fitness industry
(F. Cereda) 182

I disturbi dello Spettro Autistico in Sudafrica. Uno studio preliminare a partire dalla ricerca di un Tirocinio di Eccellenza
Autism Spectrum Disorders in South Africa. A preliminary survey starting from an Excellence Traineeship research
(M. Giraldo) 192

Racconto di un'esperienza. Il Tirocinio d'Eccellenza con l'Associazione Italiana Persone Down (Aipd) di Bergamo
Account of an experience. The Excellence Traineeship with the Italian Association of Down People (Aipd) of Bergamo
(A. Pasini, G. Pesenti) 202

I percorsi degli studenti con disabilità negli Istituti Superiori della città di Bergamo: la voce degli insegnanti
The paths of students with disabilities in high schools in Bergamo: the voice of teachers
(E. Zappella) 210

RECENSIONI

Roberto Ortoleva, Concetta Vaccaro (Eds.), *Buone prassi per l'inclusione socio-lavorativa dei soggetti portatori di disabilità psico-sociale*
(P. Mulè) 228

Julie Hansen, Andrei Rogachevskii (Eds.), *Punishment as a Crime? Perspectives on Prison Experience in Russian Culture*
(M. Clerici) 230

C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*
(D. Gulisano) 234

Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*
(V. De Angelis) 236

INTRODUCTION

INTRODUZIONE

I più recenti orientamenti evolutivi del mondo delle professioni, a fronte di un significativo *skills mismatch* tra i risultati di apprendimento e i nuovi bisogni di competenze che il mercato del lavoro richiede, confermano il tirocinio curricolare, nelle sue diverse declinazioni, come dispositivo strategico nelle traiettorie formative dei giovani universitari. Gli studi sull'apprendimento, inteso come *lifelong learning* e *life wide learning*, condividono ormai largamente la necessità di promuovere una stretta complementarietà tra teoria e pratica, laddove invece la questione di individuare e favorire le dimensioni che consentono una costruzione di itinerari di tirocinio ad alto impatto formativo e di significazione dell'esperienza lavorativa esige analisi più complesse e spazi di confronto e condivisione di buone pratiche tra i professionisti che operano nei diversi ambiti istituzionali. Il presente numero della rivista *Formazione, lavoro, persona* raccoglie alcune esperienze innovative ed elaborazioni teoriche sul tema del tirocinio curricolare ed extracurricolare soprattutto universitario sia come leva strategica per la promozione di competenze, sia come dispositivo di orientamento e supporto alla costruzione dei personali progetti di lavoro e di vita dei giovani in formazione. La presentazione di contributi che rendicontano esperienze diversificate ed eterogenee intende offrire un'occasione di riflessione sui possibili processi di apprendimento dalla pratica e sui modelli attuativi e di *governance* che li promuovono nei diversi contesti di formazione alle professioni educative.

Il saggio di Sandrone presenta un'analisi del modello di *governance* del tirocinio curricolare che si è realizzato a partire dal 2012-2013 nei Corsi di studi pedagogici del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo e che costituisce l'esito di un processo trasformativo culturale che da un lato ha inteso valorizzare la dimensione formativa del dispositivo per contrastare il fenomeno della disoccupazione giovanile, dall'altro ha inteso rispondere alle esigenze organizzative e di qualità dell'offerta formativa attraverso il tirocinio determinate da un recente incremento degli iscritti ai Corsi pedagogici dell'Ateneo. Il contributo offre una preliminare analisi dei recenti mutamenti che dalla fine degli anni '90 hanno ridisegnato i percorsi di studio in ambito pedagogico e che hanno regolamentato il tirocinio, soffermandosi su una lettura del dispositivo di tirocinio che ne approfondisce la dimensione normativa e quella pedagogica. Segue un'analisi del modello sperimentale di *governance* del tirocinio, con una scomposizione delle fasi di processo, delle strategie di qualificazione del contenuto formativo e di implementazione delle relazioni interistituzionali con il territorio.

Una particolare declinazione del tirocinio curricolare è oggetto di analisi nel contributo di Potestio, *Il tirocinio in assetto lavorativo*, che costituisce una tipologia ancora poco sperimentata nei percorsi universitari italiani. Attraverso la presentazione di alcuni percorsi formativi che si stanno realizzando presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo, l'autore ha inteso avviare alcune riflessioni critiche sulle strategie per promuovere questa specifica forma di tirocinio curricolare, che valorizza le esperienze professionali degli studenti-lavoratori, consentendo loro di svolgere un'attività riflessiva sui contesti lavorativi nei quali sono inseriti. Dopo un affondo sul principio pedagogico e metodologico dell'alternanza formativa, il saggio analizza il modello del tirocinio in assetto

lavorativo, nei suoi aspetti di flessibilità strutturale, di contenuto formativo e metodologico, con un approfondimento sugli strumenti operativi progettati per supportarne l'itinerario riflessivo.

Il Servizio Civile come tirocinio: un'esperienza – ponte tra studio e lavoro di Striano, Capo, Cesarano e Navarra presenta l'esperienza condotta con i volontari del Servizio Civile e realizzata nell'ambito delle attività promosse dal Centro di Ateneo SInAPSi (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti) dell'Università Federico II di Napoli. Il lavoro svolto con i volontari ha inteso esplorare se il percorso di Servizio Civile abbia favorito una riflessione critica sull'esperienza, se tale itinerario sia assimilabile ad un tirocinio formativo e se esso venga percepito realmente come un'esperienza-ponte tra studio e lavoro. L'itinerario sperimentale ha utilizzato il dispositivo del *training* di Bilancio di Competenze ed ha avuto come esito l'elaborazione di un Video Curriculum. Nell'articolo vengono presentate alcune rielaborazioni in T-Lab che offrono una lettura delle rappresentazioni che i volontari hanno del Servizio Civile. Gli esiti sembrano confermare l'esperienza di volontariato civile in chiave di tirocinio riflessivo, in grado di promuovere apprendimenti trasformativi.

La complessità della realtà migratoria e interculturale è invece oggetto di analisi del saggio di Gandolfi, *Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità*, nel quale vengono presentate alcune esperienze innovative di tirocinio sul tema delle migrazioni contemporanee e dei processi interculturali realizzati presso centri locali di accoglienza per i rifugiati e richiedenti Asilo, cooperative, associazioni di settore nella provincia di Bergamo, Brescia, Lecco ma anche in realtà estere. Il saggio mette in luce gli elementi che, all'interno di un itinerario di tirocinio presso queste realtà, contribuiscono a promuovere l'acquisizione di competenze di analisi dei fenomeni migratori, sperimentando vere e proprie forme di ricerca sul campo. L'autrice evidenzia come tali itinerari consentano di confrontarsi non solo con la specifica condizione dei rifugiati e richiedenti asilo, ma anche con le istituzioni che lavorano nella complessa rete di servizi e con le stesse leggi che regolamentano la richiesta di asilo e il soggiorno dei rifugiati sul territorio italiano, realizzando percorsi formativi articolati che in molti casi si traducono in reali prospettive di inserimento lavorativo.

I contributi *Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti* di Crivellari, *Quali indicatori per il profilo professionale del tirocinio nel Corso di Studi in Formazione Primaria? Il modello SPPPI* di Calvani, Bandini, Falaschi, Menichetti, e *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo* di Calvani, Orsi, Menichetti, Micheletta e Maltinti, offrono alcune riflessioni e proposte operative sul tema del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti.

In particolare il primo saggio, muovendo da una rassegna di studi e ricerche nell'ambito dell'apprendimento degli adulti e da alcune riflessioni sulle competenze specifiche richieste oggi alla funzione docente, si sofferma sulle modalità di strutturazione, sui contenuti formativi e sui dispositivi metodologici che possono rendere il Tirocinio Formativo Attivo un'occasione significativa per maturare non solo competenze didattico-disciplinari, ma anche e soprattutto competenze riflessive, organizzative, progettuali, di analisi e gestione dei processi di insegnamento-apprendimento del futuro insegnante. Il secondo articolo rendiconta il lavoro di sperimentazione di un *set* di indicatori che consentono di valutare in itinere gli avanzamenti nell'acquisizione di competenze fondamentali caratterizzanti il profilo insegnante nella formazione iniziale. Gli autori, partendo da quadri tassonomici già diffusi in altri Paesi, presentano il modello SPPPI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia) e i relativi indicatori di standard per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria in corso di sperimentazione presso l'Università di Firenze. Il terzo saggio offre un'analisi del dispositivo della videoregistrazione nella formazione *evidence based* degli insegnanti con una presentazione del Progetto Marc (Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione) attivato nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione dell'Università di Firenze e finalizzato a migliorare la qualità formativa del

tirocinio attraverso un processo circolare teorico-pratico che utilizza il dispositivo della videoregistrazione.

Nello stesso ambito della formazione alla funzione docente si colloca l'articolo di Sicurello e Leoni, *Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente*, che individua nel costrutto di Wenger della comunità di pratica un riferimento teorico entro il quale muovere riflessioni sulla formazione degli insegnanti e sulle pratiche che attivano processi di costruzione della conoscenza e sperimentazione del sapere pratico, particolarmente utili negli itinerari di TFA (tirocinio formativo attivo). Gli autori analizzano nello specifico il tirocinio diretto a scuola e le forme di tirocinio indiretto all'università, quest'ultimo tematizzato come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratica, grazie alla quale docenti esperti e futuri insegnanti possono riflettere e apprendere insieme. Il contributo offre spunti operativi e proposte progettuali per articolare possibili itinerari di formazione rivolti agli insegnanti.

Loredana Perla nel saggio *Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento* documenta i passaggi di approssimazione verso una modellistica di matrice *Self-study* di funzionamento del Tirocinio da portare a regime nel nuovo Corso quinquennale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Il modello che si presenta è basato sul protagonismo dei tutor come figure significative di mediazione per la promozione, nella studentessa/studente, di un sapere della professionalità insegnate in un sistema circolare che consenta di far dialogare i saperi teorici e quelli pratici collocando in stretta relazione tutti gli attori coinvolti: docenti universitari, tutor, scuole, studenti.

L'articolo di Zappella, *I percorsi degli studenti con disabilità negli Istituti Superiori della città di Bergamo: la voce degli insegnanti*, presenta un itinerario di Tirocinio di Eccellenza che si è realizzato a seguito della collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università di Bergamo ed i responsabili del Servizio Sociale, con l'intento di osservare le modalità con cui la città di Bergamo si sta collocando nell'attuare politiche inclusive per gli studenti con disabilità. Il saggio offre un'ampia panoramica sulla storia dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità in Italia e delinea i presupposti teorici e osservativi che sostanziano l'itinerario di tirocinio di eccellenza a partire dalle maggiori ricerche sull'inclusione scolastica. Segue la presentazione del percorso formativo di tirocinio nelle fasi attuative nei diversi contesti scolastici coinvolti, evidenziandone la natura euristica e di ricerca sul campo attraverso l'utilizzo di dispositivi qualitativi di rilevazione e di analisi. Le modalità di lettura dell'inclusione scolastica da parte degli insegnanti e le rappresentazioni e percezioni che impattano sulle diverse modalità attuative nelle scuole sono al centro delle riflessioni dell'autrice e intercettano alcune importanti dimensioni-chiave che articolano gli interventi educativi inclusivi nei contesti scolastici in stretta relazione con i diversi interlocutori dei servizi.

Sempre il tema della disabilità è al centro dei due contributi di Pesenti e Pasini, *Racconto di un'esperienza. Il Tirocinio d'Eccellenza con l'Associazione Italiana Persone Down (Aipd) di Bergamo* e di Giraldo, *I Disturbi dello Spettro Autistico in Sudafrica. Uno studio preliminare a partire dalla ricerca di un Tirocinio di Eccellenza*. Entrambi rendicontano gli itinerari effettuati nell'ambito di tirocini di eccellenza promossi nell'ambito dei corsi di studi pedagogici dell'Università di Bergamo. Il primo si configura come un itinerario formativo di ricerca educativa che ha avuto come oggetto l'osservazione del percorso di un gruppo omogeneo di bambini con sindrome di Down di dieci anni, all'interno del progetto "Circolo dei bambini" promosso da Aipd-Bergamo. Il saggio presenta un'analisi delle diverse azioni e progetti che accompagnano le persone con sindrome di Down, le famiglie e i contesti aziendali nella realizzazione di un progetto di vita. Particolare attenzione è riservata agli aspetti di *team working* sperimentati attraverso la partecipazione ai lavori di équipe degli operatori, che si configurano come vere e proprie comunità di pratica e importanti momenti di condivisione della conoscenza e delle pratiche. Il contributo di Giraldo presenta

l'esperienza di tirocinio di eccellenza presso la realtà di *Little Eden* che in Sudafrica opera con persone affette da disabilità intellettiva medio-grave. L'itinerario euristico si presenta come un preliminare studio critico-comparativo circa le modalità e le pratiche di intervento in Italia e in Sudafrica. Il saggio rendiconta l'itinerario presso due differenti istituti, uno italiano, la *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS*, e uno sudafricano, *Little Eden*, con lo scopo di osservare, analizzare e comparare le strategie di intervento utilizzate presso queste realtà di servizio nei confronti di persone con disturbi dello spettro autistico.

Una lettura teorica del tirocinio formativo universitario, ampiamente documentata dall'autrice con i più recenti studi e ricerche sul tema, è offerta nel contributo di De Canale, *Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza*. Il saggio indaga le dimensioni che processano l'apprendimento significativo e i modelli di costruzione della conoscenza nei contesti formali, non formali e informali, con un affondo sul tirocinio come luogo peculiare di costruzione di conoscenze, abilità e competenze.

Il saggio di Santoro, *Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di placement*, propone alcune riflessioni sulle condizioni che, nella pratica di *tutoring*, rendono possibile la realizzazione di azioni di orientamento, supporto e monitoraggio qualificate, che possano costruire itinerari competitivi di formazione alla pratica lavorativa. Il contributo declina il tema in termini di un'epistemologia costruttivista della pratica di *tutoring* che necessita di essere indagata in profondità nelle diverse esperienze e modelli di *governance* del tirocinio e che a parere dell'autrice costituisce un fondamentale nodo strategico per qualificare realmente il tirocinio curricolare come leva di *placement*.

Il contributo di Cianci, *Un anno di tutoring universitario: esperienze e riflessioni*, rendiconta l'attività effettuata nell'ambito dei tirocini curricolari attivati nei Corsi di studi pedagogici dell'Università di Bergamo, offrendo un bilancio valutativo nelle percezioni degli studenti che vi hanno preso parte. L'articolo presenta alcune riflessioni sulle modalità di gestione e realizzazione degli itinerari di tirocinio sia in chiave di processo che rispetto ai profili formativi delle diverse azioni, mettendo in luce le aree di risorse e quelle di maggior difficoltà evidenziate dal gruppo degli studenti.

Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri, Riva e Zannini propongono un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello che sviluppa un modello tutoriale di blended-learning nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano Bicocca. Il tirocinio nella formazione di secondo livello è tematizzato come dispositivo che permetta di incrociare dimensione teorica e pratica formando professionisti dell'educazione che sappiano sia teorizzare dentro la pratica sia utilizzare l'agire educativo come base «per una ricerca continua per l'elaborazione di un sapere adeguato ai problemi pratici. Gli autori presentano alcune significative esperienze come il servizio sperimentale di tutorato per le attività di ricerca/tirocinio che hanno consentito di svolgere attività di ricerca educativa empirica, di implementare la figura del tutor come supervisore pedagogico e di costituire gruppi di formazione. Il saggio documenta ampiamente alcune buone pratiche che disegnano un modello particolarmente interessante di strutturazione e gestione dell'esperienza di tirocinio nella formazione pedagogica di secondo livello.

Spuznar e Rende nell'articolo, *Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo*, esplorano nello specifico la domanda di lavoro rilevata per il settore socio-educativo, analizzandone con precisione le dimensioni di mutamento culturale, e le aree di competenza attesa. La domanda di lavoro nel settore di riferimento seppur coerente in termini di qualifiche professionali con i percorsi formativi di provenienza, sembra evidenziare una frammentazione delle carriere dei laureati superiore alla media. Attraverso un'articolata presentazione di evidenze statistiche viene messo in luce come la complessità del mercato delle professioni richieda ai professionisti dell'Educazione una significativa capacità di continuo apprendimento e ri-progettazione dei propri interventi e lo stesso strumento formativo del tirocinio

rappresenta un dispositivo strategico per lo sviluppo di competenze sia trasversali sia specifiche della professione educativa.

L'ambito delle scienze motorie e sportive è approfondito negli articoli *Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario per le scienze motorie e sportive: focus sul settore del fitness* di Cereda e *Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico"* di Maulini, Migliorati, Laterza, Isidori. Nel primo si presenta l'esperienza nella progettazione e realizzazione dei tirocini proposti dal Corso di laurea triennale in Scienze delle attività motorie e sportive dell'Università Cattolica S. Cuore di Milano, partendo da alcune evidenze statistiche dell'Eurobarometro e dell'Istat che mettono a fuoco il mutamento socio-culturale nel mercato delle professioni in ambito motorio, sportivo e adattativo. Il focus di analisi è in particolare sul settore del *fitness* ed evidenzia come la formazione del *fitness trainer* intercetti dimensioni complesse che compongono l'*expertise* attesa in termini di conoscenze, abilità e competenze fondamentali allo svolgimento della professione. Il contributo offre alcuni spunti operativi rispetto a itinerari di tirocinio che siano efficacemente strutturati e orientati a formare il professionista del *fitness*. Il secondo saggio presenta i dati di un'indagine quantitativa condotta su studenti del secondo e terzo anno del corso di laurea triennale in Scienze motorie, attraverso questionario somministrato dal servizio *Job Placement* dell'Università di Roma "Foro Italico". Il lavoro di analisi dei dati proposto dagli autori offre alcune riflessioni sul ruolo del tutor in termini di facilitatore di processo nell'itinerario di tirocinio e le aree da implementare per rendere tale figura altamente qualificata e consapevole del proprio ruolo all'interno di percorsi formativi di tirocinio, una professionalità quella del tutor da qualificare sempre di più perché possa essere in grado di gestire metodologie e tecniche comunicative proprie della relazione educativa che promuovano negli studenti non solo competenze tecnico-sportive, bensì un'assunzione di consapevolezza più complessa che deriva dalla riflessione sul proprio agire, dall'osservazione e analisi dei propri comportamenti rispetto al contesto di riferimento.

DANIELA SANTORO
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Curricular traineeship. A model under construction

Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione

GIULIANA SANDRONE

This paper would like to present the cultural reasons that have supported and support the institutional experience developed in the academic years from 2012-13 to 2014-15 by the pedagogical courses at the Department of Humanities and Social Sciences of the University of Bergamo, in order to face the not-simple task of implementing and improving the quality of traineeship provided in both its curricular courses. It would be compared with two new facts: the institutional, formative and cultural increasing attention given to this device and the significant increase of the number of students enrolled in the pedagogical courses of the University of Bergamo and the consequent increase in quantity of traineeships to be activated.
Offering a qualitative academic education for a large number of students is a goal that we could and should pursue, but, in our times, it is not a small challenge.

Introduzione

In questo saggio si intendono presentare le ragioni culturali che hanno sostenuto e sostengono un'esperienza istituzionale, elaborata negli anni accademici dal 2012-13 al 2014-15 dai Corsi di studi pedagogici del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo[1], per affrontare il non semplice compito di implementare e migliorare la qualità dell'attività di tirocinio curricolare previsto nei due Corsi di studi, a fronte di due nuovi dati di realtà. Il primo, di livello nazionale ed europeo[2], consiste nella sempre maggiore attenzione istituzionale, formativa e culturale attribuita a questo dispositivo per contrastare il preoccupante fenomeno della disoccupazione giovanile. Il secondo elemento consiste nel significativo incremento, verificatosi in questi anni accademici e in quelli immediatamente precedenti, del numero degli studenti iscritti a questi due percorsi dell'Università degli studi di Bergamo[3] e del conseguente incremento quantitativo dei tirocini da attivare. Il contemporaneo intrecciarsi di questi fenomeni con la drastica diminuzione delle risorse economiche e professionali a disposizione dell'Università, a livello nazionale, ha sollecitato i rispettivi Collegi docenti dei due Corsi di studio e il Dipartimento ad individuare e sperimentare un nuovo modello organizzativo e didattico che permetta di realizzare, attraverso il tirocinio curricolare, l'indispensabile avvicinamento tra università e mondo del lavoro, volendo favorire quanto più possibile i nostri studenti nel processo di *placement*.
Offrire una formazione universitaria di qualità per grandi numeri è obiettivo che si può e si deve perseguire, ma non è sfida da poco.

Il tirocinio curricolare: un dispositivo di grande attualità

La necessità e l'urgenza di un'ibridazione tra teoria e pratica, capace di attutire il complesso *mismacht*[4] che coinvolge il giovane quando, al termine del secondo ciclo d'istruzione o del percorso universitario (triennale e magistrale), cerca di trovare uno spazio, all'interno del mondo del lavoro, congruente con il percorso fin qui

realizzato: così potremmo sintetizzare le ragioni che nella seconda metà degli anni ’90 portano le politiche del lavoro, da un lato, e le politiche scolastiche e universitarie, dall’altro, a dare grande risalto al dispositivo del tirocinio curricolare, fino ad allora oggetto di interesse quasi esclusivo di campi specifici come, ad esempio, quello medico e delle professioni sanitarie.

Il tirocinio curricolare, di cui qui parleremo, rimanda, come dichiarato nel Regolamento dell’Università di Bergamo, all’esperienza formativa svolta durante il corso di studi, prima del conseguimento del titolo, finalizzato ad integrare i percorsi didattici con esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali congruenti con l’offerta formativa dell’Università. Non ci occuperemo, in questa sede, delle altre forme di tirocinio, certamente altrettanto interessanti e funzionali al *placement* degli studenti, previste dal Regolamento del nostro Ateneo, in conformità a quanto stabilito dalle norme regionali e nazionali. Riserviamo, in questa sede, una sia pur rapida attenzione alla normativa che regola il tirocinio curricolare con l’intento di contribuire a fare chiarezza rispetto alle tante ambiguità semantiche che questo dispositivo ha portato con sé negli ultimi anni e che ora paiono in via di soluzione con la normativa a cui accenneremo, oltre che a tutta l’importante produzione giuslavoristica sull’apprendistato e le sue forme.

La dimensione normativa. La regolamentazione dei tirocini all’interno di un percorso formativo ha doppia radice, giuslavoristica e formativa, entrambe fiorite alla fine degli anni ‘90 del secolo scorso.

In estrema sintesi, possiamo dire che nelle politiche a favore dell’occupazione, il tirocinio formativo e di orientamento comincia ad essere riconosciuto non solo come strumento funzionale all’incontro tra domanda e offerta di lavoro, ma anche come dispositivo formativo e orientativo rispetto alle scelte professionali, alla fine degli anni ’90 con l’art. 18 della L. 196/97[5] che verrà regolamentata dal successivo Decreto Interministeriale n. 142 del 25 marzo 1998. Con questa norma si prevede che i tirocini possano costituire veri “momenti di alternanza tra studio e lavoro”, agevolando, attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro, le scelte professionali; la stessa norma definisce i vincoli di attivazione, di durata e di valore di questo momento che si connota anche come momento formativo, oltre che funzionale al rapporto tra scuola e mondo del lavoro. La ripresa e l’ampliamento – non solo in senso contrattuale ma anche in quello formativo che qui più ci interessa – del dispositivo *tirocinio* da parte del D.lgs. 276/2003 attuativo della L. 30/2003 (legge Biagi) è evidente, nella proposta dei *tirocini estivi di orientamento*[6], in coerenza con l’impianto generale di una norma che vede nelle nuove tipologie di apprendistato proposte la leva strategica per portare a sistema l’incontro tra il mondo della formazione, scuola e università, e quello del lavoro. Le difficoltà incontrate in questi dodici anni nel dare concreta realizzazione a questi dispositivi di raccordo, resi certamente più complessi dall’intrecciarsi delle competenze statali e regionali a seguito della modifica del Titolo V della Costituzione emanata nel 2001, sono note[7]; al di là dei molti e complessi interventi normativi successivi – citiamo, fra tutti le *Linee guida in materia di tirocini* del 24 gennaio 2013[8] – appare sempre più chiaro che il presupposto su cui poggia un efficace utilizzo del dettato normativo è di tipo culturale, come avremo modo di evidenziare tra poco. Si sottolinea, a questo proposito, come il tirocinio curricolare attivato dalle università – accanto a quelli per l’accesso alle professioni ordinistiche, a quelli transnazionali e estivi e a quelli per soggetti extracomunitari – non sia oggetto delle citate *Linee guida*, in quanto esperienza prevista all’interno di un percorso formale di istruzione e quindi di competenza dell’università stessa, sia pure nel rispetto della norma generale.

Nella normativa che regola i percorsi universitari il tirocinio curricolare è, come dicevamo, pratica da lungo tempo prevista in alcuni campi professionali. Ne citiamo due, a titolo di esempio: il primo è quello delle professioni mediche e sanitarie[9] che vede questo percorso presente nel piano di studio fin dagli anni ’40 del secolo scorso e lo fa diventare parte integrante dell’esame di Stato di abilitazione all'esercizio della

professione di medico chirurgo con il DM 445/01. Il secondo è quello dell'insegnamento che, con la legge 341/90 dedicata alla riforma degli ordinamenti didattici universitari, prevede[10] un tirocinio didattico obbligatorio per i Diplomi di specializzazione per l'insegnamento secondario ai fini della partecipazione agli esami di abilitazione. Pochi anni dopo, il DM del 26 maggio 1998[11] istituisce il Corso di laurea in *Scienze della Formazione Primaria*, nel cui piano di studi è presente un tirocinio curricolare che, con gli insegnamenti teorici e le attività laboratoriali, mira a formare un profilo di insegnante competente sul piano pedagogico-didattico, in ordine ai saperi relativi all'infanzia e ai suoi processi di crescita e di sviluppo, alle discipline di insegnamento e alle relative scelte didattiche.

Sono del periodo a cavallo del passaggio di secolo i cambiamenti prodotti in Italia dall'autonomia didattica universitaria[12], strettamente connessi con i contemporanei processi di innovazione: si pensi alla nota Dichiarazione di Bologna[13], ma ancor più ai successivi momenti di valutazione condivisa tra i partner europei[14], che insistono esplicitamente sulla necessità della presenza di tirocini formativi durante i percorsi di studio. E' evidente, dunque, come l'assunzione dei principi di responsabilità e rendicontazione interna ed esterna, spinga il sistema universitario italiano a cambiare non solo assetto, ma anche alcune funzioni che vanno, ora, ben oltre la tradizionale ricerca e l'insegnamento di saperi scientifici e, mirando ad intercettare sempre meglio necessità e bisogni dei propri studenti, della società e dell'ambito professionale in cui essi confluiranno, necessitano di nuove progettualità e sinergie[15]; in questo senso, la scelta di inserire percorsi di tirocinio curricolare in molti Corsi di studi triennali e magistrali rappresenta una delle manifestazioni proprie dell'autonomia didattica di ciascun ateneo italiano. Non a caso, pochi anni dopo, il DM 270/2004, modificando il Regolamento che nel 1999 definiva il funzionamento dell'autonomia didattica degli atenei nazionali, chiarisce, con l'art.1 punto o), il significato dell'espressione 'attività formativa' come «ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti con riferimento tra l'altro ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento». A pieno titolo, dunque, il tirocinio curricolare diventa una costante in molti corsi di studio.

Alla presenza ordinamentale del dispositivo, però, non sempre coincide un'identità semantica interpretativa e, soprattutto, funzionale, giacché, spesso, nelle diverse realtà universitarie, i tirocini curricolari continuano ad essere, alcune volte, un momento applicativo di regole teoriche generali, apprese in aula, a situazioni professionali particolari, osservate e vissute nella realtà professionale, altre volte ad essere un momento dichiaratamente riflessivo e interpretativo, capace di alimentare una sintesi intenzionale tra teoria e pratica[16]. E' evidente che la scelta di aderire ad una interpretazione piuttosto che ad un'altra presume che l'attività di tirocinio curricolare sia stata intenzionalmente pensata ed organizzata con una determinata prospettiva formativa. Se questa prospettiva è pedagogica e non semplicemente funzionale alle richieste che vengono dal mondo del lavoro, alcune riflessioni ne seguono necessariamente; le riprendiamo, sia pure in estrema sintesi.

La dimensione pedagogica. Come è noto, è l'etimologia stessa del termine *tirocinio* a legittimare l'attribuzione di un significato educativo, caratterizzato da intenzionalità, relazionalità, libertà e responsabilità personali[17]: τηρέω, infatti, è verbo greco che raccoglie in sé due azioni, quella di osservare con attenzione e rispetto al fine di ripetere, ritenere e conservare, ma anche quella di prendersi cura e custodire una determinata azione. E, se pur nel mondo romano il termine si colloca in campo semantico militare[18], non di meno rimangono le caratteristiche di questa doppia azione: osservare ed esercitarsi rispetto ad una qualche abilità, da un lato, badare e vigilare su chi pratica questo esercizio, dall'altra. Il *tiro*, il principiante, il tirocinante, da un lato, il *mastro*, l'esperto, il tutor, dall'altro. Calati entrambi nel loro ruolo non per caso, ma perché entrambi responsabilmente coinvolti nell'esercizio di una abilità che, per l'esperto, è diventata vero e proprio

agire competente e per il tirocinante è al contempo osservazione, esercizio imitativo, riflessione, ecc., in un processo complesso che ha come meta ultima lo stesso agire competente del mastro.

Se è questo il significato originario, che si intende consapevolmente perseguire nell'odierno dispositivo del *tirocinio*, risulta impossibile ridurlo ad un mero esercizio applicativo, parcellizzato, ripetitivo, volto all'addestramento, conclusivo rispetto alla dimensione teorica, da parte di uno studente che, senza coinvolgimento né responsabilità personali, osserva e in qualche modo contribuisce ad un determinato processo di lavoro; diventa, invece, un vero e proprio circolo virtuoso che parte dall'osservazione e dall'esercizio di quanto avviene all'interno di ambiente di lavoro, spesso vera e propria "comunità di pratica"[19] e, attraverso la riflessione guidata e l'imitazione propria dell'uomo, diventa una «ri-assunzione» personale, in qualche modo sempre nuova ed originale di quanto visto, realizzato e già esistente[20].

La dimensione formativa che si realizza nel tirocinio è, dunque, un aspetto prezioso, ancor più oggi, in un mondo caratterizzato dalla continua mutevolezza e dalla complessità dei processi di lavoro, che sempre di più richiedono coinvolgimento e creatività personale da parte di chi lavora, ma anche – seguendo la lezione arendtiana – desiderio di "essere facendo", di mostrare pienamente se stesso mentre si opera, di "lasciare in eredità" e disseminare il sapere esperto elaborato. E ancorché sia vero che «pensare ed operare sono due attività differenti che non coincidono mai»[21], è altrettanto vero che, pur nella loro diversità costitutiva, esse sono inscindibili per un agire intenzionale e responsabile, propriamente umano, che trova ampia espressione in campo professionale.

In questo senso, è possibile affermare che il nesso teoria-pratica-teoria[22] che si realizza nel tirocinio curricolare universitario tiene connesse due dimensioni intrinsecamente congiunte nello scopo formativo dell'impresa universitaria, quella identitaria e quella funzionale. Entrambe rappresentano la cifra che caratterizza qualsiasi vera azione orientativa, quella che vede un giovane (in realtà è azione che va ben oltre la gioventù, in una mai risolta ricerca che dura tutta la vita e ricomprende unitariamente ogni fase della vita di ciascuno[23]) alla ricerca di una strada che gli "corrisponda", in cui possa mettere in gioco le sue capacità, i suoi desideri, i suoi limiti, ciò che sa e sa fare, in una parola il suo "essere" che tende ad un proprio, personale progetto di vita attraverso una circolarità formativa che, con riflessione ricorsiva e critica, continuamente lega ciò che è fuori e ciò che è dentro di sé, l'io e l'altro, il sé e il mondo.

Un'ultima riflessione sulla dimensione formativa del tirocinio si impone, se lo si pensa all'interno di un piano di studi istituzionale: questa dimensione non può non intrecciarsi con una consapevolezza culturale e sociale che riporta al centro dell'azione educativa la ricomposizione del «divorzio tra la mano e la mente», direbbe Sennet[24], divorzio che testimonia la storica difficoltà della cultura occidentale – e quella italiana in particolare[25] – a concentrarsi «sull'intimo nesso tra la mano e la testa», a riconoscere quel dialogo che «si concretizza nell'acquisizione di abitudini di sostegno, le quali creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi», a cercare di superare le storiche «linee di fraglia che dividono la pratica dalla teoria, la tecnica dall'espressività, l'artigiano dall'artista, il produttore dal fruitore»[26].

Ricomposizione difficile se, giunto all'università dopo tredici anni di scuola, il nostro studente è molto spesso chiamato, per la prima volta da un punto di vista istituzionale e ordinamentale, a praticare una sia pur breve, ma sistematica, alternanza tra teoria e pratica. Se tredici anni di scuola non hanno permesso l'incontro – non dico sistematico, ma almeno occasionale – con esperienze di alternanza formativa, intesa come paradigma educativo, se non si è sperimentata mai la connessione tra teoria e azione, tra conoscere e fare, «tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate come fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali, concreti ed autentici»[27], se il *laboratorium* non è stato esperito mai come modalità didattica a scuola[28], può tutto questo essere vissuto e realizzato nel tirocinio curricolare universitario? E' facile fare in modo che, per esempio, l'agire educativo di un educatore *esperto*, in

una comunità per minori maltrattati, diventi oggetto di osservazione, analisi e riflessione da parte di uno studente di un Corso di studi pedagogico? E' facile avere la possibilità di riconoscere, nella complessità e nell'unitarietà che contraddistingue le situazioni umane, prospettive teoriche diverse, proprie di diversi insegnamenti affrontati durante il suo percorso, di correlare le competenze necessarie per affrontarle con le proprie capacità e la propria formazione, con le proprie rappresentazioni professionali, i propri bisogni e i propri desideri, con il proprio personale progetto di vita?
Forse davvero occorre, per un efficace tirocinio curricolare, una qualche consuetudine con il paradigma dell'alternanza formativa.

Il tirocinio curricolare nel Corso di studi in Scienze dell'educazione

Vediamo ora, le caratteristiche proprie del tirocinio curricolare nel Corso di studi in Scienze dell'educazione e come sia stato interpretato e organizzato, negli ultimi tre anni, nei Corsi pedagogici del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo.
L'istituzione del corso di laurea in Scienze dell'educazione in numerosi atenei italiani, come è noto[29], avviene nei primi anni del 2000; rappresenta l'esito organizzativo del DM 520/98, che affida all'università la formazione dell'Educatore, fino ad allora competenza esercitata dalla Regione con percorsi post-diploma. L'educatore di cui si parla nel Decreto ministeriale viene definito *operatore sanitario* e questa accezione necessariamente attribuisce, per la sua formazione, un ruolo privilegiato per le facoltà di Medicina e chirurgia; ma è anche accezione che, non esaurendo affatto la richiesta professionale che sempre di più in quegli anni arriva dal campo sociale, determina l'immediata ed ulteriore definizione normativa di due percorsi curricolari[30], istituzionalmente e sostanzialmente diversi: quello afferente alla classe delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e quello afferente alla classe delle Lauree in Professioni sanitarie della riabilitazione (L/SNT2).
Percorsi diversi, si diceva, giacché le conoscenze, le abilità e le competenze che caratterizzano i due profili in uscita sono molto diverse, soprattutto in relazione all'ambito medico sanitario, decisamente dominante nel secondo percorso, marginale nel primo; un aspetto, però, accomuna, fin dal loro esordio, i due percorsi: l'obbligatorietà del tirocinio curricolare, ritenuto parte integrante del piano di studi.
Abbiamo già avuto modo, in altra sede[31], di sottolineare le caratteristiche del tirocinio proprio dei percorsi formativi per le professioni sanitarie e come il suo forte peso in termini di CFU – si tratta di 60 CFU distribuiti nell'arco dei tre anni del percorso di studi – rappresenti un potenziale prezioso per una formazione unitaria che tenga conto della inscindibilità della teoria e della pratica. In realtà, spesso il rischio è che il tirocinio curricolare dei corsi che preparano alle professioni sanitarie sia una sorta di percorso meramente funzionale a quanto studiato teoricamente in aula[32], un'attività che scorre parallela e separata rispetto alle lezioni, senza alcuna circolarità formativa tra gli apprendimenti che si acquisiscono e maturano nelle due diverse situazioni didattiche. Perciò, molto spesso[33], in questi percorsi universitari il tirocinio curricolare viene totalmente affidato a figure tutoriali che operano in strutture esterne rispetto al percorso universitario e, nonostante siano anche previste figure di coordinamento, è molto difficile far convergere i risultati dei due percorsi, trovando criteri comuni che permettano di dare una lettura condivisa alle conoscenze teoriche, regolative e procedurali apprese in aula e alle abilità acquisite o alle competenze sviluppate in situazioni di laboratorio, di ambulatorio, ecc., comunque, in contesti professionali reali.
Volgiamo ora la nostra attenzione al tirocinio curricolare previsto per la figura professionale dell'educatore che si forma nel Corso di studi in Scienze dell'educazione[34]: è certamente un tirocinio meno 'pesante' in termine di CFU – l'attribuzione del numero di CFU è piuttosto eterogenea nei diversi Corsi di studio esistenti nelle università italiane[35] –, ma si caratterizza per una forte dimensione formativa, che fa leva sulla connotazione fortemente interdisciplinare di questi percorsi. Così accade anche nel Corso di studi in Scienze dell'educazione che, presso l'Università degli studi di Bergamo, afferisce ora al Dipartimento di Scienze

umane e sociali: fin dal suo avvio (siamo nei primi anni del 2000, all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia), questo Corso di studi intende la formazione dell'Educatore istituzionalmente connessa con la pratica professionale, particolarmente fiorente in una realtà territoriale con spiccate e radicate sensibilità per i bisogni sociali e per tutto quel campo di attività che sostanzierà, da quegli anni in poi, il cosiddetto Terzo settore[36].

Il significato e l'organizzazione del tirocinio curricolare, nei primi dieci anni del Corso, poggia, dunque, su alcuni fattori importanti. Il primo è rappresentato dal legame forte con le realtà territoriali che si occupano dei servizi sociali, nelle quali i laureati in Scienze dell'educazione trovano, ancora oggi, nonostante la lunga crisi economica e i cambiamenti che hanno modificato la struttura del Welfare sociale, buone possibilità di *placement*. Un dato può essere utile in questo senso: i laureati triennali occupati dopo 12 mesi dalla Laurea, nel 2012, sono il 74,8% e la tipologia della loro occupazione presenta un alto grado di congruenza con il titolo di studio conseguito[37]. Il secondo fattore è il forte carattere interdisciplinare del Corso di studi in Scienze dell'Educazione che, nel primo decennio del 2000, si connette con la prospettiva di ricerca propria dell'allora *Dipartimento di scienze della persona*, costituitosi nel 2004 con scelta non casuale, ma discussa e testimoniata fin dal nome stesso di *Scienze della persona*. E' progetto culturale intenzionale e condiviso che intende sottolineare le ragioni epistemologiche che connettono, fin dal momento della sua costituzione, le ricerche scientifiche dei docenti membri del Dipartimento; prime, fra tutte le ragioni, sono certamente la progettualità, il confronto e l'apertura inter e transdisciplinare[38], che caratterizzano la riflessione propria di discipline epistemologicamente diverse, ma coese rispetto all'unità antropologica, gnoseologica e culturale, e perfino ontologica, propria del concetto di *persona*, con tutto ciò che esso porta con sé in termini di libertà, di imputabilità e di responsabilità individuale e sociale.

Da una criticità… l'innovazione. Il rispecchiamento di questa posizione di ricerca scientifica non poteva, negli anni a seguire, non emergere sul piano didattico, nei due corsi di studio pedagogici, triennale e magistrale, che dal 2012 sono confluiti nell'attuale Dipartimento di Scienze umane e sociali. L'unificazione anche strutturale ed organizzativa dei due compiti istituzionali propri della docenza universitaria, la ricerca e la didattica, ha costituito, dunque, l'occasione per riflettere su alcuni passaggi strategici dei due Corsi di studio, primo fra tutti il tirocinio curricolare, la cui struttura organizzativa e didattica si trova, specie negli ultimi tre anni, a fare i conti con una dimensione quantitativa di studenti iscritti mai verificatasi prima.

Come già anticipato, infatti, i due Corsi pedagogici del Dipartimento registrano un incremento significativo del numero di matricole e, di conseguenza, un altrettanto significativo incremento dei tirocini curricolari da attivare e seguire, nel terzo anno del percorso triennale e nel secondo di quello magistrale. Diamo, per maggiore chiarezza, la dimensione quantitativa di questo fenomeno nel Corso triennale in Scienze dell'educazione: nell'a.a. 2012-13, i tirocini curricolari sono 291, nell'a.a. 14-15 sono 451; è un incremento, pari al 55%, dovuto sia all'aumento degli iscritti, sia alla possibilità, intenzionalmente data agli studenti nel corso di questi tre anni, di anticipare la realizzazione del tirocinio nel secondo anno di Corso – torneremo tra poco sulle ragioni di questa scelta – purché sia stata raggiunta una soglia minima di CFU.

Si tratta di un evidente problema organizzativo e gestionale, che rischia di mettere in crisi anche la qualità didattica e scientifica di questo percorso, specie se la si incrocia con la realtà dei tagli ai finanziamenti economici e alle risorse professionali, che colpiscono in questi anni il sistema universitario. La scelta operata dalla Facoltà, fino al 2012, di avvalersi di alcuni tutor esterni – selezionati dalla Commissione tirocini, composta da tre docenti strutturati – ai quali sono delegati l'avvio della progettazione, il contatto con l'Ente ospitante, l'accompagnamento dello studente durante il tirocinio diretto e la scrittura della relazione che raccoglie gli esiti del percorso – fatta salva la valutazione conclusiva di competenza del docente supervisore – presenta criticità che diventano ingombranti. Non solo, infatti, si tratta di far fronte

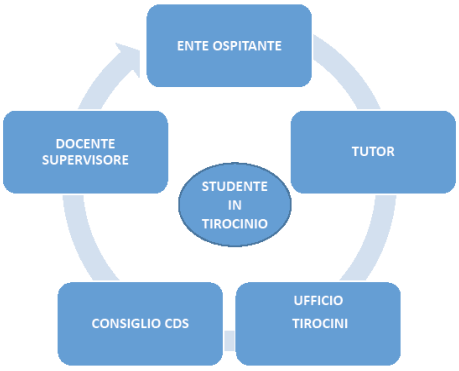
all'impossibilità di aumentare il numero di tutor esterni necessari per tutti gli studenti ora presenti, ma anche di sopperire sia alla mancanza di una condivisione reale tra tutti i docenti strutturati e i tutor esterni rispetto al valore formativo del tirocinio curricolare, sia all'esigenza di una sistematica azione di monitoraggio e di controllo didattico, che permettano di far fronte a due problemi sostanziali. Il primo: quando centinaia di studenti scelgono, con l'accompagnamento dei soli tutor esterni, sia l'area professionale e l'Ente accogliente in cui svolgere il proprio percorso di tirocinio, sia il docente supervisore di riferimento, accade inevitabilmente che la scelta utilizzi criteri non ottimali. Per esemplificare: accade che i criteri con cui lo studente sceglie l'Ente accogliente vedano prevalere la distanza geografica, piuttosto che la facilità di collegamento con l'Ente stesso. Inoltre, se la scelta del docente supervisore avviene in totale autonomia da parte dello studente, accade che un grande numero di scelte si concentrino su insegnamenti che più immediatamente di altri suggeriscono una dimensione operativa (si pensi agli insegnamenti di Pedagogia sociale, di Didattica generale, di Pedagogia interculturale, ecc.), lasciandone completamente deserti altri, che meno intuitivamente segnalano un coinvolgimento interpretativo rispetto alla pratica educativa (si pensi, per esempio, a quelli di matrice storica o filosofica o giuridica). Il disequilibrio nel carico di lavoro didattico per i docenti strutturati che ne consegue diventa insostenibile, ma altrettanto grave è la limitazione che ne viene alla formazione dello studente, non accompagnato a riconoscere la varietà delle prospettive scientifiche che l'osservazione di un processo di lavoro porta con sé. Il secondo problema che una gestione come quella descritta determina è rappresentato, da un lato, dalla mis-conoscenza della realtà professionale (spesso territoriale) in cui gli studenti svolgono il tirocinio da parte della maggior parte dei docenti, dall'altro, dall'assenza di un dialogo sistematico tra l'università e gli enti ospitanti sia rispetto al valore formativo del tirocinio curricolare, sia rispetto alla sua funzione nei confronti del futuro *placement* degli studenti.

Accade paradossalmente, insomma, che una quantità maggiore di tirocini curricolari allontani, anziché favorire, il dialogo e l'interazione tra università e mondo del lavoro.

La strada che apre ad una soluzione di questi problemi e alla sperimentazione di un nuovo modello di gestione del tirocinio curricolare parte da questi bisogni strettamente organizzativi ma si incrocia, a partire dall'a.a. 2012-13, con la forte riaffermazione dei principi scientifici e didattici che accompagnano la riflessione del neo-nato Dipartimento di Scienze umane e sociali. Primo fra questi principi è il riconoscimento della valenza formativa di un sistematico ed intenzionale incrocio, nel percorso universitario degli studenti, tra teoria e pratica come occasione preziosa per esperire quel progetto culturale, poc'anzi detto, di confronto e apertura inter e transdisciplinare tra le diverse prospettive che le Scienze umane e sociali presentano. Il modello che ne scaturisce e che verrà presentato tra poco, necessita di una strategia organizzativa e gestionale di questo tipo: la responsabilità del tirocinio curricolare viene assunta dai Presidenti del Consiglio di ciascuno dei due corsi di studio triennale e magistrale, garanti della prospettiva pedagogica del percorso formativo previsto; ad essi si affianca un docente strutturato[39] che gestisce e verifica l'organizzazione didattica dei tirocini, coordina i tutor esterni, funge da referente per gli studenti, per i colleghi docenti, per l'ufficio tirocini di Ateneo, per gli enti esterni e i loro rappresentanti. Si tratta, in sintesi, di una figura che svolge un importante tramite tra i due Presidenti e l'attività svolta da:

- il tutor di tirocinio (accogliere lo studente, orientarlo rispetto all'area professionale di interesse, affiancarlo nella stesura del progetto formativo, nella riflessione sul processo di lavoro osservato e sulle caratteristiche dell'Ente ospitante, supportarlo nella stesura della relazione finale);
- il docente strutturato (offrire supervisione scientifica del progetto di tirocinio e dei suoi obiettivi, definire la bibliografia di riferimento, monitorare il percorso di tirocinio diretto e indiretto, correggere e valutare la relazione finale);
- il tutor dell'ente ospitante (condividere gli obiettivi del percorso di tirocinio, accompagnare il tirocinante nell'osservazione diretta dei processi di lavoro e

affiancarlo nella realizzazione guidata di uno di essi, dare una valutazione del percorso);
- l'ufficio tirocini di Ateneo (organizzare ed espletare le diverse procedure amministrative necessarie per l'apertura e la chiusura del percorso di tirocinio).



La freccia indica il collegamento operato dal docente coordinatore dei tirocini, in collaborazione con i Presidenti di Cds. Le attività di tirocinio curricolare vengono costantemente monitorate con lo scopo di rendere il percorso rapido, coeso e funzionale ai suoi obiettivi.

Sono, inoltre, compiti congiunti del docente coordinatore e dei due Presidenti organizzare sistematici incontri con gli studenti per la presentazione delle due sessioni annuali di tirocinio (ottobre-febbraio), predisporre l'assegnazione ragionata dei tirocini ai colleghi di Dipartimento, vigilare sull'adeguatezza del carico di lavoro di ciascun tutor e valutarne annualmente i risultati.
Compito altrettanto importante per questo *team* di docenti che ha la responsabilità del buon esito del tirocinio curricolare è quello di tenere costantemente aperto il dialogo con gli enti ospitanti e i loro rappresentanti, predisponendo sistematici momenti di dialogo individuale, incontri seminariali, occasioni di rendicontazione pubblica dei percorsi di tirocinio di maggior interesse. A questo scopo viene predisposto e costantemente aggiornato un database, diviso nelle cinque aree tematiche in cui si organizzano i percorsi di tirocinio (1. Anziani e Welfare – 2. Ambiente, cittadinanza, Pubblica Amministrazione, Intercultura, Lavoro – 3. Servizi per la prima infanzia, Sistema educativo nazionale di istruzione e formazione – 4. Pedagogia speciale – 5. Disagio adulto e minorile, Salute), nel quale sono raccolti i dati relativi agli oltre 700 enti con cui si è stato attivato un partenariato per i tirocini.
Dagli stessi rappresentanti degli enti, in un Convegno realizzato dal Dipartimento nel febbraio 2013[40], nasce l'esigenza di cercare una strategia che consenta sia una sistematicità di incontri tra Università e aziende/servizi che ospitano gli studenti tirocinanti, sia una più stretta sinergia sulla definizione degli obiettivi e sul monitoraggio degli esiti di alcuni percorsi di tirocinio ritenuti particolarmente significativi. Di qui l'idea del Tirocinio di Eccellenza, cui avremo occasione di parlare tra poco.

Un modello in equilibrio tra quantità e qualità

Da questo modello organizzativo consegue la strutturazione didattica del percorso di tirocinio curricolare, che lo studente svolge per 150 ore (6 CFU) presso l'ente ospitante che è stato individuato e con cui si sono condivisi obiettivi e attività. L'accompagnamento del tutor di tirocinio, da un lato, e la supervisione del docente supervisore dall'altro affiancano lo studente nella fase riflessiva del tirocinio indiretto – è un tempo quantificato generalmente in 50 ore (2 CFU) – e si intrecciano lungo tutto il percorso. La sistematica offerta settimanale – nel giorno libero dalle lezioni accademiche e per tutto l'anno accademico – di seminari che affrontano, in prospettiva interdisciplinare, temi legati alla professionalità dell'educatore è ulteriore elemento di approfondimento e riflessione che concorre – anche in questo caso il tempo stimato è di 50 ore (2 CFU) – alla coesione formativa del percorso di tirocinio.

	SCOPO DELLE DIVERSE FASI DI TIROCINIO	ARTICOLAZIONE DELLE AZIONI	SOGGETTI
FASE PREATTIVA	1) Individuazione dell'Ente ospitante, degli scopi costitutivi e dei servizi offerti e conoscenza dello scenario normativo e amministrativo in cui si colloca.	Raccolta e analisi di materiali documentali. Interviste qualitative/quantitative. Osservazione diretta di processi. Studio di sintesi. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale, docente supervisore.
	2) Individuazione dello scopo di uno o più servizi offerti e declinazione delle diverse fasi dei processi che lo strutturano.	Raccolta e analisi di materiali documentali. Interviste qualitative/quantitative. Osservazione diretta di processi. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale.
FASE ATTIVA	3) Individuazione dei saperi disciplinari implicati nello svolgimento di uno o più processi di lavoro individuato/i come oggetto di studio.	Raccolta e analisi materiali documentali. Interviste qualitative/quantitative. Osservazione diretta processi. Definizione bibliografia. Formalizzazione risultati.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale.
	4) Descrizione analitica della/e fase/i del/i processo/i individuato/i e delle rispettive modalità di svolgimento.	Raccolta e analisi di materiali documentali. Interviste qualitative/quantitative. Osservazione diretta di processi. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale.
	5) Identificazione delle convergenze interdisciplinari che si verificano nello svolgimento del punto 4.	Osservazione diretta dei processi. Interviste qualitative/quantitative. Analisi bibliografica. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor di tirocinio.
	6) Analisi del rapporto tra saperi disciplinari affrontati nel corso di studi e i saperi riconosciuti nel/i processo/i professionale/i.	Analisi materiali documentali reperiti durante l'osservazione diretta dei processi oggetto di studio. Analisi bibliografica. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale.
	7) Sperimentazione, in prima persona, della realizzazione del processo (o parte di esso) sottoposto ad analisi.	Svolgimento (con affiancamento) di azioni (o parti) professionali del processo analizzato. Valutazione dei risultati dell'analisi compiuta durante il tirocinio. Formalizzazione dei risultati.	Studente, tutor universitario, tutor aziendale.
FASE POSTATTIVA	8) Raccolta nella relazione finale delle osservazioni e delle riflessioni sull'esperienza condotta, incrociandole con i saperi teorici incontrati nel percorso universitario e attraverso la bibliografia.	Raccolta sistematica delle osservazioni e delle analisi condotte rispetto al/i processo/i di lavoro individuati. Stesura della relazione con riferimenti alle prospettive teoriche disciplinari/interdisciplinari individuate.	Studente, tutor di tirocinio, tutor aziendale, docente supervisore.

Le caratteristiche del modello di tirocinio curricolare sperimentato in questi tre anni possono, dunque, essere ricondotte, sia pure in estrema sintesi, agli aspetti che lo caratterizzano come percorso *personalizzato e orientativo, valorizzante e sussidiario.*

Personalizzato e orientativo. Possiamo affermare che il percorso di tirocinio curricolare sperimentato con gli studenti dei due Corsi di studio, triennale e magistrale, risulta essere caratterizzato da una forte curvatura personalizzata, necessariamente anche orientativa in quanto permette a ciascuno di riconoscere, nel contesto educativo fatto oggetto di osservazione e di analisi, sia se stesso sia gli altri che vi partecipano, con tutte le caratteristiche e le qualità del loro essere persona[41], sia la dimensione di libertà e responsabilità con cui i diversi dispositivi (naturali, istituzionali, organizzativi, familiari, ecc.) vengono affrontati[42]. Non solo, infatti, ciascuno studente sceglie l'area professionale in cui svolgere il suo tirocinio e, accompagnato dai due tutor – universitario e aziendale –, individua il/i processo/i da porre sotto osservazione e analisi, ma contemporaneamente attiva una scelta epistemologica che possa ben corrispondergli per interessi, aspettative, bisogni formativi propri del suo progetto professionale. Siamo nel solco, ormai condiviso, di una prospettiva orientativa, quale ritroviamo anche a livello di organismi europei[43], per cui è a partire dalla conoscenza e dal riconoscimento di sé che ciascuno diventa vieppiù autonomo nel costruire, in modo coerente, il proprio personale progetto di vita, all'interno del quale grande rilevanza assume la dimensione professionale. In questo senso, l'attività di tirocinio richiede a ciascuno studente di confrontare se stesso con l'ambiente di lavoro in cui viene introdotto e i suoi processi, allo scopo di avvalorare le possibili corrispondenze o dissonanze tra le proprie caratteristiche personali, i saperi acquisiti, le competenze sviluppate, le aspettative e le possibilità. Una prospettiva orientativa che diventa particolarmente pregnante nel caso di uno studente lavoratore[44] che ha la possibilità di vedere riconosciuto, all'interno di determinati criteri, il proprio percorso di lavoro, anche in settori non strettamente connessi con l'area educativa[45]. La riflessione che viene, in questo caso, richiesta allo studente è affidata alla cura di un docente supervisore che, in modo congruente rispetto all'epistemologia individuata, lo affianca nella predisposizione di una relazione scritta che diventa preziosa testimonianza di riflessività personale e professionale.

Valorizzante e sussidiario. Sembra corretto, infine, attribuire al modello sperimentato di tirocinio formativo le due dimensioni che ne fanno un percorso valorizzante e sussidiario. E' percorso valorizzante in quanto, al suo interno, è stato previsto anche un particolare percorso, detto Tirocinio di Eccellenza (TdE), che viene riservato, attraverso apposito bando, agli studenti che presentano un percorso di studi di qualità[46]. Le caratteristiche che contraddistinguono questo percorso sono:

- la co-progettazione di un percorso di analisi, ricerca e studio rispetto a particolari processi di lavoro, funzioni professionali, soluzioni organizzative, ecc., che rappresentano un nodo di particolare interesse per l'Ente ospitante;
- il monitoraggio condiviso del percorso di tirocinio, attraverso la figura dei due tutor e del docente supervisore;
- la valutazione condivisa degli esiti del percorso di tirocinio, l'eventuale loro pubblicizzazione.

Queste caratteristiche rimandano, peraltro, alla seconda dimensione qui richiamata, quella sussidiaria, che vede alleati l'Università e l'Ente ospitante, nella definizione, realizzazione e valutazione di un percorso che entrambi ritengono particolarmente importante non solo per i propri fini istituzionali, ma anche per l'impegno che richiede e le prospettive che apre allo studente che lo realizza. Come l'esperienza di questi due ultimi anni ha dimostrato – i TdE sono stati attivati per la prima volta nell'a.a.2013-14 – attraverso i 29 percorsi di eccellenza realizzati e conclusi, investire impegno, studio, professionalità, ma spesso anche entusiasmo e valori personali si è dimostrata situazione sfidante e gratificante per tre versi: per quei giovani che sulla loro formazione intenzionalmente investono molto, per quegli Enti ospitanti che ritengono di poter essere compartecipi alla formazione professionale dei loro

possibili lavoratori e per quell'Università che dell'alternanza formativa ha fatto il proprio paradigma formativo.

GIULIANA SANDRONE
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] Si tratta del *percorso triennale in Scienze dell'educazione* e del *percorso magistrale in Scienze pedagogiche*. Il primo presenta quattro indirizzi volti ai seguenti ambiti professionali: a. *servizi per la prima infanzia (*nidi, micronidi, centri prima infanzia, nidi famiglia, ludoteche, animazione educativa in genere e nei luoghi di cura ospedaliera); b. *servizi socio-comunitari territoriali*, che sostengono le più diverse categorie di minori e adulti italiani e stranieri in condizioni di fragilità e di vulnerabilità personale e sociale; c. *servizi educativi e sociali specifici predisposti per l'invecchiamento attivo***,** per i bisogni delle famiglie di e con anziani e per le strutture assistenziali anche residenziali (dalle case famiglia alle Rsa); d. *servizi per il lavoro* (centri per l'impiego; agenzie per il lavoro accreditate; poli scolastici tecnico-professionali che svolgono compiti di orientamento, accoglienza, *matching*, intermediazione, collocazione e ricollocazione dei giovani; formazione e aggiornamento del personale interno a istituzioni pubbliche, imprese private, associazioni di categoria, cooperative, ecc.). Il secondo presenta due indirizzi: a) *Vulnerabilità sociale e marginalità*; b) *Formazione e lavoro*, entrambi volti a preparare allo svolgimento in forma autonoma, coordinata o subordinata delle responsabilità professionali di: Coordinatore/trice di servizi socio educativi territoriali (istituzioni, cooperative, privato sociale); Consulente pedagogico/a per le situazioni di fragilità e di marginalità personale e sociale; Gestione dei processi di formazione e aggiornamento nella pubblica amministrazione e/o nelle reti di imprese private; Organizzazione e gestione formativa dei processi di lavoro (alternanza scuola lavoro, apprendistati formativi, tirocini curricolari ed extracurricolari); Riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze; Organizzazione e gestione dell'orientamento, del *placement* e delle politiche attive del lavoro in genere.

[2] Gli aspetti propri della nostra realtà nazionale saranno considerati più oltre. Per la dimensione europea si veda il Documento di lavoro dei servizi della Commissione europea, *Un quadro di qualità per i tirocini*, del 18.04.12. Il Documento accompagna la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, *Verso una ripresa fonte di occupazione.*

[3] Le matricole del Corso di studi triennale in Scienze dell'educazione che nell'a.a. 2011-12 erano 570, nel 2012-13 sono salite a 620, nel 2014-15 a 796, con un incremento di oltre il 40%. Nel Corso di studi magistrale in Scienze pedagogiche le matricole sono state 70 nell'a.a. 2012-13 e 145 nell'a.a. 2014-15, con un incremento superiore al 100%.

[4] Come noto, il termine, traslato dal campo semantico sportivo a quello gestionale, indica un dislivello forte in un rapporto frontale tra due realtà/due situazioni/… molto diverse tra loro. Nel nostro caso la parte forte (l'attaccante) è rappresentato dal mondo del lavoro, mentre la parte debole (il difensore) è il sistema educativo e formativo.

[5] Si tratta della legge che definisce le *Norme in materia di promozione dell'occupazione.*

[6] Si tratta dell'art. 60 del Decreto Legislativo, che prevede percorsi di tirocinio «promossi durante le vacanze estive a favore di un adolescente o di un giovane, regolarmente iscritto a un ciclo di studi presso l'università o un istituto scolastico di ogni ordine e grado, con fini orientativi e di addestramento pratico».

[7] M. Tiraboschi, *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al d.l. 14/9/2011, n. 167, e all'art. 11 del d.l. 13/8/2011, n. 138, convertito con modifiche nella L. 14/9/2011, N.148*, Giuffré, Milano 2011.

[8] G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio, M. Tiraboschi (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero*, ADAPT Labour Studies, e-Book series, n. 16, 2013.

[9] R.D. 30 settembre 1938, n. 1652, modificata dal D.P.R. 23 ottobre 1969, n. 987.

[10] Art. 4 c. 2 e 3.

[11] Art. 3.

[12] Si tratta del DM n. 509 del 3 novembre 1999, la cosiddetta riforma Berlinguer-Zecchino, che trasforma l'assetto universitario (3+2) secondo gli accordi sottoscritti dai Ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei il 19 giugno 1999, nella Dichiarazione di Bologna che aveva come scopo generale l'armonizzazione dei diversi sistemi di istruzione superiore europei.

[13] Si rimanda a: http://www.cimea.it

[14] Come consultabile al sito: http://www.bolognaprocess.it. Si veda, per esempio, il Comunicato di Louven e Louvain-la-Neuve (2009), in cui i Ministri europei per l'istruzione superiore individuano tra le misure necessarie per realizzare l'obiettivo dell'occupabilità «l'inclusione dei tirocini formativi nei percorsi di studio, così come l'apprendimento sul luogo di lavoro».
[15] A. Perucca (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2005, p. 11
[16] Ivi, p. 13
[17] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, cap.VI, pp. 244-350.
[18] I *tirones* erano nel mondo romano i giovani che si apprestavano ad entrare come professionisti nell'esercito.
[19] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, [1998], tr. it., Cambridge University Press, Raffaello Cortina, Milano 2006.
[20] G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 78-79.
[21] H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, [1958], tr. it., Bompiani, Milano 2004, p. 65.
[22] G. Delle Fratte, *Un'ipotesi di modellizzazione*, in A. Perucca (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, cit., pp. 90-91.
[23] R. Guardini, *Le età della vita*, [1957], tr. it., Vita e Pensiero, Milano 1992, p. 9.
[24] R. Sennet, *L'uomo artigiano*, [2008], tr. it., Feltrinelli, Milano 2008.
[25] Si rimanda a: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Saveria Mannelli 2006.
[26] R. Sennet, *L'uomo artigiano*, cit., pp. 19-20.
[27] G. Bertagna, *Strategie per la permeabilità tra "scuola" e vita personale, tra imprese e territorio*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 110.
[28] G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale*?, in G. Bertagna (ed)., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 181-190.
[29] C. Xodo, M. Bortolotto, *La professionalità educativa nel Privato Sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 67-71.
[30] Si rimanda alla nota 1 del presente articolo.
[31] G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, pp. XXX.
[32] Ibidem.
[33] Ibidem.
[34] Una recente panoramica sulla struttura didattica e organizzativa delle diverse esperienze di tirocinio curricolare attivate nei Corsi di studio in Scienze dell'educazione (L-19) è presente in: P. Bastianoni, E. Spaggiari (eds.), *Apprendere ed educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Carocci, Roma 2014, pp. 87-98.
[35] Ibidem.
[36] G. Guerini, G. Maggi, *Verso una cooperazione «diversamente abile»: le risorse e le potenzialità della Cooperazione sociale per i cittadini in situazione di handicap in provincia di Bergamo*, in AA.VV., *Fragilità. Orientamenti di senso per abitare la città con le disabilità e le fragilità*, Città Aperta, Troina 2005.
[37] Il dato è raccolto da *My Portal*, area riservata del sito www.unibg.it.
[38] G. Bertagna, *Perché 'Dipartimento di scienze della persona'? Ragioni di una scelta*, in G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché*?, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 5-15.
[39] E' il profilo proprio del docente che ricopre il ruolo di *tutor universitario*, previsto dal DM 142/98.
[40] Si tratta del Convegno *"Il tirocinio formativo per le professioni educative. Leva strategica per l'incontro tra le istituzioni del territorio e la formazione universitaria"*, realizzato presso l'Università degli Studi di Bergamo, sede di S. Agostino, 11 febbraio 2013.
[41] G. Sandrone, *Personalizzazione*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 285.
[42] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 278-287.
[43] La risoluzione del Consiglio d'Europa su *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, del maggio 2004, recita: «L'orientamento, alla luce dei cambiamenti in atto e di quelli futuri, può e deve contribuire, attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze, i propri interessi, di saper

prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi ambiente in cui si acquisiscono e/o sfruttano tali capacità e competenze».

[44] La presenza degli studenti lavoratori nei due Corsi di studi presenta, nell'a.a. 14-15, i seguenti dati quantitativi: nel Corso triennale gli studenti lavoratori che hanno a disposizione un tempo studio inferiore al 50% è del 12%, mentre quelli che hanno a disposizione un tempo studio tra il 50 e il 75% è del 16%; nel Corso magistrale le due percentuali salgono rispettivamente al 51% e al 21%.

[45] Si veda il saggio di A. Potestio, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo. On the job training*, «Formazione, lavoro, persona», V, 15, 2015, pp. 25-31.

[46] Si rimanda al saggio di M. Giraldo, *I disturbi dello spettro autistico in Sudafrica. Uno studio preliminare a partire dalla ricerca di un Tirocinio di Eccellenza*, «Formazione, lavoro, persona», V, 15, 2015, pp. 192-201.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

On the job training

Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo

ANDREA POTESTIO

The pedagogical debate, both at national and international level, considers traineeship a special channel for students to enter the labor market and for the promotion of a person's lifelong learning. The following article aims at investigating the pedagogical reasons constituting the theoretical structure of a particular form of traineeship, which has been little investigated and experienced in the Italian University courses: the "on the job training".

Il dibattito pedagogico a livello nazionale e internazionale considera il tirocinio un canale privilegiato per l'inserimento degli studenti nel mondo del lavoro e per la promozione di una formazione continua della persona. Per questa ragione, è opportuno pensare al tirocinio non solo come una leva strategica che possa favorire l'apprendimento negli ultimi anni della formazione secondaria e terziaria, ma come una vera e propria metodologia educativa che si possa esercitare durante l'intera durata dei percorsi formativi della persona[1]. Le teorie psicologiche e sociologiche in tema di educazione permanente sottolineano, in modo ampio e articolato, il fatto che la maggior parte degli apprendimenti viene acquisita, in particolare dai giovani, in ambiente non formale e informale[2]. Allo stesso modo, le ricerche pedagogiche indicano l'importanza per una formazione integrale della persona della circolarità costante tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e scuola attraverso metodi e strumenti che sappiano valorizzare un apprendimento "nella pratica", capace di sviluppare un agire consapevole e riflessivo[3].

Partendo da queste consapevolezze, il seguente articolo si propone di indagare le ragioni pedagogiche che costituiscono la struttura teorica di una particolare forma di tirocinio curricolare, forse ancora poco indagata e sperimentata nei percorsi universitari italiani: i tirocini in assetto lavorativo. Attraverso la presentazione dei percorsi formativi che si stanno realizzando presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo, si vuole riflettere sulle strategie più opportune per promuovere questa specifica forma di tirocinio curricolare, che tenta di valorizzare le esperienze professionali degli studenti-lavoratori, permettendo loro di svolgere un'attività riflessiva sui contesti lavorativi, sull'organizzazione e sulle azioni che svolgono quotidianamente. In questa direzione, è possibile evidenziare il ruolo del principio pedagogico dell'alternanza formativa, che si basa sulla consapevolezza che ogni attività lavorativa, se svolta in modo responsabile, senza distinzioni e gerarchie tra intellettuale e manuale, costituisce un giacimento formativo rilevante per la promozione delle competenze di ogni persona.

Il principio pedagogico e metodologico dell'alternanza formativa

La retorica della seconda metà del Novecento e di questi primi anni del nuovo secolo ha prodotto nel dibattito mediatico e accademico italiano una serie di pregiudizi e di ideologie che sembrano essere difficilmente demolibili[4]. Nonostante la crisi economica di quest'ultimo periodo stia mettendo in mostra l'inefficacia delle misure politiche ed economiche adottate in questi anni in Italia, non è semplice modificare il pregiudizio che il lavoro sia un'attività di valore inferiore rispetto allo studio e che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare»[5].

L'alta disoccupazione di questi ultimi anni, in particolare quella giovanile, testimonia, oltre alla presenza di una crisi economica e produttiva profonda e generalizzata nei paesi occidentali, anche il fallimento di una serie di strategie volte a separare il mondo del lavoro da quello dello studio e della formazione[6]. La situazione economica e le difficoltà del mondo produttivo imporrebbero un reale ripensamento sulle ragioni che hanno portato, soprattutto in Italia, a considerare il lavoro un'attività secondaria rispetto allo studio, addirittura un modo per sfruttare il popolo e gli individui più deboli e, soprattutto nel caso delle professioni manuali, un'occupazione alienante che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale.

Questo pregiudizio si basa sulla netta separazione tra *otium* e *negotium*, pensare e fare. L'*otium* e il pensare sarebbero le attività più proprie dell'uomo, destinate a chi ne possiede le capacità e a chi può dirigere e guidare la società. Al contrario, il *negotium* e il fare riguarderebbero tutti coloro che non sono in grado di svolgere al meglio le prime attività. Per questa ragione, il fare produttivo e il lavoro manuale si troverebbero in una condizione di subordinazione rispetto a quello intellettuale o artistico, che rappresenterebbe l'essenza reale di ogni attività realmente umana. Questo paradigma separatorio considera impossibile che un artigiano, un operaio o un lavoratore manuale possano agire nel loro lavoro, utilizzando pienamente le proprie competenze, la propria razionalità, creatività, libertà e realizzandosi come persone in ciò che producono. Secondo questa prospettiva, il lavoro manuale è sempre meccanico, sottoposto a dispositivi che negano ogni forma di fare creativo e necessariamente separato da tutti gli aspetti essenziali della persona umana.

La concezione separatoria ha generato alcune conseguenze negative sul sistema di istruzione e formazione, che ancora oggi producono i loro effetti. La prima conseguenza del mancato riconoscimento della valenza educativa del lavoro manuale è la sua esclusione dai percorsi formativi tradizionali. Molti studenti giungono al termine del loro percorso senza aver praticato un'attività lavorativa manuale e, a volte, senza nemmeno aver avuto l'occasione di osservare un contesto di lavoro. La seconda è una diretta conseguenza della prima e consiste nella generazione, in particolare a livello della formazione secondaria, di un'incolmabile gerarchia tra i percorsi scolastici più nobili come i Licei, frequentati dagli studenti migliori che sono destinati a proseguire i loro studi e alle professioni più intellettuali e remunerative, e i percorsi meno prestigiosi, come gli istituti tecnici, gli istituti professionali o addirittura l'apprendistato, rivolti ai giovani meno brillanti che sono costretti a trovare subito un lavoro e che, spesso, hanno fallito nel tentativo di compiere gli studi liceali. La terza conseguenza consiste nel pregiudizio che la lezione classica, realizzata in modo prevalentemente frontale, sia il modo migliore, se non l'unico, per valorizzare le potenzialità degli allievi. Questo pregiudizio rende quasi impossibile promuovere l'abilità manuale, la capacità di produrre oggetti, l'uso della tecnologia negli allievi e genera una netta separazione tra la didattica in aula e le attività svolte in laboratorio, tirocinio o stage che risultano, spesso, scollegate dagli apprendimenti teorici[7].

L'assunzione di consapevolezza della negatività di questa situazione impone la necessità di un cambiamento, che si basi sul tentativo di valorizzare l'unità di teoria e pratica, corpo e spirito, studio e lavoro, recuperando a pieno le teorie di molti pedagogisti classici e moderni, da Jean-Jacques Rousseau, a John Dewey, ad Aldo Agazzi. Il punto di partenza, per avviare un reale cambiamento nell'idea di formazione e mettere in atto un'alternanza formativa che sia un'autentica metodologia pedagogica e non solo un'espressione alla moda, è il riconoscimento che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»[8]. Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Ne consegue che il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato attraverso la metodologia dell'alternanza formativa dal maestro-mastro[9], può osservare e analizzare per comprenderne gli aspetti tecnici e i principi teorici, può sperimentare per sviluppare le

abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata, per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla nel modo più utile e giusto.
L'alternanza formativa è un principio pedagogico che parte dalla consapevolezza che la persona, finalità di ogni agire educativo, è un'unità organica di spirito e corpo, di ragione e mani, di riflessione e azione. Per questa ragione, non è possibile considerare in modo gerarchico le diverse potenzialità di ogni essere umano, credendo illusoriamente che l'allievo possa formarsi su un sapere generale e astratto che non lo coinvolge direttamente e che non riguarda la sua esperienza concreta. Hessen afferma che ogni apprendimento deve partire dall'esperienza e dalla realtà particolare e concreta di ogni persona. Solo riflettendo su ciò che l'allievo esperisce è possibile, attraverso la guida del maestro e una lenta e paziente analisi, giungere gradualmente a un solido apprendimento[10]. Per questa ragione, l'alternanza tra teoria e prassi, intelletto e mani, lavoro e studio dovrebbe rappresentare un metodo di insegnamento-apprendimento che, fin dalla formazione elementare, permea i percorsi scolastici. In questa direzione, ogni lavoro manuale può rappresentare un giacimento formativo attraverso il quale il maestro può accompagnare, in modo graduale e didatticamente accorto, il proprio allievo verso la promozione di competenze capaci di manifestare l'integralità e le potenzialità di ogni persona.

La valorizzazione dell'esperienza degli studenti lavoratori

Il principio pedagogico dell'alternanza formativa permette di valorizzare l'esperienza concreta e il lavoro come elementi fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento, a partire dalla formazione primaria fino a tutti i livelli del percorso educativo di un essere umano. Tra le diverse possibilità ordinamentali e didattiche per realizzare l'alternanza formativa, il tirocinio curricolare riveste un'importanza significativa, in quanto si presenta come un dispositivo che, per struttura, non è finalizzato a essere un luogo intermedio e un ponte tra la cultura teorica e astratta della scuola e la realtà professionale. Come se esistessero due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente divisi che non possono avere un dialogo continuativo e costante durante tutta la formazione di un giovane. E come se il tirocinio fosse una passerella che ha la finalità, quasi miracolosa, di collegare e integrare nell'ultimo periodo del processo formativo ciò che per molti anni è stato considerato separato, distante e anche lontano dai propri interessi. Al contrario, il tirocinio curricolare dovrebbe costituire una modalità costante di apprendimento e di valorizzazione delle competenze di un allievo, nei diversi gradi della sua formazione per promuovere in modo integrale le sue potenzialità.
Nella formazione universitaria, il tirocinio curricolare è previsto nell'ordinamento di un Corso di studi per il conseguimento di una laurea triennale o magistrale. A questo percorso viene riconosciuto uno specifico numero di crediti universitari e la sua regolamentazione è gestita autonomamente da ogni Ateneo, nel rispetto della normativa nazionale e regionale in materia, con la finalità di «integrare i percorsi didattici con esperienze di formazione professionalizzante, ricerca, elaborazione delle esperienze condotte nelle aree produttive, dei servizi, delle relazioni sociali e delle attività culturali»[11]. Come abbiamo visto, la finalità di integrazione tra studio e lavoro che il tirocinio curricolare porta con sé non può essere pensata solo come un momento isolato nella formazione dello studente, ma deve essere costruita a partire dai suoi interessi e dalla sua esperienza di vita, attraverso un'offerta didattica generale basata sul principio dell'alternanza formativa. In questa prospettiva, gli studenti lavoratori rappresentano una risorsa utile che deve essere valorizzata in modo adeguato. È opportuno, di conseguenza, non solo progettare un'offerta formativa flessibile che si avvicini alle loro esigenze di conciliazione dei tempi di studio e di lavoro, ma anche e soprattutto pensare un'offerta didattica personalizzata che sia in grado di valorizzare la loro attività lavorativa, a partire dalla possibilità di svolgere il tirocinio osservando e analizzando le azioni e i comportamenti svolti quotidianamente nella vita professionale.
È utile sottolineare che gli studenti lavoratori costituiscono un numero rilevante tra coloro che frequentano i corsi

universitari. La *Settima indagine Eurostudent* mostra che la percentuale di studenti lavoratori delle università italiane, pur essendo ridotta rispetto agli anni passati a causa della crisi economica, si attesta sul 26%[12]. Le tipologie di impiego sono prevalentemente temporanee negli studenti più giovani e diventano più stabili e continuative con il crescere dell'età. Anche attraverso una comparazione con i dati europei, l'indagine Eurostudent mostra che «il lavoro studentesco conferma che […] in tutti i paesi europei costituisce un aspetto strutturale e non un'eccezione della condizione studentesca. […] Esso è motivato solo in parte dal bisogno economico. In molti casi, il ricorso al lavoro è legato soprattutto a due obiettivi: da un lato, l'aspirazione a una crescita dell'autonomia individuale attraverso la riduzione della dipendenza dalla famiglia di origine; dall'altro lato, l'intento di arricchire il bagaglio delle competenze acquisite attraverso la formazione accademica»[13].

L'aspetto strutturale del lavoro studentesco, che a livello quantitativo coinvolge più di un quarto della popolazione studentesca nazionale nonostante l'alta disoccupazione giovanile, risulta sicuramente un dato positivo. Il fatto che gli studenti scelgano, in alcuni casi, di lavorare non solo per una necessità economica, ma anche per acquisire competenze e misurarsi con un contesto professionale sottolinea, ancora una volta, l'importanza di non separare la teoria dalla prassi, lo studio dal lavoro, l'intelletto dalle mani. Per questa ragione, il desiderio incarnato dagli studenti lavoratori di alternare nella propria vita, a partire da interessi e bisogni, la riflessione teorica con la pratica lavorativa può costituire uno stimolo e una sfida per le istituzioni universitarie, per progettare percorsi formativi che siano in grado di valorizzare e integrare questi due aspetti.

Il tirocinio curricolare, inteso come modalità di apprendimento che si basa sull'alternanza formativa, può diventare un percorso strategico anche per gli studenti in assetto lavorativo, perché offre la possibilità di osservare e analizzare, attraverso la guida di un supervisore, la propria attività professionale, qualunque essa sia, per riflettere sui dispositivi, sulle norme, sulle routine e sui comportamenti che la costituiscono. In questo modo, partendo dall'esperienza, lo studente potrà approfondire le conoscenze teoriche e tecniche, di carattere psicologico, sociologico, giuridico, filosofico, economico e pedagogico, che gli permettono di comprendere meglio le ragioni di un determinato comportamento professionale e la struttura organizzativa dell'azienda o dell'ente per il quale lavora. Inoltre, egli potrà verificare e sperimentare queste consapevolezze riflessive nel suo agire concreto e acquisire, gradualmente, competenze, ossia trasformare le proprie capacità «in un agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare 'bene', per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione»[14].

I tirocini in assetto lavorativo: l'esperienza dell'Università di Bergamo

Il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo ha avviato un progetto specifico per valorizzare, all'interno del tirocinio curricolare, l'esperienza professionale degli studenti lavoratori. È opportuno sottolineare che in questi ultimi anni il numero di tirocinanti, nel corso di studi triennale in Scienze dell'educazione e magistrale in Scienze pedagogiche è aumentato e, di conseguenza, sono in crescita anche gli studenti lavoratori che devono svolgere il tirocinio curricolare per il raggiungimento di 10 crediti formativi[15]. Per attribuire importanza all'esperienza lavorativa di ogni studente, si è deciso di riconoscere come già acquisiti 3 o 6 CFU agli studenti che hanno svolto in modo continuativo un'attività professionale nei due anni precedenti alla presentazione della domanda di tirocinio curriculare[16]. La decisione di riconoscere l'acquisizione di alcuni CFU agli studenti lavoratori non ha la finalità di accorciare e semplificare il loro percorso di tirocinio, ma di orientare la loro riflessione sull'attività professionale che stanno svolgendo attraverso il principio dell'alternanza formativa.

Tutti gli studenti che hanno avuto un riconoscimento per le attività lavorative non devono svolgere le ore di osservazione e riflessione critica in un altro ente o contesto professionale. In questo modo, la struttura del tirocinio in

assetto lavorativo diventa più flessibile e permette, per il conseguimento dei CFU rimanenti, di compiere un percorso di alternanza formativa, nel quale lo studente è accompagnato da un docente-tutor[17], che orienta lo studente lavoratore verso l'analisi riflessiva dell'attività professionale che sta svolgendo.

In generale, in ogni tirocinio si possono identificare almeno due finalità principali: permettere al tirocinante di comprendere se l'attività che sta svolgendo è realmente ciò che vorrebbe fare per un periodo breve o lungo della sua esistenza; consentire al tirocinante di approfondire le ragioni teoriche, organizzative, giuridiche, sociologiche e pedagogiche che sono alla base del lavoro che osserva, facendo in modo che si renda conto, attraverso la riflessione e la pratica, delle competenze necessarie per svolgere bene una determinata attività lavorativa. Nei tirocini curricolari tradizionali si cerca di raggiungere queste finalità attraverso almeno due figure formative: il tutor accademico, che orienta le riflessioni più teoriche a partire dall'esperienza concreta del tirocinante, e il tutor dell'ente ospitante, che accompagna lo studente nel contesto professionale[18].

Nei tirocini in assetto lavorativo che sono stati sperimentati presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali non è stato possibile prevedere, almeno in modo formalizzato, la figura del tutor dell'ente ospitante, ossia del lavoratore esperto che guida e orienta sul campo il tirocinante, diventandone un modello da imitare. Infatti, il docente-tutor sussume sia la funzione di guidare la formazione più teorica del tirocinante proponendo letture adeguate per osservare e analizzare il lavoro che sta svolgendo e aiutandolo nella scrittura dell'elaborato finale, sia quella di orientare la prassi concreta del lavoratore attraverso l'esempio di comportamenti professionali esperti. Ovviamente, il docente-tutor non può svolgere direttamente la seconda funzione perché non è presente durante la pratica lavorativa e, a volte, non conosce nemmeno pienamente le dinamiche della professione che tirocinante sta svolgendo. Questa criticità non risulta però solo una mancanza e può anche presentare alcuni aspetti interessanti e utili, dal punto di vista pedagogico, per promuovere le potenzialità del tirocinante. In effetti, riflettendo in profondità su ciò che accade nei tirocini degli studenti lavoratori, la funzione di orientare e migliorare la prassi del lavoratore nel contesto professionale non è assente, al contrario viene assunta in modo condiviso dal tirocinante e dal docente-tutor.

La flessibilità strutturale dei tirocini in assetto lavorativo favorisce una maggiore autonomia dello studente lavoratore. Il suo lavoro quotidiano diventa il modello che egli stesso, come tirocinante, ha il compito di osservare, analizzare e trasformare, se possibile, in modo positivo. Essendo già un lavoratore, in alcuni casi anche esperto, il tirocinante assume il compito complesso di essere, allo stesso tempo, colui che lavora e colui che osserva e studia le proprie azioni professionali per migliorarle[19]. Il dialogo con il docente-tutor gli consente di approfondire ed elaborare le osservazioni sulla propria attività lavorativa, grazie alla condivisione di alcune categorie concettuali che gli permettono di leggere e interpretare le proprie attività professionali, per comprendere al meglio le ragioni di determinati comportamenti professionali e l'influenza dei contesti e dei dispositivi organizzativi e relazionali.

In questa direzione, attraverso il dialogo con il tirocinante, il docente-tutor deve compiere lo sforzo di cercare di comprendere il contesto lavorativo del proprio studente, anche se è lontano dai suoi interessi specifici di ricerca e dall'ambito educativo. Se il tirocinante e il docente-tutor riescono ad avviare una relazione feconda grazie a un reciproco sforzo di ascolto e comprensione, diventa possibile costruire un percorso di tirocinio che realizza un'effettiva alternanza formativa. Per poter facilitare il dialogo tra docente-tutor e tirocinante, si è pensato di fornire allo studente-lavoratore alcune schede che possono orientare la sua osservazione e l'analisi del processo lavorativo che sta svolgendo.

Le *Schede di analisi per l'attività di tirocinio degli studenti che hanno ottenuto riconoscimento per le attività lavorative* sono diverse per i tirocinanti della laurea triennale e quelli della magistrale[20]. Si presentano come uno strumento flessibile che dovrebbe orientare il dialogo tra il docente-tutor e il tirocinante e guidare quest'ultimo alla scrittura di una relazione finale, che sappia dare conto delle sue riflessioni analitiche sulla circolarità tra lavoro e studio universitario. Attraverso domande mirate, lo studente ha la possibilità di identificare le attività primarie

e secondarie del processo lavorativo, le azioni principali che sono affidate alla sua responsabilità e di riflettere sulle conoscenze, abilità e competenze che sono necessarie per svolgere queste azioni[21]. Inoltre, lo studente-lavoratore è chiamato a descrivere esempi rilevanti della sua attività professionale che permettono di evidenziare l'influenza di dispositivi che rendono il lavoro ripetitivo, meccanico e automatico o, al contrario, che consentono di valorizzare la creatività, l'autonomia e la responsabilità del lavoratore. Le *Schede di analisi* forniscono anche allo studente una definizione sintetica delle categorie pedagogiche di riferimento[22], che devono essere utilizzate per leggere le attività professionali, e i riferimenti bibliografici più significativi per un approfondimento teorico.

Un aspetto problematico che è emerso nello svolgimento di tirocini in assetto lavorativo riguarda alcuni tirocinanti che lavorano in settori molto lontani da quelli educativi e svolgono mestieri che essi stessi ritengono poco stimolanti, temporanei e utili solo come fonte di guadagno in attesa di trovare un'occupazione più confacente alle proprie aspettative e al proprio percorso di studio[23]. In queste situazioni, il compito del docente-tutor risulta più complesso perché deve, attraverso il dialogo, far superare allo studente il pregiudizio che impieghi come barista, cameriere, commesso o centralinista non presentano aspetti formativi e di crescita personale. Partendo dalla consapevolezza che ogni lavoro può costituire un giacimento formativo se compiuto in modo riflessivo, intenzionale e responsabile, il docente che accompagna il tirocinante può avviare un percorso di riflessione critica per identificare quelle competenze che, a partire dall'attività professionale attuale, potranno essere necessarie e utili anche nel mestiere che desidera svolgere[24].

Le stesse *Schede di analisi* presentano domande specifiche per stimolare l'osservazione e la riflessione dello studente sulle conoscenze, abilità e competenze che, anche se presenti in forma parziale o limitata nel lavoro attuale, potranno diventare fondamentali nell'attività che si propone di fare in futuro. Infatti, la possibilità di soffermarsi riflessivamente sulla propria esperienza lavorativa, anche se diversa da quella desiderata, consente allo studente di armonizzare, almeno in parte, due aspetti della propria vita e di avviare un processo di alternanza formativa che gli permette sia di riflettere su aspetti teorici nascosti della propria professione, sia di attribuire senso e interesse a concetti teorici e astratti studiati nei corsi universitari.

L'esperienza che il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo sta realizzando da due anni per valorizzare il tirocinio in assetto lavorativo è ancora troppo recente e *in itinere* per poter essere considerata un modello definitivo ed esportabile. È necessario, inoltre, raccogliere una serie di dati, osservazioni e riflessioni attraverso analisi qualitative e quantitative sui processi educativi in atto per migliorare le strategie e gli strumenti utilizzati. Nonostante la mancanza di dati empirici e le criticità che si sono presentate nelle pagine precedenti, si può affermare che i tirocini in assetto lavorativo presentano aspetti educativi stimolanti e originali almeno per due ordini di ragioni. La prima consiste nel fatto che le criticità, come la mancanza di un tutor formalizzato nel contesto professionale o la possibilità di riflettere anche su professioni non educative e lontane dai desideri occupazionali degli studenti, possono essere trasformate in elementi positivi, poiché possono aumentare la flessibilità organizzativa del tirocinio e l'autonomia del tirocinante nell'osservazione e nella riflessione dell'attività professionale attuale, permettendogli di attribuire senso e valore a dimensioni significative della sua vita. La seconda risiede nella valorizzazione degli studenti lavoratori, che cessano di essere considerati studenti dimezzati, ma possono diventare protagonisti di percorsi formativi personalizzati e appaganti. Ne consegue che proprio il tirocinio in assetto lavorativo può indicare una direzione utile per trasformare i tirocini in una metodologia educativa continua che, attraverso l'alternanza formativa, permette di integrare teoria e prassi, studio e lavoro.

ANDREA POTESTIO
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] G. Bertagna, *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], Erikson, Trento 2006.
[2] 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.
[3] Si vedano a titolo d'esempio: D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], La Nuova Italia, Firenze 1961.
[4] Sul tema delle resistenze e dei pregiudizi presenti nella cultura pedagogica italiana, si veda: G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», XXXVI, 3, 2013, pp. 24-26.
[5] G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43.
[6] Le analisi Istat evidenziano i dati molto elevati di disoccupazione in Italia. Il tasso generale di disoccupazione nel nostro paese è del 11,9%, mentre quello giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni) raggiunge la percentuale del 40,7%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (http://www.istat.it/it/archivio/169406) (Ultima visualizzazione 30.09.2015).
[7] Sandrone sottolinea che non è sufficiente fare lezione in laboratorio mettendo in pratica ciò che si è appreso in aula per realizzare un'autentica didattica laboratoriale che, invece, dovrebbe consistere in «una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» (G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 185).
[8] G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Id., V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 153. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai "senza pensiero" così come l'attività mentale non è mai "senza corpo"» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006, p. 48).
[9] Il maestro si trasforma in chi non solo spiega e insegna una tecnica o un modo di eseguire un'operazione, ma diviene colui che mostra in atto, lavorando, una specifica azione lavorativa. La spiegazione teorica non esaurisce interamente l'atto lavorativo, ma accompagna l'esecuzione del maestro che, nell'atto professionale concreto, invita l'allievo a imitarlo, generando un'alternanza costante tra teoria e azione. Si pensi alle parole di Rousseau nell'*Émile* sull'importanza del lavoro per la formazione del giovane allievo: «Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Mondadori, Milano 1997, p. 239).
[10] Si veda S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna* [1939], Avio, Roma 1949, pp. 147-154.
[11] *Regolamento di Ateneo per tirocini curricolari, extracurricolari e professionalizzanti*, art. 1, p. 1, emanato dall'Università degli studi di Bergamo con decreto del 23.12.2013.
[12] *Settima indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari*, Fondazione Rui, Roma 2015, p. 5.
[13] *Ibidem*.
[14] G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 80. Si veda anche M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
[15] Nell'anno accademico 2011/12, gli studenti lavoratori del Corso di laurea in Scienze dell'educazione che hanno svolto un tirocinio curricolare in assetto lavorativo sono stati 78 su un totale di 310 tirocini curricolari. Nel 2012/13, i tirocini lavorativi 75 su 366; nel 2013/14 48 su 431 e nel 2014/15 80 su 531. Nella laurea magistrale in Scienze pedagogiche, i numeri complessivi sono più bassi, ma la percentuale di studenti lavoratori è molto significativa e si attesta, nell'anno 2014/15, sul 28%, seguendo l'andamento descritto dalla *Settima indagine Eurostudent*. Dati dell'Università degli studi di Bergamo disponibili al sito: http://www04.unibg.it/wps/portal/ (ultima visualizzazione: 20.09.15).
[16] Nel 2012, il Dipartimento di Scienze umane e sociali ha dato incarico alla prof.ssa Giuliana Sandrone, docente di Pedagogia generale e sociale, di coordinare le attività dei tirocini per i corsi di studio in Scienze dell'educazione e Scienze pedagogiche. Il riconoscimento dei crediti viene affidato a una commissione di docenti del Dipartimento, che valuta il *curriculum vitae* e le attività professionali pregresse e in atto di ogni studente lavoratore, che ha presentato domanda di riconoscimento.
[17] Il docente-tutor è un professore del Dipartimento di Scienze umane e sociali.
[18] Sulla figura e sul ruolo del tutor nei tirocini curricolari, si vedano: A. Ghidini, M. Toscano, *Immaginare il tutoring*, «Formazione, lavoro, persona», III, 9, 2013, pp. 19-24; O. Scandella, *Tutorschip e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 3-20.

[19] La riflessione del tirocinante sul proprio lavoro può essere agevolata anche dall'osservazione e dall'analisi, attraverso interviste qualitative o questionari, delle attività professionali di colleghi o responsabili, che possono avere più esperienza e consapevolezza dello studente.

[20] Le schede sono materiali strutturati che guidano l'osservazione del tirocinante e sono state realizzate dal Gruppo di studio sull'alternanza formativa della cattedra di Pedagogia del lavoro del prof. Giuseppe Bertagna. La struttura delle schede è simile, ma si differenzia il grado di approfondimento richiesto agli studenti triennalisti e magistrali.

[21] Sulle categorie fondamentali per analizzare un processo di lavoro, si veda P. Roncalli, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 77-136.

[22] In particolare, è presente nelle *Schede di analisi* un allegato che riporta le definizioni sintetiche di azione, abitudine, routine, automatismo, disposizione, dispositivo, conoscenza, abilità e competenza, con una breve bibliografia pedagogica di riferimento.

[23] Questa difficoltà è emersa in incontri tra docenti-tutor e tirocinanti organizzati proprio allo scopo di far emergere eventuali criticità ed elaborare strategie migliorative per ridurne gli effetti. È prevista anche una ricerca qualitativa con interviste mirate ai tirocinanti in assetto lavorativo che hanno concluso questo tipo di esperienza, per avere a disposizione una serie di dati e riflessioni utili per un'analisi accurata degli effetti educativi di questi tirocini.

[24] Molto utile per il dialogo con i tirocinanti è risultata la riflessione critica sulle competenze relazionali, sviluppate in lavori come barista e commessa e indispensabili anche nelle professioni educative.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

A Self-Study model in the Primary Education Science Traineeship: preliminary instances of guided education activities

Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una *didattica dell'accompagnamento*

LOREDANA PERLA

Since the time of its institutionalization, the internship of Primary Training Sciences has been depicting as a cardinal "place" of initial training for teaching professionality. Throughout last twenty years many steps have been moved forward, in order to draw the perimeter of its legislative boundaries, as long as enlightening enough this formative "path", its didactic field, objects, expertise repertoires which are necessary for the accompanying figures of the students (tutors, welcoming mentors), that are very different with respect to the ones required in other contexts of university didactics. This essay documents the approximation steps towards a Self-study based matrix of internship functioning to implement throughout the new five-year unique cycle Course of Primary Training Sciences, which is based upon the self-advertisement of tutors as considered themselves as figures of mediation for the promotion of students' knowledge about/for the profession (having as references: on one side, the idealistic-type of "student-apprentice" who is able to face the complexity of "becoming a teacher", that starts by doing a specific work of practice learning from the University days on; on the other side, the necessary instance to let dialogue theoretical knowledge with the practical one and to put all the actors representing both these kinds of knowledge – university teachers, schools, students – in mutual communication, all together).

Un "oggetto" di difficile formalizzazione: il *farsi insegnante*

Il *farsi insegnante* è un'espressione suggestiva coniata qualche anno fa da Egle Becchi (2006) per indicare il cammino "di svolte e di soste" che è necessario immaginare quando si pensi alla progettazione della formazione iniziale di un insegnante. Un cammino da esperire in due direzioni, *up* e *down*, teorica e pratica, in linea di principio profondamente interrelate, nei fatti, invece – e stanno lì a dimostrarlo quasi vent'anni di sperimentazione sull'oggetto[1] – a rischio tendenziale di compartimentazione, anche in ragione dell'evoluzione storica della formazione all'insegnamento scolastico in Italia, legata, per un verso, alla concezione della scuola (anzi, dei differenti gradi di scuola, Cerri, 2014, p.183) che ha condizionato il disegno del profilo della competenza docente ivi impegnato e, per altro verso, al dualismo insuperato fra *formazione generale* e *formazione professionale* che ne è disceso, sancito dalla *universitarizzazione* delle "professioni superiori" a fronte di altre di minor rango (Damiano, 2014, p. 45). Fra queste ultime, l'insegnamento, semi-professionismo (Perrenoud, 1994) la cui azione viene ritenuta un "mestiere" caratterizzato da una *semi*-autonomia e da una *semi*-responsabilità. Guardando all'etimo della parola, mestiere discende da *ministerium* (servizio, ufficio) da cui deriva la voce contratta *mystérion* che significa "cosa segreta", avvolta nel mistero. Non spetta a noi interrogarci su quanto questo significato abbia influenzato, nella storia della didattica, la corretta comprensione della complessità dell'azione di insegnamento, misteriosa perché poco conosciuta (anche come oggetto di studio scientifico) e quanto ciò abbia ritardato il progressivo configurarsi di una teoria densa, dalla trama plurima, quale quella inerente

alla formazione alla pratica dei futuri maestri. Eppure una crescente necessità di professionalizzazione (non solo iniziale) viene da tempo segnalata da numerose ricerche comparative europee che hanno evidenziato l'urgenza di agevolare, in analogia con quanto avviene nelle aziende attraverso percorsi di *mentoring*, la familiarizzazione dei futuri insegnanti con la vita pulsante d'aula. Certamente un *puntum dolens* rende ancora di là da venire l'approdo a una modellistica consolidata e omogenea della formazione iniziale degli insegnanti di "marca" tutta italiana: il nevralgico intersecarsi "secondo supremazie alterne, dei due piani teorico e pratico" nelle competenze di coloro che sono deputati all'accompagnamento dei futuri maestri (Mariani, 2007, p. 50). Consideriamo il Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Esiste un cono d'ombra scientifico su tale oggetto che ha lasciato sostanzialmente inevaso il problema della formalizzazione di un modello più o meno omogeneo di interpretazione e realizzazione di questa tipologia di Tirocinio nelle varie sedi italiane, al punto da far parlare di impossibilità di "interpretare tutte le situazioni" (Galliani, 2001). Il Tirocinio ha finito con l'essere inscritto in modellistiche generalmente consecutive (collocanti l'esperienza *dopo* la formazione universitaria), a conferma ulteriore dell'insuperabile dualismo.

Se vi è ormai unanime accordo sul fatto che la realizzazione dell'intervento formativo spetti all'insegnante e che il luogo deputato al Tirocinio sia la Scuola (Damiano, 2014), resta sostanzialmente da sciogliere il nodo relativo al *chi* spetti la formalizzazione della relativa teoria. E quanto concorra, nella costruzione di questa teoria, il sapere del pratico (Perla, 2010). In molti dei modelli di Tirocinio dei CCdiLL di Scienze della Formazione Primaria quadriennali sino ad oggi sperimentati, si è spesso percorsa la strada del coinvolgimento del tutor, ex-supervisore, nella formalizzazione, con esiti, va detto, non sempre felici in ragione della difficoltà di mettere a frutto la competenza di *pratico-non più pratico* di quest'ultimo, abitante una terra di mezzo ancora in gran parte da "mappare" nelle sue skills.

Ciò che intendo sostenere è che è tempo di cominciare a riflettere sul bilancio che la multiforme esperienza del Tirocinio degli ultimi diciassette anni ha consegnato alla ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Se il Tirocinio è "esperienza guidata di formazione pratica" (Damiano, 2014, p.65), sarebbe auspicabile l'elaborazione di una didattica coerente con le caratteristiche di un apprendimento alla pratica da parte del futuro insegnante. Una *didattica dell'accompagnamento* nella quale conti sì l'esperienza "immersiva" nella fenomenologia scolastica ma, pariteticamente, anche la progressiva "emersione" di un modello innovativo di accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza e dal quale sia possibile inferire le competenze agite del "nuovo" tutor. Tentare di tracciare oggi un profilo professionale per i nuovi tutor di Scienze della Formazione primaria *a partire dalle pratiche agite* è infatti un passaggio chiave nella delineazione di qualunque modello, anche se può apparire impresa ardua se si pensa alla complessità delle radicali trasformazioni che hanno investito società e scuola negli ultimi dieci anni. Ma è un passaggio indispensabile verso la professionalizzazione di un ruolo, quello di tutor, che, nelle sue diverse articolazioni, richiede un processo dinamico di condivisione di quadri generali di competenze, prestazioni, procedure. Un primo quadro analitico è inferibile dall' art.11 del DM 10 settembre 2010, n. 249[2] che stabilisce, come è noto, una triplice articolazione tipologica del profilo: tutor coordinatore, tutor dei tirocinanti e tutor organizzatore[3]. Il lavoro da compiere è quello di "messa alla prova", nella pratica agita, del profilo delle competenze definito dalla legge, riempiendolo però di contenuti contestualizzati.

È l'impegno assunto, da due anni a questa parte, dalla Commissione di Tirocinio del Corso di laurea a Ciclo Unico di Scienze della Formazione Primaria di Bari[4], con un progetto di matrice *Self-Study* che faccia leva, per un verso, sulla rilevanza del mediatore didattico del Tirocinio e, per altro verso, sul percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei tutor, investiti dal ruolo di *agenti innovatori* nella realizzazione delle azioni previste dal modello.

Vediamo specificatamente.

Un mediatore indispensabile al *farsi insegnante:* il Tirocinio

Dal momento della sua istituzionalizzazione[5], il Tirocinio è andato via via configurandosi come "luogo" cardine della formazione alle professionalità formative[6] (e non solo). Negli ultimi quindici anni sono stati avanzati passi per perimetrarne i confini legislativi, gettando non poca luce su tale "sentiero" di professionalizzazione, sul suo campo didattico, sui suoi oggetti, sui repertori d'expertise necessari alle figure di accompagnamento degli studenti (tutor, mentori, supervisori), assai diversi da quelli richiesti in altri contesti della didassi universitaria. Contestualmente, nella comunità scientifica pedagogica[7], sono andati moltiplicandosi gli studi al riguardo.
L'ampia pubblicistica che dagli anni Novanta è andata producendosi in Italia sui possibili modelli di Tirocinio – diversificati in ragione dei profili di competenze professionali attese – e sulle esperienze di supervisione che ne sono state realizzate nei luoghi legittimati (Atenei, Aziende, Servizi sociali, Scuole), costituisce la testimonianza del valore attribuito al Tirocinio come spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica. E oggi, grazie a tale lavoro, disponiamo di un cospicuo *thesaurus* di esperienze formalizzate in repertori scientifici e in categorie interpretative che hanno rilanciato nel nostro Paese, specificamente in relazione al Tirocinio, la prospettiva deweyana del *learning by doing* e di un apprendimento in Comunità di Pratica (Wenger, 2006) che ne ha decostruito l'obsoleta rappresentazione di segmento conclusivo (e applicativo) della formazione teorica. Il paradigma pragmatistico è diventato un riferimento obbligato quando si accosti l'"oggetto" Tirocinio dal punto di vista teorico. Tale paradigma implica la centralità di un pensare il Tirocinio come luogo di un fare riflessivo, altamente situato, produttivo di un sapere (pratico). Da Schön (2006) a Wenger (2006), da Scaratti, Kaneklin, Bruno (2006) a Sarchielli (1990), da Alastra, Kaneklin, Scaratti (2012) a Bertagna (2011), Fabbri e Rossi (2008), sono in tanti ormai gli studiosi che tendono ad avvalorare il contributo che il Tirocinio è in grado di offrire all'impresa di costruzione del progetto professionale personale dello studente universitario.
In modo particolare gli studi di D.A. Schön, M. Eraut, L. Resnick, K. Gergen, J.S. Brown, A. Collins e P. Deguid, J. Mezirow, B. Rogoff lo hanno via via confermato nel tempo apportando, sia pure secondo declinazioni diverse, un contributo di chiarificazione sulle notevoli discontinuità che marcano gli apprendimenti formali (dell'Università) rispetto agli apprendimenti informali propiziati dal Tirocinio. Tali discontinuità sono sempre più al centro dell'interesse della ricerca didattica universitaria che guarda al Tirocinio come al mediatore cruciale di un apprendimento-ponte fra Alta Formazione e Lavoro, destinato a giocare un ruolo chiave nel successo delle transizioni degli studenti universitari verso la Scuola.
In un tempo che va smarrendo sempre più il senso soggettivo del lavoro, valorizzare il Tirocinio universitario come spazio riflessivo può forse contribuire a risignificare una cultura del "fare professionale" comprensiva del valore e della dignità della vita interiore (Rossi, 2010). Senza contare che lo svolgersi del Tirocinio interpella un'intelligenza dell'azione dello studente come sintesi di conoscenza pratica, stratificazione di saperi e di tecniche istituzionali: un'intelligenza assai poco "educata", purtroppo, nei contesti dell'istruzione formale. Ogni percorso di Tirocinio è, dunque, per lo studente universitario, l'occasione preziosissima per apprendere i sistemi di significato, le norme implicite e le routine che caratterizzano il lavoro: si tratta di obiettivi sempre più inseriti nei curricola dei programmi di Alta formazione di tutta Europa.
Anche per questo oggi lo studio del Tirocinio "chiede" sguardi di ricerca all'insegna dell'"*everyday cognition*" (Rogoff, 1984): analizzare il Tirocinio a fini di ricerca è entrare in profondità nella cultura del lavoro (che non è la cultura dell'Università!), è sforzarsi di comprendere l'inedito di tracciati di apprendimento che non avvengono nelle aule. Sempre più, con la svolta pratica (Damiano, 2006), l'attenzione della ricerca didattica va, dunque, spostandosi verso l'analisi di tali tracciati e di tali contesti.
Ciò implica per il ricercatore l'incontro/scontro con l'ipotesi di un'autonomia teorica delle pratiche di Tirocinio. Nel caso della nostra ricerca barese, questo ha significato porci alcune domande cruciali: cosa pensa lo studente universitario di Scienze della Formazione Primaria della sua esperienza di Tirocinio? Cosa apprende

durante tale percorso? In che modo avviene la trasmissione fra esperto e novizio nei contesti del Tirocinio di SFP? Può l'esperienza del Tirocinio di SFP, da sola, promuovere le abilità complesse richieste dalla cultura del lavoro (*action planning*, *problem finding*, *problem posing*, *decision making*)? E quale professionalizzazione pensare per il gruppo dei tutor deputati ad accompagnare gli studenti in questo difficile percorso? Soggetti istituzionali, i tutor, protagonisti di una didassi molto distante da quella fruita nei banchi dell'Università, chiamati a farsi mediatori di un'integrazione difficile fra *corpora* teorici e saperi pratici da non risolvere in tecnicalità, ma in alternanza fra fasi osservative e fasi attive di lavoro, decise di concerto con un consiglio di corso di Tirocinio.

Numerosi i modelli già sperimentati e documentati nella letteratura didattica relativa ai corsi di Scienze della Formazione Primaria a partire dagli ultimi diciasette anni (Falcinelli, 2002; Galliani, Felisatti, 2001; Zanniello, 2008; Nigris, 2004; Falcinelli, 2011). Costante in essi è il richiamo ai ruoli svolti dalle figure di accompagnamento incaricate della *gestione* delle attività di Tirocinio.

La qualificazione professionale di tali figure è un problema chiave di tutte le ipotesi di modellistica sul tema. È ed è anche uno dei problemi più rilevanti della didattica del Tirocinio, specie se si fa riferimento alle competenze specifiche che tali professionisti dovrebbero esprimere in coerenza coi tre profili indicati dalla norma vigente (D.M. 10 settembre 2010, n. 249): il tutor coordinatore (organizzativo-didattico) e il tutor organizzatore (organizzativo-amministrativo) nell'Università; il tutor accogliente dei tirocinanti (o, come preferisco chiamarlo, mentore) nella Scuola.

Tale accompagnamento dovrebbe configurarsi più in termini di *coaching* che di *teaching* ed è tanto più necessario all'Università, laddove il pregiudizio di una finalizzazione professionale rinviata a dopo la laurea tende ad allignare nel senso comune dello studente.

Come si evince da questo breve tratteggio introduttivo, il Tirocinio universitario di SFP è oggi pienamente emancipato dalla rappresentazione di "cenerentola" del curricolo formativo, laddove va conquistando una centralità sino a ieri riservatagli solo da alcuni corsi di studio[8] oltre che, come è ovvio, dalla ricerca didattica e dalla sociologia delle organizzazioni. Nel Tirocinio di SFP lo studente ha la possibilità del cimento in una "prova sul campo" (Perla, 2009), ridefinisce i suoi schemi cognitivi, valida i saperi posseduti e le capacità di confrontarsi con l'inedito.

E ancora. Grazie al Tirocinio lo studente esplora alcune caratteristiche personali quali l'iniziativa, la disposizione a rischiare, l'autostima, la progettualità, l'autonomia e apprende a valutare il divario di competenze possedute rispetto alle richieste dei contesti professionali accoglienti. Tematizzare teoricamente il Tirocinio universitario, tuttavia, resta un compito complesso. Ci si imbatte in ambiguità semantiche che è utile chiarire (Perla, 2012a). Definito a volte *field experience* (Laneve, 2003); talaltra *work experiences* (Sonatore, 2010), confuso col praticantato o con l'apprendistato e financo con lo stage, il Tirocinio non è stato ancora perimetrato dal punto di vista terminologico-concettuale. *Orientatività*, *formatività* e *attività* sono i tratti specifici di tale mediatore didattico.

Vediamo brevemente perché.

È *orientativo* (Massaro, 2014), perché, attraverso il Tirocinio, lo studente ha modo di verificare sul campo, probabilmente per la prima volta, il grado di sintonizzazione fra la motivazione allo svolgimento della professione magistrale e la competenza in azione. Si tratta di una "verifica" cruciale: da quest'esperienza potrebbe discendere una conferma della giustezza della scelta e, dunque, quella motivazione non potrebbe che rafforzarsi. Così come, invece, potrebbe discendere anche la necessità di rivedere gli obiettivi professionali ri-orientandoli in direzioni diverse. Ecco perché è così importante che il Tirocinio si avvi il più precocemente possibile: per dar modo allo studente di immergersi nell'esperienza maturando coscienza delle abilità possedute. Conquistare coscienza di ciò che si sa fare, maturare consapevolezza circa l'impegno da profondere in vista della conquista della competenza sono, come è noto, funzioni importanti dell'orientamento sulla cui importanza le politiche comunitarie hanno posto l'accento da tempo in linea con l'evoluzione di un mercato del lavoro sempre più competitivo e instabile, ove l'apprendimento lungo il corso della vita assume rilevanza strategica. Al centro dell'orientatività del Tirocinio va dunque letto il costrutto di un apprendimento *all-life-long* che richiama anche l'autorientamento e l'autoregolazione (Pellerey, 2006). E

ancora. L'*orientatività* del Tirocinio è inscritta nell'esigenza implicita di un accompagnamento didattico mirato dello studente da parte di un tutor: la presenza di quest'ultimo diventa un elemento dirimente per assicurare la qualità del percorso. Non solo. L'accompagnamento di supervisione svolge un'importante funzione clinica di contenimento e di promozione della soggettività professionale *in fieri* dello studente: guida la riflessione di quest'ultimo sull'esperienza in svolgimento, permette di attivare connessioni con le rappresentazioni professionali possedute *ex ante* (Perla, 2008), promuove la resilienza e le abilità di *coping* che, sempre, le fatiche dell'apprendere dalla pratica e nella pratica mettono a dura prova.

Come attestato da sempre più numerose esperienze anche italiane, la dimensione del *coping* è una risorsa importante del percorso di orientamento e matura proprio durante il tempo del Tirocinio. Ampia è la letteratura che evidenzia il valore del *coping* per le pratiche orientative. Si tratta di competenze specifiche del saper "far fronte" alle situazioni (Lazarus, 2000), dell'autoregolarsi nei comportamenti anche emozionali. Gli studi sul *coping* sono particolarmente rilevanti nei programmi di sostegno alle transizioni di lavoro e nelle azioni di supporto tese a facilitare i processi di scelta delle facoltà universitarie (Perla, d'Itollo, 2012b).

Ma il Tirocinio è *formativo* perché la sua finalità è dichiaratamente quella della *field experience* (Laneve, 2003, p. 200), ovvero di una riflessione-in-azione che costituisce il modo di conoscere proprio del pratico e che è esperienza in immersione e a contatto diretto con la realtà. L'apprendere che ha luogo nel Tirocinio è per un verso idiografica e situata poiché basata sul coinvolgimento personale dello studente nel contesto; per altro verso essa propizia un apprendimento a distanza dall'esperienza, in sede "appartata" e decentrata, facendo leva sui processi di analisi e di riflessione sul vissuto.

Il quadro entro cui si inserisce l'esperienza del Tirocinio di SFP è dunque quello di una formazione *attiva*, basata sul *learning by doing* in cui centrale è il ruolo dell'immersione nel contesto nelle sue valenze socio-culturali (apprendimento contestuale) e la *messa-a-distanza* dell'esperienza (apprendimento extracontestuale). Come scrive Damiano: "Una coerente formazione professionale necessita di una struttura di analisi e di costruzione della pratica insegnante dove si articolano – in via differenziata e solidale – conoscenze teoriche e conoscenze pratiche, saperi e saper fare, aventi come referenti comuni situazioni educative contestualizzate" (Damiano, 2007, p. 18).

La formazione sul campo, quale quella che si attiva col Tirocinio, "allena" allo sviluppo di competenze che si compiono nelle forme dell'"improvvisazione pianificata" (Tochon, 1993) e della previsione (Rivoltella, 2014) ma che, tuttavia, non sono sufficienti per costruire una soggettività professionalizzata. Il Tirocinio, proprio perché esperienza di "immersione" nelle urgenze della pratica, permette di far *vivere* pienamente l'esperienza della professione ma non permette, fin quando lo studente vi è immerso, anche con compiti di responsabilità, di *pensare*, *interpretare*, *rielaborare* l'esperienza. Insomma: l'esperienza svolta in condizioni e luoghi "naturali" della professione non basta. Occorrono luoghi e formati *universitari* che aiutino lo studente a decontestualizzare quest'ultima, a individuarne le teorie incorporate, a ricostruirla nei termini dei significati non immediatamente leggibili. Ciò significa che il Tirocinio può diventare autenticamente formativo solo a condizione di costituirsi per lo studente come spazio di una riflessione post-attiva. Non solo, dunque, spazio di vissuti ma luogo di un' "elaborazione intellettuale" di conoscenza: fonte dalla quale far emergere – attraverso la fase post-attiva – i primi repertori di una competenza magistrale *in fieri*. Del resto l'esigenza di accompagnamento si rintraccia nell'etimo stesso della parola: "Tirocinio" deriva da *terere* (esercitarsi) e da *tironem* (principiante), entrambi derivanti dal greco *tereo*: tutelo, prendo in cura. Il passaggio nel mondo delle professioni chiede adulti esperti che si prendano "cura" dello studente. E numerosi possono essere i *modi* di questo accompagnamento. Uno, per esempio, è quello che fa leva su dispostivi di scrittura. Perché proprio la scrittura? Per la *potenza euristica*: la scrittura è l'anello che tiene "legato" il soggetto alla conoscenza. Essa permette di scoprire se stessi; di portare alla luce i significati impliciti incorporati nell'esperienza; di mettere-a-distanza quell'esperienza schiudendo, agli occhi dello studente, imprevisti e alternative. Insomma, è il dispositivo più rilevante di traducibilità del "non detto" o del non dicibile (Zambrano, 2006) in sapere; per la sua *forza formativa*: la scrittura segna in profondità il pensiero

perché, attraverso lo scrivere, l'idea si dà forma e chi scrive prende coscienza delle condizioni di fattibilità di quell'idea nella pratica. Se ci si pensa, l'esercizio formativo del Tirocinio consiste proprio nella realizzazione di questi due passaggi cognitivi fondamentali: prendere coscienza di ciò che si sa (consapevolizzandosi circa ciò che si è imparato sui banchi dell'Università) eppoi verificare le condizioni di fattibilità nel confronto coi saperi emergenti dalle pratiche (Perla, 2012a).

Il modello di accompagnamento *Self-Study* "emergente" a Bari

Entro le cornici teoriche sinteticamente tratteggiate, a partire dall'a.a. 2012/13 si è dato avvio, nella sede di Bari del CLCU di Scienze della Formazione primaria, a un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo col gruppo dei tutor (allora supervisori) di Tirocinio ivi presente.
L'iniziativa ha trovato il consenso del consiglio di corso, per cui si è dato abbrivio al disegno di un protocollo che, validato dalla Commissione Dipartimentale di Tirocinio, coordinata da chi scrive, si è articolato in diversi passaggi il primo dei quali ha previsto una ricostruzione "storica" delle presenze del gruppo, piuttosto nutrito, degli ex supervisori all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione (ben 33, suddivisi fra le sedi di Bari e di Lecce: 28 nella prima, 5 nella seconda). Questa prima azione ha permesso di "mappare" l'evoluzione della composizione del gruppo nel corso del tempo, dando qualche prima evidenza alle disomogeneità esistenti fra sottogruppi consolidati e *new entry*. A seguito delle azioni di questa fase, è stato costituito un primo archivio documentale delle pratiche amministrative inerenti al servizio di Tirocinio che sono state ordinate e classificate per la prima volta nella storia del Dipartimento.
Il secondo passaggio è consistito in una ricognizione-analisi delle azioni svolte nel quotidiano professionale dei tutor di Tirocinio, attraverso una serie di incontri mensili in plenaria e in piccolo gruppo (con attribuzione finale di consegne specifiche[9]), avvenuti nel corso dell'anno accademico 2012/2013. Questo lavoro, estremamente faticoso sul piano dinamico-relazionale, ha permesso di esplicitare il "sottobanco" di conflittualità lavorative esistenti da tempo fra i membri del gruppo e mai sciolte perché cristallizzate dall'inerzia e dalla routinarietà più opaca[10]. L'esito di tale azione ha portato a ricostruire una prima coesione relazionale del gruppo, sino ad allora drammaticamente frammentato, e una maggiore consapevolizzazione circa la *mission* istituzionale del Tirocinio. Inoltre, ha "dissodato" il terreno per l'avvio del secondo anno di attività, 2013-2014, nel corso del quale è stata proposta al gruppo la partecipazione a un primo percorso di ricerca-formazione mirato allo sviluppo professionale dei tutor. Dieci tutor hanno aderito al progetto.
Due gli obiettivi del percorso proposto:

a) la riorganizzazione della *governance* connessa al miglioramento qualitativo del servizio di Tirocinio di SFPCU, anche in vista della transizione in atto dal corso di laurea quadriennale a quello magistrale a ciclo unico e della necessità di introdurre giusti criteri rendicontativi per il monitoraggio delle azioni di sistema da parte dell'Anvur;

b) la progressiva "emersione" di un modello di accompagnamento dello studente tirocinante (Paul, 2009) seguendo una criteriologia mutuata dalle modellizzazioni anglosassoni *self-study* che sono tutte basate sull'attraversamento riflessivo "in proprio" dell'esperienza formativa poi "offerta" allo studente. Nello spirito del *nemo dat quod non habet*, abbiamo evidenziato ai tutor l'opportunità di sperimentare in prima persona, da protagonisti, il protocollo di azioni e i dispositivi previsti dal protocollo *self-study* al fine di produrre, al termine dell'esperienza annuale, una serie di valutazioni che permettessero di fare un bilancio, insieme ai ricercatori, della possibilità di validare materiali e tragitto esperienziale attivato.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, sono stati evidenziati i parametri rispetto ai quali effettuare la riorganizzazione della *governance* del Tirocinio del CM di Scienze della Formazione Primaria da effettuare in collaborazione con la Commissione di Tirocinio SFPCU:

1) criterio istituzionale, dando evidenza ai due indirizzi principali di lavoro del tutor: *didattico* e *amministrativo* (comprensivo della revisione del Regolamento del

Tirocinio e della esplicitazione degli atti di "burocrazia" interna che raccordano il lavoro dello studente con gli "uffici" universitari). Si è proceduto a una prima revisione dei link e dei materiali del sito dipartimentale, ancora in via di realizzazione;

2) criterio interistituzionale: finalizzato alla costituzione di una rete di Scuole accreditate (o da accreditare per le attività del tirocinio diretto) secondo criteri di qualità definiti in accordo con l'U.S.R. Puglia (ai sensi del D. M. n. 249/2010, integrato dal D. M. 8 novembre 2011 e dal D. M. n. 93/2012);

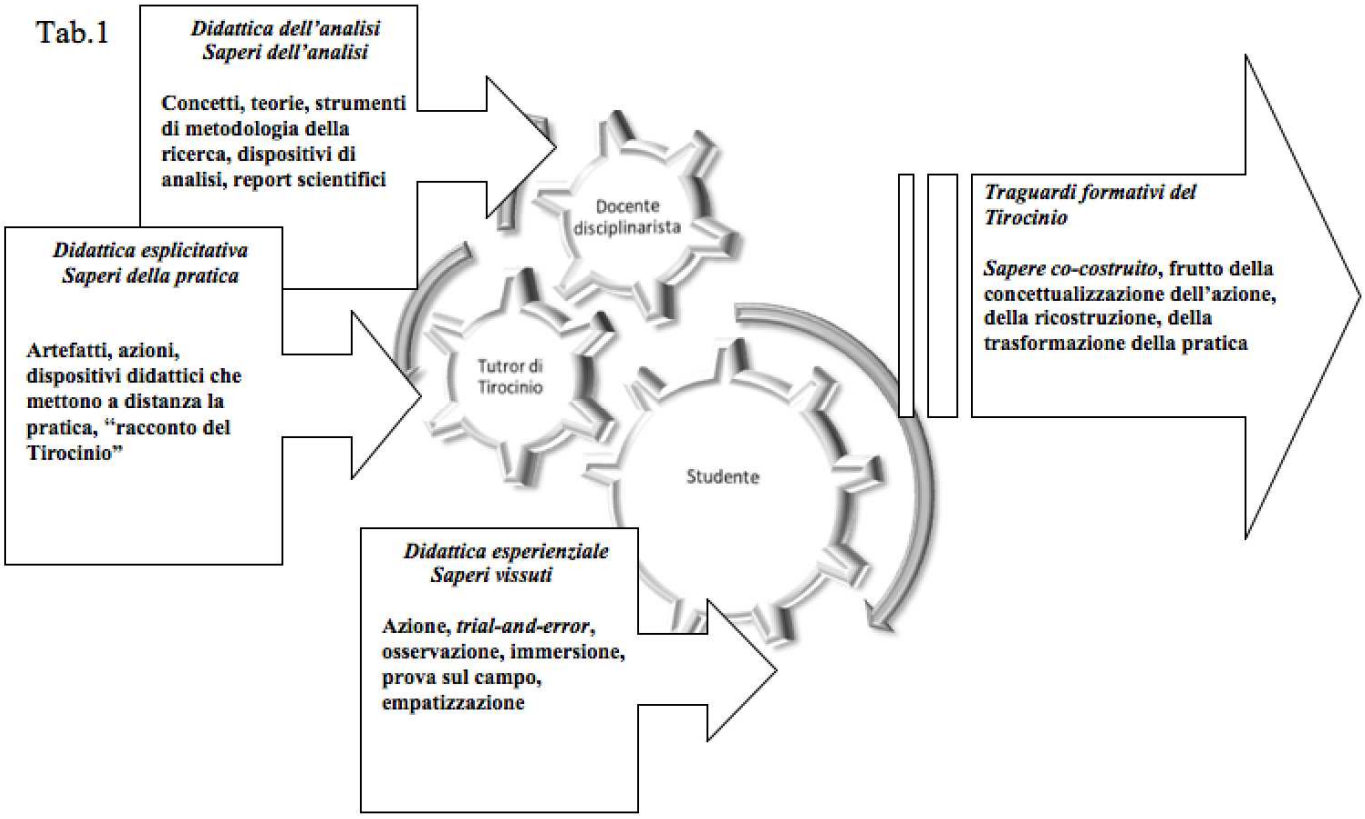
3) criterio partecipativo: finalizzato alla costituzione di rapporti con enti del Terzo settore e con *stakeholders* interessati alla realizzazione di progetti di Tirocinio interistituzionali.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, il percorso di ricerca-formazione proposto è stato strutturato seguendo lo statuto della ricerca collaborativa e, dunque, prevedendo il pieno coinvolgimento del gruppo dei tutor nelle azioni del protocollo.

Tale scelta non è stata di scarso peso ai fini della promozione dell'*empowerment* del gruppo. Lo statuto collaborativo si presta, infatti, efficacemente alla valorizzazione del *"Teacher's Thought"* (Perla, 2011), del pensiero del pratico. Fare ricerca sulle pratiche didattiche, progettare itinerari formativi mirati al superamento del dualismo teoria-pratica nella direzione della professionalizzazione (Pastré, 2011) cui accennavo nel paragrafo 1, infatti, non pone solo il problema del confronto fra teorie e pratiche (o fra teorici e pratici), ma anche il problema del confronto fra due tipologie *differenti* di teorie: le teorie-in-uso del pratico-tutor di tirocinio e le teorie formali del ricercatore didatta (Perla, 2014). La cesura può essere superata solo provando a costruire nel tempo una comunicazione virtuosa e vantaggiosa per entrambe le soggettività – per i *tutor* e per i docenti universitari (lo studente fruisce indirettamente del miglioramento attivato) – e questo accade giungendo a concettualizzare la pratica di accompagnamento dello studente come un oggetto "interno" dello stesso processo di teorizzazione. Il canone della ricerca collaborativa si presta assai efficacemente a mettere in dialogo – ovviamente nel rispetto di alcune condizioni – questi due universi distinti, offrendo ai tutor (pratici) il "guadagno" di una formazione che discende direttamente dal loro essere-in-ricerca insieme ai ricercatori di didattica. Nato nel 1992 entro l'AERA come specifico settore di studio e di formazione alla pratica dell'insegnamento *inside*, cioè dal suo interno, *self-study* è stato definito da K. M. Zeichner, uno dei suoi ideatori, «probabilmente l'unico sviluppo realmente significativo nel campo della ricerca educativa» (1999), ed è basato sul valore attribuito alla soggettività del *pratico* nella sua formazione. I tratti che lo contraddistinguono, delineati da La Boskey (2007), sono risultati pienamente sintonici con i criteri della nostra ricerca- formazione: un'attenzione mirata al sé del tutor (una ricerca *self-study* "inizia dal sé e ha il suo focus sul sé"); l'enfasi sulla natura collaborativa della ricerca; l'utilizzo di molteplici dispositivi, per la maggior parte qualitativi, di raccolta e rappresentazione dei dati; la sperimentazione di dispositivi riflessivi; l'uso del racconto orale e scritto della pratica; la ricorsività fra ricerca e formazione (un *self-study* non nasce come ricerca ma come studio-formazione della pratica che diventa ricerca, il che ha permesso di giustificare al gruppo dei tutor il senso del loro forte coinvolgimento).

Il modello attualmente in sperimentazione è presentato in tab.1. Esso prevede la presenza dei tutor coordinatori in tutti i "luoghi" della didassi universitaria e la costruzione progressiva di una comunicazione mediata, grazie a dispositivi peculiari, fra gli attori principali del palinsesto formativo di SFPCU: docenti disciplinaristi, tutor coordinatori e organizzatori, tutor dei tirocinanti (nelle scuole), studenti.

Tab.1



Il programma delle attività prevede una connessione di tutti gli "ambienti di lavoro" dello studente attraverso il filo conduttore della presenza del tutor in funzione supportiva: Didattica d'aula (*saperi universitari*); Laboratorio (*Tirocinio indiretto*); Aula scolastica (*Tirocinio diretto*).

In ciascuno di questi ambienti, il tutor svolge un ruolo di mediazione nell'apprendimento dello studente secondo formati distinti in *didattica dell'analisi* (tutor coordinatore: in aula col docente delle didattiche disciplinari), *didattica esperienziale* (tutor dei tirocinanti a Scuola), *didattica esplicitativa* (tutor coordinatore nel Laboratorio, di ritorno dall'aula). Il filo conduttore delle attività svolte è quello della *formazione pratica*. Il tutor organizzatore, invece, è deputato alla cura del raccordo con le Scuole e in tale direzione è stato avviata la progettazione di corsi di formazione rivolti ai Dirigenti delle Scuole "accreditate" e al gruppo dei tutor dei tirocinanti candidatisi allo svolgimento della funzione a partire dal prossimo anno. In tutti questi luoghi, il tutor si fa in qualche modo "garante" della formazione pratica, attivandone l'*istanza* nei luoghi ove questa potrebbe essere anche inintenzionalmente trascurata. Nella didattica dell'analisi, per esempio, il tutor concorda col docente universitario di trattare un tema "a lezione" (di solito i temi scelti sono quelli della didattizzazione, della progettazione disciplinare e della valutazione). Il *setting* d'aula, grazie alla presenza sollecitatrice del tutor, permette di dialettizzare temi solitamente trascurati negli insegnamenti disciplinari di didattica: trasposizione didattica, scelta di contenuti, curricolo, valutazione per competenze ecc. E il tutor, aspetto non trascurabile del modello, "apprende" dal docente universitario, aggiornando i suoi repertori di

conoscenze, talvolta anch'essi trascurati a causa della "chiusura" indotta dal ruolo.

Attraverso la didattica esplicitativa (Perla, 2010), invece, che ha luogo in fase post-attiva, ovvero dopo l'esperienza del Tirocinio diretto nella Scuola, il tutor coordinatore avvia la messa-a-distanza-delle-pratiche vissute in aula ma, qui la novità, fortemente raccordate coi temi disciplinari trattati "attraverso" la didattica dell'analisi. E' accaduto, per esempio, che alcuni "oggetti" culturali scelti dallo studente nella fase di analisi (ovvero nell'aula universitaria, nel corso del lavoro di tandem fra docente didatta disciplinarista e tutor) siano stati poi approfonditi nel corso del Tirocinio diretto (perché lo studente aveva manifestato la volontà di affiancare un insegnante esperto della tipologia disciplinare di insegnamento alla quale era ascrivibile qiell'"oggetto") per poi essere ripresi, grazie alla didattica esplicitativa, nel Laboratorio e attraverso la scrittura della Relazione finale. Non è un caso che l'esplicitazione venga considerata nei *self-study* una strategia-chiave proprio dei Tirocini: essa aiuta i soggetti in formazione a prendere coscienza delle rappresentazioni e delle teorie personali con le quali approdano al mondo delle pratiche, ad analizzare gli episodi vissuti, a confrontarsi coi colleghi.

Altro guadagno del percorso chiaramente evidenziato in fase di prima valutazione del modello è stato il superamento di una criticità emersa nel corso dell'analisi ricognitiva del primo anno di lavoro coi tutor, ovvero la ridondanza dei temi scelti dagli studenti per lo svolgimento della Relazione di Tirocinio. Un problema serio al punto da suscitare la reazione del rappresentate Miur nel corso dello svolgimento di una seduta di laurea, non senza l'imbarazzo dei presenti, riguardo il fatto di essere costretto a validare relazioni di Tirocinio "fotocopia l'una dell'altra". Nel corso del progetto gli studenti hanno diversificato la scelta contenutistica delle loro relazioni, riconoscendo nel loro tutor coordinatore una competenza concreta di accompagnamento sin dal momento in cui ne è avvenuto l'incontro, nel luogo (inatteso) dell'aula di insegnamento e non più solo nella sede deputata al "ricevimento studentesco".

E ancora, un esito non marginale se guardiamo alla situazione di partenza: il modello di funzionamento sembra aver rimotivato profondamente i tutor poiché ha innescato un virtuoso processo di autoanalisi riflessiva delle proprie conoscenze e pratiche di *tutorship* agite, nonché di approfondimento epistemologico delle competenze da sviluppare.

Molto resta da fare (e molto non è stato possibile qui scrivere per economia di spazi: per esempio il lavoro preziosissimo di accreditamento delle Scuole *anche* da parte dell'Università attraverso l'attribuzione di una sorta di "bollino qualità" che il nostro Consiglio di Corso di SFP assegnerà alle Scuole disposte a formare i propri mentori all'accoglienza dei tirocinanti). Ciò che tuttavia va emergendo con evidenza è che per costruire una *tutorship* di eccellenza per i futuri maestri appare necessario che il tutor attinga a più fonti di perfezionamento del suo ruolo di garante della "formazione pratica". Ciò che voglio dire è che non esiste un "luogo deputato al Tirocinio", esiste un Tutor capace di porre in dialogo i "luoghi" diversi dell'apprendere dalla pratica dello studente universitario. Leggo in questa articolata azione di accompagnamento (e nel relativo chiaro profilo di competenze *agite* che ne discenderà) anche la possibilità di superamento dell'*impasse* del sentirsi (in quanto tutor) abitanti di una "terra di mezzo".

LOREDANA PERLA
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
University of Bari "Aldo Moro"

Bibliografia

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.

Becchi E. (2006), *Il farsi insegnante: un itinerario con svolte e soste*, in A. Bondioli, M. Ferrari, M.Marsilio, I.Tacchini (2006). *I saperi del Tirocinio*, FrancoAngeli, Milano.

Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.

Cerri R. (2014), *Il caso di Torino nel contesto italiano della professionalizzazione degli insegnanti: bilanci e problemi aperti*, in D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-200.

Damiano E. (2014), *I tirocinio nella formazione degli insegnanti*, in D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 43-71.

Fabbri L., Rossi B. (Eds) (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.

Falcinelli F. (2002), *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*, in D. Orlando Cian (Ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratica* Pensa MultiMedia, Lecce, pp.215-223.

Falcinelli F. (Ed.) (2011), *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri docenti. L'esperienza di Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Perugia*, Morlacchi Editore, Perugia.

Galliani L., Felisatti E. (Eds.) (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.

Laboskey V. (2007), *The Methodology of Self-Study and its Theoretical Underpinnings*, in J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol. II, Springer, Dordrecht, pp. 817-869.

Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.

Lazarus, R.S. (2000), *Toward better research on stress and coping*, in «American Psychologist», vol. 55, pp. 665-673.

Massaro S., (2015), *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio*, in «Pedagogia Oggi», vol. 1, 2015, pp. 295-314.

Mariani A.M. (2007), *L'insegnante e il modello*, in E. Damiano (Ed.) (2007), *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp.29-80.

Nigris E. (Ed.) (2004), La *formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.

Paul M. (2009), *Accompagnement*, in P. Rochet, *L'accompagnement dans la formation*, in «Recherche et formation», vol. 62, pp. 129-139.

Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation e la professionalisation*, in «Education Sciences & Society», vol 2, n. 1, pp. 83-95.

Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.

Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

Perla L. (2008), *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», Anno X, n. 7, pp. 249-267.

Perla L. (2009), *Prova sul campo*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. 13, pp. 25-27.

Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Perla L. (2011), *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 4, n. 6, pp. 119-130

Perla L. (2012a), *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, FrancoAngeli, Milano.

Perla L., d'Itollo A. (2012b), *Buone prassi di orientamento Scuola-Università. Il progetto "Orientare per snodi culturali" del Liceo Classico Orazio Flacco di Bari*, in «Metis - Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni», vol. 2, n. 1.

Perla L. (2014), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Pensa Multimedia, Lecce.

Rivoltella P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.

Rogoff B., Lave J. (1984), *Everyday Cognition: its Development in Social Context*, Cambridge Mass, Harvard University.
Rossi P.G., Rivoltella P.C. (Eds.) (2012), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.
Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
Sarchielli G. (1990), *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali ed orientamenti operativi*, in E. Neve, M. Niero (Eds.), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 121-133.
Scaratti C. (2006), *I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e ri-produzione di conoscenza*, in G. Scaratti, C. Kaneklin, Bruno A. (Eds.), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma, pp. 25-46.
Schön D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
Sonatore A. (2010), *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
Tochon F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris.
Zeichner K.M. (1999), *The New Scholarship in Teacher Education*, in «Educational Researcher», vol. 28, n. 9, pp. 4-15.
Zambrano M. (2006), *Per abitare l'esilio. Scritti italiani*, Le Lettere, Firenze.
Zanniello G. (Ed.) (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma.
Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

[1] Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato istituito con D. M. 26/05/1998, pubblicato sulla G.U. il 3/7/1998, n. 153.
[2] Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».
[3] Come è noto, un primo profilo competenziale è inferibile dallo stesso art. 11 che distingue compiti tutoriali differenti. Ai tutor coordinatori sono affidati compiti di *a)* orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; *b)* provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; *c)* supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; *d)* seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe. Ai tutor dei tirocinanti è affidato il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti. I docenti, chiamati a svolgere i predetti compiti, sono designati dai coordinatori didattici e dai dirigenti scolastici preposti alle scuole iscritte nell'elenco di cui all'articolo 12, tra i docenti in servizio con contratto a tempo indeterminato nelle medesime istituzioni e che ne abbiano fatto domanda. 4. I corsi di laurea magistrale di cui all'articolo 6 si avvalgono altresì di tutor organizzatori, cui è assegnato il compito di: *a)* organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici; *b)* gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale; *c)* coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole; *d)* assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.
[4] Costituita dalla referente di corso, prof.ssa S. Massaro e dai proff. Perla, Elia (coordinatore del corso), Gallelli.
[5] Avvenuta, come è noto, con la Legge n. 196 del 24 giugno 1997 su le "Norme in materia di promozione dell'occupazione". In ambito formativo ricordiamo qui le preziose esperienze realizzate dai corsi di Scienze dell'educazione, di Scienze della Formazione Primaria e delle ex Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario.
[6] Per professionalità formative intendo i profili dell'insegnante, dell'educatore e del formatore che prevedono, come è noto, percorsi di alta formazione comprensivi di quote orarie dedicate alle attività di Tirocinio.
[7] Per restare solo all'Italia: Elio Damiano, Cesare Scurati, Luciano Galliani, Pino Zanniello, Paolo Calidoni, Simonetta Ulivieri, Elisabetta Nigris, Cosimo Laneve, Floriana Falcinelli, Francesco Susi, Andrea Ceriani, Anna Salerni.
[8] Mi riferisco ai corsi di studio triennali e magistrali che abilitano alle professioni sanitarie e in alcuni corsi afferenti all'area tecnico-scientifica nei quali il Tirocinio costituisce da sempre una pratica didattica con carattere di obbligatorietà.
[9] Sono stati costituiti otto gruppi di lavoro con nomina di coordinatori e attribuzione di obiettivi di compito: 1) redazione dei criteri di strutturazione dell'organigramma di lavoro del Tirocinio per gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria al fine di fornire allo studente un prospetto chiaro della scansione del suo percorso e condurlo all'autovalutazione; 2) modalità di accompagnamento degli studenti lavoratori iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria; predisposizione di formati di percorsi di tirocinio personalizzato; 3) gestione e organizzazione dei laboratori per gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, corso quadriennale; allestimento strumenti di ricognizione e analisi dei bisogni formativi degli studenti; definizione di un organigramma di funzioni e di presenze; 5) elaborazione di documenti in vista delle modifiche introdotte dall'avvio del Corso

quinquennale: Modelli di tirocinio (laurea quinquennale); Progettazione, Osservazione, Analisi: strumenti del Tirocinio Diretto; Riflessione, Rendicontazione, Valutazione: strumenti del Tirocinio indiretto; Linee Guida per lo studente distinte per le quattro annualità; 6) costruzione di reti di scuole affiliate per la realizzazione delle attività di tirocinio; vademecum per le scuole accoglienti e prima informazione docenti mentori; individuazione dei criteri di accreditamento delle scuole con particolare riferimento normativo al Decreto Ministeriale n. 249/2010; art. n. 12. Decreto Ministeriale n. 93/2012; Art. n. 2; 7) definizione dei criteri di attribuzione studenti a ciascun supervisore; 8) attivazione di una piattaforma per l'archiviazione dei "documenti" dello studente; format di realizzazione della Relazione di Tirocinio.

[10] Per la puntuale ricostruzione di questa fase e delle relative risultanze, almeno per quel che attiene al primo anno della ricerca, si rinvia al contributo di Massaro (2015).

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

The traineeship between school and university: the shared construction of the teaching profession

Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente

ROSSANA SICURELLO, LOREDANA LEONI

In this paper we analysed the processes of learning and its pedagogical dimensions that allow us to reconstruct the experience of traineeship in terms of active participation in a community of practice. In the first section we want to show if the prospects of communities of practice are fruitful for the understanding of the teacher's process of professionalization. Later we will consider the mechanisms of formation of secondary school teachers in order to identify how one can learn through the community of practices, which enhance the ability to communicate and share with others their experiences by putting oneself in a situation of exchange and mutual enrichment. The competence development is not easy to accomplish, since the obtainment of competences is a complex process that integrates the subject level with the social one, and that it is realized in formal and informal contexts. At the end, one must take care to consider the conceptual evolution and new prospects associated with the construct of the community of practice.

Introduzione

Elaborato nell'ambito della ricerca sociologica nord-americana, il costrutto di 'comunità di pratica' si è diffuso in maniera capillare grazie agli studi del ricercatore svizzero Etienne Wenger e dell'antropologa americana Jean Lave[1], oggi sicuramente protagonisti indiscussi nel suddetto terreno di studi. Di fondamentale rilevanza nella ricerca applicata alle realtà organizzative ed economiche, inizialmente il costrutto scaturisce dall'esigenza di analizzare i processi di apprendimento utilizzando una prospettiva che non assumesse la scuola come riferimento prioritario[2]. Attualmente la metodologia della comunità di pratica viene presa in considerazione per analizzare e stimolare l'innovazione anche nell'ambito degli studi sulla Pubblica Amministrazione, sui sistemi formativi scolastici, sulla formazione degli adulti e sulla formazione degli insegnanti.

Nel presente contributo sono analizzati i processi di apprendimento e le relative dimensioni pedagogiche che permettono di ricostruire l'esperienza di tirocinio formativo attivo in termini di partecipazione ad una comunità di pratica. Nell'esperienza del tirocinio formativo risulta possibile ritrovare alcuni aspetti caratterizzanti le comunità di pratica: il bagaglio di *expertise* condiviso tra membri anziani e novizi; il patrimonio di saperi, i trucchi del mestiere, le conoscenze tacite, gli apprendimenti impliciti acquisiti sul campo che non sono facilmente insegnabili con metodi tradizionali. Al di là dei momenti istituzionali e formali se si considera l'esperienza del tirocinio diretto a scuola e indiretto all'università, risulta possibile constatare come i futuri insegnanti tendano prima ad inserirsi nelle comunità di pratiche dell'istituzione scolastica accogliente e successivamente a discutere, analizzare, negoziare, condividere informazioni di tipo burocratico, affinità culturali, prassi didattiche nonché costruire conoscenza nei gruppi disciplinari di tirocinio in università[3].

Nel primo paragrafo del contributo si cercherà di verificare se la prospettiva delle comunità di pratiche sia feconda per la comprensione del processo di professionalizzazione del docente. Successivamente si prenderanno in considerazione i meccanismi di formazione dei docenti di

scuola secondaria, con uno sguardo particolare al tirocinio, al fine di rilevare come sia possibile apprendere entro e attraverso comunità di pratiche che valorizzino la capacità di comunicare e condividere con altri la propria esperienza, mettendosi in una situazione di scambio e arricchimento reciproco. Nonostante il tirocinio e le comunità di pratiche siano concepiti come due universi concettuali molto diversi tra loro, perché il primo si presenta come un corso di preparazione all'insegnamento definito formalmente dal punto di vista amministrativo ed esecutivo, mentre il secondo si configura come un processo per definizione di natura informale, nella discussione della tematica sarà possibile rilevare come la formazione professionale iniziale degli insegnanti implichi uno sviluppo delle competenze inteso come processo complesso che, integrando dimensione soggettiva e dimensione sociale, si attua in contesti di tipo formale e non formale. L'intento dunque è quello di soffermarsi sulle problematiche dell'apprendere dall'esperienza tra formale e non formale, quale base per il transfert di competenza nei contesti professionali scolastici. A tal fine al termine, si avrà cura di considerare l'evoluzione concettuale e le nuove prospettive associate al costrutto di comunità di pratica.

Comunità di pratica e formazione degli insegnanti

Nate a partire da una riflessione specifica sull'apprendistato, le comunità di pratica sono definite da Wenger come dei gruppi di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi inerenti l'esercizio del proprio lavoro e che interagiscono ed evolvono in maniera congiunta grazie ad un apprendimento sociale basato sulla passione per quello che fanno, sulla libera partecipazione e il mutuo aiuto[4]. Il costrutto di comunità di pratica elaborato da Wenger si configura come una teoria sociale e situata dell'apprendimento che richiama un'area di studi dai confini molto ampi come le teorie della struttura sociale[5], le teorie dell'esperienza situata[6], le teorie della pratica sociale[7], le teorie dell'identità[8], le teorie del potere[9], i *Workplace Studies*[10].
Le comunità di pratica appaiono caratterizzate dalla partecipazione periferica legittimata, dalla prossimità tra i membri, dall'informalità relazionale, dal senso di appartenenza, dalla narrazione. I membri di una comunità di pratica condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, costituendosi nel loro insieme come una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. Nelle comunità di pratica la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo 'tracciato' quanto piuttosto sulla condivisione di esperienze, valori, credenze, linguaggi e modi di fare che favorisce uno sviluppo del senso d'identità professionale, sull'individuazione delle migliori pratiche e la riflessione su di esse, sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione. In quest'ottica la formazione è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria-pratica-teoria.
Risulta evidente che, se questa è la definizione di comunità di pratica e se queste sono le sue caratteristiche, una struttura sociale come la comunità di pratica di fatto può essere uno strumento importante ed utile per la formazione degli insegnanti. Tanto più nell'ambito di un settore professionale in cui viene richiesto un profilo di docente stimolato a coltivare la sua professionalità non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma in un contesto reale di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale[11]. Le comunità di pratica costituiscono un costrutto analitico che può contribuire a chiarire in che modo si apprende e come si sviluppa la conoscenza professionale. Esse possono rappresentare una significativa ed efficace risorsa sia per l'aggiornamento delle competenze professionali degli insegnanti in servizio che per la formazione dei futuri docenti poiché si configurano come un contesto in cui si trasmettono e contemporaneamente si generano conoscenze.
Nell'ultimo decennio l'amministrazione centrale ha affidato al Formez lo studio delle potenzialità delle comunità di pratica nella pubblica amministrazione[12], provvedendo ad introdurre anche in tutte le fasi della formazione della professionalità docente (iniziale, in ingresso, in servizio) azioni che potrebbero essere

interpretate come interventi di coltivazione, che possono cioè favorire la nascita, spontanea, di comunità di pratica.
Per quanto riguarda la formazione iniziale, l'articolazione del curricolo del percorso formativo per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria riconosce le diverse forme di sapere che devono supportare il lavoro del docente e le diverse situazioni/luoghi in cui tali saperi vengono prodotti e quindi appresi: sapere teorico (università come luogo di formazione su insegnamenti relativi alle scienze dell'educazione e alle didattiche disciplinari), teorico-applicato (aule universitarie come laboratorio), pratico-teorizzato (università come luogo di intermediazione in cui viene svolto il tirocinio indiretto), pratico-professionale (scuola come luogo della professione in cui viene svolto il tirocinio diretto).
Da alcune ricerche empiriche sulla percezione dei partecipanti al TFA in merito a come abbiano maturato le proprie competenze professionali emerge che i partecipanti tendono a giudicare le esperienze nelle scuole come le più strutturanti[13]. Attraverso il tirocinio lo specializzando ha l'opportunità di inserirsi in una comunità professionale e nelle sue articolazioni formali (comunità professionali) e informali (comunità di pratica)[14]. L'esperienza di tirocinio permette di apprendere 'una struttura emergente'[15] prodotta dai membri di una determinata comunità attraverso un processo di negoziazione-costruzione di significati potenzialmente sempre aperto, cui i futuri insegnanti possono iniziare a partecipare già in fase di formazione iniziale; essa permette altresì di confrontarsi con storie, riflessioni, artefatti che nel loro insieme definiscono una comunità di professionisti. Per il tirocinante, la possibilità di analizzare documenti, di rivolgere domande a dei testimoni privilegiati, di svolgere mansioni routinarie soprattutto nelle fasi iniziali, diventano conseguentemente dei momenti di formazione in quanto potenzialmente sono attività che generano conoscenza professionale sulla pratica. Apprendere la conoscenza pratica significa quindi confrontarsi, osservare con attenzione dei particolari significativi, partecipare alle pratiche, chiedere e domandare informazioni su aspetti specifici della professione, mantenersi in una posizione di ricerca verso l'esperienza, sperimentare nuovi contenuti in un'alternanza significativa tra le due aule che ospitano il percorso di formazione iniziale: quella che rappresenta il contesto scuola nel suo insieme e quella universitaria.
Nel contesto di una disamina dell'apprendere attraverso le comunità di pratica, particolarmente interessante, per quanto riguarda la formazione in ingresso, è l'introduzione, con C.M. 6768 del 27/2/2015, della *peer review* nel percorso formativo dei docenti neoassunti a partire dall'a.s. 2014-2015. La *peer review*[16], intesa come apprendimento tra pari, in questo caso viene presa in considerazione come modalità di formazione applicata al rapporto docente neo-assunto e tutor. Lo scopo è quello di orientare, tramite la proposta di un rapporto tra pari (*peer to peer*), il percorso di formazione in ingresso verso una dimensione di concreta professionalizzazione. L'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti (*tutoring in practice*) può rappresentare uno stimolo in questa direzione in quanto finalizzato al 'trasferimento' di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti su cui poi confrontarsi, per riflettere sui passaggi-chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica[17].
Per quanto riguarda la formazione in servizio, essa si può compiere durante tutto il percorso professionale attraverso diverse forme organizzative, tra di loro complementari; per rendere più evidente la coesistenza delle stesse in ambito scolastico si forniscono alcuni esempi: gruppo formale di lavoro tra pari (dipartimento), gruppo formale di apprendimento diretto da un esperto (corso di aggiornamento), *project team* (gruppo operativo per la progettazione PON), network informale (gruppo Facebook di docenti che si scambiano informazioni utili alla partecipazione al concorso per dirigente scolastico), comunità di pratica (gruppo spontaneo di docenti della stessa classe di concorso che si confrontano in sala professori o davanti ad una tazza di the nelle proprie abitazioni per discutere dei problemi che incontrano in classe), autoformazione (lettura di un testo, visita di una mostra).
In tutte le fasi del percorso di formazione del docente si rileva l'attivazione di dinamiche proprie delle comunità di pratiche, all'interno delle quali i futuri insegnanti possono riflettere sulla loro pratica e condividere approcci. In questa occasione si è scelto di circoscrivere l'attenzione

sulla formazione iniziale di cui si parlerà in modo dettagliato di seguito.

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria tra formale, informale e non formale

In ambito universitario, l'apprendimento in situazione è stato istituzionalizzato come tirocinio e inserito in un progetto di formazione in ingresso che mira, attraverso l'integrazione tra le diverse forme di sapere, a formare un docente con un determinato profilo professionale. Nei modelli di formazione iniziale, sia per la scuola dell'infanzia e primaria che per la scuola secondaria di primo e secondo grado[18], il tirocinio è diventato l'anello di congiunzione fra l'università e la scuola, divenendo una forma di apprendimento dall'esperienza diversa da quella che si sperimenta nei laboratori e nei corsi universitari[19]. L'obiettivo formativo riguardante l'attivazione di competenze articolate fra saperi teorici, pratici e contestuali per una pratica professionale orientata alla qualità dell'insegnamento e all'apprendimento permanente, è stato pienamente perseguito nell'ambito della scuola secondaria con il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), un corso di formazione iniziale per il conseguimento del titolo di abilitazione all'insegnamento.
Come viene rilevato dal D.M. 249/2010, con il quale è stato istituito il TFA, la formazione universitaria degli insegnanti appare strettamente legata alla necessità di tenere presente due componenti nella definizione del profilo professionale del docente: una formazione teorica, da acquisire nell'ambito delle attività di insegnamento di scienze dell'educazione, delle didattiche disciplinari e dei laboratori pedagogico-didattici; una formazione pratica da acquisire tramite la pratica e l'analisi dell'insegnamento. Questa ultima è demandata all'attività di tirocinio diretto a scuola e indiretto all'università che, insieme a quella che fa capo ai laboratori e alle lezioni, dà al curricolo formativo dell'aspirante docente un taglio strettamente pratico e professionalizzante.
In questa occasione si è scelto di soffermarsi sulla centralità e sulla valenza formativa delle attività di tirocinio. Il tirocinio svolge numerose funzioni: orientativa, perché permette al docente in formazione di mettere alla prova le sue motivazioni nel diretto contatto con gli alunni e gli insegnanti esperti; sperimentale e critica perché gli dà la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità (apprendimento significativo)[20]; riflessiva perché valorizza l'ambito esperienziale nel corso dell'azione grazie al divenire dell'azione stessa quale fonte generativa di nuove conoscenze ed *expertise* professionali (apprendimento dall'esperienza)[21]; trasformativa in quanto l'esperienza in situazione ha la capacità di trasformare gli schemi d'azione iniziali a vantaggio di schemi e modelli di comportamento che si configurano come il frutto di scelte riflessive e consapevoli (apprendimento trasformativo)[22]. L'attività di tirocinio, pertanto, si connota come un'attività multidimensionale, in cui si connettono e si integrano diversi aspetti divenendo contesto formativo dinamico, luogo di mediazione culturale, ambito di osservazione, riflessione e ricerca sull'azione didattica, luogo di scambi relazionali e di comunicazione; momento in cui risulta possibile pensare ed agire. Il tirocinio è uno spazio in cui teoria e prassi dialogano tra loro.
Il tirocinio rappresenta una risorsa non solo per il docente in formazione, ma anche per la scuola accogliente e per l'università. Il tirocinio diretto e indiretto permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica nelle classi e scuole scelte sotto la guida del tutor di classe e di riflettere su di essa grazie al supporto di tutor coordinatori, docenti esperti, individuati dall'Università che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola. Nel Tirocinio Formativo Attivo sono le pratiche formative a mettere al centro il docente in formazione il quale, attraverso il tirocinio diretto e indiretto, sviluppa processi di analisi, elaborazione, simulazione, sperimentazione e valutazione di attività sul campo, fra riflessione e azione. Rilevare la valenza pedagogica del tirocinio, dunque, significa considerarlo non solo come occasione di formazione integrale della persona ma anche come esperienza professionale in situazione che permette al futuro docente di provare direttamente sul campo, in una condizione reale ma protetta, la sintesi originale di teoria e pratica di cui è intessuto l'insegnamento.
Il tirocinio rappresenta al contempo una fonte di ricchezza per tutti gli altri soggetti coinvolti: per i tutor accoglienti è un'occasione di confronto tra la propria professionalità e la

ricerca didattica svolta dal mondo accademico, nonché stimolo per riflettere sul proprio agire quotidiano, anche nel quadro dello sviluppo-innovazione e in quello della formazione continua; per gli alunni delle classi in cui viene svolto il tirocinio, la presenza di altre figure professionali rappresenta una risorsa per interagire con diversi stili di insegnamento e valorizzare le relazioni emotivo-affettive; per i tutor-coordinatori è un'opportunità di confronto tra realtà scolastiche diverse e di crescita professionale; per l'università è occasione per saldare la frattura fra teoria e prassi, tra la sfera della ricerca e quella della didattica.

Negli ultimi anni, gli spunti di maggiore interesse per la comprensione dei meccanismi di funzionamento del tirocinio provengono innanzitutto da due filoni di ricerca: un primo costituito dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che pongono al centro dell'analisi il 'pensiero pratico in azione' e la 'competenza esperta' o *expertise*[23]; un secondo filone derivante dagli studi sui processi di professionalizzazione che rileva la dimensione sociale dell'acquisizione della competenza[24] intesa come 'pensiero pratico in azione'[25] situato in un ambiente sociale organizzato[26], che si sviluppa come *expertise* attraverso una 'riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione'[27]. Risultano particolarmente interessanti per la formazione degli insegnanti gli studi di Le Boterf orientati da un lato sull'acquisizione della padronanza professionale attraverso uno scambio quotidiano tra novizi e professionisti esperti, dall'altro sui processi di trasferimento delle pratiche da parte di professionisti esperti[28]. In particolare, il trasferimento delle pratiche dai professionisti esperti ai novizi, richiedendo una non indifferente ricchezza esperienziale sia a livello professionale che extraprofessionale[29], pone in risalto l'importanza degli apprendimenti in contesti non formali e informali. A sostegno di quanto detto, nell'esperienza del tirocinio formativo attivo risulta possibile rintracciare un caso particolarmente evidente di continuità dinamica che, caratterizzando il processo di apprendimento, accompagna la persona in formazione dal '*context of education*' (istruzione universitaria), in cui acquisisce informazioni trasformandole in conoscenza teorica e procedurale, al '*context of work and profession*' (tirocinio) in cui applica conoscenze nella pratica e da cui trae conoscenze tacite, per approdare al '*context of life*' (contenitore educativo permanente) di tutte le esperienze di studio e di lavoro[30]. Attraverso le attività di tirocinio il tirocinante-docente in formazione, dopo avere individuato le aree prioritarie di sviluppo personale e professionale, viene assistito nella riflessione sulle proprie attività e acquisizioni, anche se avvenute al di fuori dai contesti prettamente formali e strettamente lavorativi.

L'apprendimento formale che avviene nell'ambito dell'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo si conclude con il conseguimento dell'abilitazione ma quanto più il tirocinante riesce a tessere relazioni, ad inserirsi in comunità di pratiche (a scuola, con i tutor, con i colleghi tirocinanti), a sviluppare lo spazio del non formale e dell'informale, tanto più si fa strada la possibilità di una 'espansione' del Tirocinio Formativo Attivo nella direzione della formazione permanente[31].

L'esperienza del TFA rileva che ogni processo di apprendimento può caratterizzarsi come formale e insieme non formale. Nell'ambito della formazione degli insegnanti, quindi, il problema principale con cui ci si scontra non è quello di 'scegliere' tra due opzioni, formale/informale, né di rendere 'formale' ciò che è informale o sostituire la dimensione formale con quella non formale o informale, ma di offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare le diverse modalità di apprendimento presenti nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'esperienza del tirocinio diretto a scuola

Il tirocinio diretto a scuola è una modalità di formazione che permette di realizzare un apprendimento simile a quello che si realizza nelle comunità di pratica. Nel paragrafo che segue sono presi in considerazione i caratteri principali che possono contribuire a definire il tirocinio a scuola in termini di partecipazione ad una comunità di pratica.

Al di là dei momenti istituzionali e formali, insegnanti e tirocinanti si organizzano in forme spontanee e poco strutturate o in aggregazioni informali basate sulla comunanza di identità disciplinari, affinità culturali, condivisione di prassi didattiche, cui viene riconosciuto un ruolo non secondario nella vita e nell'identità della scuola

e della sua stessa offerta formativa. Le relazioni tra insegnanti e tirocinanti prescindono dal ruolo istituzionale e tale informalità agevola la partecipazione e l'inserimento dei neofiti-tirocinanti alle pratiche e alle relazioni delle comunità di pratica già presenti nella scuola.

La condizione di tirocinante consente al futuro insegnante di inserirsi nella comunità professionale dei docenti di una specifica classe di concorso e di una istituzione scolastica secondo un processo basato sulla partecipazione periferica legittimata (*Legitimate Peripheral Participation, LPP*)[32]. Grazie a questo particolare tipo di processo, il tirocinante-novizio inizia il suo percorso di apprendimento attraverso una partecipazione periferica per poi spostarsi, nel tempo, verso altre posizioni interne e più centrali alla comunità. Il termine 'partecipazione' evidenzia il superamento del modello dell'apprendimento professionale inteso come semplice trasferimento di conoscenze decontestualizzate[33]: attraverso un graduale inserimento nella comunità, il tirocinante non si limita ad applicare le conoscenze teoriche che ha già acquisito in altri luoghi (Università) ma apprende, tramite un vero e proprio processo di inculturazione, un repertorio costituito da diversi elementi espliciti ed impliciti quali norme, routine, narrazioni, simboli, rituali, consuetudini, linguaggi specifici[34]; l'apprendimento, dunque, non è più basato sulla memorizzazione di 'repertori di soluzioni' preconfezionati ma su una collaborazione 'generativa' di nuova conoscenza[35]. All'interno delle comunità di pratica i partecipanti apprendono uno dall'altro, uno con l'altro, uno per l'altro: i futuri docenti imparano dai docenti esperti ma anche viceversa, condividendo la conoscenza acquisita, l'entusiasmo, le sfide e i vantaggi che il loro apprendimento produce.

Lo sguardo 'altro' che il tirocinante futuro docente porta con sé dentro la scuola e la sua disponibilità ad entrare in relazione con le comunità di pratica potrebbero costituire un fattore di crescita per tutta la comunità scolastica. L'apertura nei confronti di ambienti di apprendimento diversi rispetto a quelli abituali e le relazioni con nuove generazioni di laureati consente ai tutor-accoglienti di considerare la propria realtà scolastica da nuovi punti di vista e quindi di diventare potenziali agenti del cambiamento nella propria scuola. Nello stesso tempo, l'inserimento di un tirocinante nel contesto scolastico non coinvolge solo il suo rapporto con il tutor-accogliente ma tutti i membri della comunità scolastica accogliente. Lasciando intatta la titolarità del docente tutor-accogliente, così come definita in tutte le fasi del percorso secondo un protocollo stabilito tramite accordo scuola-università, nell'ambito del tirocinio diretto a scuola sono previsti momenti specifici nei quali l'attività del tirocinante può incrociarsi con le dimensioni cooperative, collegiali, organizzative della professionalità; queste occasioni danno la possibilità di maturare, nel vivo dell'esperienza, la consapevolezza che l'insegnamento non è un'esperienza individuale con una singola realtà, sia essa la classe o il singolo alunno, ma una professione che si impara imparando con gli altri e dagli altri. Nella comunità di pratica i professionisti e docenti in formazione decidono di interagire tra loro al fine di migliorare la pratica professionale. Il risultato principale di questa interazione è la creazione, la condivisione e la disseminazione della conoscenza. In questo modo, la conoscenza sviluppata all'interno della comunità di pratica è il risultato della somma delle parti delle conoscenze possedute da ogni singolo membro.

Il tirocinante per rendere intellegibile ciò che osserva si affida prioritariamente a schemi interpretativi che provengono dalla sua biografia; quando tali schemi si rivelano insufficienti o inadeguati cerca il confronto con i membri esperti della comunità. Alla base della comunità di pratica vi è una concezione di persona come capacità di incontro[36] e di reciprocità[37] che porta a concepire i suoi membri come prossimi[38] tra loro e disposti a sostenersi nei momenti di difficoltà.

L'abitudine a considerare la pratica come applicazione diretta della teoria conduce il tirocinante in un primo tempo a ritenere che possa sempre esistere una teoria da applicare e che le incongruenze con l'esperienza siano da considerare come la conseguenza di un errore. In realtà il sapere che deve acquisire per dare una risposta adeguata ai bisogni formativi degli studenti non è tecnico, e dunque applicativo, ma pratico. È la riflessione nell'azione che gli potrà consentire di trovare la soluzione. È attraverso un'adeguata esperienza in una comunità di pratica professionale che il futuro docente può essere aiutato ad acquisire tale competenza[39] e che può sperimentare di essere un professionista riflessivo[40], in grado di riflettere

sul proprio lavoro e sulle situazioni caratterizzate da incertezza, unicità e conflitti valorizzando le conoscenze tacite dell'azione professionale, la riflessione nel corso dell'azione, fornendo, infine, non la soluzione ad un problema, ma la reimpostazione e il rimodellamento di una situazione problematica.
Il coinvolgimento del tirocinante nelle attività scolastiche, praticato quotidianamente e gradualmente dai tutor quando dimostrano di potersi fidare del novizio[41], sancisce il riconoscimento sociale dell'appartenenza di quest'ultimo alla comunità dei docenti. La consapevolezza del miglioramento delle proprie competenze professionali genera a sua volta l'*empowerment* del tirocinante il quale, nel momento in cui acquisisce uno status all'interno della comunità scolastica, viene legittimato non solo all'osservazione ma anche alla partecipazione ad alcune pratiche. Spetta alla scuola decidere a quali opportunità di apprendimento il tirocinante potrà accedere, definendo esperienze di quantità e di qualità molto diverse. Ne consegue una pluralità di possibili tipologie di approccio, di inserimento e di esperienze dei tirocinanti. Generalmente, a scuola, come in altri ambienti di lavoro, i tirocinanti eseguono inizialmente un numero ridotto di compiti. Alcuni di essi vengono ritenuti particolarmente significativi e resi prescrittivi dal progetto di tirocinio (come nel caso della presentazione di un percorso didattico), altri derivano dalle esigenze del contesto in un dato momento.
Il processo di costruzione delle competenze attraverso la partecipazione alla vita scolastica produce degli effetti sull'identità: il tirocinante mentre apprende si trasforma, cambia se stesso fino a riconoscersi quasi come docente. Normalmente questo processo non viene subìto: il tirocinante avverte l'esigenza di trovare un nuovo equilibrio tra un'identità che è il frutto della sua storia pregressa e l'esigenza di dare significati alle nuove esperienze vissute; conseguentemente sceglie una sua personale traiettoria di avvicinamento al centro della comunità e ciò implica un parallelo processo di rafforzamento dell'identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all'interno della comunità, fino ad essere riconosciuto egli stesso come 'membro esperto'. In questo senso, la formazione professionale, identificata come campo di promozione di apprendimenti strumentali, di *skills*, di informazioni, può essere tematizzata anche come un processo di trasformazione collegato con la de-costruzione e ri-costruzione dell'identità di un soggetto individuale o di una comunità: partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che si svolgono all'interno di esso, il tirocinante da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che pone in atto, dall'altra, accede tramite queste azioni alla propria identità soggettiva, al proprio sé[42].

Il tirocinio indiretto all'università

Per i docenti 'in fieri' è importante condividere idee, metodologie, obiettivi nonché considerare la pratica come oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva al fine di rispondere in maniera adeguata alle richieste di classi numerose con allievi portatori di bisogni educativi particolari. Nella ratio dei TFA questa funzione viene attribuita ai momenti laboratoriali e riflessivi ed esercitata dai tutor-coordinatori. Pertanto, l'esperienza di tirocinio indiretto all'Università può essere tematizzata come azione di accompagnamento, sviluppo e cura di comunità di pratica, grazie alla quale docenti esperti e futuri insegnanti possono riflettere e imparare insieme.
Valorizzare l'esperienza di tirocinio indiretto in termini di comunità di pratiche significa rilevare l'importanza del sapere pratico-professionale in quanto sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria: esso si produce a partire dall'acquisizione di conoscenze teoriche durante la preparazione iniziale alla professione, si trasforma durante l'esercizio della professione e si ri-costruisce teoricamente arricchendosi con nuove conoscenze ed *expertise*[43] quando la pratica diventa oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca (comunità di pratica).
L'esperienza di tirocinio indiretto nelle classi disciplinari coinvolge persone eterogenee per formazione[44] che possono ricoprire ruoli e funzioni professionali differenti in contesti diversi: insegnanti in scuole statali o paritarie di vari gradi (scuola dell'infanzia e primaria, scuola secondaria), dottorandi e dottori di ricerca, assegnisti di ricerca. Le comunità di pratiche discorsive che si creano all'interno delle classi disciplinari possono dunque essere

considerate come comunità di 'molteplici zone di sviluppo prossimale' in quanto composte da soggetti naturalmente eterogenei (per il campo emozionale e motivazionale, il background socio-culturale, per la formazione pregressa, la funzione professionale, le esperienze di tirocinio svolte in contesti scolastici diversi), ognuno con differenti e molteplici zone di sviluppo prossimale, entro cui i ruoli tra i soggetti dialoganti si alternano a seconda del tipo di problema che viene affrontato o discusso[45].

In accordo con quanto sostenuto da Wenger, McDermot e Snyder[46], per una formazione professionale intesa come coltivazione di comunità di pratica, per quanto riguarda il tirocinio indiretto si tratterà di individuare i temi oggetto di interesse strategico attorno ai quali i tirocinanti possono associarsi tra loro al fine di costruire la propria identità sulla base di una condivisione di un percorso comune (il settore disciplinare) nonché di attività, conoscenze, esperienze ed interessi simili; in secondo luogo si tratterà di incoraggiare la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l'ascolto reciproco e la condivisione delle idee, alla cui base si collocano le condizioni favorevoli per la nascita della comunità stessa; rispetto alla pratica, si cercherà di mettere in evidenza e valorizzare la 'produttività' della comunità, vale a dire tutto ciò che, in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro d'insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire. In tal modo, il tirocinio indiretto diventa un'occasione per 'ricomporre' l'esperienza svolta nel corso del tirocinio diretto a scuola e in cui integrare la dimensione individuale con quella collettiva dell'apprendere attraverso la discussione e l'interazione[47]. È infatti a partire dalle narrazioni, nella triplice modalità del raccontare, dell'ascoltare e dello scrivere, che risulta possibile attivare una specifica riflessività interrogando criticamente l'esperienza formativa, fino a fare emergere le tante dimensioni nascoste della pratica e sollecitare processi sociali di negoziazione di significato, di trasmissione-costruzione della conoscenza, co-costruzione di processi di apprendimento[48] e di 'storie condivise di apprendimento'[49] attraverso processi di accompagnamento e sostegno formativo.

Le 'conversazioni professionali riflessive' chiamano in causa un contesto di significato condiviso, l'appartenenza dei tirocinanti ad una famiglia professionale e in particolare ad una comunità con cui condividere determinate pratiche. Il raccontare storie si presenta quindi come uno dei canali privilegiati per scambiare conoscenze tra colleghi e per fare circolare conoscenza dentro la comunità di pratiche[50]. Il docente in formazione che racconta le proprie esperienze non è solo il protagonista ma anche l'autore di storie di interesse per molti di coloro che hanno vissuto esperienze analoghe a quelle raccontate. La narrazione diventa un mezzo potente perché favorisce processi di immedesimazione, consentendo ai soggetti narranti di esprimere sentimenti ed emozioni e di fare affiorare aspetti profondi dell'esperienza emotiva.

Un ruolo molto importante nei processi riflessivi tramite narrazione è svolto anche dalla relazione finale che non si configura semplicemente come un atto di scrittura formale attraverso cui rendere testimonianza di una competenza acquisita, ma rappresenta per il tirocinante un momento di riflessione sull'esperienza vissuta e di comprensione della sua portata formativa e orientativa. In questo senso risulta possibile parlare di 'apprendimento tramite la narrazione'.

Possiamo riassumere il valore formativo dell'esperienza di tirocinio indiretto con le seguenti considerazioni: per i tirocinanti l'aiuto reciproco nel proporre e risolvere elementi di criticità e problemi quotidiani riscontrati in classe, la condivisione di attività e materiali, i vari consigli su testi e materiale didattico di diverso tipo, rappresentano una risorsa ed un vantaggio per tutti i membri della comunità. Nello stesso tempo, l'esperienza ha ripercussioni positive anche per il tutor coordinatore: a differenza del tutor accogliente che occupa una posizione centrale all'interno della comunità di pratica della scuola ospitante, i tutor coordinatori delle classi disciplinari, rimanendo ai confini, grazie alle discussioni con i tirocinanti sulle esperienze da loro vissute, hanno l'opportunità di affacciarsi su molteplici comunità di pratica.

Prospettive future

La riflessione sulle difficoltà ad implementare il cambiamento nella pubblica amministrazione ha indotto diversi studiosi a chiedersi se la forma organizzativa della comunità di pratica possa costituire una risorsa da valorizzare e coltivare per migliorare le dinamiche

dell'apprendimento e le prestazioni professionali. Il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sull'errore, di produrre sapere pratico, e quindi contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento professionale, potrebbe avere un impatto di rilievo sullo sviluppo professionale del docente, anche rispetto ad altre attività di formazione[51]. In presenza di organizzazioni disposte a sperimentare ufficialmente forme alternative di apprendimento e formazione professionale, risulta possibile in ogni caso facilitare l'adozione di forme di comunicazione, come le comunità di pratiche, che supportino gli apprendimenti e grazie alle quali passare dal *Learning About* al *Learning to Be*.

Secondo le considerazioni di Perla[52], sono due le prospettive metodologiche legate al costrutto di comunità di pratica che destano l'attenzione degli studiosi e dei ricercatori per gli sviluppi che lasciano prefigurare dal punto di vista didattico: la progettazione *community-based* e le comunità di pratica virtuali.

La prima prospettiva metodologica è basata sulla metafora organicistica della coltivazione: Wenger, McDermot e Snyder[53] indicano sette principi per la coltivazione di comunità di pratica che possono essere variamente declinati e combinati anche all'interno di un percorso di formazione professionale: 1) progettare le condizioni del loro sviluppo e della loro vitalità, valorizzando le reti di relazioni informali, individuando e stimolando potenziali coordinatori, attirando membri, presentando un'ampia gamma di possibili oggetti di interesse su cui orientare l'impegno nell'ambito di attività libere e opzionali; 2) creare occasioni di confronto tra prospettive interne ed esterne; 3) consentire e favorire la partecipazione di tutti i membri, quelli del nucleo centrale ma anche quelli periferici; 4) sviluppare spazi di comunità, sia pubblici (incontri, siti web, eventi, etc.) che privati (interazioni dirette, a tu per tu), che costituiscano altrettante occasioni di incontro tra i membri della comunità, offrano l'opportunità di presentare i prodotti della comunità, rafforzino le relazioni e il legame identitario, stimolino capacità riflessive; 5) focalizzare l'attenzione sul valore che, di volta in volta, la comunità riesce a generare: da questo dipendono l'energia, la vitalità e il grado di partecipazione dei membri; 6) combinare esperienze familiari e eventi inconsueti, introducendo elementi di novità, eventi inattesi, capaci di stimolare l'interesse e la vitalità del gruppo e di dare il senso di far parte di una comune avventura; 7) dare un ritmo alla comunità.

La seconda prospettiva metodologica riguarda le comunità di pratica virtuali distinguibili in comunità virtuali a collaborazione debole, come *forum*, *istant messaging*, *blog*, *social network*, sistemi liberi come *Moodle* e *Wikiweb*, *You Tube*, e le comunità virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, come le applicazioni di CSCL[54], le più efficaci sul piano della produzione sociale della conoscenza. Grazie a questi strumenti, lo sviluppo di una comunità di pratiche risulta possibile anche in ambienti virtuali laddove riconoscersi come partecipanti della stessa comunità porta a condividere le esperienze di significato degli altri membri e a sentirsi parte della comunità[55]: se la convergenza di interessi può favorire la comunicazione interpersonale all'interno di un contesto professionale fino a determinare la nascita di una comunità di pratica, la condivisione via Web ne rappresenta il suo complemento per quanto riguarda la circolazione di materiale informativo e/o fattuale o il dibattito e lo scambio.

L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione si configurano come una sorta di tessuto connettivo sociale della comunità perché facilita l'interazione sincrona (collegamenti video), l'interazione asincrona (e-mail), l'accesso alle informazioni immagazzinate (depositi di documenti) nonché differenti modi di comunicare ed interagire (parlare, scrivere, ascoltare). In tale contesto interattivo si sperimenta l'opportunità di mantenere sia legami sociali *de visu* che virtuali.

La diffusione di ambienti di *community* in rete oggi rende ancora più interessante la prospettiva delle comunità di pratica[56]. Nel volume *Digital Habitat: stewarding technology for communities* pubblicato da Wenger nel 2009[57], l'Autore descrive alcuni scenari di grande interesse in relazione ai contesti definiti *habitat digitali* e indica le tre fasi che attestano la creatività delle comunità nell'approccio alle tecnologie: il mercato della tecnologia,

la selezione della tecnologia adatta alla comunità, la promozione dell'uso della tecnologia.
Grazie a questi nuovi lavori di riflessione, di ricerca e di sviluppo delle opportunità offerte dalle comunità di pratiche si aprono dunque nuove prospettive, nuovi orizzonti e nuove idee sulla base delle quali potere comprendere l'apprendimento e lo sviluppo professionali[58].

Riflessioni conclusive

Dalle riflessione di cui sopra si evince che, pur trattandosi di una forma di apprendimento istituzionalizzato, all'interno dell'esperienza di tirocinio formativo attivo possono crearsi situazioni analoghe a quelle sperimentate nelle comunità di pratica poiché si tratta di una esperienza di apprendimento dalla pratica, nella quale giocano un ruolo importante le dinamiche tipiche di una comunità di pratica: collaborazione, condivisione, narrazione, etc.
Se ben coltivate, le comunità di pratiche, una volta terminato l'esperienza del tirocinio formativo attivo, potrebbero evolvere, avvalendosi anche degli strumenti per la comunicazione a distanza[59].
La lettura del tirocinio in chiave di partecipazione a una comunità di pratica permette di individuare sia criticità che opportunità per gli sviluppi che lasciano prefigurare.
La prima criticità concerne la natura della comunità di pratica che, essendo una realtà informale ed in continuo divenire, si sottrae al controllo e alle descrizioni formali. Il fatto di essere aggregazioni flessibili, non strutturate rappresenta una potenzialità e una valenza strategica nelle situazioni d'azione complesse in cui ai soggetti è richiesta la capacità di ristrutturare il proprio campo di intervento: davanti alla necessità di conseguire obiettivi e trovare soluzioni a problemi non strutturati o imprevisti, le strutture informali manifestano sorprendenti capacità sia di risposta che di coesione interna. D'altro canto, come afferma Wenger, la comunità di pratica non è congruente con le strutture reificate delle affiliazioni istituzionali, delle divisioni e dei confini. I confini delle comunità di pratica non coincidono con i confini istituzionali: come dare struttura a qualcosa che è per sua natura informale? La necessità di far coesistere degli estremi implica azioni di negoziazione di opposti che sicuramente si presentano come molto ardue e complesse da gestire.
Un'altra criticità potrebbe essere rappresentata, così come sostenuto anche da Wenger, dalla possibile autoreferenzialità cui sono soggette le comunità di pratica. Soprattutto nel caso delle classi disciplinari, l'identità delle comunità di pratica può essere vissuta come una forte risorsa *ingroup* contrapposta all'*outgroup* del mondo esterno. Il problema dell'autoreferenzialità potrebbe essere contenuto ricorrendo alla partecipazione a diverse comunità di pratica: il riferimento è alle cosiddette '*complex constellations of communities of practice*', espressione adottata da Wenger[60] per descrivere le relazioni che uniscono le varie comunità in virtù delle quali si condivide reciprocamente la conoscenza, contestualizzandola ed arricchendola di nuovi significati, favorendo la soluzione a problemi complessi attraverso il riconoscimento di modelli differenti percepiti come appartenenti ad ambiti e discipline diversi. Ma a sua volta la partecipazione a diverse comunità di pratica potrebbe generare altre difficoltà connesse alla multi-appartenenza. Da qui ne discende la complessità legata al lavoro di intermediazione fra la comunità di appartenenza e l'ambiente esterno, che spesso può invece generare forme di ambivalenza e sradicamento.
Rimane, infine, una criticità rilevata dal personalismo pedagogico: le comunità di pratiche possono ridurre il soggetto a un *practitioner* partecipante con il conseguente annullamento della singolarità personale all'interno di una visione di tipo collettivistico delle relazioni e delle imprese comuni e l'affievolimento dell'intenzionalità del processo di insegnamento, che dovrebbe invece essere ancorato ad un progettualità in cui sono delineati in maniera esplicita traguardi, scopi, modelli didattici da declinare in base ai soggetti, ai contesti e agli obiettivi perseguiti. In realtà lo stesso Wenger parla di comunità di pratiche come di gruppi al cui interno ogni componente trova uno spazio proprio creandosi una sua identità, confrontandosi con le altre identità senza però fondersi né confondersi con esse. Il tratto distintivo di tali comunità è, pertanto, l'eterogeneità: attorno alla pratica e attraverso di essa si costruiscono e si elaborano significati comuni e si costruiscono identità soggettive e collettive.

Tra i punti di forza si possono evidenziare: la valenza della pratica, del fare e della processualità che strutturano e danno significato alla esperienza individuale e collettiva; la comunità di pratica come espressione di competenze negoziate frutto dell'esperienza; l'apprendimento come partecipazione sociale; la partecipazione come appartenenza e reciprocità e come processo complesso che coinvolge l'intera persona umana, intesa come unione di corpo, mente, emozioni e relazioni; il clima informale che permette di scoprire le insicurezze e punti di debolezza legati all'esercizio del proprio ruolo; una visione dell'identità come un processo che si costruisce in un contesto di ecologia sociale[61]; la forma flessibile di organizzazione dello scambio on-line, tipica delle comunità di pratica virtuali, da fruire in tempi e modi personalizzati e vicini alle esigenze personali.

Attualmente numerose ricerche internazionali[62] segnalano l'efficacia della formazione iniziale *on the job* dei docenti soprattutto quando questa è frutto non della semplice osservazione delle azioni d'insegnamento ma dell'interazione tra esperti e novizi, nonché della partecipazione – prima periferica, poi via via sempre più attiva – dei novizi alle pratiche didattiche che comprendono la riflessività costruttiva e proattiva all'interno di comunità professionali. Tali risultati invitano ad utilizzare il costrutto di comunità di pratica in una prospettiva evolutiva. Ciò significa chiedersi se, in quei contesti formativi dove non esistono ancora comunità di pratica o in cui si registra la presenza di comunità di pratica poco valorizzate, sia possibile auspicare, attraverso azioni descrivibili con la metafora della coltivazione, lo sviluppo o la trasformazione in comunità di pratiche di aggregazioni presenti in altra forma. È chiaro che l'esperienza professionale di Wenger incoraggia a muoversi in tale direzione[63].

ROSSANA SICURELLO, LOREDANA LEONI
Università Kore di Enna
University Kore of Enna

[1] Per approfondimenti si veda: J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006. Negli ultimi anni il costrutto di comunità di pratiche ha subito una progressiva evoluzione concettuale. Secondo S. Gherardi parlare di 'pratiche di comunità' invece che di 'comunità di pratica', potrebbe consentire di mettere in evidenza l'intreccio tra conoscere, fare e innovare, nonché di ridimensionare il ruolo della comunità. Cfr. S. Gherardi, *Dalla comunità di pratica alle pratiche di comunità: breve storia di un concetto in viaggio*, «Studi organizzativi», 10, 2008, pp. 49-72. Il costrutto di pratiche di comunità, elaborato dalla studiosa S. Gherardi, presenta significative analogie con quello di comunità basate sulla pratica elaborato da J.S. Brown e P. Duguid. Si veda: J.S. Brown, P. Duguid, *Organization learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, «Organization Science», 2, 1991, pp. 40-57.

[2] P. Valentini, A. Pozzi (Eds.), *Intervista a Jeane Lave*, «Scuola democratica nuova serie», 4, 2012, pp. 16-24.

[3] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit.

[4] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

[5] C. *Lévi-Strauss, Anthropologie structurale, Plon, Paris 1958.*

[6] Per il costruttivismo socio-culturale si veda: L.S. Vygotskij, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge 1934; Id., *Mind and Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978. Per l'interazionismo simbolico si veda: K. Lewin, *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, (a c. di) D. Cartwright, Harper & Row, New York 1951; H. Blumer, *Society as Symbolic Interaction*, in A.M. Rose, *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approch*, Houghton-Mifflin, Boston 1962. Per la pratica riflessiva si veda: J. Dewey, *How We Think*, Health, Boston 1933; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*: *How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983. Per le teorie ecologico-sistemiche si veda: U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experience by nature and design*, Harvad University Press, Cambridge 1979; H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*, Redeil, Dordrect 1980.

[7] J. Lave, *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; J.E. Orr, *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1996; P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Geneve 1972.

[8] *A.L.* Strauss, *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Free Press of Glencoe, Glencoe *1959*; M. Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris 1966; A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, Stanford *1991*.

[9] K. *Marx, Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*, vol. I, Verlag von Otto Meisner, Hamburg 1867*;* M. Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris 1966.

[10] L. Suchman, *Working Relations of Technology Production and Use*, CSCW vol. II, pp. 21-39; S. Gherardi, *Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An introduction*, «Organization», VII, 2, 2000, pp. 211-223.

[11] Per l'evoluzione della professionalità docente si veda: I. Fiorin, *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, «Formazione & Insegnamento», x, 1, 2012.
[12] D. Lipari (Ed.) *L'approccio-comunità. Esperienze di apprendimento collaborativo nei progetti del Formez*, http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=40.
[13] A. Strano, *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3, 2013, p. 226.
[14] Per le differenze su comunità professionali e comunità di pratiche a scuola si veda: P. Ellerani, *Il Web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (Eds.), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 13-33.
[15] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 272.
[16] Sulla suddetta metodologia si rinvia a G. Alulli, F. Farinelli, A Petrolino, *L'autovalutazione di Istituto. Modelli e strumenti operativi*, Guerini e Associati, Roma 2013, p. 202. Tale metodologia è stata sperimentata, tra gli altri, da ISFOL e dalla rete SAPERI.
[17] Le scuole sperimentali appartenenti alla rete wikischool (Pestalozzi di Firenze, Don Milani di Genova, Rinascita-A. Livi di Milano) hanno già provveduto a validare appositi protocolli di osservazione dei comportamenti professionali e schede di sintesi con un giudizio espresso da un punteggio sulla base di apposite rubriche descrittive. Si veda al proposito: S. Bertone, M. Pedrelli, *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, «Rivista dell'istruzione», 6, 2014, pp. 36-45.
[18] In Italia, a differenza della maggior parte dei Paesi europei, la formazione iniziale degli insegnanti ha visto lunghi anni di dibattiti dal 1991 fino al 1998, anno in cui con il D.M. 26/05/98 (G.U. 3/07/98) n.153 che dà seguito alla Legge n. 341 del 19 novembre 1990, sono istituiti il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria e la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, percorso biennale post laurea. L'esperienza delle SSIS termina definitivamente a partire dall'anno accademico 2008-2009 a conclusione del IX Ciclo. Con il D.M. del 10 settembre 2010, n. 249, pubblicato sul supplemento alla Gazzetta Ufficiale, n. 24 del 31 gennaio 2011, il Gruppo di lavoro presieduto da Giorgio Israel dispone l'istituzione delle Lauree Magistrali per le diverse classi di abilitazione (a numero programmato) e l'attivazione del Tirocinio Formativo Attivo. Sulla formazione degli insegnanti si veda: Alessandrini, *La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020*, «Formazione & Insegnamento», x, 1, pp. 47-59; D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, Franco Angeli, Milano 2014; A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014; M.T. Moscato, M. Caputo, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «CQIA Rivista. Formazione, persona, lavoro», IV, 12, 2014, pp. 105-116; G. Zanniello (Ed.), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008.
[19] Si possono distinguere tre modelli di tirocinio che sostanzialmente si contrappongono tra loro: il primo modello è quello della separazione e vede il tirocinio come luogo di esperienza in cui si applicano le conoscenze teoriche che il futuro docente apprende all'università; in questo modello formazione in università e apprendimento sul campo sono strutturalmente distinti, corrispondenti ai due ambienti in cui si realizzano (università e istituzioni in cui si pratica il tirocinio); il secondo modello è quello della dipendenza e prevede un collegamento gerarchico tra studio teorico ed esperienza pratica che dipende culturalmente e funzionalmente dal primo; il terzo modello vede il tirocinio come integrazione tra la formazione teorica e la pratica, tra ciò che viene appreso nella situazione della scuola e ciò che viene appreso all'università. I modelli di integrazione problematica sono quelli su cui si sono stati basata i corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e su cui si è cercato di modellare anche il TFA. Si veda: F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*, Carocci, Roma 1995.
[20] E.D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.
[21] Apprendere dall'esperienza significa attuare un percorso di riflessione come processo euristico sulle situazioni uniche ed irripetibili in cui la pratica risulta situata.
Questa tipologia di riflessione è esercitata nel corso dell'azione e permette di organizzare, direzionare, accompagnare e sostenere opportunamente la pratica nelle situazioni indeterminate, uniche, problematiche incontrate durante il tirocinio diretto a scuola. Si veda: D.A., Schön, *Formare il professionista riflessivo* , Franco Angeli, Milano 2006.
[22] L'apprendimento trasformativo avviene sulla base di una condivisione e di un'analisi delle narrazioni degli episodi critici già vissuti. La riflessione come processo critico dà la possibilità di vedere gli stessi eventi problematici da altri punti di vista, originando un processo di co-costruzione di significati. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.
[23] Gli studi sul 'pensiero pratico in azione' e sulla 'competenza esperta' di matrice cognitivista e socio-culturale sono basati su concetti quali la contestualizzazione, la flessibilità, la poli-contestualità e l'attraversamento di confini che, per il fatto di essere fondati sulla consapevolezza di ciò che si fa e sulla possibilità di scegliere responsabilmente tra alternative e comportamenti, risultano utili a spiegare l'agire professionale. Si veda: Y. Engestrom, *Poly-contextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, «Learning and Instruction, V, 4, 1995, pp. 319- 336.
[24] Cfr. G. Le Boterf, *Repenser la compétence*, Eyrolles, Paris 2008.
[25] Cfr. S. Scribner, *Studying working intelligence*, in B. Rogoff, J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London 1984.
[26] E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.
[27] Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica Professionale*, cit. Per un approfondimento in chiave strettamente pedagogica si veda: L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
[28] Secondo G. Le Boterf risulta necessaria una revisione delle strategie e dei modelli di sviluppo professionale. Cfr. G. Le Boterf, *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Eyrolles, Paris 2007.
[29] Cfr. B. Bourassa, F. Serre, D. Ross, *Apprendre de son expérience. L'expérience comme source d'apprentissages et de découvertes*, Presses Universitaires du Québec, Montreal 1999.

[30] L. Galliani, **A***pprendimento in età adulta, contesti e reti*, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), Torino 24.09.2013.
[31] Nel campo della formazione degli adulti, nel corso degli ultimi anni, la letteratura sul tema si è pronunciata a sfavore dell'apprendimento definito formale e a favore dell'apprendimento informale. Secondo il canadese H. Jarche, a differenza della formazione tradizionale, che tende ad essere statica in quanto progettata, diretta e valutata, l'apprendimento informale viene visto come dinamico e sociale in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo. M. Eraut distingue invece tra apprendimento implicito, reattivo e deliberativo, quest'ultimo comunemente sopravvalutato. Per approfondimenti sull'apprendimento formale, informale e non formale si veda: M. Knowles, *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders and Teachers*, Macmillan, New York 1970; M.M. Lombardo, R.W. Eichinger, *The Career Architect Development Planner*, Lominger, Minneapolis 1996; M. Eraut, *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, «British Journal of Educational Psychology», 2000, pp. 113–136; Y. Cross, *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Francisco 2006; M. Souto Otero (Ed.), *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Thematic Report: Assessment methods*, DG Education and Culture-CEDEFOP, 2010.
[32] L'inserimento progressivo nella comunità di pratica è stato documentato da Lave e Wenger. Si veda: J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, cit. Altri studiosi si sono occupati del tema come Zucchermaglio e Musso i quali in uno studio specifico hanno analizzato le forme di partecipazione discorsiva che caratterizzano l'ingresso di un membro novizio in una comunità di pratiche già stabilita. Nello studio degli Autori la videoregistrazione di alcune riunioni aziendali ha testimoniato da un lato la crescita della presenza discorsiva del novizio e della sua competenza, dall'altro un progressivo ampliamento degli spazi ai quali è legittimato a contribuire. Si veda: C. Zucchermaglio, R. Musso, *Comunità di pratiche e discorsi: imparare a partecipare ad un progetto lavorativo*, «Rassegna di Psicologia», 2, 1997.
[33] Il modello tradizionale di tirocinio implica la trasmissione di conoscenze teoriche decontestualizzate in quanto formazione in università e apprendimento sul campo sono strutturalmente distinti. Bertagna evidenzia la necessità del superamento, attraverso il tirocinio, della separazione tra teoria, pratica e riflessione sulla pratica. Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
[34] E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit., p. 272.
[35] Ne consegue una progressiva transizione da una forma di educazione istituzionalizzata, caratterizzata dalla presenza di gruppi di lavoro formali, intenzionalità e sistematicità, ad una forma di educazione informale basata sullo scambio di saperi e sul riconoscimento delle competenze in cui la presenza dell'insegnante e/o del formatore si qualifica non in termini di direttività ma di regia. Si veda: L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 112-116.
[36] R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Morcelliana, Brescia 1987.
[37] P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études.* Editions Stock, Paris 2004.
[38] Il concetto di prossimità richiama la distinzione che Ricoeur fa tra due figure fondamentali dell'alterità, *prochain* ossia l'io che incontra l'altro spontaneamente soprattutto nel caso in cui coglie il suo dibattersi con un problema, e *socius* ovvero l'io che stabilisce con l'altro una relazione mediata dal ruolo. Si veda: P. Ricoeur, *Il socius e il prossimo*, in Storia e verità, Marco Editore, Lungro 2004.
[39] L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
[40] D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.
[41] P. Magnoler considera il tutor come un vero e proprio 'altro significativo' che accompagna in maniera progressiva il processo di identificazione del tirocinante nel ruolo di docente. Si veda: P. Magnoler, L. Giannandrea, *Dialogo fra identità professionali*, in M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
[42] L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009.
[43] D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.
[44] Solo per fare un esempio, nella classe di concorso A036 confluiscono laureati in Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Scienze della Comunicazione, etc.
[45] B. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002, p. 145.
[46] Secondo gli autori, tre sono gli elementi costitutivi della comunità di pratica su cui si può sviluppare il lavoro di 'coltivazione': il campo tematico (*domain*), che riguarda l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri; la comunità (*community*), ossia il contesto sociale di apprendimento e di costruzione relazionale della fiducia tra i membri; la pratica (*practice*), che si configura come un insieme di idee, strumenti, informazioni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità e che racchiude in sé la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide. Cfr. E. Wenger, R. Mcdermott, W.M. Snyder (Eds.), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.
[47] Il termine 'interazioni' viene usato per indicare resoconti e scambi, esempi e confronti critici, ricerca di aiuto nei confronti di problemi che non hanno trovato soluzione, ricerca comune di intermediari materiali e linguistiche. G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo*, Unicopli, Milano 1995; Id., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2011.
[48] A.L. Brown, J.C. Campione, *Communities of learning or a context by any other name*, in D. Kuhn (Ed.), *Contribution to Human Development*, vol. 21, Karger, Basel 1990.
[49] L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.
[50] Secondo Weick: «In ambito professionale le storie sono una sorta di testo costruito attraverso conversazioni collettive sempre aperto a nuove interpretazioni». (K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina, Milano 1997, p. 138).
[51] Si veda G. Alessandrini, *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; Id., *I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento*, «Riflessioni sistemiche», 5, 2010, p.10; Dalla lettura di diverse ricerche internazionali si rileva un fatto interessante: gli insegnanti ritengono molto importante la partecipazione a reti di sviluppo professionale in termini di impatto sullo sviluppo delle proprie competenze. Cfr. R. Vuorikari, *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, Unità Europea eTwinning

(CSS), Bruxelles 2011; A. Tosi, *E-Twinning, eTwinning nella formazione iniziale dei docenti*, http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1877.

[52] L. Perla, *Comunità di pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di Didattica*, cit., pp. 112-116.

[53] E. Wenger, R. Mcdermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit., pp. 93-108.

[54] Per maggiori informazioni sulle applicazioni CSCL si veda: G. Stahl, T. Koschmamm, D. Suthers, *Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective*, in R.K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, pp. 409-426; A. Calvani, A. Fini, M.C. Pettenati, L. Sarti, *Teorie CSCL e piattaforme Open Source per l'e-learning: verso un'integrazione*, in M. Delfino, S. Manca, D. Persico, L. Sarti, *Come costruire conoscenza in rete?*, Menabò, Ortona 2005.

[55] Per parlare di comunità virtuale occorre avere un livello minimo di interattività e di interrelazione tra i vari scambi comunicativi; l'individuazione e la condivisone di uno spazio comune prodotto socialmente dagli abitanti stessi dello spazio virtuale, sulla base di relazioni interpersonali create grazie al contatto ripetuto; un livello minimo di partecipazione individuale e di espressione della propria identità anche attraverso l'uso di strumenti e spazi opportuni per l'identificazione dei partecipanti (es. nickname, spazi dove potersi rappresentare con foto od oggetti simbolici). Si veda: M.B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2002.

[56] A. Calvani, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.

[57] Cfr. E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habitat: stewarding technology for communities*, Cpsquare, Portland 2009. Sul tema degli 'habitat digitali' si veda anche: G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

[58] In questo campo di studi molto interessante è il testo di F. Falcinelli e C. Laici che si soffermano sulla necessità di pensare, nel contesto specifico dei percorsi universitari di formazione dei futuri insegnanti, ad un percorso di e-learning nella logica *blended*, costruendo un ambiente di apprendimento basato sull'integrazione tra attività in presenza e on line, tra contenuti e attività presenti nell'ambiente formale, progettato e realizzato con un LCMS, e contenuti e attività scoperti o costruiti nella Rete dagli stessi corsisti. F. Falcinelli, C. Laici, *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Aracne Editrice, Roma 2009.

[59] Wenger sostiene che al costrutto di comunità di pratica sia associabile uno strumento evolutivo. Ciò significa che le comunità di pratica nascono, crescono e muoiono e conseguentemente un gruppo che attualmente non è una comunità di pratica potrebbe diventarlo in futuro. Cfr. D. Lipari, *Una conversazione con Etienne Wenger sulla coltivazione delle comunità di pratica*, «Formazione e cambiamento», 45, 2007.

[60] La definizione è stata adottata da per descrivere le relazioni che uniscono le varie comunità e le rendono permeabili l'una all'altra. Si veda: E. Wenger, *Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice*, «Ivey Business Journal», LXVIII, 3, 2004, pp. 1-8.

[61] U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, cit.

[62] Gli studi empirici internazionali hanno consentito di individuare i quattro principali elementi che caratterizzano un 'tirocinio efficace': la diffusione di contagio positivo da parte dei mentor entusiasti del proprio lavoro (si veda: S. Mandel, *What new teachers really need: What first-year teachers say they need to survive on the job is often markedly different from what schools provide*, «Educational Leadership», LXIII, 6, 2006, pp. 66-69); la pratica dell'osservazione in situazione e lo sviluppo della riflessività personale per cogliere anche gli impliciti che caratterizzano i processi di insegnamento-apprendimento (si veda L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010; P. Perrenoud, *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, «Recherche e formation», 36, 2001, pp. 131-162); la creazione di comunità professionale in cui sperimentare un confronto costante con i colleghi o di gruppi di lavoro nelle scuole che prevedono il coinvolgimento e la condivisione di idee e punti di vista fra novizi ed esperti anche al fine di prevenire nel futuro fenomeni quali stress, logoramento, abbandono (si veda: S. Joiner, J. Edwards, *Novice Teachers: Where Are They Going and Why Don't They Stay*?, «Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education», I, 1, 2008, pp. 36-43), lo sviluppo di *empowerment* nella collaborazione professionale nel tirocinio attivo e il rafforzamento del senso di autoefficacia (si veda: A. Sfard, A. Prusak, *Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity*, «Educational Researcher», XXXIV, 4, 2005, pp. 14-22.).

[63] E. Wenger, R. Mcdermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

University internship programs as educational strategies to "experience the complexity"

Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità

PAOLA GANDOLFI

The article aims to show how the university internship programs may be fundamental in terms of educational experience of the "complexity" of the contemporary reality and in terms of "experiencing oneself" in a professional educational context. By means of some examples of university internships related to migratory contexts and intercultural educational processes, I'd like to focus on the plurality of the competences that (together with the experience of the disorientation and of the limits) some students of Educational Sciences of the University of Bergamo have created and have involved to expose themselves, both in Italy and in international contexts, and get in the game of the intercultural contexts, giving themselves a challenge (first, as "persons" and, then, as "professional educators") to open themselves to the complexity of the educational reality.

Una pluralità di percorsi di tirocini per una pluralità di competenze: aprirsi alla complessità

I tirocini universitari sono un nodo strategico per la formazione dei giovani e quando costruiti con cognizione e competenza possono costituire itinerari ad alto impatto formativo, significativi per l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro e preziosi come esperienza di vita. Il tirocinio mira a mettere in connessione le conoscenze teoriche acquisite dagli studenti universitari con un contesto operativo, promuovendo competenze di analisi di un tale contesto specifico, competenze di progettazione e di operare scelte. Lo studente all'interno di un tale "ecosistema educativo" (Lorenzetto, 1998) è chiamato a mettere in correlazione la società, l'ambiente, l'università, stimolando le proprie capacità di scegliere dove, come, perché agire all'interno di un preciso contesto lavorativo, progettando e ri-progettando al suo interno.

In questo contributo, prendendo spunto da alcune esperienze di tirocini realizzate nell'Università degli Studi di Bergamo e in particolare nel corso di studi di Scienze dell'Educazione, vorrei porre all'attenzione il caso di tirocini che promuovano competenze specifiche ma anche "competenze trasversali" (Frasson, 2011) e che siano di orientamento per la costruzione di personali progetti di lavoro e di vita. Attraverso alcune brevi esemplificazioni intendo dunque mettere a fuoco alcuni casi in cui il tirocinio risulti essere sia leva strategica per la promozione di competenze, sia un dispositivo di orientamento e supporto alla costruzione di personali progetti di lavoro e di vita. Attraverso altri esempi, intendo mettere in luce quanto il significato dell'esperienza di tirocinio possa essere letto in chiave di partecipazione a una "comunità di pratica". Infine, alcuni esempi saranno utili all'individuazione di *best practices* e modelli innovativi di tirocinio curricolare e extracurriculare, nella prospettiva di un'articolazione complessa tra formazione universitaria e mondo del lavoro. In questa pluralità di tirocini e, dunque, in questa pluralità di competenze promosse, cercherò di mettere in luce alcuni aspetti a mio parere fondamentali nell'esperienza formativa dei tirocinanti tra cui *in primis* la componente dello "sperimentarsi" in un contesto lavorativo e al contempo della "sperimentazione della complessità" della realtà e dello specifico della realtà educativa professionale. In particolare, farò riferimento ai miei ambiti di insegnamento e di ricerca prevalenti, ossia quello delle migrazioni contemporanee e quello dei processi interculturali (con attenzione specifica alla

conoscenza e all'interazione con contesti culturali arabo-islamici). Ritengo, infatti, che alcune esemplificazioni di percorsi di tirocini che ho avuto modo di seguire personalmente (come docente supervisore) possano essere spunto di riflessione e dibattito in questo ambito.

Partirò dunque da alcune esperienze di tirocini di studenti laureandi nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione che volendo interagire con lo specifico dei contesti migratori hanno svolto il loro tirocinio curriculare in associazioni culturali o cooperative sul territorio di Bergamo.

La "Cooperativa Ruah" è una delle realtà più consolidate sul territorio bergamasco, dove nasce nel 2009 dall'evoluzione dell' "Associazione Comunità Immigrati Onlus" (attiva dal 1991) e presenta, come si legge sul suo sito internet, una vasta rete di attività di "promozione umana e integrazione sociale dei cittadini italiani e stranieri (…) e di "inclusione sociale". Una gran parte delle attività realizzate dalla cooperativa si collocano nell'ambito migratorio, sul territorio di Bergamo e della provincia.

La "Fabbrica dei sogni Onlus" è una associazione senza scopo di lucro che nasce nel 2003 per proporre esperienze di dopo-scuola e di attività educativo-ricreative in uno dei quartieri centrali, con un'alta percentuale di migranti e figli di migranti, nella città di Bergamo.

Per quanto diversi, questi due esempi di associazionismo operante in contesti interculturali sono stati luoghi di tirocinio universitario per diversi studenti, permettendogli di sperimentare le loro capacità di analisi dei contesti in cui si venivano ad inserire e progettare azioni educative adeguate ed essi. In particolare, per alcuni di loro l'esperienza di tirocinio è stata talmente formativa e motivante che hanno continuato talvolta come volontari e, più spesso, come operatori assunti dall'associazione. Il tirocinio è stato per molti occasione per scoprire o confermare le proprie inclinazioni e preferenze di interesse in ambito professionale. Non solo, in contesti interculturali come quelli indicati, i percorsi di tirocinio sono stati occasione di approfondimento teorico di approcci interculturali, ma anche e soprattutto opportunità per un confronto costante tra le conoscenze teoriche apprese nel percorso universitario e la pluralità e diversità delle pratiche educative nei contesti interculturali concreti. Per alcuni, il tirocinio è risultato essere un momento strategico per realizzare una seria e motivata analisi critica di alcuni approcci pedagogici semplicistici o prevalenti e per sperimentare la complessità della realtà migratoria e interculturale.

Se, come sostenevano Cambi, Cives e Fornaca (1991) ben venticinque anni fa, solo confrontarsi con la complessità della realtà può far sviluppare una pedagogia critica che sia nell'ottica di un'educazione democratica, potremmo osare sostenere che un tirocinio universitario oggi è tanto più efficace quanto più permette di aprirsi e entrare in relazione con la complessità della realtà.

Con queste premesse, ritengo che i tirocini con esiti maggiormente positivi siano stati proprio quelli in cui gli studenti si sono messi in gioco, provando ad inventare modalità di rielaborazione di modelli teorici noti e di pratiche educative conosciute sul campo. Ed è proprio quando gli studenti hanno voluto o saputo creare percorsi originali e creativi, per entrare in relazione con il contesto di lavoro in cui operavano, che l'ente ospitante ha spesso accolto positivamente le loro proposte e ha talora valorizzato il loro apporto, promuovendo occasioni di collaborazione professionale successive a quelle del periodo del tirocinio.

Talora alcuni studenti universitari, tra coloro che avessero scelto un percorso di tirocinio e avessero poi instaurato un rapporto professionale continuativo con l'ente, hanno svolto a loro volta un ruolo di tutor per gli studenti arrivati successivamente, con grandi vantaggi di comunicazione e di comprensione della necessità di far interagire con competenza le esigenze degli studenti con quelle degli operatori professionali. All'interno del percorso di tirocinio, infatti, la figura del tutor (sia nell'ambito universitario che nell'ambito professionale) è molto importante e, qualora il tutor nel contesto lavorativo sia stato a sua volta un tirocinante universitario, inevitabilmente può comprendere alcune situazioni specifiche di comunicazione ed interazione tra mondo universitario e mondo del lavoro, può favorire l'accesso ad alcune chiavi di lettura del contesto lavorativo, può talora più facilmente contribuire all'individuazione di alcuni bisogni specifici sia da parte dell'ente che da parte del tirocinante. In altre parole, un tale tutor può essere figura chiave, quasi una sorta di facilitatore, nell'accompagnare il

tirocinante universitario ad entrare in contatto con la complessità del contesto lavorativo in cui è stato coinvolto.

Dalla teoria alla prassi e ritorno. Per una circolarità dei saperi e delle esperienze

Talora, il percorso di tirocinio è occasione non solo di conoscenza di un contesto lavorativo specifico e di promozione di competenze al fine di agire in esso, ma anche opportunità privilegiata per alcuni studenti per realizzare poi una ricerca qualitativa. In questo caso, il percorso di sperimentazione è stato nella direzione di un passaggio da competenze teoriche a competenze pratiche, ma anche viceversa; attraverso una "transizione" che li ha portati a rielaborare alcune esperienze pratiche in chiave teorica, nella prospettiva della realizzazione di una piccola ricerca scientifica.
In altre parole, per alcuni tirocinanti si è trattato di un prezioso percorso circolare tra competenze teoriche e pratiche, segnato dalla transitorietà di alcune competenze teoriche in ambito pratico, ma anche dell'analisi approfondita e della riflessione finale a partire dall'esperienza e dalle prassi educative sperimentate. Nel nome di quel legame sostanziale tra esperienza ed educazione per cui Dewey parlava della "solida necessità della filosofia dell'esperienza" (Dewey, [1938] 1996).
Per quanto il lavoro di relazione finale del tirocinio che la prassi universitaria prevede sia già in qualche modo il tentativo di svolgere una tale operazione di "conversazione" produttiva tra teorie e prassi, mi riferisco qui in modo particolare a quei casi in cui il tirocinio diventi occasione di realizzazione di una ricerca sul campo ancora più approfondita, che spesso può anche confluire in un lavoro di tesi.
Nel caso di tirocini legati a realtà migratorie e/o interculturali questo ha significato, per esempio, pensare ad una ricerca qualitativa fondata sull'osservazione partecipante all'interno del contesto lavorativo, prevedendo, successivamente alla fase del tirocinio, una specifica fase di ricerca sul campo. Alcuni studenti sono cioè tornati ad interagire con le persone che avevano conosciuto, con cui avevano lavorato, di cui avevano acquisito la fiducia: le donne migranti a cui avevano insegnato l'italiano, i rifugiati con cui avevano a lungo interagito in un centro di accoglienza dello SPRAR (*Sistema di Protezione per Rifugiati e Richiedenti Asilo*), i genitori dei ragazzi a cui avevano proposto un supporto scolastico o una serie di attività ricreative, i figli di migranti con cui avevano operato in un centro di aggregazione giovanile. Il loro ritorno nel contesto di lavoro avveniva in questa fase in veste di ricercatori e tale contesto diventava per loro un campo di ricerca. Alcuni studenti hanno scelto di raccogliere le storie di vita dei migranti con cui avevano interagito, svolgere interviste in profondità o videointerviste, raccogliere materiali autentici che fossero poi oggetto di un'analisi scientifica. In tal modo, il tirocinio è stato non solo luogo di formazione professionale ma anche, successivamente, di formazione in qualità di ricercatori. Tra i molti, alcuni sono stati esempi particolarmente felici di dialogo profondo tra competenze teoriche e pratiche e di utilizzazione dell'esperienza del tirocinio non solo per apprendere pratiche educative e riflettere in chiave critica sulle interazioni tra teorie e prassi, ma anche successivamente per acquisire adeguate metodologie di ricerca sul campo.
È stato il caso, per esempio, di alcuni studenti che hanno lavorato nei centri locali degli SPRAR in diversi luoghi della provincia di Bergamo, Brescia, Lecco e che non solo si sono confrontati con la specifica condizione dei rifugiati e richiedenti asilo, ma anche con le istituzioni e gli enti che lavorano nel complesso *Sistema Per l'Accoglienza dei Rifugiati e Richiedenti Asilo* e con le leggi che regolamentano la richiesta di asilo dei rifugiati e il loro soggiorno sul territorio italiano. Coloro che hanno scelto di approfondire la loro esperienza formativa portando a termine anche una ricerca qualitativa nel contesto di tirocinio hanno avuto modo di conoscere (ancora più in profondità di quanto non avessero spesso già avuto modo di fare durante il percorso di tirocinio) alcune storie di vita dei rifugiati, i loro percorsi migratori, i loro profili formativi. Questo ha talora permesso loro di scardinare alcune rappresentazioni prevalenti intorno alle figure dei migranti e dei rifugiati, proprio a partire dalla conoscenza diretta delle loro biografie e dei loro vissuti. A partire da ciò, gli studenti si sono interrogati in profondità intorno alle molteplici azioni educative con i migranti e i rifugiati, ai molti e diversi significati di alcune pratiche prevalenti e alla necessità di ripensare il senso di molte azioni

educative e formative, nella prospettiva di operare scelte qualitativamente forti e coraggiose.
L'azione educativa così intesa ha necessità di un sapere che si apprenda dall'esperienza e che preveda un'interrogazione riflessiva della pratica. In questa prospettiva, una componente fondamentale della formazione è rappresentata dalla riflessione, quella riflessione che intensivamente interroga l'esperienza per elaborare "orizzonti di senso" (Mortari, 2003).

Dalla passione alla competenza professionale

Se per qualcuno il percorso di tirocinio ha significato occasione, come già dicevamo, per conoscere le proprie inclinazioni, i propri interessi, le proprie motivazioni in relazione a specifiche prospettive lavorative, per altri esso è stato piuttosto luogo dove sperimentare come fare incontrare e dialogare le proprie passioni e i propri interessi con degli specifici ambiti lavorativi. È il caso per esempio di alcuni studenti che siano stati attori di percorsi formativi dove la competenza professionale, spesso in qualità di educatori professionali, si è giocata in rapporto ad alcune loro specifiche passioni. Una studentessa con la passione per la video-documentazione ha potuto realizzare videointerviste in profondità che sono stato oggetto di una ricerca qualitativa sui vissuti transnazionali delle donne migranti maghrebine in contesti migratori, con un'attenzione alle loro pratiche culturali quotidiane e alle loro pratiche di cura legate alla maternità. I diversi documenti e i video prodotti dalla studentessa nel corso della ricerca sono poi stati usati successivamente anche all'interno di alcune azioni formative con le donne stesse con cui aveva realizzato il tirocinio. La ragazza era stata poi assunta dall'associazione (*la Fabbrica dei Sogni)* come educatrice professionale, anche proprio in ragione di questo suo peculiare percorso e questa sua capacità di unire alcune sue passioni ai bisogni e alle necessità di conoscere dal punto di vista qualitativo e in profondità il contesto e le persone con cui si era trovata a lavorare.
Sempre a proposito del delicato nesso tra i sapei e le passioni, suggerisco di osservare il caso di uno studente universitario con una competenza molto spiccata per la composizione musicale e l'uso degli strumenti, il quale ha svolto un percorso di tirocinio in un centro di aggregazione giovanile in provincia di Lecco, pensando e promuovendo dei percorsi formativi che mettevano al centro il linguaggio artistico musicale in un modo originale e creativo, con risultati molto positivi tra i giovani frequentatori del centro (migranti e non). E ancora, vorrei porre all'attenzione un percorso di tirocinio di uno studente di origine straniera (giunto da alcuni anni in Italia dalla regione subsahariana dell'Africa), presso un ente quale la *Fabbrica dei Sogni* di Bergamo, soprattutto nella misura in cui tale esperienza gli ha permesso di mettere a frutto, in modo talora anche propositivo e attivo, le sue competenze linguistiche e il suo plurilinguismo legata al proprio individuale percorso migratorio e formativo. Non solo, l'attivazione consapevole delle sue competenze linguistiche ha inoltre permesso al ragazzo sul lungo termine di attivarsi e crearsi gradualmente anche competenze culturali e interculturali. Il tirocinio è stato qui opportunità di valorizzazione del ruolo privilegiato dello studente in qualità di conoscitore di una realtà migratoria (da lui stesso vissuta in prima persona) e di una realtà culturale altra rispetto a quella italiana. Al contempo, il percorso di tirocinio è stato il tempo e lo spazio dove far emergere da parte dello studente la propria passione per le lingue straniere e per l'azione educativa in contesti plurilingui. Anche in questo caso, la forte passione per le lingue si è accompagnata allo sviluppo di specifiche competenze culturali, andando gradualmente a definire un profilo di educatore in ambito migratorio e interculturale tale per cui l'ente ha scelto di investire professionalmente in questa persona.
In modo simile, in una struttura quale la *Cooperativa Ruah*, operante con migranti e con rifugiati, altri due tirocinanti di origine straniera (entrambi provenienti da paesi subsahariani) hanno potuto mettere in gioco le proprie competenze linguistiche e, secondariamente, hanno potuto sviluppare (anche in ragione delle diverse esperienze professionali in cui si sono trovati ad operare) delle competenze "interculturali". Entrambi hanno voluto sfruttare la fase della realizzazione del tirocinio per rielaborare in chiave critica e costruttiva il loro stesso profilo migratorio e il loro vissuto di migranti transnazionali e, successivamente, hanno inteso tornare su alcuni interrogativi e alcune riflessioni in fase di rielaborazione teorica (ovvero nella fase dell'elaborazione

della loro prova finale). Grazie anche agli esiti di questo percorso doppiamente formativo e alla passione per lo studio e la comprensione attenta del proprio e altrui percorso e vissuto migratorio, sono stati loro proposti lavori come "mediatori" o "comunicatori interculturali" in un numero sempre maggiore di contesti educativi.
Tutto cio è da collocare nella prospettiva di un paradigma di formazione che volga non tanto all'efficienza, ma alla "promozione delle libertà personali" (Baldacci, 2014). Nella direzione di una promozione di esperienze di tirocinio che portino alla formazione dell'educatore professionale (inteso qui come lavoratore), ma anche alla formazione dell'individuo come persona e come cittadino. Laddove la componente interculturale nel contemporaneo appartiene sia al formatore che al cittadino, i tirocini qui sopra evocati possono intendersi come esperienze formative rispetto alla complessità interculturale e si possono leggere come formazione efficace nella misura in cui sono esempi (riprendendo qui l'idea di Demorgon e Lipiansky) di "interculturale in formazione". Esse infatti sono esperienze formative che contribuiscono a far comprendere alcune "problematiche di campo" ovvero alcune problematiche legate a vissuti quotidiani in contesti educativi interculturali e contribuiscono a sviluppare competenze innanzitutto di interpretazione di contesti interculturali e "comunicazione interculturale" (Demorgon, Lipiansky, 1999).

Promuovere competenze strategiche in contesti plurilingui e pluriculturali

La necessità di conoscere ed operare in contesti interculturali si è rivelata indispensabile in molti tirocini curriculari, in particolare in relazione ai servizi per la prima infanzia e per le famiglie. Negli ultimi anni un numero sempre più consistente di studentesse e di studenti del corso di laurea in scienze dell'educazione (curriculo "Educatore nei servizi per la prima infanzia"), ha voluto realizzare un tirocinio che volgesse ad acquisire competenze in ambiti plurilingue e pluriculturali. Si è creata una collaborazione tra l'università e alcuni asili nido della provincia di Bergamo e altre province lombarde, in particolare in alcuni contesti dove si stanno proponendo percorsi sperimentali di bilinguismo o multilinguismo. In questo caso, l'esperienza del tirocinio è risultata particolarmente utile ai fini di una riflessione scientifica sui percorsi di apprendimento delle tirocinanti e sull'elaborazione di un significato dell'esperienza di tirocinio in chiave di partecipazione ad una comunità di pratica. In particolare, sono stati analizzati i diversi approcci pedagogici messi in atto nei diversi enti e sono state proposte alcune piccole sperimentazioni pedagogiche di cui le studentesse potessero essere protagoniste, nell'ambito specifico della pluralità linguistica e culturale nei servizi per l'infanzia e per le famiglie.
In tal modo, le esperienze di tirocinio oltre che occasioni strategiche per la formazione di competenze professionali hanno costituito occasione di approfondimento scientifico, col supporto del docente supervisore del tirocinio. Tali sperimentazioni in ambito educativo sono al centro di un nuovo corso di insegnamento denominato "Sperimentazioni educative in contesti plurilingui e pluriculturali nei servizi per l'infanzia e per le famiglie" in cui l'apporto di alcune esperienze di tirocinio è stato e può continuare ad essere rilevante come luogo di confronto in itinere e di sperimentazione.
In tal caso, dunque, in alcuni degli enti laddove il rapporto con gli operatori professionali e i contesti d lavoro fosse risultato particolarmente proficuo, non solo si sono realizzati tirocini nella prospettiva di un paradigma integrato tra studio e lavoro, ma tali servizi per l'infanzia (e talora anche servizi di promozione di attività specifiche con le famiglie degli utenti dei medesimi servizi) hanno funzionato come luoghi di originale sperimentazione di approcci innovativi analizzati e studiati durante i corsi.
Tramite un'azione costante e accurata di interazione e di dialogo tra il mondo professionale e il mondo universitario della ricerca scientifica, alcuni tirocinanti hanno dunque osato intraprendere semplici percorsi educativi talora innovativi, dando fiducia alla creazione di una piccola equipe di ricerca di cui facevano parte i tirocinanti, la docente universitaria e alcuni degli operatori professionali presenti nelle strutture ospitanti le tirocinanti. In questi contesti, i tirocini sono risultati essere occasioni valide per la promozione di competenze, soprattutto in relazione ad un investimento dei singoli contesti educativi in quanto luoghi di osservazione partecipante, di sperimentazione e di riflessione scientifica.

Poiché, come dicevamo, nei servizi per l'infanzia in questi ultimi anni la richiesta di un'attenzione per le competenze multilingue e per gli approcci interculturali si è amplificata e diversificata, la possibilità di operare in questa direzione, in una sinergia rara e fruttuosa tra contesto universitario e contesto professionale dell'asilo nido o della scuola della prima infanzia, attraverso itinerari pensati sulla base dei bisogni effettivi di tali contesti educativi e sulla base di specifiche domande di ricerca e di senso poste in essere dalle figure universitarie di riferimento, ha permesso la realizzazione di percorsi ad alto impatto formativo per gli studenti e per le studentesse, ma anche ad alto impatto scientifico per la ricerca universitaria e ad alto impatto operativo nei contesti dei servizi e degli enti coinvolti. Le competenze infatti, in questa prospettiva, non bastano più e per formare menti critiche che sappiano agire nella complessità della realtà educativa (della prima infanzia come di qualsiasi altro contesto educativo) bisogna potenziare la "riflessività" (Cambi, 2004). Per questo i tirocini universitari che si fanno luogo e occasione di "riflessività" possono diventare spazio originale di formazione per gli studenti universitari, ma anche per gli operatori e gli enti in essi coinvolti e per la ricerca scientifica universitaria.

Promozione di competenze e sinergie tra università e lavoro

Sempre al fine di promuovere competenze in specifici contesti caratterizzati dalla mobilità migratoria, dal plurilinguismo e da una pluralità di culture, può essere opportuno porre all'attenzione il caso di un tirocinio curriculare di una laurea specialistica in scienze pedagogiche e uno extracurriculare laddove le tirocinanti hanno costituito una piccola equipe di ricerca-azione sul territorio di Cremona. Il Comune aveva promosso un progetto relativo alle dinamiche migratorie sul territorio della città di Cremona, con attenzione ai nuovi bisogni dei migranti e alle loro domande di cittadinanza (ci si riferisce qui alla prima fase del progetto "Immigrazione a Cremona: nuovi bisogni e domande di cittadinanza" coordinato dalla cooperativa Ethica e coinvolgente numerosi enti e istituzioni presenti sul territorio. Le due prime azioni realizzate tra marzo e giugno 2015 consistevano in azioni di formazione e informazione per donne migranti e in un'azione di orientamento al lavoro per le famiglie di migranti, delle quali si chiedeva un'osservazione partecipante e un monitoraggio (ai fini di una verifica finale) da parte dell'*equipe* dell'Università. Potremmo individuare come *best practice* un tale modello innovativo di tirocinio realizzata nella prospettiva di una conversazione effettiva e non retorica tra mondo universitario e mondo del lavoro. La selezione delle tirocinanti è stata fatta dall'Università sulla base di una molteplicità di competenze specifiche (linguistiche, attitudinali, esperienze formative pregresse in ambiti interculturali, ecc.) Una delle due tirocinanti aveva una competenza molto buona in ambito linguistico (con conoscenze specifiche in inglese, francese, arabo) e aveva già svolto esperienze di formazione all'estero in paesi maghrebini ed europei, mentre entrambe avevano esperienze pregresse in ambiti educativi interculturali. Tali profili sono risultati particolarmente utili al contesto lavorativo dove andavano ad inserirsi e le competenze specifiche delle tirocinanti, insieme ad un loro già maturato orientamento nella costruzione di progetti di lavoro e di vita in ambito migratorio e in contesti educativi interculturali, hanno permesso loro di essere risorse determinanti sia per il contesto lavorativo in cui si sono inserite e sia per il lavoro di ricerca e verifica coordinato dall'università. In una simile situazione, il processo virtuoso di collaborazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro è consistito nell'individuazione delle competenze specifiche delle studentesse e nella messa in rete di tali competenze professionali specifiche individuate dal contesto universitario.

Non solo, la conoscenza in profondità dei profili specifici delle due studentesse e l'occasione già realizzata in precedenza di collaborazione tra le due persone in un gruppo di ricerca (promosso parallelamente ad un corso universitario) ha permesso alla docente di conoscere non solo le conoscenze e il background teorico delle ragazze, ma anche la loro attitudine molto positiva, coerente e produttiva, al lavoro in coppia e in gruppo. In questo caso, dunque, l'esperienza pregressa in contesto universitario e la maturazione di un'attitudine al lavoro in *equipe* hanno permesso all'ambito universitario di poter fungere da

ponte nella promozione di competenze già in parte individuate in ambito formativo universitario e adattabili e traslabili in ambito professionale.
La collaborazione tra le tirocinanti e i vari attori sociali coinvolti nelle prime due azioni del progetto ha permesso un confronto tra approcci teorici e contesti operativi, nonché una peculiare sinergia tra l'ambito universitario e quello professionale nata dall'incontro di una formazione specialistica in ambito educativo interculturale e alcuni bisogni concreti legati ad un territorio e alle sue dinamiche migratorie.
L'efficacia di una tale sinergia si è maggiormente rivelata in azioni quali i progetti di alfabetizzazione delle donne migranti, laddove l'esperienza pregressa delle tirocinanti in attività formative simili, le loro competenze teoriche e un'analisi accurata del contesto in cui si sono trovate ad interagire hanno giocato un ruolo determinante. In questo quadro, si sono rivelate una risorsa anche le competenze linguistiche delle tirocinanti, la loro conoscenza diretta e indiretta di alcuni contesti culturali di origine delle donne migranti, la loro attitudine a porre costantemente in connessione i profili formativi, le storie di vita e i bisogni elementari delle donne al centro dell'azione educativa, con la finalità di una progettazione in itinere e aperta.
Se la qualità delle azioni formative è data dal carattere evolutivo delle azioni, dal rapporto con altre biografie e dai percorsi cognitivi attivati, i tirocini universitari di questa tipologia diventano esperienze formative di qualità nella misura in cui contribuiscono alla "costruzione di significati". (Lichter, 1999).
Infine, un simile tirocinio ha previsto per le tirocinanti una costante osservazione partecipante e un'analisi attenta e critica delle molteplici attività proposte sul territorio dai diversi enti coinvolti nel progetto socio-educativo e della loro capacità effettiva di creare reti di comunicazione e di azione tra enti anche molto diversificati. In tal modo, esso è risultato essere una vera e propria sorta di "laboratorio" in cui oltre agli indicatori di qualità (Perucca, 2005; Perucca, Papparella, 2006), sono il monitoraggio e l'analisi delle diverse azioni come "studi di caso" che hanno fatto della partecipazione al progetto educativo stesso, nella sua natura sistemica, il possibile centro di una ricerca sul campo.

I tirocini internazionali: vivere lo spaesamento e costruirsi competenze interculturali

Un ultimo livello di analisi ci sembra che possa essere quello di tirocini nel contesto della laurea triennale in scienze dell'educazione con una dimensione di internazionalizzazione. Mi riferisco qui in particolare a tirocini che siano nati in seguito all'interesse maturato dagli studenti universitari in relazione al corso di studio "Educazione, migrazioni, sviluppo" che dal 2008 al 2014 portava ad approfondire, tra il resto, la realtà della mobilità migratoria euro-magrebina e dei rifugiati nella regione mediterranea.
Alcuni studenti hanno sentito il bisogno di conoscere personalmente i contesti culturali di origine dei migranti e hanno desiderato realizzare tirocini formativi in Marocco presso le sedi universitarie presso cui era possibile svolgere dei periodi di studio e di tirocinio come ricercatori ospiti[1], ovvero presso associazioni in cui era possibile entrare in relazione diretta con alcuni attori sociali e culturali operanti in ambito educativo[2]. Due studentesse, per esempio, hanno scelto al termine del terzo anno di svolgere un periodo di tre mesi presso una nota associazione di donne a Casablanca (*Association Democratique de Femmes de Casablanca*), con l'obiettivo di conoscere il contesto culturale marocchino, ma anche uno specifico ambito formativo con un approccio di genere che prevedeva: progetti di alfabetizzazione delle donne analfabete in Marocco, azioni di sensibilizzazione rispetto ad alcuni diritti di base delle donne, accompagnamento sociale e giudiziario di casi di lesione di diritti nell'ambito coniugale o famigliare. La conoscenza dall'interno di una tale realtà associativa e della sua azione formativa nell'ambito del *lifelong learning*[3] ha contribuito alla promozione di molteplici competenze nelle studentesse: competenze in ambito educativo in relazione all'associazionismo marocchino e ad azioni educative con approccio di genere, così come competenze in ambito culturale e interculturale.
Tale tirocinio universitario ha fortemente agito come dispositivo di orientamento e supporto alla costruzione di personali percorsi di ricerca scientifica e di approfondimento teorico e pratico. Infatti, dopo aver scelto di rielaborare dal punto di vista teorico parte

dell'esperienza, una studentessa ha poi svolto un elaborato finale in cui analizzava l'azione dell'associazionismo femminile in Marocco, mentre l'altra ha realizzato una ricerca sul campo in provincia di Lecco sul vissuto delle donne migranti marocchine transnazionali, con un approccio di genere ben articolato e frutto anche dell'esperienza di approfondimento teorico e pratico svolta a Casablanca. Non solo, un tale tirocinio internazionale ha senza dubbio agito anche come dispositivo di orientamento e supporto alla costruzione di personali progetti di vita e di lavoro. Una delle due studentesse ha svolto successivamente attività professionali come educatrice in contesti migratori, in particolare specializzata in contesti femminili e operante con donne provenienti dal Maghreb, sia in Italia che in Svizzera. L'altra studentessa successivamente ha svolto esperienze come educatrice in contesti migratori valorizzando la sua conoscenza del contesto culturale marocchino e, soprattutto, ha scelto poi di specializzarsi come ricercatrice negli studi transnazionali e nel contesto della mediazione interculturale in relazione alle migrazioni contemporanee nel Mediterraneo, seguendo un corso di specializzazione post-laurea e poi una tesi di laurea magistrale. Attualmente è iscritta ad un dottorato in sociologia dei processi culturali e dei processi migratori presso l'Università di Montreal.

Rimettere in discussione certezze pedagogiche in contesti educativi altri.

a) Il tirocinio come "esperienza di alterità"

Per gli studenti che scelgono di intraprendere un percorso di tirocinio che permetta di conoscere contesti educativi diversi da quelli locali e nazionali, con cui talora hanno già minimamente interagito, l'internazionalizzazione permette loro di entrare in relazione con contesti socioculturali altri. L'idea del tirocinio come "sperimentazione della complessità della realtà lavorativa" in questo caso si aggiunge ad una "sperimentazione della complessità contemporanea in termini sociali e culturali". Poiché nel mio corso attuale di *Migrazioni transnazionali* una parte è dedicata allo specifico vissuto migratorio dei rifugiati e dei profughi e poiché negli ultimi anni la condizione di profugo e richiedente asilo è profondamente parte delle nostre società contemporanee, qualche studente sceglie di intraprendere un percorso di tirocinio come educatore professionale in uno dei servizi di "seconda accoglienza" per i profughi e richiedenti asilo presenti sul nostro territorio, mentre qualcuno sceglie piuttosto di operare in una struttura specifica come un CARA (campo di accoglienza per i rifugiati, come nel caso di una studentessa che tramite la Croce Rossa aveva svolto alcuni anni fa il tirocinio nel CARA di Mineo).

Talora, il bisogno di conoscere la realtà quotidiana e la condizione di profugo ha portato alcuni studenti (che avevano seguito alcuni seminari e percorsi di approfondimento sul conflitto israelo-palestinese e sulla realtà educativa in Palestina, nell'ambito del corso) a scegliere i territori occupati palestinesi come luogo per il loro tirocinio curriculare o extracurriculare. In base ad una convezione in essere con l'Università di Betlemme e in particolare con alcune ONG e associazioni locali (*ARIJ - Applied Research Institute –Jerusalem for a Sustainable Palestine*), due studenti hanno svolto un tirocinio a Betlemme. Lavorando con alcune associazioni locali in ambito educativo hanno potuto conoscere la complessità della vita quotidiana in un campo profughi. Partecipare ad azioni educative e formative all'interno di un contesto come quello dei campi profughi in Palestina porta inevitabilmente ad un cambio di prospettiva. Per questi studenti il tirocinio è stata esperienza formativa peculiare che li ha obbligati come educatori a mettersi in situazione, a vivere la condizione di vita nel campo profughi, a scegliere talora altre priorità educative rispetto a quelle abituali, nel quotidiano.

Infine, per i tirocinanti la sperimentazione di pratiche educative nonviolente in un contesto di conflitto costante e la conoscenza quotidiana della condizione di profughi e di cittadini sotto occupazione militare è risultata "una sperimentazione dell'alterità". Inoltrarsi in una tale esperienza formativa, ha significato altresì indagare una "pedagogia al limite" (Bertolini, Dallari, 1988) e far circolare un sapere pedagogico fenomenologicamente fondato, critico, dinamico, complesso. Ha significato promuovere un incontro tra sapere pedagogico e sperimentazione del limite (o del margine) nella sostanza relazionale e intersoggettiva e nel *farsi* del *campo* e della *situazione*. In una situazione in cui il "campo" diventa un

"campo profughi" e il farsi dell'atto educativo si ricostruisce e si inventa fuori e dentro di esso.
Una tale esperienza formativa si colloca allora nella traiettoria di una formazione pedagogica che vada nella direzione dell'alterità e del pluralismo, nella "logica della differenza" (Cambi, 1987) e della criticità.

Spesso i tirocini internazionali nell'ambito di una laurea triennale in scienze dell'educazione sono scelti (dai relativamente pochi studenti che li eligono) proprio nella prospettiva di un bisogno di "sperimentare alterità" e sono il frutto della scelta importante di chi investe in un'altra lingua e in un altro contesto nazionale, per conoscere altre realtà sociali e culturali e talora altre metodologie di lavoro e di progettazione in ambito educativo. È il caso di chi ha scelto di conoscere delle realtà associative attive nell'ambito educativo in contesti migratori diversi da quelli italiani, in enti quali un'associazione per la formazione dei minori figli di migranti in un quartiere periferico di Parigi. La studentessa che ha scelto di realizzare tale percorso ha unito una sua competenza in ambito artistico e sportivo, in qualità di danzatrice professionale, con un contesto migratorio specifico come quello dei figli di migranti maghrebini nella periferia di Parigi e la permanenza nell'ente locale le ha permesso di partecipare ad una "comunità di pratica".
Al contempo, una tale esperienza formativa ha favorito l'acquisizione di competenze linguistiche, culturali e interculturali legate allo specifico contesto migratorio francese. L'esperienza di lavoro all'estero nel percorso formativo di un educatore professionale infatti, oltre a far conoscere metodologie di lavoro e contesti professionali diversi da quello italiano, permette di vivere la condizione di migrante temporaneo nonché la condizione di lavoratore-migrante (per quanto in condizioni certamente privilegiate, nonchè il possibile vissuto, soprattutto nella fase inziale, dello spaesamento. Il relazionarsi con una lingua e una cultura diversa, il dover conoscere da un lato leggi e regole sociali e, dall'altro lato, pratiche culturali quotidiane diverse dalle proprie mette inevitabilmente lo studente in una situazione di sperimentazione del vissuto e della condizione dello "straniero".
Come ho già avuto modo di sostenere altrove, se intercultura può significare un "masticare alterità", un "provarsi" altrimenti, un lasciarsi aprire al non noto, possiamo sottolineare l'intercultura "come pratica esperienziale" e come possibilità di "sperimentarsi". (Gandolfi, 2009). Nella misura in cui l'idea di intercultura implichi la possibilità di perdersi, sentirsi persi, per poi ritrovarsi, ritengo allora che un tipo di tirocinio universitario internazionale possa contribuire a sperimentare lo "sconvolgimento", ciò a cui non si è abituati, quindi un' esperienza di "spaesamento". In questa prospettiva, un tirocinio universitario internazionale può contribuire a sperimentare la condizione di straniero, dell'essere marginale, o del sentirsi «estraneo a casa propria» (De Certau, 1993). Sperimentare cioè l'essere ai margini, vivere il margine, il fuori, spostare per un breve tempo il proprio sguardo, per poi ricollocarlo.
Se un approccio interculturale è una sorta di processo dialettico contestuale, un evento comunicativo e un riconoscimento reciproco, entrare in un'esperienza di tirocinio in contesto culturale altro significa provare a collocarsi in questa logica e in questa tensione. Significa provare a parlare una lingua altra, portatrice di altri suoni, altre geografie e altre storie e provare l'esperienza, almeno momentaneamente, dell'essere minoritari, marginali, stranieri.
In questo quadro, un tirocinio universitario svolto all'estero nell'ambito educativo di un contesto migratorio può essere occasione importante di "sperimentazione della complessità" a partire innanzitutto dalla possibilità concreta di fare esperienza dell'altro e dell'altrove.

b) Il tirocinio come "esperienza di pratiche educative alternative"

A completamento di una riflessione sui tirocini formativi internazionali, credo sia opportuno porre all'attenzione il caso di due studenti con un percorso come educatori nei contesti della marginalità e della disabilità, per i quali la sfida di un tirocinio internazionale si è posta nei termini della conoscenza di un contesto educativo con metodologie pedagogiche alternative. Essendo entrambi studenti con un'esperienza professionale come educatori con disabili in comunità nella provincia di Bergamo, la scelta ha voluto essere nella prospettiva di una sperimentazione di modalità diverse e alternative di progettazione di interventi educativi di convivenza

quotidiana con la disabilità in contesti comunitari. Il tirocinio di diversi mesi si è svolto dunque in Messico, nella comunità Pina Palmera (*Piña Palmera - Centro de Atención infantil),* un'organizzazione civile legalmente riconosciuta, che da 30 anni opera nello stato di Oaxaca con la disabilità (fisica o mentale, di tutte le età) in contesti rurali a maggioranza indigena. La comunità accoglie i disabili e le loro famiglie con processi di riabilitazione, inclusione sociale, formazione e sensibilizzazione.

Tale esperienza ha significato per questi studenti conoscenza e acquisizione di *best practices* nell'ambito di metodologie e approcci pedagogici alla disabilità che fossero alternativi e innovativi. Pratiche che considerano la disabilità come parte integrante della vita e della condizione umana e dove i *corpi* entrano in relazione nell'ottica di un'etica della cura (O'Brien, 2005). Pratiche che forse sarebbe dunque più opportuno chiamare *alternative practices* e che, proprio in ragione di questo, sono state oggetto di indagine scientifica nel corso del lavoro per l'elaborato finale dei tirocinanti, a conclusione del percorso formativo universitario in scienze dell'educazione.

L'esperienza è stata talmente positiva e la conoscenza ed acquisizione di valide pratiche educative talmente effettiva che uno dei due tirocinanti una volta laureato ha svolto un ulteriore tirocinio internazionale extra-curriculare (ottenendo una borsa di studio del progetto Euromondo) in altro contesto educativo messicano, questa volta (volendosi creare una competenza anche rispetto ai servizi per l'infanzia e per la famiglia) all'interno di un asilo nido dove l'approccio pedagogico alternativo è stato oggetto di un lungo processo di osservazione partecipante e di analisi qualitativa. Attualmente, entrambi gli ex-studenti lavorano come educatori professionali specializzati in contesti educativi per la disabilità e per la prima infanzia nella provincia di Bergamo, mettendo a frutto la propria esperienza professionale e la propria conoscenza di molteplici approcci pedagogici maturata anche all'estero, nonché la loro esperienza come educatori professionali che hanno sviluppato un'attenzione alla pluralità non astratta e retorica, ma costruita nei mesi sulla base della conoscenza quotidiana di un altrove e sulla base di un lavoro realizzato in un contesto culturale altro, con tutto quello che questo può comportare in termini di necessaria mediazione e rielaborazione continua dei propri punti di vista, delle proprie metodologie di lavoro e delle pratiche culturali quotidiane. In tal modo, un valore aggiunto di tirocini curriculari ed extra-curriculari all'estero costruiti con competenza e collaborazione da parte sia degli enti coinvolti che dell'università consiste proprio innanzitutto nell'immersione innanzitutto linguistica e culturale, oltre che sociale e pedagogica, in un contesto diverso dal proprio. Se la formazione è un processo co-evolutivo, una consapevolezza dei propri limiti, una capacità di improvvisare rispetto all'imprevedibile e al non noto (Pievani, 2001), esperienze di alterità e di pratiche educative alternative non possono che contribuire ad un'azione formativa sostanziale.

Conclusioni

Per concludere, ritengo che questo breve percorso tra i numerosi tirocini che i nostri corsi di studio all'interno di un corso di laurea in Scienze dell'Educazione propongono, ci racconti dell'importanza strategica dei tirocini universitari in termini di formazione per gli studenti in quanto persone prima ancora che come educatori e della possibilità che tali tirocini costituiscano il luogo per aprirsi nel mondo del lavoro nella misura in cui permettono agli studenti di aprirsi alla "complessità della realtà", primo passo per crearsi competenze e mettersi alla prova nella più specifica "complessità della realtà professionale educativa".

Ritengo inoltre che si possa riflettere ulteriormente su quanto il tirocinio universitario acquisisca valore forte quando promuove la capacità e la passione di pensare, quando è occasione di formazione di un pensiero autonomo. Il riconoscimento del carattere relazionale e sociale delle competenze implica l'interazione nella comunità di pratica (Grigolli, 2001). Andando oltre ciò, nel rapporto educativo, il tirocinio permette di sperimentare una comunità di pratica e "una comunità di discorso" (Mortari, 2008) in cui i singoli sono sollecitati alla pratica del pensare come dialogo, come "conversazione" (Perticari, 2004), finanche come "esercizio di libertà". In quest'ottica, un tirocinio universitario è anche un "esercizio di pensiero" e un allenarsi ad una "capacità di presenza" (Lizzola, 2009).

Ci piace pensare dunque al tirocinio universitario anche nei termini di una "scuola di libertà" (Mortari, 2008), nella prospettiva di una formazione in stretta relazione con un processo di autonomia e in particolare con un "pensiero autonomo". Un'occasione, al contempo, per mettere in atto quella rete tra diversi saperi (inadeguati ad affrontare la complessità della realtà quando troppo disgiunti e frazionati) e diverse competenze, legandoli insieme attraverso un "pensiero complesso" nato da una necessaria "inter-poli-trans-disiciplinarietà" (Morin, 2000 : 111) che si esercita e si forma a diventare scelta coraggiosa che da "pensiero complesso" passa a progettazione ed azione, nella complessità di un contesto lavorativo.

Non solo, il tirocinio è efficace quando riesca a generare un senso nell'elaborazione dei conflitti che l'azione formativa inevitabilmente pone, in tal modo "apre spazi di scoperta ai contenuti, alla loro relazione, al loro rientro, al loro riconoscimento" (Morelli, 2001: 31) e costituisce un importante processo di apprendimento. In questo percorso di apprendimento e in questo esercizio alla pratica della complessità, il rapporto con l'altro e con l'altrove possono contribuire in modo prezioso a formarsi.

PAOLA GANDOLFI
Università degli studi di Bergamo
University of Bergamo

Bibliografia

Baldacci, M, *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014.
Bertolini, P., Dallari, M. (ed.), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critica-radicale*, QUEB, Bologna 1987.
Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
De Certau M., *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Qiqajon, Magnano 1993.
Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (1938) 1998.
Demorgon J., Lipiansky E.M., *Guide de l'interculturel en formation*, RETZ, Paris 1999.
Field, J. Leicester, M., *Lifelong learning: education along the lifespan*, Routledge, London, 2001.
Frasson D., *Allenare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2011.
Gandolfi, P. "Il dialetto marocchino a scuola. Spunti per una riflessione tra intercultura, pedagogia e società" in *Trickster*, Rivista del Master in Studi Interculturali, Università di Padova n.7/2009 http://hdl.handle.net/10446/23403
Grigolli, P. "Premessa" in Cepollaro G. (ed.), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano 2001, pp.15-20.
Lizzola, I., *Di generazione in generazione*, Franco Angeli, Milano 2009.
Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permamente*, Edizioni Studium, Roma 1976.
Lorenzetto, A., *Verso un ecosistema educativo*, Edizioni Studium, Roma 1988.
Lichtner, M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 1999.
Morelli, U., *Quasi, ogni e ….altre possibilità. I limiti della formazione contro l'angustia pedagogica*, in Cepollaro G. (ed.), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano 2001, pp. 21-33.
Mortari L., *Apprendere dall'esperienza.* Carocci, Milano 2003.
Mortari L., *A scuola di libertà*, Cortina, Milano 2008.
Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
O'Brien R., *Bodies in revolt*, Routledge, London, New York, 2005.
Pavan, *Nelle società della conoscenza*, Armando, Roma, 2008.
Perucca A. (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando, Roma 2005.

Perucca, A., Paparella N. (eds.) *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Vol II, Armando, Roma 2005.
Perticari P., *Pedagogia critica della prassi comunicativa e cognitiva*, CLUEB, Bologna 2004.
Pievani T., "*Non esserci del tutto*" in Cepollaro G. (ed.), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano 2001, pp. 173-184.

[1] Ci si riferisce qui all'Università *Mohammed V* di Rabat, *l'EGE- Ecole de Gouvernance Economie et Sciences Sociales* di Rabat, l'Università *Ain Chock* di Casablanca. Nel corso degli anni gli studenti si sono recati principalmente in questi sedi con sui si avevano relazioni di collaborazione scientifiche con colleghi e progetti di ricerca in essere. Attualmente con l'Università *EGE* di Rabat sussiste un accordo quadro dell'Università di Bergamo e sono stati realizzati soprattutto dal 2014 diversi tirocini universitari curiculari ed extracurriculari, sia per gli studenti di laurea triennale che di laurea magistrale.
[2] Le convenzioni create con associazioni marocchine dal 2008 ad oggi sono molte e riguardano associazioni che operano per la tutela della lingua e della cultura *amzighe*, associazioni che promuovono progetti educativi nei contesti rurali, associazioni che operano per l'educazione delle donne a Casablanca e Rabat, ecc.
[3] Sul concetto di *Lifelong learning*, si vedano tra gli altri i testi di Field e Leicester (2001) e il progetto politico dlel'apprendimento continuo (Pavan, 2011) in relazione a quello, molto dibattuto, di formazione permamente (Lorenzetto, 1976).

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Internship: catalyst of expertise

Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza

BARBARA DE CANALE

This paper aims to demonstrate how the internship bears the potential to build bridges between formal and informal learning and constitutes, therefore, a valuable opportunity for the development of student expertise. Approaching the university world to the working world, transmitting to students a sense of the usefulness of what they learn in the classroom and allowing them to test their skills and to experiment themselves capable, the internship promotes forms of meaningful and situated learning, insisting on the active, interactive and productive role of the learner, and placing the student in a framework that takes the configuration of a community of practice.

Competenza e contesti di apprendimento

Tra le varie definizioni di competenza rintracciabili in letteratura[1], una tra le più esaustive è quella di M. Pellerey che ravvede nella competenza la «capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»[2]. G. Le Boterf mette in evidenza come la competenza non sia uno stato, bensì un processo che si configura quale capacità di agire, in una specifica situazione, in un determinato contesto, al fine di conseguire una performance sulla quale altri soggetti esprimeranno un giudizio; questo Autore sottolinea, inoltre, come l'esercizio di una competenza chiami in causa tre dimensioni: il *saper agire*, ossia la capacità di mobilitare il proprio sapere per affrontare un compito; il *voler agire*, inteso come disponibilità ad impegnare al meglio le proprie risorse in risposta al compito; il *poter agire*, da intendersi quale sensibilità alle risorse e ai vincoli posti dal contesto[3]. Molteplici sono dunque gli elementi inglobati nella nozione di competenza, non soltanto conoscenze e abilità, che costituiscono la parte visibile di quello che L. M. Spencer e S. Spencer definiscono l'iceberg della competenza[4], ma anche immagine di sé, atteggiamenti, motivazioni, tratti, autonomia, strategie metacognitive, sensibilità al contesto.
Considerata la pluralità e la varietà dei fattori che concorrono a costituire la nozione di competenza, parrebbe che, allo stato attuale, i contesti che maggiormente sembrano offrire le opportunità e le sollecitazioni idonee ad una sua promozione siano i contesti informali.
Le ragioni alla base di questa evidenza sono molteplici; anzitutto, nei contesti informali, a differenza che in quelli formali, gli apprendimenti vengono di norma acquisiti senza fatica e senza sforzo da parte della persona, con la gradualità ritenuta più opportuna e con la possibilità di essere protagonisti del processo, distribuendo liberamente la propria attenzione e scegliendo luoghi, tempi e ritmi delle esperienze[5]. Negli apprendimenti acquisiti nei contesti informali, poi, cosa fondamentale, pare esserci la contemporanea presenza di sapere, potere, volere[6]. Il *sapere* rinvia al dato conoscitivo, alla possibilità di esercitare il gusto di ricostruire e di interpretare eventi, nozioni, esperienze; esso comporta anche il possesso e la voglia di fruire delle nuove acquisizioni. Il *potere* inerisce le possibilità di servirsi di quel che si è appreso e di trasferire efficacemente i nuovi apprendimenti nella vita quotidiana. Il *volere*, infine, consente all'apprendimento di divenire capacità di decisione ed esercizio di volontà,

poiché colui che apprende si confronta con le cose, con gli eventi, con la realtà circostante, sceglie ciò che si confà alla sua personale esperienza di vita, si costituisce come centro di rapporti significativi con il mondo e con se stesso[7]. Le tre condizioni di sapere, potere, volere sono sempre compresenti nell'apprendimento informale, non altrettanto nell'apprendimento formale.

H. Gardner, in modo particolare, ha evidenziato come sia da ritenere sorprendente il fatto che studenti capaci di una comprensione intuitiva perfettamente adeguata, manifestino grosse difficoltà di fronte agli apprendimenti proposti a scuola; allo stesso tempo, gli studenti che conseguono successo scolastico, non di rado si rivelano incapaci di trasferire le proprie conoscenze in ambiti conoscitivi nuovi. La scuola, secondo questo Autore, adotta un linguaggio che è lontano dall'esperienza quotidiana, utilizza termini e concetti astratti, comporta interazioni tra studenti e insegnanti che paiono la riproduzione di formule prestabilite. Essa si rivela, altresì, incapace di motivare e di entusiasmare gli allievi, di trasmettere loro il senso dell'impegno scolastico, di proporre apprendimenti connessi al mondo reale, di promuovere la padronanza di un ambito conoscitivo. Essa si accontenta del «compromesso delle risposte corrette», ossia dell'esibizione, da parte dei suoi studenti, di «prestazioni meccaniche, ritualistiche e convenzionali», che non garantiscono la presenza di una comprensione profonda né della capacità di applicare quanto appreso in contesti differenti. Non tiene conto, tra l'altro, della diversità manifestata dagli individui in termini di profilo delle intelligenze, e adotta, di conseguenza, procedure di valutazione (i *Qi tests*) e metodi didattici che privilegiano esclusivamente gli studenti dotati di intelligenza linguistica e logico-matematica. Trascurando l'importanza delle altre intelligenze, gli allievi che non presentano la "miscela giusta", in rapporto ai parametri della scuola, sono reputati stupidi.

> Queste differenze ampiamente documentate tra gli individui rendono più complesso l'esame dell'apprendere e del conoscere umano. Per cominciare rappresentano una sfida per ogni sistema educativo alla base del quale ci sia l'assunto che tutti possono apprendere le stesse cose allo stesso modo e che l'apprendimento degli studenti può essere misurato con un metro uniforme e universale. Di fatto, il nostro sistema educativo, così come è strutturato di solito, privilegia nettamente modalità di istruzione e di valutazione di tipo linguistico, nonché, sia pure in misura più modesta, modalità logico-quantitative. Gli studenti apprendono in modi che sono identificabilmente distinti; e riuscire a presentare le discipline in una molteplicità di modi diversi e a valutarne l'apprendimento con una varietà di mezzi altrettanto diversi vorrebbe dire servire meglio tutta la vasta e variegata gamma di studenti che popolano le scuole e, forse, contribuire alla crescita della società intera[8].

L'istituzione scolastica, tra l'altro, secondo Gardner, opera in maniera del tutto indipendente dalle altre istituzioni della comunità, non tenendo conto che nei contesti informali operano potenti forze che vanno ad interagire con le lezioni e con i contenuti della scuola. «Come integrare in modo equilibrato la missione della scuola e le pratiche della più vasta comunità sociale è problema che ben poche istituzioni educative hanno risolto»[9].

L. B. Resnick ha esplorato le differenze tra apprendimento scolastico e apprendimento non scolastico, mettendo in evidenza come la scuola rappresenti talvolta un luogo e un tempo separati e discontinui rispetto a tanti aspetti della vita quotidiana. Riprendere il suo lavoro, in questa sede, può aiutare a meglio mettere a fuoco quelle caratteristiche che rendono un contesto formativo adeguato alla promozione di competenza. L'Autrice ha rilevato quattro grandi caratteristiche che assumono configurazione differente fuori e dentro la scuola[10].

1. *Cognizione individuale a scuola* versus *cognizione condivisa al di fuori*. In ambito scolastico, la forma predominante di apprendimento e di prestazione è quella individuale; nonostante possano essere previste delle attività di gruppo, ciascuno studente è valutato per ciò che sa fare da solo. La maggior parte delle attività condotte, compiti a casa, esercizi in classe, ecc., si basa sul lavoro individuale; il rendimento dello studente in una prestazione è di norma indipendente da quello che fanno gli altri. Molte delle attività realizzate al di fuori della scuola sono invece condivise socialmente: la vita familiare, il lavoro, il divertimento trovano collocazione all'interno di sistemi sociali, ragion per cui l'abilità di ciascuno di funzionare efficacemente è strettamente legata

a quello che fanno gli altri e all'interazione e all'interdipendenza del rendimento fisico e mentale di numerosi individui.

2. *Attività mentale pura nella scuola* versus *manipolazione di strumenti al di fuori*. Nella scuola, grande rilievo e attenzione è prestata alle attività di "pensiero puro", ossia a quelle attività che gli studenti sanno fare senza avvalersi di strumenti come libri, appunti, calcolatrici, ecc. Questi ultimi, che possono essere talvolta consentiti durante alcune attività di apprendimento, sono sempre banditi in occasione di esami e di verifiche. Di fatto, la scuola privilegia un pensiero capace di procedere autonomamente, senza il supporto esterno di strumenti materiali e cognitivi. La maggior parte delle attività mentali realizzate all'esterno della scuola, al contrario, sono condotte in stretta connessione con gli strumenti, ragion per cui l'attività cognitiva emergente viene a dipendere dal tipo di strumenti disponibili. L'interazione con gli strumenti, al di fuori della scuola, consente a persone con istruzione limitata di partecipare ad attività cognitivamente complesse e accresce, contemporaneamente, le capacità di coloro che sono ben istruiti.

3. *Manipolazione di simboli a scuola* versus *ragionamento contestualizzato fuori della scuola*. Nella vita quotidiana, le azioni sono strettamente connesse con gli oggetti e con gli eventi e le persone utilizzano questi ultimi nei loro ragionamenti, senza la necessità di ricorrere a dei simboli per rappresentarli. Le persone interagiscono continuamente con strumenti e con situazioni che per loro hanno significato e non corrono il rischio di dimenticare con che cosa hanno a che fare i loro calcoli e i loro ragionamenti; ogni attività mentale ha senso soltanto in relazione ai risultati che riesce a conseguire in circostanze specifiche e le azioni sono basate sulla logica delle situazioni reali. A scuola, invece, il processo di apprendimento è ampiamente basato sull'impiego di simboli, non di rado staccato da un qualsiasi contesto significativo. Compito dell'allievo è imparare le regole di trattamento di questi simboli e applicarle. È rintracciabile una certa tendenza della conoscenza scolastica ad essere scollegata dalla vita reale.

4. *Apprendimento di principi generali a scuola* versus *competenze specifiche richieste dalla situazione*. Tra gli obiettivi principali dell'istituzione scolastica vi è quello di insegnare capacità e principi teorici generali e ampiamente utilizzabili. Vari dati, tuttavia, secondo quanto evidenziato dall'Autrice, lasciano ipotizzare che ciò che viene appreso a scuola sia difficilmente trasferibile in contesti pratici esterni; la struttura delle conoscenze e le condizioni sociali delle attività pratiche extrascolastiche paiono differire da quelle presenti in ambito scolastico, prova ne sia che in non pochi contesti lavorativi, ai fini della risoluzione dei problemi, sono adottati processi mentali differenti da quelli insegnati o scuola o illustrati nei libri di testo.

Questa analisi porta l'Autrice a concludere che fintantoché la scuola si concentrerà perlopiù su forme individuali di competenza, su prestazioni da condurre in assenza di strumenti e su capacità decontestualizzate, essa non sarà in grado di mettere gli individui in grado di sviluppare possibilità di apprendimento anche al di fuori del contesto scolastico; inoltre, essa avrà difficoltà a perseguire le sue stesse mete interne. Dall'esame di una serie di programmi volti a insegnare abilità cognitive di più alto livello, l'Autrice rileva che i più efficaci privilegiano un lavoro intellettuale socialmente condiviso, prevedono la realizzazione comune di compiti e richiamano forme di apprendistato, dato che esplicitano processi di norma nascosti e incoraggiano la partecipazione degli studenti, nella forma di osservazioni e di commenti. Inoltre, cosa più importante, essi impegnano gli studenti in processi di costruzione e di interpretazione del significato, evitando che il pensiero lavori esclusivamente su simboli distaccati dal referente. I programmi più efficaci, in conclusione, paiono avere tutti degli aspetti in comune che richiamano le caratteristiche degli apprendimenti fuori della scuola. Questo, secondo Resnick, evidenzia la necessità di spostare l'attenzione della scuola verso un assetto didattico che comprenda le peculiarità dei contesti informali[11].

Tirocinio formativo universitario: ponte tra formale e informale

In ragione di quanto sopra esposto, si vuole qui di seguito dimostrare come il tirocinio formativo possa rappresentare, all'interno dei percorsi universitari, un'occasione per gettare un ponte tra apprendimento formale e

apprendimento informale e costituire, di conseguenza, una preziosissima opportunità al fine di:
- sanare lo scollamento spesso esistente tra forme di conoscenza proposizionale e loro effettiva applicazione in ambito professionale;
- avvicinare il mondo dell'università al mondo del lavoro, promuovendo la formazione di professionalità e di competenze concretamente spendibili;
- trasmettere agli studenti il senso dell'utilità di ciò che vanno imparando in aula;
- affinare abilità e competenze e rendere possibile agli studenti l'esperienza di mettersi alla prova e di sperimentarsi capaci;
- promuovere forme di apprendimento situato, insistendo sul ruolo attivo, interattivo e produttivo della persona che apprende[12], e inserendo lo studente all'interno di contesti che assumano la configurazione di una comunità di pratiche.

Si inizi anzitutto con il dire che il tirocinio formativo universitario rende possibili processi di osservazione, di imitazione e di partecipazione. Di norma un adulto, o comunque un soggetto più esperto, fornisce un esempio, inteso quale forma di comportamento, che il tirocinante è chiamato a riprodurre mediante l'imitazione. L'apprendimento attraverso l'esempio rappresenta un dispositivo di riproduzione dei valori e dei saperi di un gruppo sociale, una sorta di educazione che si realizza per osmosi e per impregnazione, attraverso la quale ha luogo un modellamento di individui al fine di integrarli all'interno di una collettività[13]. È chiaro come questa forma di apprendimento possa avvenire in virtù di una partecipazione ad attività condivise, all'interno delle quali l'adulto, dotato di uno status relazionale e sociale più elevato, diviene modello per il soggetto immaturo che ne riproduce comportamenti e ne assume atteggiamenti.
Gli apprendimenti così conseguiti richiamano in parte quel processo che A. Bandura ha descritto con il concetto di *modeling*: vi è infatti, alla loro base, un'imitazione attiva degli atteggiamenti e dei comportamenti degli esperti; è riscontrabile, di norma, un legame importante tra colui che imita e colui che è imitato; il modello si caratterizza, in genere, per uno status apprezzato all'interno del gruppo sociale, in relazione a variabili quali il prestigio, il potere, la condizione socio-economica, la competenza[14]. È tuttavia la teorizzazione di J. Bruner quella che meglio pare individuare le caratteristiche salienti di queste forme di apprendimento[15]. Questo Autore sottolinea, infatti, come non si tratti di una semplice imitazione di un modello proposto, ma sia presente una qualche forma di riorganizzazione cognitiva dei comportamenti osservati in vista dello scopo da raggiungere; questo è ancora più vero quando il processo riguarda l'acquisizione di abilità, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti complessi. L'osservazione reiterata del comportamento del modello consente al soggetto meno esperto di cogliere le specificità del compito e di riprodurre, adattandole, le azioni che ha visto eseguire, ai fini della risoluzione di un compito analogo. Queste forme di apprendimento implicano dunque la capacità del soggetto meno esperto di parafrasare il comportamento del modello in maniera tale da poterlo impiegare in situazioni problematiche nuove.
Altra caratteristica degli apprendimenti conseguibili attraverso attività di tirocinio risiede nel fatto che essi sono basati sulla disparità di competenze tra modello e soggetto immaturo e sulla comune condivisione di un contesto all'interno del quale il comportamento appreso risulta significativo. Essi implicano il riconoscimento, da parte del soggetto meno esperto, della superiorità del modello adulto, inteso quale depositario di conoscenze e di abilità; fanno leva, allo stesso tempo, sull'inclinazione alla novità dei più giovani e sulla loro capacità di astrarre regolarità da nuove situazioni.
Il tirocinio formativo pare riproporre le specificità e le dinamiche dell'apprendistato; le capacità da apprendere sono continuamente usate dal soggetto esperto e sono strumentali per l'esecuzione di compiti significativi; esse sono acquisite all'interno del loro contesto sociale e funzionale di applicazione. Il focus è incentrato sui metodi specifici da impiegare ai fini dell'esecuzione di un compito all'interno di un determinato campo di attività. Il tirocinante acquisisce questi metodi attraverso processi che combinano osservazione, assistenza e pratica. Egli osserva l'esperto nel mentre compie le attività necessarie per portare a termine una determinata operazione e prova, successivamente, ad eseguire il processo sotto la sua guida, mediante una riduzione progressiva del supporto offerto. Se dunque, inizialmente, l'esperto fornisce una

sorta di impalcatura di sostegno attraverso la quale ricorda procedure e aiuta nelle operazioni, progressivamente egli riduce la sua partecipazione, dando soltanto qualche suggerimento di tanto in tanto, contribuendo al perfezionamento delle attività, valutando l'operato del tirocinante che per approssimazioni successive giunge a eseguire interamente e autonomamente la capacità in questione. Il combinarsi di osservazione, di sostegno e di pratica consente al tirocinante di sviluppare l'automonitoraggio e l'autocorrezione delle proprie capacità e gli permette di integrare conoscenze concettuali e abilità procedurali in modalità tali da conseguire la competenza.

L'osservazione, in modo particolare, consente al tirocinante di sviluppare un modello concettuale del compito e del processo da eseguire, fornendo un principio organizzatore per i tentativi di messa in pratica, una struttura interpretativa all'interno della quale comprendere i suggerimenti, le valutazioni, le correzioni dell'esperto, una guida interna nella fase di pratica autonoma. La costruzione di un modello concettuale, inoltre, favorisce l'autonomia nella riflessione che soggiace all'abilità di confrontare la propria prestazione con quella dell'esperto.

L'apprendimento ha luogo all'interno di un contesto sociale che si configura quale subcultura in cui la maggior parte dei membri possiede le capacità necessarie allo svolgimento del compito; il tirocinante, pertanto, ha costantemente la possibilità di accedere ad una varietà di modelli di competenza in uso, in rapporto ai quali perfezionare la propria comprensione[16].

Il tirocinio formativo consente dunque quella forma di apprendimento che Lave e Wenger definiscono apprendimento situato[17], collocato nel contesto di specifiche forme di compartecipazione sociale; colui che apprende vi gioca un ruolo attivo, interattivo e produttivo.

Il processo di apprendimento non conduce all'acquisizione di una quantità definita di conoscenze astratte da trasportare e riapplicare successivamente in altri contesti, ma promuove l'acquisizione dell'abilità di agire, impegnandosi effettivamente nel procedimento. Questo tipo di apprendimento non avviene esclusivamente all'interno di una mente individuale che acquisisce padronanza sui processi di ragionamento e di descrizione, interiorizzando e modificando strutture; ha luogo, invece, all'interno di una cornice partecipativa ed è mediato dalle diverse prospettive dei compartecipanti. Esso è dunque distribuito[18].

La capacità di apprendere si sviluppa in stretto rapporto con la capacità di svolgere dei compiti; a differenza perciò dei tradizionali contesti formativi in cui vi è di norma una disgiunzione tra l'abilità che viene insegnata e la situazione di effettiva esecuzione, nell'apprendimento come forma di compartecipazione sociale, e dunque nelle esperienze di tirocinio, il discente diventa esperto come persona che apprende, arriva a padroneggiare con maestria la situazione di apprendimento, e contemporaneamente impara le abilità di esecuzione vere e proprie.

La principale caratteristica dell'apprendimento inteso come attività situata è il processo che Lave e Wenger chiamano partecipazione periferica legittima. Con essa si richiama l'attenzione sul fatto che la piena acquisizione di conoscenze e di abilità richiede ai soggetti di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità[19].

Nei contesti di tirocinio, come in ogni forma di apprendimento situato, sono messi in rilievo: il carattere relazionale della conoscenza; il carattere negoziato del senso; la natura interessata dell'attività di apprendimento; la presenza di una comprensione di carattere globale, che coinvolge non soltanto gli aspetti più prettamente cognitivi della persona, ma anche quelli emotivi, affettivi, motivazionali, ecc.; la costituzione reciproca di agente, attività, mondo; una concezione di apprendimento che avviene anche a prescindere dalla presenza di una qualsiasi forma di insegnamento intenzionale.

Dato che l'apprendimento coinvolge l'intera persona, esso implica non soltanto una relazione con attività specifiche, ma anche una relazione con comunità sociali. Le attività, i compiti, le funzioni e le cognizioni non esistono isolatamente ma sono parte di sistemi di relazioni più ampi all'interno dei quali assumono significato. Questi sistemi di relazioni si producono, riproducono e sviluppano all'interno di comunità sociali, che in parte sono sistemi di relazioni tra persone. La persona è definita da queste relazioni e nel contempo le definisce.

Partecipando attivamente alla vita di una comunità, il tirocinante/apprendista impara chi siano le persone coinvolte e che cosa facciano, come si svolga la

quotidianità, come camminino, lavorino, vivano i maestri, che cosa si debba imparare per esercitare il mestiere in modo appropriato, quali siano le modalità di collaborazione, di collisione, di collusione, quali siano gli esempi e i modelli di maestro, di prodotto finito, di apprendista.
Attraverso le attività di tirocinio, emerge il valore d'uso della conoscenza piuttosto che il suo valore di scambio, come spesso avviene in ambito scolastico, in cui si manifestano conflitti tra l'apprendere per sapere e l'apprendere per esibire conoscenze nell'ambito di un contesto di valutazione[20]. L'apprendimento si configura perciò quale processo sociale basato sull'esperienza, in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, e richiama l'appartenenza alla comunità e la padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità. In questa prospettiva la pratica assume un ruolo fondamentale per la comprensione dei fenomeni di apprendimento. Essa è definita come il fare all'interno di un determinato contesto storico e sociale cui la persona partecipa nella sua totalità. Nella pratica sono inclusi aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione.
Ogni pratica dà luogo al processo di *negoziazione del significato*, ossia a quel processo attraverso il quale i partecipanti co-producono un senso comune che viene continuamente modificato e dal quale sono continuamente influenzati. La negoziazione del significato avviene attraverso la *partecipazione* e la *reificazione*; questi due processi sono tra loro complementari e convergenti; la partecipazione richiama il coinvolgimento attivo e l'appartenenza a comunità sociali che implicano un'identificazione reciproca; la reificazione fa riferimento alla cristallizzazione del significato negoziato in artefatti e oggetti attorno ai quali viene organizzata la ri-negoziazione di nuovi significati e il coordinamento delle azioni dei singoli[21].
All'interno di una comunità di pratica, cui lo studente ha accesso in un'esperienza di tirocinio, esiste un *impegno reciproco* tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità e da rapporti di fiducia, intrattengono relazioni e lavorano insieme, in modi sempre diversi, per il mantenimento della comunità stessa.
L'apprendimento viene in tal modo inteso come un incontro generazionale (tra anziani e novizi) in cui una persona "periferica" (il nuovo arrivato) viene riconosciuta a pieno titolo quale membro di una comunità. Questo riconoscimento avviene non tanto attraverso la formazione ufficiale, bensì attraverso una graduale integrazione e una partecipazione periferica legittimata dei nuovi membri alle attività socialmente definite della comunità. I nuovi arrivati entrano a far parte della comunità acquisendo le routine (norme e procedure per svolgere i compiti), i resoconti (storie e aneddoti che raccontano la vita della comunità), un linguaggio specifico (modi di dire, terminologie ecc.), i rituali (eventi ricorrenti che sanciscono momenti importanti) e i simboli (oggetti e artefatti cui viene attribuito un particolare significato) che costituiscono il repertorio condiviso di una determinata comunità. Tale processo vede l'alternarsi di continuità e discontinuità dettate dal turnover dei partecipanti portatori di nuove conoscenze, esperienze e relazioni ma anche di nuovi artefatti con forti implicazioni sulle pratiche della comunità stessa[22].

Tirocinio formativo e apprendistato

Il tirocinio formativo universitario, alla luce delle argomentazioni condotte, pare efficacemente realizzare una sintesi tra contesti di apprendimento formale e apprendistato, in linea con il quadro teorico elaborato da A. Collins, J. Seely Brown e S. E. Newman[23].
Esso, infatti, consente forme di apprendimento che inglobano le quattro categorie della conoscenza esperta: *le conoscenze del campo*, che comprendono le conoscenze concettuali, fattuali e procedurali relative a un determinato ambito del sapere; *le strategie euristiche*, che rappresentano i cosiddetti "trucchi del mestiere", ossia quelle tecniche efficaci di esecuzione di un compito che di norma sono apprese dagli esperti in maniera tacita nel mentre perseguono la soluzione del problema; *le strategie di controllo*, che implicano una riflessione sui processi di soluzione dei problemi e recano componenti di monitoraggio, di diagnosi e di recupero; *le strategie di apprendimento*, ossia quelle strategie necessarie per acquisire tutti i tipi di contenuti sopra menzionati, e che vanno da quelle più generali, impiegate allo scopo di

familiarizzare con un nuovo dominio, a quelle più specifiche, utilizzate per ampliare o per riconfigurare le conoscenze in caso di difficoltà o di compiti complessi.
Il tirocinio formativo si avvale di una pluralità di metodi di insegnamento, mettendo gli studenti nella condizione di osservare, di impegnarsi, di inventare o di scoprire le strategie esperte all'interno del loro contesto d'uso, in maniera tale da poterle poi integrare alle conoscenze concettuali e fattuali già possedute. Tra questi metodi:
- *Il modellamento*. Esso prevede l'esecuzione di un compito da parte di un esperto con relativa esteriorizzazione delle strategie euristiche e dei processi di controllo che sono alla base dell'uso competente delle conoscenze fattuali e procedurali; esso consente ai tirocinanti di osservare e di costruire un modello concettuale dei processi coinvolti nella realizzazione del compito in oggetto.
- *L'assistenza*. Essa prevede la supervisione del tirocinante nel mentre esegue un compito e l'offerta di suggerimenti, di feedback, di sostegno, finalizzati ad avvicinare la prestazione dello studente a quella dell'esperto. Le valutazioni e i consigli forniti hanno carattere interattivo e situato, poiché sono collegati a eventi o a problemi specifici sorti durante l'esecuzione del compito.
- *Lo scaffolding*. Rappresenta il supporto, tanto materiale quanto cognitivo, che l'esperto offre al tirocinante nelle varie fasi di apprendimento. Suo prerequisito è l'analisi del livello di capacità dello studente e delle difficoltà che incontra. Esso è volto a creare un'attività cooperativa di soluzione dei problemi all'interno della quale, progressivamente, lo studente assuma un ruolo sempre maggiore nell'esecuzione del compito. Suo aspetto essenziale è il *fading*, ossia la rimozione graduale del sostegno a vantaggio di una progressiva autonomizzazione del tirocinante.
- *L'articolazione*. Consente ai tirocinanti di confrontare la propria prestazione con quella di un esperto, di un compagno più capace o di un modello cognitivo interno di competenza. Essa può essere favorita dall'impiego di varie tecniche volte a riprodurre tanto la prestazione dell'esperto quanto quella del tirocinante; tra queste tecniche: l'analisi che un esperto conduce sul processo di soluzione di un problema alla fine delle operazioni; l'analisi condotta dallo studente stesso sui suoi processi; le registrazioni audio/video.
- *L'esplorazione*. Essa è la naturale conclusione della riduzione progressiva dell'aiuto e sollecita i tirocinanti a risolvere i problemi autonomamente. Può essere avviata ponendo agli studenti delle mete generali e spingendoli poi a soffermarsi su mete più specifiche per loro interessanti; consente loro di imparare a formulare domande e a porre problemi interessanti da risolvere.
All'interno dei contesti di tirocinio, tutta una serie di aspetti sociali pare influire positivamente sulle prestazioni dello studente. Anzitutto, compiti e problemi sono proposti all'interno di contesti che riflettono i molteplici usi delle conoscenze da acquisire, promuovendo in tal modo un apprendimento attivo, piuttosto che una ricezione passiva, ed agevolando la riflessione sulle condizioni di applicabilità delle conoscenze e su un loro possibile trasferimento a problemi e a domini diversi. Predomina, poi, *una cultura della competenza esperta*, basata sull'allestimento di un ambiente di apprendimento in cui i partecipanti hanno la possibilità di comunicare tra loro in merito alle capacità coinvolte e sono impegnati collettivamente nella messa in atto di pratiche volte alla risoluzione di un problema o all'esecuzione di un compito. Una cultura fondata sulla competenza offre modelli facilmente utilizzabili di competenza in atto, consente l'esteriorizzazione dei processi e dei ragionamenti rilevanti e sollecita gli studenti a pensare da esperti. I tirocinanti, inoltre, eseguono dei compiti perché intrinsecamente legati a uno scopo interessante piuttosto che per ragioni estrinseche quali possono essere i buoni voti o l'elogio dell'insegnante.

Tirocinio formativo, motivazione, autoefficacia

Secondo la *teoria dei sistemi motivazionali* di M. E. Ford, la motivazione dipende dalla combinazione tra obiettivi personali, percezione delle proprie risorse, processi di attivazione emozionale[24]. Gli obiettivi personali, che rappresentano ciò che la persona cerca di ottenere nella sua interazione con l'ambiente, hanno un ruolo di guida; la percezione delle proprie risorse ingloba due elementi: le convinzioni che la persona possiede riguardo alle proprie capacità di raggiungere un obiettivo e quelle che possiede

riguardo all'ambiente, ossia alla disponibilità di quest'ultimo di sostenere gli sforzi volti al raggiungimento dell'obiettivo individuato; le emozioni, infine, che hanno una componente affettiva, una fisiologica e una relazionale, rappresentano un importante meccanismo di regolazione del comportamento[25].

Le esperienze di tirocinio paiono agire efficacemente su tutte e tre le dimensioni indicate, recando pertanto la potenzialità di stimolare la motivazione dello studente a impegnarsi e a mettersi in gioco nelle svariate situazioni formative e professionali.

Per quanto riguarda gli obiettivi, i contesti di tirocinio consentono di modificare quelli vaghi e generici in propositi precisi e concreti, prevedendo dei sotto-obiettivi impegnativi ma realistici, né tanto banali da poter essere raggiunti dal tirocinante senza alcuno sforzo, né tanto complessi da generare sconforto e rinuncia. È inoltre possibile la proposta di compiti che combinino gli obiettivi dell'esperto con quelli dello studente e si ha la possibilità di adeguare periodicamente gli standard necessari per il perseguimento dell'obiettivo alle caratteristiche e alle prestazioni della persona. Grande importanza è riservata all'offerta di un feedback diretto, frequente e mirato che consenta al tirocinante di cogliere i propri progressi, analizzandone gli elementi che li hanno consentiti, e di individuare i propri limiti e i propri errori, ai fini di una loro accettazione o di un loro superamento. Quest'ultimo aspetto, in modo particolare, consente di intervenire anche sulle convinzioni che lo studente possiede riguardo le proprie capacità, modificando quelle disfunzionali.

Riprendendo le indicazioni che B. McCombs e J. E. Pope forniscono in merito alle modalità didattiche e relazionali atte a motivare gli studenti, ci si rende conto di come il tirocinio formativo possa rappresentare un valido contesto a riguardo, dato che esso permette di coinvolgere attivamente lo studente nelle esperienze di apprendimento, fornendogli opportunità di scelta e di assunzione di responsabilità in merito ai compiti proposti. Attività e richieste sono poi legate alle esigenze, agli obiettivi e agli interessi personali, e prevedono livelli di difficoltà adeguati, rendendo possibili esperienze di riuscita. I contesti di tirocinio, inoltre, possono costituire degli ambienti psicologicamente sicuri, protetti, di supporto, al cui interno sono possibili relazioni umane positive con adulti che manifestano un interesse genuino e sono capaci di riconoscere e di valorizzare le potenzialità di ciascuno; ambienti in cui siano sottolineati il valore dei risultati conseguiti e le abilità e capacità uniche di ogni studente[26].

Il tirocinio formativo universitario, infine, offre allo studente le possibilità di incrementare il proprio senso di autoefficacia, dimensione strettamente legata alla motivazione. Per senso di autoefficacia, nella definizione che ne ha dato A. Bandura, si intendono le convinzioni che il soggetto possiede circa le proprie capacità di organizzare e mettere in atto un insieme di azioni necessarie per gestire efficacemente determinate situazioni incontrate, al fine di raggiungere i risultati prefissati[27].

Il senso di autoefficacia regola il comportamento dell'individuo attraverso quattro processi principali:

1. *Processi cognitivi*. La stima soggettiva delle proprie capacità influenza la scelta degli obiettivi personali: quanto maggiore è il senso di autoefficacia, tanto più elevati sono gli obiettivi che il soggetto si prefigge e l'impegno che dedica al loro raggiungimento.

2. *Processi motivazionali*. Il soggetto si forma delle convinzioni relativamente alle proprie capacità, anticipa mentalmente i possibili esiti di azioni future, si pone degli obiettivi, pianifica un insieme di comportamenti che possano attualizzare degli scenari dotati di valore soggettivo, mobilita, infine, le risorse che possiede e l'impegno necessario per riuscire. Le convinzioni di efficacia, in questo caso, influenzano l'attribuzione causale, ossia quel processo mediante il quale sono individuate le cause di un evento[28]. Coloro che si considerano altamente efficaci hanno la tendenza ad attribuire i propri insuccessi ad un impegno insufficiente o a situazioni contingenti sfavorevoli; coloro che si considerano inefficaci, invece, hanno la tendenza a ricondurre i propri fallimenti a scarse capacità personali. Le convinzioni di efficacia, dunque, influenzano gli obiettivi che i soggetti si pongono, la quantità di impegno che viene mobilitata, la capacità di perseverare in presenza di difficoltà, il desiderio di recupero in seguito ad un insuccesso.

3. *Processi affettivi*. Le convinzioni circa le proprie capacità esercitano un'influenza sulla quantità di tensione e di depressione esperita dai soggetti in situazioni pericolose o difficili.

4. *Processi di scelta*. Il senso di efficacia personale determina il genere di attività intraprese e i contesti ambientali cui si decide di accedere; attraverso queste scelte, gli individui maturano differenti tipi di competenze, e coltivano diversi interessi e relazioni che determinano la direzione del loro sviluppo personale e, di conseguenza, il loro percorso esistenziale[29].

Da quanto detto, ben si comprende che svariate sono le ragioni per le quali intervenire sul senso di autoefficacia degli studenti, al fine di promuovere un suo innalzamento: studenti con un buon senso di autoefficacia si pongono obiettivi elevati, investono una notevole quantità di impegno nel loro raggiungimento, perseverano nel momento in cui si imbattono in delle difficoltà, non demordono di fronte ad un insuccesso, coltivano competenze, interessi e relazioni che orientano lo sviluppo e l'esistenza verso ambiti ed aspirazioni più ambiziosi e gratificanti.

A. Bandura mette in evidenza come le convinzioni degli individui riguardo la propria efficacia trovino la loro origine in quattro fonti principali, due delle quali, in modo particolare, interessano ai fini del discorso che si vuole qui condurre.

Tralasciando la fonte della *persuasione* e quella relativa all'interpretazione degli *stati emotivi e fisiologici* (di per sé poco rilevanti), le due fonti basilari per incrementare il senso dell'autoefficacia risiedono nelle *esperienze di gestione efficace* e nell'*esperienza vicaria* fornita dall'*osservazione di modelli*[30]; entrambe paiono recare quelle specifiche caratteristiche rintracciabili nelle attività di tirocinio.

Le *esperienze di gestione efficace* costituiscono quelle situazioni in cui un individuo è posto concretamente in una data circostanza e si dimostra in grado di affrontarla con successo. Esse consentono l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione adeguati alla progettazione e all'esecuzione di una sequenza di azioni[31].

L'*esperienza vicaria* fornita dall'*osservazione di modelli*, invece, consente di osservare persone simili a sé nel mentre raggiungono i propri obiettivi, attraverso l'impegno e l'azione personale; questo innalza in colui che osserva la convinzione di possedere egli stesso le capacità e le competenze per riuscire in situazioni analoghe. I modelli esperti, attraverso il proprio comportamento e l'espressione verbale dei propri pensieri, sono in grado di trasmettere conoscenze e di insegnare all'osservatore abilità e strategie idonee ad affrontare le richieste del contesto[32].

Tirocinio formativo e apprendimento significativo

Le esperienze di tirocinio recano le potenzialità di innescare nello studente processi di apprendimento significativo. È qui opportuno richiamare anzitutto un'importante distinzione operata da D. Ausubel tra apprendimento meccanico e apprendimento significativo; il primo è quell'apprendimento in cui manca nello studente una conoscenza pregressa cui legare i nuovi apprendimenti o in cui l'associazione tra ciò che lo studente sa già e il nuovo dato da acquisire è puramente arbitraria. In questo caso, il discente si limita ad assimilare informazioni e dati in modo puramente nozionistico e mnemonico. Un apprendimento è significativo, invece, secondo l'Autore, quando è basato sull'esperienza più che sulla ricezione: lo studente che apprende non si configura quale passivo contenitore da riempire per il tramite di processi di trasmissione di informazioni, ma sperimenta attivamente le conoscenze e le competenze che va acquisendo. Un apprendimento è significativo, inoltre, quando fa leva sull'attivazione di interessi vitali nel soggetto, arrivando, talvolta, a modificarne la personalità. Lo studente partecipa ai processi attraverso un coinvolgimento globale, in quanto è richiesto un impegno sia sul piano conoscitivo sia su quello affettivo ed emozionale; pure gli aspetti motivazionali sono chiamati in causa, dato che grande importanza riveste il desiderio di conoscere, di capire e di operare che nasce all'interno della persona. Il soggetto è consapevole che il suo impegno sta rispondendo a suoi bisogni, sa di andare nella giusta direzione ed impara a valutare l'efficacia delle acquisizioni. Ultimo aspetto fondamentale: gli apprendimenti sono significativi se vanno ad integrarsi compiutamente nel quadro complessivo delle esperienze e degli interessi della persona e se veicolano conoscenze che vengono incorporate all'interno della sua struttura cognitiva, assumendo significato in virtù dei collegamenti che è possibile stabilire tra vecchi e nuovi concetti[33].

L'aggettivo "significativo" applicato all'apprendimento, inoltre, ricorda anche alcune teorizzazioni di A. Perucca, la quale ha distinto tra un versante esterno ed un versante interno del significato. Mentre, nel primo, un apprendimento può essere definito significativo in rapporto al risultato dell'esperienza e in riferimento al contesto, nel secondo, un apprendimento è significativo sulla base del rilievo che assume in rapporto alla elaborazione interiore che la persona ne fa, e dunque in rapporto a valenze emotive e affettive. Un apprendimento concorre alla crescita quando le conoscenze e le competenze che veicola sono significative per il soggetto, condizione che si realizza laddove vi sia un coinvolgimento della sfera emotivo-affettiva e conativa della personalità, quando, in altre parole, viene coinvolto il divenire globale del soggetto. Tale apprendimento può propriamente essere definito educativo in quanto corrisponde agli autentici bisogni evolutivi ed alle effettive esigenze espressive e adattive della persona[34].

Rilievo accordato all'esperienza, possibilità di sperimentare attivamente conoscenze e competenze, attivazione di interessi, coinvolgimento integrale dello studente in tutte le sue dimensioni, continuità e integrazione rispetto ai dati conoscitivi e alle competenze già posseduti, rispondenza ai bisogni di sviluppo e alle esigenze di espressione e di adattamento: questi paiono essere i tratti salienti di un apprendimento che voglia definirsi significativo.

Ben si comprende come il tirocinio formativo inglobi tutte queste caratteristiche, configurandosi quale «ambiente speciale», nella definizione di J. Dewey[35], ossia quale contesto d'azione in cui sia possibile fare, sperimentare, scoprire, osservare le conseguenze delle azioni, interagire, maturando una disposizione mentale partecipativa e riflessiva.

Il tirocinio formativo rappresenta un ambiente generativo di apprendimento significativo e di competenza in quanto situazione educativa all'interno della quale è rappresentata piuttosto che semplificata la complessità del reale, sono proposti compiti basati su situazioni autentiche, sono alimentate pratiche riflessive, sono attivati processi di costruzione di conoscenze e di aree di abilità, è dato ampio spazio a forme di co-costruzione cooperativa del sapere, di negoziazione dei punti di vista, di soluzione di problemi.

Annotazioni conclusive

È chiaro come quanto detto all'interno di questo lavoro corrisponda ad una visione ideale del tirocinio formativo, che ne indica il dover essere e ne mette in evidenza le potenzialità e le risorse. Perché dal piano di una auspicabile possibilità si possa transitare al piano delle realizzazioni concrete, numerosi fattori entrano in gioco, con il potere di caratterizzare il tirocinio nei termini di *good experience* o di farne, al contrario, l'ennesima occasione perduta. Tra questi fattori, un posto di tutto rilievo spetta sicuramente a quelle operazioni/premure che hanno lo scopo di accompagnare il tirocinante lungo tutta la sua esperienza, dalla fase progettuale, che precede l'inserimento nel contesto lavorativo, alla fase riflessiva, che rilegge e reinterpreta l'accaduto, attribuendovi significato.

Un aspetto fondamentale, imprescindibile, è senza dubbio l'impianto sistemico che, fondato sui collegamenti e sulle interazioni continue tra struttura universitaria, tirocinante e soggetto ospitante, consenta l'integrazione di contesti lavorativi e di istruzione all'interno di un comune orizzonte formativo. La scuola e l'università, infatti, sono da intendersi quali luoghi istituzionalmente connessi con la comunità di appartenenza, aventi il compito di «assicurare progettualmente e operativamente la realizzazione massimale della persona, in collaborazione con altre istituzioni educative (secondo la prospettiva del 'policentrismo formativo')»[36]. Questo anche in ragione di quella che F. De Bartolomeis ha definito la «non autosufficienza educativa della scuola e degli insegnanti»[37], in ragione della quale, questa istituzione, se vuole raggiungere le finalità che le competono, ha necessità di estendersi su spazi non scolastici e di avvalersi della collaborazione di figure - professionali e non - diverse dagli insegnanti. L'esterno, che ingloba tanto i modi di vita informali e le situazioni non organizzate, quanto l'insieme dei servizi, delle istituzioni e delle aziende produttive, può conferire carattere vitale ai processi di apprendimento, liberandoli da obiettivi e da strumenti che «restringono, surrogano e falsano le cose».

Figure centrali all'interno di questo "sistema" formativo sono il tutor interno, che prepara e accompagna il

tirocinante nella realizzazione dell'esperienza e nella sua rielaborazione critica, e il tutor esterno che affianca lo studente/tirocinante nel contesto lavorativo.
Il tutor interno aiuterà lo studente ad individuare i criteri di scelta e di lettura dell'esperienza di tirocinio, rimodulando il suo sguardo analitico sulla base dei dati via via emergenti nel contesto; suo scopo sarà tanto quello di consentire allo studente l'acquisizione e la personalizzazione di cognizioni e di principi, quanto quello di permettergli un ripensamento critico dell'esperienza, arricchito dal confronto con altri tirocinanti. Nel rapporto con il tutor interno, lo studente andrà acquisendo dimensioni di teoreticità progettuale e di metodologia problematizzante:

> - La teoreticità qui va intesa nel significato dell'etimo greco *téorein*, che vuol dire 'avere una visione migliore'. Lo studente non può accostarsi senza prima mettere a fuoco il complesso delle conoscenze, acquisite attraverso il quadro complessivo degli insegnamenti del corso, in una chiave di ripensamento funzionale ai fini dell'approccio alle situazioni della prassi professionale. […]
> - La metodologia problematizzante va intesa come la strumentazione di razionalità ermeneutica con cui *pre-comprendere* (nel senso gadameriano dell'espressione), leggere, comprendere, interpretare, valutare le situazioni e le prassi in cui si svolge il tirocinio esterno[38].

Il tutor esterno, opportunamente individuato sulla base di criteri inerenti competenze professionali, formative e relazionali, assolverà ad una pluralità di funzioni attraverso le quali assisterà il tirocinante, affiancandolo, in modo indiretto e discreto, nel perseguimento dei risultati (*facilitator*), lo spronerà, mediante l'esercizio e l'esempio (*instigator*), lo consiglierà durante le fasi operative (*coach*), lo valuterà, al termine dell'esperienza di tirocinio, allo scopo di evidenziare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite (*assessor*)[39].

Le esperienze di tirocinio, in ragione dei collegamenti che attivano tra università e contesti professionali, consentono la realizzazione di un sistema formativo policentrico, all'interno del quale il sistema scolastico rinuncia ad assumere una struttura eccessivamente rigida e si organizza «in base al principio della flessibilità istituzionale che comporta, per esempio, maggiori collegamenti con la realtà del mondo del lavoro ed un'immediata connessione con i mutamenti socio-economici e culturali provenienti dall'esterno»[40].
Una formazione professionale idonea, secondo F. De Bartolomeis, ha l'onere di fondarsi su principi di polivalenza culturale, da intendersi quale capacità di orientamento, secondo principi, leggi e concetti generali che si muova in direzione di un ampliamento dell'educazione generale e dell'acquisizione di abilità pratiche fruibili in diversi tipi di mansioni. I luoghi di lavoro andrebbero infatti ripensati quali luoghi di formazione in cui è generata la competenza in direzione di un potenziamento generale delle capacità dell'individuo[41].
Il lavoro esecutivo andrebbe inteso quale contributo alla crescita personale[42], in una accezione di professionalità capace di ricollegare il pensiero, operante su oggetti mentali interni (i concetti), al lavoro produttivo, trasformante la materia in oggetti fisici esterni; si opererebbe in tal modo «il coinvolgimento di tutta la dimensione personale nella tensione ad operare secondo progetti razionali che debbono essere conosciuti e dominati dal singolo individuo, quale polo di operatività intellettuale-manuale, ma anche di recupero di responsabilità sociali»[43]. In tal modo, si attuerebbe un ideale educativo volto alla piena realizzazione di ogni persona, capace di promuovere la crescita evolutiva, per il tramite di un'attività lavorativa, intesa quale cardine di una nuova cultura pienamente umanistica, ossia liberante per l'uomo.

BARBARA DE CANALE
Università Telematica Pegaso
University Pegaso

[1] Si vedano, tra gli altri, R. Boyatzis, *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, Wiley Interscience, New York 1982; M. Pellerey, *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 233-234; H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *Mind over Machine*, The Free press, New York 1986; P. Perrenoud, *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995; P. Perrenoud, *Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995; P. Perrenoud, *L'école saisie par les compétences*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999; P. Perrenoud, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2000.
[2] Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004, p. 17.
[3] Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris 1994; G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Editions d'Organisation, Paris 1997; G. Le Boterf, *Repenser la compétence*, Les Editions d'Organisation, Paris 2008; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Editions Eyrolles, Paris 2000.
[4] Cfr. L. M. Spencer, S. Spencer, *Competence at work. Models for Superior Performance*, John Wiley, New York 1993.
[5] Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988.
[6] Cfr. R. Cousinet, *La pedagogia dell'apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 1968, p. 32.
[7] Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, cit.
[8] Cfr. H. Gardner, *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*, Basic Books, New York 1991, tr. it., R. Rini (a cura di), *Educare al comprendere: Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 22.
[9] Ivi, p. 148.
[10] Cfr. L. B. Resnick, *Learning in School and Out*, in «Educational Researcher», vol. 16, n. 9, 1987, pp. 13-20, tr. it. *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 61-83.
[11] Ibidem.
[12] Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, tr. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
[13] Cfr. A. Bondioli, *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in «Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Mediterranée», vol. 107, n. 2, 1995, pp. 433-457.
[14] Cfr. A. Bandura, *Social learning through imitation* in M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln 1962, pp. 211-274; A. Bandura, *The role of modeling processes in personality development*, in W. W. Hartup, N. L. Smothergill (eds.), *The Young Children: Reviews of Research*, National Association for Education of Young Children, Washington (DC) 1967, pp. 42-58.
[15] Cfr. J. S. Bruner, *Natura e usi dell'immaturità*, tr. it. in J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, Armando, Roma 1981.
[16] Cfr. A. Collins, J. Seely Brown, S. E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: teaching the Crafts of Reading,Writing, and Mathematics*, in L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Istruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1989, pp. 453-494, tr. it. *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, *op. cit.*, pp. 181-231.
[17] Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York 1991, tr. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali, op. cit.*
[18] Ibidem.
[19] Ibidem.
[20] Ibidem.
[21] Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998, tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Cortina, Milano 2006.
[22] Ibidem.
[23] Cfr. A. Collins, J. Seely Brown, S. E. Newman, *Cognitive Apprenticeship: teaching the Crafts of Reading,Writing, and Mathematics*, in L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Istruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1989, pp. 453-494, tr. it. *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, *op. cit.*, pp. 181-23.
[24] Cfr. M. E. Ford, *The concept of competence. Themes and variations*, in H. A. Marlowe, R. B. Weinberg (eds.), *Competence development*, Thomas, Springfield (ILL) 1985, pp. 3-39; M. E. Ford, *Motivating humans*, Sage, Newbury Park (CA) 1992.
[25] Ibidem.
[26] Cfr. B. L. McCombs, J. E. Pope, *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento 1996.
[27] Per senso di autoefficacia si intendono le convinzioni che il soggetto possiede circa le proprie capacità di organizzare e mettere in atto un insieme di azioni necessarie per gestire efficacemente determinate situazioni incontrate, al fine di raggiungere i risultati prefissati. Cfr. A. Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, in «American Psychologist», vol. 37, 1982, pp. 122-147; A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (nj) 1986; A. Bandura,

Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism, in R. Schwazer (ed.) *Self-efficacy: through control of action*, Hemisphere, Washington (dc) 1992, pp. 355-394.

[28] Già Heider aveva distinto tra cause *interne* e cause *esterne*. Cfr. F. Heider, *The psychology of interpersonal relations*, Wiley, New York 1958, tr. it. *Psicologia delle relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna 1972. Rotter, proponendo la nozione di *locus of control*, ha posto in evidenza come le cause degli eventi possano essere collocate dentro o fuori la persona. Cfr. J. B. Rotter, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in «Psychological Monographs», n. 80, 1996. Weiner ha poi individuato tre dimensioni della causalità:

- *Locus*: cause interne versus cause esterne alla persona;
- *Stabilità*: cause stabili versus cause instabili nel tempo;
- *Controllabilità*: cause controllabili dalla volontà dell'individuo versus cause non controllabili.

Cfr. B. Weiner, *An attribution theory of motivation and emotion*, in H. W. Krohne, L. Laux (eds.) *Achievement, stress and anxiety*, Hemisphere, Washington (dc) 1982.

[29] Cfr. A. Bandura, *Il senso di autoefficacia personale e collettivo*, in A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, tr. it. Erickson, Trento 1995, pp. 13-69.

[30] Ibidem.

[31] Ibidem.

[32] Ibidem.

[33] Cfr. D. P. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York (ny). 1968, tr. it. *Educazione e processi psicologici*, Franco Angeli, Milano 1978.

[34] Cfr. A. Perucca, *Una vera scuola per l'infanzia*, in A. Perucca, B. De Canale, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, Armando, Roma 2012, pp. 145-150.

[35] Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1975 [1916].

[36] Cfr. G. Dalle Fratte, *Scuola comunità società*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol. II, Armando, Roma 1993, p. 211.

[37] Cfr. F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 1.

[38] Cfr. G. Massaro, *Laboratorio e tirocinio nella riforma degli ordinamenti*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1, Armando, Roma 2005, pp. 53-54.

[39] Cfr. G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 53.

[40] Cfr. V. Cesareo, *La società flessibile*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 143.

[41] Cfr. F. De Bartolomeis, *Istruzione tecnica e pedagogia dell'industria*, Edizioni Comunità, Milano 1965.

[42] Cfr. G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, uciim, Roma 1958; A. Agazzi et alii, *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo-uciim, Milano 1981.

[43] Cfr. G. Bocca, *Scuola-Lavoro. Alternanza e formazione: utopia o strategia?*, La Scuola, Brescia 1984, p. 82.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

The Voluntary Service as a training: a bridge-experience between study and work

Il Servizio Civile come tirocinio: un'esperienza-ponte tra studio e lavoro

M. CAPO, V.P. CESARANO, M. NAVARRA, M. STRIANO

The contribution aims to reflect the Voluntary Service's experiences within the University Sinapsi Center, resignified following a path of skills assessment. The interpretation and the analysis of the content produced by volunteers during the educational training has allowed to emerge how the same experience of the voluntary service could be read in terms of a reflexive training acting as a bridge between study and work, outlining the interplay between theory and practice and urging a review of the image of themselves and their educational project.

Il presente contributo si colloca all'interno delle attività promosse dai Servizi per il Successo Formativo del Centro di Ateneo SInAPSi (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti)[1]. Una delle attività offerte è il *training* di Bilancio di Competenze[2].

Le diverse declinazioni del Bilancio di Competenze afferiscono a diversi e molteplici orientamenti teorici. Nello specifico dei percorsi di bilancio qui presentati, la prospettiva adottata integra sia un *approccio relazionale* sia uno basato *sull'immagine di sé.* Da un punto di vista teorico, l'approccio relazionale fa riferimento alle teorie di Rogers (1970); dal punto di vista metodologico esso è centrato sulla relazione utente - operatore.

L'obiettivo principale del bilancio è promuovere consapevolezza attraverso metodologie che puntano all'ascolto e alla valorizzazione della dimensione soggettiva della competenza.

Il gruppo è una cornice entro cui la formazione si realizza sollecitando la genesi di configurazioni diverse a seconda delle caratteristiche personali dei partecipanti. Le medesime caratteristiche personali sembrano essere altrettanto decisive per organizzare la propria esperienza in rapporto all'immagine che ciascun soggetto costruisce di se stesso, nel fronteggiare i diversi compiti evolutivi (Super, 1957). Il bilancio basato sull'immagine di sé contribuisce ad attivare uno sguardo nuovo sulla rappresentazione che il soggetto possiede di sé stesso come protagonista della sua storia formativa, capace di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui è inserito (Bandura, 1997). In tal senso, le competenze sono espressione della partecipazione al perseguimento di scopi entro comunità di pratiche e prodotto di processi di negoziazione dei significati inscritti in tali comunità (Wenger, 1998). Il modello di bilancio proposto si colloca in questa prospettiva di analisi delle competenze e si sviluppa a partire dall'esperienza condotta con i volontari del Servizio Civile.

Si tratta di un lavoro volto ad una ri-costruzione del proprio progetto formativo e professionale ed alla connessione dello stesso alle preferenze soggettive, agli scopi da raggiungere ed ai vincoli del contesto. Tale obiettivo metodologico è perseguito attraverso un lavoro di sostegno al gruppo perché sviluppi consapevolezza circa la costellazione di significati che orienta la scelta di intraprendere un'esperienza di volontariato e la rappresentazione del proprio ruolo, e quanto gli apprendimenti maturati in questo percorso possano essere utilizzati e canalizzati in un progetto di sviluppo in linea con la storia personale e formativa.

Il percorso si configura come un processo attraverso il quale il volontario naviga attraverso il proprio percorso formativo in funzione del profilo professionale che vuole raggiungere (Le Boterf, 1994). Le caratteristiche dei partecipanti e i luoghi in cui si è declinato il percorso hanno i qualificato il servizio civile come *tirocinio formativo.* Il termine "tirocinio" deriva da latino «*tirones*»

ossia giovane recluta. Il tirocinio è un'articolazione tra l'interno e l'esterno del sistema universitario, che connette gli studi universitari con la comunità professionale. Quando l'organizzazione formativa riesce ad assicurare al soggetto una proficua integrazione di prassi e teoria funge da propulsore per la costruzione delle competenze (Raineri, 2003).
I saperi che derivano dall'esperienza pur essendo taciti e impliciti (Polanyi, 1969) se accompagnati da un supporto alla riflessione diventano espliciti e producono un apprendimento significativo. Difatti, Serbati sostiene che «il sapere è una costruzione personale frutto di una interpretazione della propria esperienza» (Serbati, 2014, p. 26).
In linea con tale impostazione teorico-epistemologica e al fine di assicurare il giusto contenimento e supporto formativo ai volontari, il *training* BdC è stato articolato in due fasi: una fase "in entrata" a circa un mese dall'inizio dell'anno e una fase "in uscita" a circa un mese dal termine. In ogni fase sono stati adottati e implementati diversi strumenti avvalendosi di un'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi: per ciascun gruppo è stato proposto un calendario di 4 incontri della durata di 3 ore ciascuno (per un totale complessivo di 24 ore distribuite in 8 incontri di formazione). Tutti i volontari hanno portato a termine il proprio percorso di bilancio.
I dispositivi utilizzati sono eminentemente narrativi; essi promuovono la ricognizione soggettiva delle competenze attraverso la ricostruzione delle esperienze in una prospettiva soggettiva in cui i frammenti biografici stimolati dal bilancio vengono intesi come un processo di rielaborazione dell'esperienza, attraverso la quale al soggetto è data opportunità di cogliere il senso e la direzione di ciò che fa. La narrazione orienta l'individuo nell'incertezza e apre un mondo di universi possibili. Attraverso la narrazione il soggetto recupera la continuità della propria identità (Bruner, 1992; 2002) e, nella misura in cui comprende se stesso e le proprie caratteristiche, diviene anche più autonomo nei termini di una propria capacità di orientarsi (Batini, 2013).
A partire dalle prodotti di bilancio raccolti durante la fase "in entrata" sono progettate le attività laboratoriali del *training* "in uscita". Il lavoro è stato orientato alla costruzione del Curriculum Vitae dei volontari, al fine di valorizzare ed integrare le dimensioni relative ai contesti formali, non formali ed informali.
Nella prima fase, l'attivazione del gruppo di apprendimento si è sviluppata attraverso modalità di presentazione che attingevano alla scrittura di aneddoti, alle storie e alle rappresentazioni.
La seconda fase è stata dedicata all'esplorazione del costrutto di "competenza", nelle sue dimensioni.
Tali fasi ricognitive sono confluite nella elaborazione del Video Curriculum, strumento che innova e supporta il tradizionale CV in quanto sfrutta un canale di comunicazione diverso e coinvolge emotivamente mostrando la personalità del volontario. La realizzazione del Video Curriculum ha consentito anche la messa a fuoco delle *Digital Key Competences* dei partecipanti. I partecipanti si sono così messi alla prova anche nella multimedialità del processo narrativo, in una performance che metteva alla luce frammenti delle diverse componenti del *learning to learn*.

L'esplorazione

Il focus della nostra indagine verte su alcune ipotesi, cioè: il percorso di Servizio Civile, unitamente al supporto psico-pedagogico di cui i volontari dispongono, favorisce la riflessione sull'esperienza e la revisione dell'immagine che i giovani adulti coinvolti hanno di loro stessi? L'esperienza di servizio civile è percepito come assimilabile ad un tirocinio? Qual è la rappresentazione del percorso di Servizio Civile da parte dei soggetti implicati? È davvero intesa come esperienza-ponte tra studio e lavoro?
La rilevazione e misurazione delle variabili concernente la revisione dell'immagine di sé incontra alcune difficoltà. In primo luogo, i volontari sono coinvolti in un percorso di durata non breve (12 mesi); le variabili intervenienti che possono concorrere alle trasformazioni sono numerose. I volontari del nostro campione, inoltre, vivono un periodo della propria vita intrinsecamente connotato dal cambiamento. Si ritiene, tuttavia, che alcune dimensioni emerse possano essere, sì, riconducibili alla maturazione dei soggetti ma anche al percorso di Servizio Civile e legate alle mansioni dei volontari.

Il campione è costituito da 31 volontari operanti presso il Centro di Ateneo "Sinapsi" di cui 26 femmine e 5 maschi. L'età media è di circa 25 anni (μ= 25,48387 σ=0,3739). Tutti ad eccezione di 5 sono in possesso di una laurea di primo livello; circa un terzo di essi ha conseguito una laurea di secondo livello (9). Tutti i volontari del campione sono inseriti in percorsi formazione; nello specifico, i laureati di secondo livello seguono corsi di specializzazione, mentre i laureati di primo livello hanno proseguito con il biennio di formazione accademica specialistica. In particolare, quattro volontarie sono specializzande in psicoterapia, 3 sono psicologhe abilitate che frequentano corsi di formazione professionale, 4 sono studentesse in Scienze del Servizio Sociale, 3 studenti in Ingegneria Biomedica, 4 diplomati, 10 studenti di Psicologia, 3 educatrici.

Considerando la formazione soggetta a mutamenti sia in verticale sia in orizzontale, in divenire in base ai tempi e ai luoghi che la caratterizzano, abbiamo comparato gli aggettivi utilizzati nella descrizione di sé in due tempi: quello "dell'ingresso" al servizio e quello "dell'uscita". La descrizione di sé in T0 è stata rilevata a partire dal dispositivo *The skill patchwork*[3] in cui è stato chiesto ai volontari di utilizzare 5 aggettivi per definire sé stessi («Io sono...»). Lo stesso quesito è stato posto nella fase T1 di ricognizione autobiografica, al termine del percorso di formazione che ha accompagnato le ultime fasi di Servizio Civile.

L'analisi dei dati è stata effettuata con T-LAB, software che dispone di strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi dei testi.

Una volta predisposto il testo, si è proceduto ad una analisi delle associazioni ossia all'analisi automatica delle occorrenze e delle co-occorrenze, realizzata sulle parole con soglia di frequenza pari a 1.

*IO SONO *	Training in entrata (T0)	Training in uscita (T1)
PAZIENTE	5	3
PRECISO	4	2
SENSIBILE	4	4
DISPONIBILE	3	2
FORTE	3	1
SOGNATRICE	3	2
ACCOGLIENTE	2	2
CURIOSA	2	2
DETERMINATO*	2	5
LEALE	2	3
PROFONDO	2	2
RIFLESSIVO	2	3
SOLARE *	2	7
TESTARDO	2	4
RESPONSABILE*	1	8

Tab 1. *Analisi delle occorrenze*

Questo fatto favorisce la riflessione sull'esperienza e la revisione del'immagine che i giovani adulti coinvolti hanno di loro stessi. Gli aggettivi scelti dai volontari fanno riferimento alla dimensione relazionale, ad eccezione di "preciso", "forte", "sognatrice", "determinato", "profondo", "riflessivo". Rispetto alla dimensione relazionale, l'aggettivo "responsabile" sembrerebbe rimandare alla specificità del rapporto tra volontario e disabile che sembrerebbe attivare la dimensione del prendersi cura dell'altro. L'impressione generale è che vi sia un ridimensionamento della percezione di sé, ovvero: il volontario, di fronte alla prima esperienza di lavoro/tirocinio, ha modo di scontrarsi con un piano di realtà che lo induce a mettere in discussione alcune caratteristiche che in primo momento si attribuiva. L'incontro con un coetaneo disabile, simile a sé da un lato eppure percepito così diverso dall'altro, costituisce una esperienza significativa, a volte scioccante. I volontari, pur avendo in molti casi una preparazione teorica sui temi

della disabilità, si confrontano con la responsabilità di *accompagnare* alle lezioni, di prendere appunti e fare domande al docente. Una condizione di dipendenza proprio nella fase della vita in cui più si lotta per l'emancipazione. Ed è rilevante, in questo senso, l'incremento nell'utilizzo dell'aggettivo "solare"; la continua sperimentazione di sé come utile all'altro, la continua vicinanza di sé con l'altro. Il volontario si percepisce come più determinato verso il perseguimento dei suoi obiettivi, poiché è proprio la sua percezione di autoefficacia a migliorare (Bandura, 1997). Ciò avviene di concerto ad un'accresciuta competenza di gestione del tempo: districarsi tra tempo dello studio e tempo di "lavoro", descritto in alcuni Video Curriculum - dispositivo presentato di seguito - come "l'essere sempre su un treno", consente di restituire senso alla teoria attraverso la pratica.

Al fine di comprendere le rappresentazioni dell'esperienza di servizio civile da parte dei volontari, si è scelto di analizzare il contenuto dei Video Curriculum, quali prodotti finali del *training* e di raffrontare quanto emerso con quanto dichiarato nella ricognizione autobiografica.

Il calcolo del coefficiente di coseno (o *cosine similarity*) ha consentito la misurazione della similitudine tra i vettori. In particolare, si è verificata l'ipotesi che il sevizio civile si ponga a metà strada tra studio e lavoro, sovrapponendosi di fatto nella rappresentazione dei volontari al concetto di tirocinio[4].

Per la maggior parte di essi il servizio civile rappresenta la prima esperienza lavorativa "strutturata". I volontari, infatti, si riferiscono al Servizio Civile come ad un lavoro e non come ad una esperienza di volontariato che prevede un rimborso spese. L'idea di avere un numero contingentato di giorni di ferie, ad esempio, alimenta questa convinzione. Nei Video Curriculum in particolare, i soggetti descrivono il servizio civile come *esperienza* in continuità con la propria formazione professionale e con altre esperienze di volontariato, rilevato soprattutto nei video Curriculum di studentesse in psicologia e specializzande in psicoterapia. Tuttavia ciò si riscontra anche nei video cv di tre ingegneri biomedici che hanno partecipato al *training*, i quali hanno adoperato durante il servizio civile i supporti tecnologici rivolti agli studenti disabili. Emerge inoltre la dimensione del *learning by doing:* attraverso il fare implicato ad esempio negli accompagnamenti degli studenti disabili e rispetto alle scadenze legate alla digitalizzazione dei libri volte a sostenere lo studio degli stessi, i soggetti riportano di aver appreso a gestire le proprie emozioni, lo stress e il lavoro di gruppo. Il servizio civile sembra configurarsi quale *tirocinio riflessivo* in grado di attivare una razionalità riflessiva (Schön 1987, pp. 57-58 dell'ed. it.) che consenta di cogliere la dignità e il valore di quella conoscenza che emerge dalla pratica stessa e in essa si genera. Riflettendo retrospettivamente, attraverso la produzione del video curriculum, sull'azione compiuta (*reflection-on-action*), il volontario scopre i tratti di quella riflessione che avviene anche nel corso dell'azione stessa (*reflection-in-action*).

Si evince inoltre il ricorso da parte dei volontari alle parole "cambiamento", "banco di prova", "autoapprendimento". L'Esperienza di servizio civile appare cosi foriera e catalizzatrice di apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2000) che mutano le prospettive di significato con cui i soggetti interpretano sé stessi e gli altri. Ciò comporta un forte impatto emotivo dell'esperienza stessa di volontariato del servizio civile. L'aggettivo "responsabile" compare frequentemente anche nei Video Curriculum. Tale aggettivo rimanderebbe alla "presa in carico" dello studente disabile da parte del volontario. La strutturazione stessa del volontariato, con orari e mansioni specifici legate al sostegno degli studenti disabili, sembrerebbe delineare agli occhi dei volontari, un'esperienza lavorativa umanizzata e umanizzante nel corso della quale e a seguito della quale è possibile costruire un ponte tra le dimensioni formali, informali e non formali della propria storia formativa.

M. CAPO, V.P. CESARANO, M. NAVARRA, M. STRIANO
Università Federico II di Napoli
University of Napoli Federico II

Bibliografia

A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano 2007.
A. Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York 1997.
F. Batini, *Insegnare per competenze*, Loesher Editore, Torino 2013.
J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma - Bari 2002.
M. Capo, *My Patchwork skills: un dispositivo di ricognizione/promozione personale*, in *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (a cura di) M. Striano, R. Capobianco, Fredericiana Editrice Universitaria, Napoli pp. 153-174, in press.
F. Formenti, *Il ruolo della narrazione. Dire la vita*, in Proposta educativa, Maggio - Agosto, n. 2, 1998, p. 2.
F . Frabboni, "Disciplinarità e trasversalità: sapere, comprendere, inventare", pp. 37 e segg., in *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione - Il laboratorio della Riforma*. Autonomia, Competenze e Curricoli, a cura di Elena Bertoni e Giaime Rodano, n.1, Le Monnier, Firenze 2000.
M.F Freda, A. Perna., *Il Bilancio di Competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto* in Psicologia Scolastica - Volume V, Numero 2, pp. 175-196.
ISFOL, AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004.
G. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Editions de l'Organisation, 1994.
C. Levy-Leboyer, *Le bilan de competences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1993.
C. Levy Leboyer, *La gestion des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1999.
J. Mezirow, *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass Inc. 2000.
G. Pineau, *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétero et l'écoformation.* Éducation Permanente 1985. pp . 25-39. 78-79.
G. Pineau., J.L Legrand., *Les histoire de vie*, Puf, Paris 1993.
P. Pineau, *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos. Paris 2000.
M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979.
M.L Raineri, *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*. Vol. III . FrancoAngeli, Milano 2003.
C. Ruffini e V. Sarchielli *'Nuovi sviluppi delle metodologie e degli strumenti per il bilancio di competenze'*, in *Il bilancio di competenze – Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano 2001.
A. Serbati, *La terza missione dell'Università*, PensaMultimedia, Lecce 2014.
D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.
D. E. Super, *The Psychology of Careers*, Harper and Row, New York 1957.
E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998 in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola – Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*. , Vol. IV., Tecnodid Editrice, Napoli 2005.

[1] Tutti gli studenti iscritti alla "Federico II" possono rivolgersi al Centro per meglio orientarsi rispetto al progetto formativo prescelto, potenziare la propria motivazione a proseguire o per chiedere supporto in un momento critico.
[2] Il Bilancio di Competenze (BdC) come *training* formativo è definibile come un processo complesso, costituito da un insieme di attività di analisi e di ricostruzione dell'esperienza personale e formativa. In tal modo si sostiene il processo di ricognizione delle competenze; si tratta di un percorso psico-pedagogico che un soggetto intraprende di propria iniziativa e in modo volontario, in assetto individuale o gruppale. In linea con ciò Ruffini e Sarchielli (2003) definiscono il bilancio di competenze come: «un luogo e un tempo, nel quale e attraverso il quale la persona ha l'opportunità di sviluppare una maggior conoscenza di sé e dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e parallelamente ha la possibilità di negoziare, in primo luogo con se stesso, un progetto di sviluppo realistico di crescita socio-professionale».
[3] Il *My patchwork Skills* è un dispositivo per la promozione personale utilizzato con l'obiettivo di supportare i volontari nella ricostruzione della propria storia di formazione con particolare attenzione ai contesti formali, non formali ed informali. Lo strumento è funzionale all' attivazione di una riflessione/ricognizione soggettiva circa le esperienze formative personali ma delle aspettative del volontario.
[4] Sia nel caso della relazione studio-servizio civile sia lavoro-servizio civile Similarity=cos (Θ)= 0,535.

The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model

Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI

GIANFRANCO BANDINI, ANTONIO CALVANI, ELENA FALASCHI, LAURA MENICHETTI[1]

Preservice and inservice teacher's training is nowdays recognised as a strategic issue of educational and social growth. Beyond the theoretical debate, flourishing also in Italy, the problem to define a set of standards to evaluate and promote ongoing progress of preservice teacher has to be faced.
In this paper, starting from cultural frames and taxonomies already used abroad, a set of standards for the future primary and kindergarten educators training (SPPPI) inside an Educational internship at the University of Florence is advanced and discussed.

1. Un modello di competenze per gli insegnanti

"Il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione", secondo le indicazioni della Commissione Europea[2]. Lo sviluppo – iniziale e in itinere – della professionalità docente, infatti, costituisce uno dei fattori che OECD[3], Unesco[4], Unione Europea[5] e organismi di ricerca (es. Rand Education con il Value Added Model, oppure Gates Foundation con il MET Project)[6] riconoscono come strategici non soltanto per incrementare la competitività dei Paesi in un contesto globalizzato, ma anche per un'auspicabile migliore coesione sociale[7] e per una crescita intelligente, sostenibile e solidale[8].
Sul piano teorico la riflessione può attingere a numerosi riferimenti diffusi nel dibattito pedagogico.
Morin, ad esempio, sostiene che di fronte alla complessità dei problemi e alle sfide culturale, sociologica e civica che l'uomo è chiamato ad affrontare, occorra una riprogettazione della professione insegnante specificamente orientata a questo fine; il docente deve fornire gli strumenti per interpretare e gestire problemi multidimensionali, preparare le menti ad affrontare l'incertezza come elemento costitutivo del vivere favorendo un'intelligenza strategica, educare alla cittadinanza terrestre: si tratta quindi di ripensare l'insegnamento secondo un'ottica "non programmatica ma paradigmatica"[9].
Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento[10], sia a livello individuale sia attraverso comunità di pratica[11] e reti di pratica[12].
Le istituzioni sono chiamate a sollecitare e garantire il processo di acquisizione di expertise definendo modelli di riferimento condivisi e attuati in processi formativi universitari o post-universitari.
Le Boterf[13], rielaborando i cicli di Kolb[14] e di Lewin[15], promuove un concetto di formazione della competenza professionale che parte dall'esperienza e che ciclicamente attraverso momenti di osservazione, riflessione, concettualizzazione e modellizzazione progredisce riapplicando in nuove situazioni esperenziali quanto acquisito e metabolizzato.
Anche la ricerca educativa basata su evidenza, che grande sviluppo sta avendo in questi anni[16], ha messo in risalto come i modelli più efficaci per la formazione degli insegnanti siano quelli di taglio laboratoriale, basati su modellamento, coaching e fading[17]. Il tirocinio

universitario può consentire al futuro docente di mettere a punto un primo ciclo esperenziale.
Il tirocinio, però, nonostante le sue potenzialità in quanto luogo di possibile interazione virtuosa tra teoria e prassi[18], talora viene rappresentato come un territorio ancora in parte opaco, ambiguo e residuale[19], collocato al centro di quell'intreccio tra processo formativo / relazione educativa / orientamento formativo di cui scrive Mariani[20]. È il tutor, "la guida di un magister rispetto ad un allievo"[21], che imprime al processo formativo una direzione di senso orientativa.
La riflessione pedagogica si trova a fare i conti con la dimensione della qualità, intesa come sistema volto a definire e conseguire traguardi concreti, mettere in chiaro i processi attuati, valutare i risultati, sviluppare piani di miglioramento costante al cui conseguimento tutti gli attori del sistema devono partecipare[22].
Tenuto conto di questo contesto, è fondamentale supportare il processo formativo dei docenti e dei futuri docenti, nonché l'attività dei tutor, attraverso una tassonomia di competenze professionali chiara ed esaustiva, procedere alla definizione di indicatori, corredare il disegno con strumenti e metodologie di misurazione, promuovere e garantire feedback in itinere e certificazioni finali basati su evidenze (anche se sappiamo che nella tradizione italiana sono sedimentate prassi culturali che hanno favorito un humus talvolta di avversione nei confronti della valutazione e delle procedure che essa richiede[23]).
Gli obiettivi saranno sia poter sostenere un'azione di empowerment rivolta agli insegnanti, sia garantire una accountability del sistema di istruzione nei confronti dei vari soggetti esterni interessati.
In questo lavoro ci limitiamo al primo passo del processo, presentando un quadro di competenze e relativi descrittori che appaiono essere ragionevolmente adatti per il percorso di tirocinio nel Corso di Studio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, esplicitando i criteri della scelta e collocando il processo all'interno di una collaborazione tra università e scuola.
Il modello adottato si basa sulla centralità delle competenze che caratterizzano il ruolo dell'insegnante e in particolare segue la struttura, assai consueta, Ruolo ➔ Aree di competenza ➔ Competenze ➔ Descrittori delle competenze. I tutor – scolastico e universitario – che accompagnano gli studenti nel loro percorso formativo sono incaricati della valutazione.
Lo studio comparato di alcuni framework internazionali di riferimento ha permesso di identificare le aree di competenza che meglio rappresentano il profilo del docente (paragrafo 2). Successivamente si è trattato di declinare queste aree nelle singole competenze e nei relativi descrittori, tenendo conto da un lato della specificità del contesto italiano e dall'altro delle differenze di attribuzioni tra un docente in servizio e un tirocinante (paragrafo 3).

2. Analisi comparativa di modelli internazionali per il profilo dell'insegnante

Tradurre la figura del "bravo insegnante" in skill professionali rappresentative ed esaustive, in grado cioè di saturare gli atteggiamenti, i saperi, i comportamenti, le dinamiche relazionali che caratterizzano un insegnante esperto è da tempo oggetto sia di ricerca sia di giurisprudenza.
Molti Paesi attraverso l'istituzione di commissioni esplicitamente deputate a questa attività stanno adoperandosi per l'articolazione di tassonomie di competenze e per la determinazione di indicatori.
In Figura 1 sintetizziamo alcuni tra i costrutti più noti[24]: tutti i modelli indicati rimandano a delle competenze che vanno ben oltre la somma di conoscenza disciplinare e atteggiamento di cura. Inoltre essi sono accomunati da un'ottica di sviluppo professionale e dall'opportunità / necessità di sottoporre l'esperienza professionale ad un processo di miglioramento continuo.
Una comparazione analitica tra i modelli citati è illustrata in Figura 2. Per semplicità di rappresentazione sono qui espresse soltanto le aree di competenza e le competenze, ma nei documenti di riferimento i modelli appaiono sviluppati in dettaglio fino a comprendere tutto il sistema dei descrittori e talvolta gli indicatori e i processi di valutazione e miglioramento.

MODELLI	STORIA E CARATTERISTICHE
InTASC	Il modello InTASC, elaborato per la prima volta nel 1992 a cura dell'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium negli Stati Uniti d'America e successivamente aggiornato, costituisce uno dei riferimenti storici per quanto riguarda la definizione di standard professionali del docente. Le competenze sono raggruppate in quattro categorie che riguardano l'allievo e i processi di apprendimento, i contenuti, la progettazione formativa, la responsabilità professionale. Per approfondimenti si rimanda al Council of Chief State School Officers[25].
Perrenoud	Il modello, formalizzato nel 2002 dal sociologo e pedagogista ginevrino, nasce dalla collaborazione e dal dialogo con dirigenti e insegnanti ed è fortemente accreditato e diffuso. Perrenoud seleziona 10 domini di competenza e relative subcompetenze. Per approfondimenti consultare i testi Perrenoud[26].
Danielson	Il quadro di riferimento disegnato da Danielson all'inizio del millennio e successivamente adattato da Toch e Rothman, allineato agli standard InTASC, individua 22 componenti dell'attività dell'insegnante, raggruppate in quattro ambiti di responsabilità. Il framework, si presta ad un utilizzo con insegnanti di ogni ordine e grado, a prescindere dall'area disciplinare. I primi destinatari del documento sono i docenti, ma il framework risulta utile a tutti gli stakeholder del sistema scolastico, rendendo trasparenti gli standard adottati. Per approfondimenti consultare Danielson[27], Danielson e McGreal[28], Toch e Rothman[29].
Francia	Nel 2013 il Ministero dell'Educazione ridefinisce le competenze di tutto il personale della scuola, dell'insegnante in particolare e del dirigente scolastico. Già la precedente legge del 2010 aveva introdotto nell'ordinamento francese un complesso di 10 competenze professionali che andavano a sostituire i cahier des charges articolati in un insieme di conoscenze, capacità attuative e attitudini professionali. La nuova formulazione appare esprimersi in termini di intero sistema scuola Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche[30].
Québec	Nel 2001 lo stato del Québec ha definito 12 competenze professionali previste in uscita dal percorso di formazione iniziale dei docenti. Tali competenze costituiscono elemento di riferimento anche per lo sviluppo della pratica professionale per insegnanti in servizio. Ciascuna competenza è accompagnata da una descrizione generale e da livelli di padronanza. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation[31].

Figura 1. Principali modelli di competenze dell'insegnante.

Una lettura per colonne della tabella in Figura 2 evidenzia all'interno dei vari ordinamenti e modelli alcune ricorrenze nelle componenti dell'agire professionale (ad esempio conoscere i principi per un apprendimento efficace, padroneggiare bene la lingua madre, progettare interventi commisurati alle capacità degli alunni, impegnarsi per una crescita professionale continua, etc.): skill che, sia pure con formulazioni leggermente diverse, tutti i modelli riconoscono come fondamentali e per i quali si prevede che il sistema di formazione debba privilegiare il raggiungimento di livelli adeguati.

Per una minoranza di situazioni si rilevano, invece, delle complementarietà, aspetti cioè che solo uno dei modelli esaminati sottolinea (ad esempio essere competenti nella valutazione autentica dello studente, avere capacità di usare una lingua straniera per la propria disciplina).

L'elemento che ci è apparso più rilevante, in ogni caso, è dato dalla possibilità di ricondurre tutte queste competenze a quattro aree: valori e atteggiamenti, conoscenze di base e disciplinari, interazione didattica, comunità professionale e formazione.

VALORI E ATTEGGIAMENTI	CONOSCENZE DI BASE E DISCIPLINARI	INTERAZIONE DIDATTICA	COMUNITA' PROFESSIONALE E FORMAZIONE
MODELLO InTASC			
	• Competenza disciplinare • Conoscenza delle teorie relative allo sviluppo dell'apprendimento • Conoscenza di molte strategie per favorire l'apprendimento • Competenza nella valutazione autentica dello studente	• Competenza nel favorire la personalizzazione • Competenza nella progettazione didattica • Competenza nella conduzione della classe • Competenza comunicativa	• Competenza riflessiva • Competenza collaborativa
MODELLO di PERRENOUD			
• Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	• Servirsi delle nuove tecnologie e utilizzare logiche di edizione dei documenti	• Organizzare e animare le situazioni di apprendimento • Gestire la progressione dell'apprendimento • Progettare e far evolvere serie di attività per la differenziazione • Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro	• Lavorare in gruppo • Partecipare alla gestione della scuola • Informare e coinvolgere i genitori • Curare la propria formazione continua
MODELLO di DANIELSON			
• Creare un clima di rispetto e dialogo • Creare la cultura dell'apprendimento • Dimostrare flessibilità e prontezza • Tenere registri accurati • Dimostrare professionalità	• Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia	• Selezionare gli obiettivi didattici • Dimostrare di conoscere le risorse • Progettare un'istruzione coerente • Valutare gli apprendimenti • Gestire le procedure di classe • Gestire il comportamento degli alunni • Organizzare lo spazio fisico • Comunicare con chiarezza e precisione • Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione • Impegnare gli alunni nell'apprendimento • Fornire feedback	• Riflettere sull'insegnamento • Comunicare con le famiglie • Collaborare con la scuola e con il distretto • Crescere professionalmente

MODELLO della FRANCIA			
• Condividere i valori dello Stato • Agire come educatori responsabili e secondo principi etici	• Inserire l'azione didattica nel quadro dei principi fondamentali del sistema educativo e del regolamento della scuola • Conoscere i processi di apprendimento • Padroneggiare la lingua madre a fini comunicativi • Usare una lingua straniera in relazione alle esigenze della propria attività • Usare nozioni di informatica in relazione alle esigenze della propria attività • Padroneggiare i saperi disciplinari e la loro didattica • Valutare i progressi e gli apprendimenti degli alunni	• Gestire la diversità costruendo e attivando situazioni di insegnamento e apprendimento adeguate • Accompagnare gli alunni nel loro percorso di formazione • Organizzare e gestire il gruppo classe favorendo l'apprendimento e la socializzazione degli alunni	• Accompagnare gli alunni nel loro percorso di formazione • Cooperare all'interno della propria équipe • Contribuire all'azione della comunità educativa • Cooperare con i genitori degli allievi • Cooperare con i partner della scuola • Impegnarsi secondo un approccio individuale e collettivo per lo sviluppo professionale
MODELLO del QUÉBEC			
• Agire in qualità di professionista critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali nell'esercizio delle sue funzioni • Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle sue funzioni	• Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale • Valutare i progressi degli studenti e il loro grado di acquisizione delle competenze • Usare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale	• Progettare situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma • Gestire le situazioni di insegnamento-apprendimento in rapporto alla diversità degli allievi e allo sviluppo delle competenze previste • Valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di acquisizione delle competenze in rapporto ai contenuti • Pianificare, organizzare e supervisionare il funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione • Adattare gli interventi alle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità	• Valutare i progressi degli studenti e il loro grado di acquisizione delle competenze • Adattare gli interventi alle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con disabilità • Cooperare con docenti, genitori, istituzioni extrascolastiche, allievi, per il conseguimento degli obiettivi educativi della scuola • Lavorare con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione • Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale

Figura 2. Sintesi comparata tra diversi modelli internazionali.

Le quattro aree identificate sembrano offrire un quadro integrato, consistente ed esaustivo di una professionalità complessa e per tale motivo appaiono adeguate per completare il modello che abbiamo adottato (Figura 3).

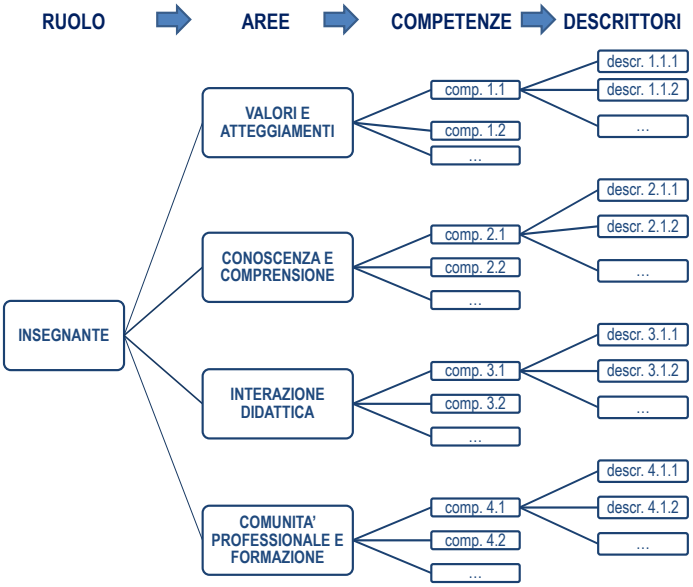


Figura 3. Modello per competenze adottato. Al ruolo di insegnante sono associate quattro aree di competenza. Ogni area si articola in un set di competenze.

La scelta delle singole competenze afferenti a ciascuna area e l'adattamento della tassonomia in funzione del grado di expertise del soggetto possono consentire di caratterizzare il modello per insegnanti in servizio (come nei modelli internazionali fin qui esaminati) o per insegnanti in formazione (come necessario per il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di cui ci siamo occupati): alcune delle voci descritte in Figura 2 (es. quelle che riguardano gli impegni e le responsabilità gestionali, le relazioni con famiglie ed enti esterni, la crescita del senso di appartenenza alla comunità educativa, etc.) rimangono al di fuori delle responsabilità che possono essere assegnate ad un tirocinante, mentre altre, apparentemente implicite, devono essere esplicitate e verificate (es. la sussistenza delle condizioni di base per fare l'insegnante).

3. Il modello SPPPI per i tirocinanti

Il percorso di tirocinio rappresenta un aspetto particolare all'interno della formazione alla professione docente: costituisce per lo studente il primo contatto con la scuola nel ruolo di insegnante nel caso del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria[32], ma si colloca con funzioni analoghe anche nel Tirocinio Formativo Attivo (TFA), nei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), nei corsi di specializzazione per il sostegno**.**

In tutti questi casi, e in particolare per Formazione Primaria, ci si chiede quali siano le dimensioni cardine del profilo professionale di un tirocinante, quali descrittori scegliere, come intervenire per il miglioramento.

Muovendo da questi interrogativi abbiamo operato un confronto anche con i modelli di alcune istituzioni europee di lunga esperienza proprio nell'ambito della formazione iniziale: in particolare Pädagogische Hochschule Tirol (AT)[33], Center for Videregående Uddannelse - CVU Sønderjylland (DK)[34], Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM de Bretagne (FR)[35], Háskóli íslands - University of Iceland, Reykjavík (IS)[36], Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Vilnius (LT)[37], Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Puławach, Puławy (PL)[38], The University of Cumbria, Lancaster (UK)[39]. Il modello a cui si è pervenuti inoltre ha attinto particolarmente ai suggerimenti dal Qualified Teacher Status utilizzato in Inghilterra e Galles, nella sua versione del 2002[40].

Il profilo di competenze risultante, qui di seguito proposto, è denominato SPPPI - Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (vedi Allegato 1).

In questo modello la dimensione classe assume un ruolo centrale e lo schema di riferimento è guidato dalle quattro aree di competenza indicate nel paragrafo 2, che appaiono racchiudere il senso della ricerca e dei modelli adottati in altri Paesi.

Il documento SPPPI, che definisce gli standard di valutazione per il tirocinio nel Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze, si propone come riferimento per i processi di valutazione degli insegnanti in formazione sia in itinere che nella fase conclusiva. Il raggiungimento degli standard previsti è condizione indispensabile per completare il Corso di Studio e ottenere l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

Più in particolare il documento tende a

1. collocare il tirocinio all'interno di un percorso che renda trasparente il processo e le iniziative volte al miglioramento progressivo;
2. fondare le valutazioni su una base di dati osservativi più accurati e meno soggettivi;

3. creare intorno al tirocinio una comunità di pratica ben integrata, a cui congiuntamente concorrono con ruoli chiaramente definiti Università e Scuola, Tutor Universitario e Tutor Scolastico;
4. dare risalto alla qualità dell'interazione didattica in aula, con documentazione anche videoregistrata (progetto Marc);
5. focalizzare maggiormente l'attenzione sul possesso delle literacy di base del tirocinante (leggere, scrivere e far di conto);
6. possedere un dispositivo chiaro che consenta di individuare precocemente ambiti in cui il tirocinante presenti particolari criticità, al fine di attuare eventuali interventi compensativi e, in casi particolari, di ri-orientamento professionale;
7. disporre di una procedura esplicita per determinare un eventuale punteggio aggiuntivo da attribuire nella valutazione finale di laurea.

I destinatari del documento e delle sue prescrizioni sono gli studenti universitari del Corso di Studio quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, gli insegnanti distaccati presso l'università nel ruolo di organizzatori e coordinatori del tirocinio (indicati come "Tutor Universitari" – TU), gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria delegati ad accogliere gli studenti in formazione all'interno delle loro sezioni e classi (indicati come "Tutor Scolastici" – TS).

Gli standard includono in totale 22 competenze: tredici di queste curate dal Tutor Scolastico, sette dal Tutor Universitario, due promosse e valutate da entrambi.

Le aree di competenza, nella loro declinazione per i soggetti in formazione, assumono le seguenti caratterizzazioni:

- Area 1: Valori e atteggiamenti.
  Le competenze appartenenti a quest'area (Intelligenza emotiva ed aspettative positive, Capacità di fronteggiare criticità impreviste, Sensibilità verso i fattori di contesto, Responsabilità) riguardano dimensioni di base della personalità di chiunque si orienti ad una professione educativa, di insegnamento, di "cura" (empatia, capacità di ascolto, autocontrollo, sensibilità alle differenze, senso di responsabilità). L'importanza fondamentale di questi aspetti è evidenziata dalle numerose ricerche che confermano il ruolo cruciale e fondamentale della componente empatica nei rapporti intersoggettivi[41], oppure l'efficacia dei vissuti di "esperienze ottimali" anche in ambito lavorativo[42], o ancora la stretta interdipendenza tra neurobiologia e abilità sociali[43]. Possiamo affermare che l'area dei valori e degli atteggiamenti esprime la qualità dell'interazione dell'insegnante con se stesso. Carenze anche solo in una di queste dimensioni dovrebbero indurre a suggerire un altro percorso professionale.
- Area 2: Conoscenze e comprensione.
  Queste competenze (Uso della lingua, Numeracy, Disegno e comunicazione visiva, Discipline, Normativa, Strategie e metodi Evidence Based Education, Schede osservative e strumenti di valutazione) concernono il possesso di skill di base indispensabili per chi ambisce a divenire insegnante di scuola, come le conoscenze e competenze disciplinari (leggere, scrivere, far di conto, disegnare), le conoscenze metodologiche (strategie, metodi e tecniche didattiche e valutative efficaci) e normative (disposizioni e regolamenti specifici del settore).
  Si rende dunque necessario rilevare e valutare queste imprescindibili hard skill, intese come competenze tecniche e specifiche, essenziali[44] e indispensabili, che devono essere possedute da ogni professionista all'interno del settore (la scuola in questo caso) in cui opera[45].
- Area 3: Interazione didattica.
  La qualità dell'interazione didattica tra allievo e insegnante è uno dei principali fattori determinanti dell'efficacia didattica[46]. Le competenze appartenenti a quest'area (Progettazione dell'intervento didattico, Struttura degli interventi didattici, Qualità della comunicazione, Qualità cognitiva, Gestione della classe e qualità del feedback, Organizzazione e regole) volte a valutare le capacità dello studente tirocinante nel saper preparare e realizzare un intervento didattico reale, mettono a fuoco momenti di didattica viva in cui il soggetto entra in azione con i bambini, con lo scopo di far "uscire dall'ombra" la qualità del lavoro educativo quotidiano, svolto con competenza e passione[47], spesso celato, "scontato" e poco riconosciuto. I presupposti per l'osservazione delle competenze appartenenti a quest'area si fondano su metodologie già sperimentate e di cui è stata dimostrata l'efficacia, in particolare dal modello di analisi della lezione derivante dal lesson study, i cui fondamenti teorici vanno ricercati nelle

risultanze dell'Evidence Based Education e a cui vanno aggiunte le ricerche sulle nuove potenzialità offerte anche dalla video-educazione[48].

- Area 4: Comunità professionale e formazione.
  L'attività del docente si sviluppa all'interno di una comunità professionale e di una comunità sociale: "Determinante per un docente è la capacità di instaurare relazioni dotate di senso a partire dalle classi, alla comunità professionale, alle famiglie e più in generale alla comunità sociale[49].
  Queste competenze (Lavoro in team – sezione/classe -, Lavoro collegiale - plesso/istituto -, Relazionalità e comunicazione condivisa, Formazione e aggiornamento, Riflessività e autovalutazione) riguardano complessivamente la motivazione, il desiderio di appartenenza, il riconoscimento della propria "identità" di futuro insegnante all'interno della specifica comunità professionale[50], accettandone le responsabilità e la deontologia, nonché la spinta al continuo miglioramento. L'etica verso l'istituzione scolastica[51], troppo spesso considerata un atteggiamento "geneticamente determinato", necessita invece di osservazioni mirate per far emergere quei molteplici aspetti che spesso, in maniera implicita, costituiscono forti criticità. All'interno di questa area, la formazione e l'autoformazione rappresentano elementi strategici per pensare al docente come ad un professionista capace di promuovere innovazione e innovatività[52], in grado di produrre reale cambiamento nella pratica quotidiana.

Le metodologie osservative sono mutuate dal modello Marc[53], che viene a pieno titolo incorporato nel percorso formativo.

Nella compilazione del modello è stato tenuto conto delle indicazioni reperibili nella normativa nazionale vigente. Le competenze assunte come standard, infatti, sono congruenti con il Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione[54] e successive disposizioni, il Regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti[55], il CCNL, l'Ordinamento e il Regolamento didattico del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Obiettivi formativi (ai sensi del D.M. 249/2010)		**Competenze rilevate in SPPPI**
A	Possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori)	2.1. – 2.2. – 2.3.
B	Essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione	2.4. – 2.5.
C	Possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni	3.1. – 3.2. – 3.3. – 4.5.
D	Essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie)	2.6. – 2.7.
E	Possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia	1.1. – 1.2. – 1.3. – 3.4. – 3.5. – 3.6. – 4.4.
F	Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola	1.4. – 4.1. – 4.2. – 4.3.

Figura 4. Raccordo tra gli indicatori di osservazione del modello SPPPI (vedi Allegato 1) e gli obiettivi qualificanti la formazione dell'insegnante secondo il D.M. 249/2010.

In Figura 4 si riporta la tabella contenente l'esplicitazione dei raccordi tra gli obiettivi qualificanti la formazione dell'insegnante così come definiti dal D.M. 249/2010 e le competenze del modello di competenze del SPPPI. Ad esempio l'obiettivo formativo A, relativo alle conoscenze disciplinari, rimanda maggiormente alle competenze 2.1 (Uso della lingua), 2.2 (Numeracy), 2.3 (Disegno e comunicazione visiva) dell'Area 2 (Conoscenza e comprensione) del documento SPPPI.

4. Procedura applicativa del modello

Il modello SPPPI prevede un documento di valutazione compilato in modalità integrata e condivisa dal Tutor Universitario e dal Tutor Scolastico nel rispetto delle competenze osservabili all'interno di ognuno dei due contesti di riferimento, quello del tirocinio indiretto presso la sede universitaria (a cura del TU) e quello del tirocinio diretto presso la sede scolastica (a cura del TS). Nello specifico, le modalità applicative dello strumento prevedono che, per ciascuna competenza, sia attribuita una valutazione sintetica in relazione all'annualità di tirocinio[56].

La valutazione viene espressa utilizzando tre possibilità: 0 = criticità rilevanti; 1 = criticità risolvibili; 2 = standard raggiunto.

Assegnare 0 punti significa che sono state rilevate gravi criticità nella competenza in questione. Una valutazione con 0 punti ottenuta sin dal primo anno relativamente ad una delle competenze che riguardano dimensioni strutturali della persona o carenze di fondo nelle literacy di base (vedi indicatori compresi tra 1.1. e 2.2.) deve mettere in moto un meccanismo di alert per valutare un possibile ri-orientamento professionale del soggetto in questione.

Assegnare 1 punto indica che sussistono criticità parziali ragionevolmente migliorabili con l'esperienza (o durante il tirocinio stesso o, in caso si mantengano anche al termine del corso, anche dopo la laurea).

Assegnare 2 punti indica che non sussistono criticità degne di nota. Molti soggetti possono già dimostrare di aver raggiunto questo livello sin dal primo anno. Questo non vuol dire che la competenza in questione non verrà più rilevata, saranno necessarie conferme anche negli anni successivi.

Al termine dell'intero percorso di tirocinio, il TU esamina il Portfolio personale dello studente che include – oltre alla documentazione amministrativa (foglio firme, attestati di partecipazione a convegni, ecc.) e formativa (progetto formativo, strumenti di osservazione, diari di bordo, relazioni annuali, ecc.) – quattro documenti di valutazione, uno per ogni annualità di tirocinio, compilati in maniera integrata sia dal TU che dal TS. Sulla base di tali documenti, il Tutor Universitario potrà redigere il documento di sintesi del tirocinio da sottoporre alla Commissione di Tesi congiuntamente alla relazione finale presentata dal candidato.

In linea con gli indicatori di valutazione per il conseguimento dell'abilitazione nazionale all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria, il modello di sintesi di Figura 4 riporta le quattro aree di analisi e, per ognuna di esse, il titoletto di riferimento di ogni singolo indicatore. Per il computo del punteggio da proporre alla Commissione di Tesi si prendono in considerazione i punti risultanti nella colonna relativa alla quarta annualità di tirocinio, seguendo alcuni criteri (0= criticità rilevanti, 1= criticità risolvibili, 2= standard raggiunto) e alcune raccomandazioni: se rimane anche un solo 0 in un qualunque indicatore lo studente non può conseguire l'abilitazione; lo studente è candidato ad ottenere 2 punti se ha raggiunto gli standard (ossia 2 punti) in tutti gli indicatori; lo studente è candidato ad ottenere 1 punto se ha raggiunto gli standard (ossia 2 punti) in tutti gli indicatori tranne due, purché tra questi non si trovi nessuno dei primi otto indicatori; lo studente è candidato ad ottenere 0 punti in tutti gli altri casi.

Valutazione del percorso di tirocinio dello/a studente/ssa ……			**Annualità di tirocinio**			
AREA	**COMPETENZE**	**VALUTATORI**	**I**	**II**	**III**	**IV**
VALORI E ATTEGGIAMENTI	1.1. Intelligenza emotiva e aspettative positive	TS				
	1.2. Capacità di fronteggiare criticità impreviste	TS				
	1.3. Sensibilità verso i fattori di contesto	TU				
	1.4.a Responsabilità	TS				
	1.4.b Responsabilità	TU				
CONOSCENZA E COMPRENSIONE	2.1. Uso della lingua	TS				
	2.2. Numeracy	TS				
	2.3. Disegno e comunicazione visiva	TS				
	2.4. Discipline	TU				
	2.5. Normativa	TU				
	2.6. Strategie e metodi EBE	TU				
	2.7. Schede osservative e strumenti di valutazione	TU				
INTERAZIONE DIDATTICA	3.1.a Progettazione dell'intervento didattico	TS				
	3.1.b Progettazione dell'intervento didattico	TU				
	3.2. Struttura degli interventi didattici	TS				
	3.3. Qualità cognitiva	TS				
	3.4. Qualità della comunicazione	TS				
	3.5. Gestione della classe e qualità del feedback	TS				
	3.6. Organizzazione e regole	TS				
COMUNITÀ PROFESSIONALE E FORMAZIONE	4.1. Lavoro in team (classe)	TS				
	4.2. Lavoro collegiale (plesso/istituto)	TS				
	4.3. Relazionalità e comunicazione (condivisa)	TS				
	4.4. Formazione e aggiornamento	TU				
	4.5. Riflessività e autovalutazione	TU				
		Totale				

Figura 4. Scheda di sintesi del tirocinio da presentare alla commissione di tesi.

5. Conclusione

Se la qualità della formazione degli insegnanti è uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione europei, occorre garantire la formazione delle competenze necessarie ad una società basata sulla conoscenza e questo implica un processo continuo di rendicontazione e di miglioramento sia della formazione iniziale che di quella in servizio.

A tale scopo vi è ormai diffusa consapevolezza che sia necessario recuperare quella dotazione di senso della

scuola che risiede nell'insegnamento in sé: lo sviluppo professionale continuo parte dall'aula e matura attraverso una cultura di riflessione sistematica applicata ai processi di insegnamento/apprendimento. E tale riflessione può superare il rischio di autoreferenzialità attraverso la conoscenza degli esiti della ricerca e la condivisione con il resto della comunità docente.

Nel presente lavoro abbiamo presentato una tassonomia di riferimento per il profilo professionale conseguibile da un tirocinante all'interno del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria.

Il modello SPPPI nasce con l'intenzione di rendere concrete le aspettative mirando ad un innalzamento dei livelli di qualità nella definizione del profilo professionale dell'insegnante.

Il profilo è una struttura in progress, che prende in considerazione gli elementi più rilevanti dell'agire didattico, con una particolare attenzione ai contesti didattici in cui tale agire si produce.

Affinché il sistema ipotizzato funzioni occorre che il tirocinante sia messo in grado di modificare non solo le sue conoscenze o le sue idee sull'insegnamento ma anche i propri atteggiamenti e le proprie abilità relazionali. Lavorare in quest'ottica significa mettersi all'interno di una concezione più ampia di comunità di pratica, che richiede specifiche responsabilità dei tutor universitari e accoglienti. Sicuramente la strada sarebbe favorita da una politica che avvicinasse la formazione di tutor universitari e scolastici, coerentemente con il Piano triennale dell'offerta formativa delle Scuole e con le priorità indicate dal Ministero anche in relazione alla valorizzazione del merito del personale docente[57].

GIANFRANCO BANDINI, ANTONIO CALVANI, ELENA FALASCHI, LAURA MENICHETTI
Università degli Studi di Firenze
University of Florence

ALLEGATO 1 - MODELLO SPPPI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia)

Area 1: Valori e atteggiamenti		
1.1.	**TS** I II III IV	**1.1. Intelligenza emotiva ed aspettative positive** Entra in sintonia con i bambini comprendendone in modo empatico le emozioni e necessità. Ha un atteggiamento di equilibrio, ripone grandi aspettative nei confronti di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni e provenienza culturale. Crea un ambiente di apprendimento stimolante che valorizza la diversità e nel quale i bambini si sentono sicuri e fiduciosi.
1.2.	**TS** I II III IV	**1.2. Capacità di fronteggiare criticità impreviste** Instaura relazioni educative adeguate, mostrando equilibrio, prontezza ed efficacia anche di fronte a situazioni stressanti e/o impreviste (conflitti, mancato rispetto delle norme).
1.3.	**TU** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**1.3. Sensibilità verso i fattori di contesto** Comprende i condizionamenti sociali, culturali e familiari da cui dipende il comportamento del bambino. Sa individuare i vincoli ma anche far leva sulle potenzialità legate al contesto (ad es. contatti con la famiglia). Sa rapportarsi alle realtà del territorio cogliendo le occasioni e i motivi per arricchire gli stimoli di apprendimento.
1.4.	**TS/TU** I II III IV	**1.4. Responsabilità** Si comporta con responsabilità e rispetto verso la scuola, i colleghi e i tutor. Comprende la necessità di una deontologia professionale (definizione di obblighi professionali, necessità di rendere trasparente e rendicontabile l'insegnamento, condivisione coi colleghi di atteggiamenti e metodologie comuni). Esegue con cura gli impegni, partecipa alle attività collegiali.

Area 2: Conoscenza e comprensione		
2.1.	**TS** I II III IV	**2.1. Uso della lingua** È in grado di comunicare nell'italiano standard sia orale che scritto in modo chiaro, corretto e adatto al contesto, a tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico), utilizzando una corretta pronuncia. È in grado di scrivere con chiarezza utilizzando varie tipologie di strumenti (penna, matita, gesso, tastiera, penna digitale per LIM, ...).
2.2.	**TS** I II III IV	**2.2. Numeracy** Impiega agevolmente le quattro operazioni aritmetiche, calcolo di frazioni, percentuali, costruzione di un grafico. È in grado di svolgere rapide operazioni di calcolo mentale e di utilizzare la geometria elementare.
2.3.	**TS** I II III IV	**2.3. Disegno e comunicazione visiva** Disegna con sufficiente naturalezza, migliorando la comunicazione orale con supporti visivi (immagini, schemi). Sa approntare pannelli e cartelloni con accuratezza e utilizzare gli organizzatori grafici.
2.4.	**TU** ~~I~~ II III IV	**2.4. Discipline** Ha padronanza delle nozioni fondamentali delle diverse discipline e sa tradurle negli obiettivi e nei traguardi avendo come punto di riferimento le indicazioni ministeriali.
2.5.	**TU** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**2.5. Normativa** Conosce le fondamentali normative sull'organizzazione scolastica e in particolare la normativa sull'autonomia degli Istituti, il funzionamento degli organi di gestione collegiale, i contratti nazionali di lavoro e i curricoli nazionali.
2.6.	**TU** ~~I~~ ~~II~~ ~~III~~ IV	**2.6. Strategie e metodi evidence-based** È in grado di distinguere opinioni personali e mode temporanee da metodi informati da evidenze scientifiche ed è impegnato a tradurli in pratica. È in grado di documentarsi, ricercando materiali bibliografici tramite biblioteche, centri di documentazione e risorse in rete.
2.7.	**TU** I II III IV	**2.7. Schede osservative e strumenti di valutazione** È in grado di operazionalizzare un obiettivo didattico abbinando ad esso un adeguato strumento di verifica o indicatore di performance. È in grado di monitorare la valutazione in itinere (formativa). È in grado di allestire ed applicare schede osservative e strumenti di valutazione, comprendendone il grado diverso di validità e affidabilità. È in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati.
Area 3: Interazione didattica[1]		
3.1.	**TS/TU** I II III IV	**3.1. Progettazione dell'intervento didattico** Applica gli elementi fondamentali della progettazione didattica: definizione di obiettivi e loro operazionalizzazione, selezione di strategie e attività, gestione dei tempi e degli spazi, selezione dei materiali e degli strumenti, costruzione di strumenti di verifica adeguati, controllo della coerenza interna del progetto.
3.2.	**TS** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**3.2. Struttura degli interventi didattici** È in grado di pianificare e condurre una lezione/attività trasmettendo chiaramente ai bambini l'obiettivo, richiamando preconoscenze o attività già svolte, tenendo alta la loro attenzione e riprendendo le conclusioni al termine del percorso.
3.3.	**TS** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**3.3. Qualità cognitiva** Mostra adeguata padronanza contenutistica dell'argomento. Attiva preconoscenze. Controlla costantemente l'adeguatezza delle attività alle capacità cognitive dei bambini, lavorando nella loro zona di sviluppo prossimale. Sa adattare le attività, semplificandole o variando il canale comunicativo (analogie, supporti grafici o materiali), specialmente a fronte di difficoltà di apprendimento o di talenti. Usa un atteggiamento problematizzante, stimolando ipotesi e soluzioni da parte dei bambini. Sa lanciare proposte sfidanti (del tipo "Ora proveremo a fare una cosa difficile ma vedremo insieme di farcela.."). Mette a fuoco i punti essenziali. Mantiene coerenza tra obiettivi e intervento.

[1] Questa terza parte, a partire dal punto 3.3., attinge dalla documentazione connessa al progetto Marc attraverso il quale i tirocinanti compiono e videoregistrano un'esperienza di lezione in classe.

3.4.	**TS** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**3.4. Qualità della comunicazione** Usa un linguaggio chiaro. Crea un clima emotivamente coinvolgente. Modula adeguatamente il tono e il ritmo della voce. Utilizza in modo adeguato e coerente la comunicazione non verbale (espressione del volto, gestualità, prossemica, …). Integra adeguatamente la comunicazione verbale con altri supporti (immagini, organizzatori grafici, oggetti, …). Presenta le informazioni senza creare sovraccarico, dispersione, incoerenze.
3.5.	**TS** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**3.5. Gestione della classe e qualità del feedback** Sa gestire il gruppo sezione/classe con un atteggiamento inclusivo consentendo un'interazione ben distribuita. Calibra l'alternarsi di attività espositive con attività di pratica (individuale, a coppia, in piccolo gruppo). Controlla la tempistica. Informa costantemente i bambini su come stanno procedendo (feedback), dando immediate indicazioni su come devono continuare le attività. Fornisce adeguato incoraggiamento e rinforzo.
3.6.	**TS** ~~I~~ ~~II~~ III IV	**3.6. Organizzazione e regole** Dimostra adeguata attenzione al rispetto delle norme da parte dei bambini, richiamandoli in modo opportuno. Fa percepire il senso della sua presenza nella sezione/classe (withinness).
	Area 4: Comunità professionale e formazione	
4.1.	**TS** I II III IV	**4.1. Lavoro in team (classe)** Sa condividere, elaborare e realizzare i vari aspetti del processo di insegnamento-apprendimento, che riguarda la pianificazione, la valutazione, la realizzazione delle attività, i vari aspetti della gestione della classe (organizzazione, comportamento, regole e procedure) con il tutor scolastico sviluppando una reale comunità professionale.
4.2.	**TS** I II III IV	**4.2. Lavoro collegiale (plesso/istituto)** Lavora e condivide progetti, iniziative e piani di lavoro con i tutor scolastici, gestisce le attività comuni, assumendosi responsabilità. Partecipa alle riunioni collegiali come consigli di interclasse e intersezione, sia con i docenti che con i genitori, intervenendo in maniera appropriata.
4.3.	**TS** I II III IV	**4.3. Relazionalità e comunicazione (condivisa)** Instaura relazioni positive con le figure di riferimento (il tutor scolastico, il personale ATA, i genitori, il dirigente scolastico). Utilizza in maniera appropriata la comunicazione verbale e non verbale in relazione ai diversi contesti di riferimento.
4.4.	**TU** I II III IV	**4.4. Formazione e aggiornamento** Mostra motivazione ed interesse ad accrescere la qualità della propria competenza didattica, a far parte della comunità professionale, e partecipare a iniziative di formazione e di aggiornamento (seminari, convegni, etc.). Chiarezza e coerenza espositiva, capacità critico riflessiva.
4.5.	**TU** I II III IV	**4.5. Riflessività e autovalutazione** È in grado di revisionare criticamente la propria esperienza di tirocinio individuando punti di debolezza e di forza. Assume un atteggiamento disponibile al continuo miglioramento nella preparazione dell'azione didattica. Documenta, inoltre, la propria esperienza con coerenza e chiarezza espositiva, capacità critica e uso adeguato della documentazione di riferimento (valutazione basata sulla relazione scritta di tirocinio).

Figura 5. Competenze da valutare per il conseguimento dell'abilitazione nazionale all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

[1] L'articolo, pur discusso collaborativamente, può essere così attribuito: i paragrafi 1 e 2 a Laura Menichetti, il paragrafo 3 a Gianfranco Bandini, il paragrafo 4 a Elena Falaschi, il paragrafo 5 a Antonio Calvani, che ha coordinato il lavoro.

[2] Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).

[3] OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris 2005, OECD Publishing, http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. Paris

2009, OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. Paris 2012, OECD Publishing, http://www.oecd.org/education/school/TalisCeri%202012%20%28tppi%29--Ebook.pdf (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris 2013a, OECD Publishing, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en#page9 (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris 2013b, OECD Publishing, http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (ver. 05.11.2015). OECD. Organization for Economic Co-operation and Development, *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris 2013c, OCSE publishing, http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf (ver. 05.11.2015).

[4] UNESCO, *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf (ver. 05.11.2015). UNESCO, *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*, 2015, http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf (ver. 05.11.2015).

[5] Commissione europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*. *Rapporto I Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, 2002, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_topics_1_initial_training_transition_work_IT.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo*, COM(2007) 392, Bruxelles, 3 agosto 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Education and Training 2020, Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, 12 maggio 2009, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=IT (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, 2011 http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Ripensare l'istruzione*, 2012, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_it.htm (ver. 05.11.2015). Commissione Europea, *Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (ver. 05.11.2015).

[6] RAND education, http://www.rand.org/topics/value-added-modeling-in-education.html (ver. 05.11.2015). RAND education, http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/value-added-modeling.html (ver. 05.11.2015). MET Project, *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*, *Report 2013*. http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf (ver. 05.11.2015).

[7] Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo* COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007. http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).

[8] Commissione Europea, *Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm (ver. 05.11.2015).

[9] E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 13 (Original work 1999).

[10] D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli, Milano 2006 (Original work 1987).

[11] E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi» I, 2000, pp.11-34. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, Milano 2006 (Original work 2000).

[12] J.S. Brown & P. Duguid, *The social life of information*. Harward Business School Press, Boston 2000. M. Nichani & Hung, D., *Can a community of practice exist online*?, «Educational Technology», IV, 42, 2002, pp. 49-54.

[13] G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris 2000.

[14] D.A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Upper Saddler River, Prentice Hall, NJ 1983. J.S. Osland, D.A. Kolb, I.M. Rubin, & M.E. Turner, *Organizational Behavior: An Experiential Approach (8th Edition)*, 2006.

[15] K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, 1946.

[16] A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012. P. Federighi, V. Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze 2014.

[17] J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London & New York 2009. J. Hattie, *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London & New York 2012.

[18] M. Baldacci, *Curricolo e competenze*. Mondadori, Milano 2010.

[19] G. Bocca, *A proposito del Tirocinio*, in Università Cattolica del Sacro Cuore Dipartimento di Pedagogia, *Il tirocinio nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione: modelli ed esperienze*, Litografia Solari, Milano 1998, pp.7-17.

[20] A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.

[21] V. Boffo, *Orientamento e scuola del futuro*, in A. Mariani, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti*, Firenze University Press, Firenze 2014, pp. 81-89.
[22] UNESCO, *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf (ver. 05.11.2015).
[23] Per un inquadramento sintetico del problema si rimanda a L. Menichetti, *Valutazione e miglioramento degli apprendimenti. Come rendere la scuola più efficace?*, «Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete», XIV, 4, 2014, pp. 1-7, http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15791 e per approfondimenti al numero 4/2014 della rivista Form@re, http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1105 (ver. 05.11.2015).
[24] Per un approfondimento dell'analisi comparata si vedano L. Dordit, *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*, IPRASE, Trento 2011; S. Massaro, *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio*, «Pedagogia oggi», 1, 2015, http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Orientamento-e-formazione-insegnanti.Un-modello-di-formazione-del-tutor-di-tirocinio.pdf (ver. 05.11.2015) ; Unità italiana di Eurydice, *Modelli di valutazione degli insegnanti in UE*, 2009, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///modelli_valutazione_insegnanti_x_pubblicare.pdf (ver. 05.11.2015) e Unità italiana di Eurydice, *Sistemi di valutazione dell'istruzione in Europa. Alcuni paesi a confronto*, 2012, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///bollettino_eurydice_valutazione_2012_per_web.pdf (ver. 05.11.2015). I dati qui riportati in parte corrispondono a tali ricerche e in parte ne costituiscono un aggiornamento per l'evolversi degli ordinamenti.
[25] Council of Chief State School Officers, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*, Washington April 2011, http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjABahUKEwjg7NrTiqLIAhUJiCwKHeAfC5M&url=http%3A%2F%2Fwww.ccsso.org%2Fdocuments%2F2011%2Fintasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf&usg=AFQjCNEanOK-juC1iM9DEGeDBAKMi9_sWA (ver. 05.11.2015).
[26] P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris 2002. P. Perrenoud, *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in M. Altet, E. Chartier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma 2006, pp. 175-200.
[27] C. Danielson, *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development 2007. C. Danielson, *Evaluations that help teachers learn*, «Educational Leadership», IV, 68, 2011, pp. 35-39, http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx (ver. 05.11.2015). Danielson, C. *Framework for teaching*. http://www.danielsongroup.org/framework/ (ver. 05.11.2015).
[28] C. Danielson & T.L. McGreal, *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Educational Testing Service, Princeton, NJ 2000.
[29] T.Toch, R. Rothman, *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*, Sector, Washington DC 2008.
[30] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*, 2010. http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2010/5/12/MENH1012598A/jo (ver. 05.11.2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (ver. 05.11.2015).
[31] Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientation. Les compétences professionnelles*, 2001, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf (ver. 05.11.2015).
[32] Il tirocinio si qualifica in diretto – svolto presso le scuole – e indiretto – svolto presso istituzioni universitarie. Nel Corso di Studi quinquennale in Scienze della Formazione Primaria consiste complessivamente in 600 ore, pari a 24 CFU (Crediti Formativi Universitari). Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado è previsto un percorso di tirocinio formativo attivo equivalente a 60 crediti formativi. Per approfondire si veda il D.M. 249/2010; per una ricostruzione storica della legislazione relativa al tirocinio in Italia si rimanda a L. Perla, *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, Franco Angeli Milano 2012.
[33] Pädagogische Hochschule Tirol (AT), http://ph-tirol.ac.at (ver. 05.11.2015).
[34] Center for Videregående Uddannelse - CVU Sønderjylland (DK), https://www.ucsyd.dk/forside (ver. 05.11.2015).
[35] Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM de Bretagne (FR), http://www.espe-bretagne.fr/ (ver. 05.11.2015).
[36] Háskóli íslands - University of Iceland, Reykjavík (IS), http://www.hi.is/ (ver. 05.11.2015).
[37] Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Vilnius (LT), http://www.vu.lt/en/ (ver. 05.11.2015).
[38] Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Puławach, Puławy (PL), http://www.nkjo.pulawy.pl/indexNKJO_ang.html (ver. 05.11.2015).
[39] The University of Cumbria, Lancaster (UK), http://www.cumbria.ac.uk/home.aspx(ver. 05.11.2015).
[40] Teacher Training Agency, Department for Education and Skills, *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London 2002.
[41] E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1988.

[42] M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York 1990.
[43] C. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.
[44] C. Kyriacou, *Essential teaching skills*, Stanley Thornes, London 2007.
[45] V. Midoro, *A Common European Framework for Teachers' professional profile in ICT for Education*, Menabò, Ortona 2005.
[46] J. Hattie, *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London & New York 2012.
[47] G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova 2011.
[48] A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, & S. Micheletta, *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, «Rivista formazione lavoro persona», VIII, 2013, pp.1-17. http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/64178.pdf (ver. 05.11.2015). A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», VII, 13, 2014, pp. 69-84. http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095 (ver. 05.11.2015). A. Calvani, M. Orsi, L. Menichetti, S. Micheletta & C. Maltinti, *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, «Rivista formazione lavoro persona», in press 2015. C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*, «Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete», in press 2015.
[49] Commissione Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo COM (2007) 392. Bruxelles, 3 agosto 2007. http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (ver. 05.11.2015).
[51] E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi», I, 2000, pp.11-34. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (Original work 2000).

[51] ADI. *Codice deontologico*, Proposta ADI 2010, http://ospitiweb.indire.it/adi/Codice/CodE_frame.htm (ver. 05.11.2015).
[52] M. Fullan, *Learning to Lead Change: Building System Capacity*, OISE Microsoft, Toronto 2004.
[53] A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale, cit., http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/434/64180.pdf (ver. 05.11.2015). A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori, cit., http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095 (ver. 05.11.2015). A. Calvani, M. Orsi, L. Menichetti, S. Micheletta & C. Maltinti, La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo, cit.. C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti, cit.
[54] Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.* http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf (ver. 05.11.2015).
[55] Decreto 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ver. 05.11.2015).
[56] Durante il primo anno di Corso di Studi non è previsto alcun tirocinio, quindi quello indicato come primo anno di tirocinio corrisponde al secondo anno di Corso di Studi e gli anni di tirocinio sono complessivamente quattro.
[57] Si ringraziano i tutor universitari di tirocinio dell'anno 2014-15, che con le loro osservazioni hanno contribuito ad una migliore definizione del modello. Un ringraziamento particolare va a Silvia Micheletta e a Lucia Donata Nepi che hanno contribuito alla stesura dell'Allegato 1.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Building skills in teacher training

Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti

CLAUDIO CRIVELLARI

The paths of university education of teachers have been outlined by the contributions of many scholars, on the basis of which has gradually consolidated importance of training activities and training laboratory in building the skills of future teachers

I moderni percorsi di formazione universitaria degli insegnanti sono stati delineati negli ultimi decenni, attraverso l'istituzione delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e dei recenti Tirocini Formativi Attivi, grazie ai contributi forniti dalle scienze dell'educazione, sulla cui base si è progressivamente consolidato il peso formativo delle attività di tirocinio e di laboratorio nella costruzione delle competenze dei futuri docenti, impegnati a confrontarsi con un sistema scolastico alla ricerca di una piena autonomia e chiamati finalmente a coniugare teoria e prassi[1].

Nei più recenti percorsi, infatti, il laboratorio, ad esempio, riveste una funzione strategica, fungendo da collegamento tra i contenuti teorici erogati nelle lezioni frontali e le attività di tirocinio da svolgere direttamente nelle istituzioni scolastiche, concretizzando così una fase essenziale di ricerca educativa e di didattica, affiancata dall'esperienza di docenti universitari e di docenti primari o secondari che operano in maniera sinergica e contribuiscono all'analisi critica delle soluzioni ipotizzate dai tirocinanti, utilizzando casi strumentali ed elaborando modalità d'intervento alternative.

Per quanto riguarda le attività di tirocinio, in particolare, ruoli fondamentali sono ricoperti da docenti primari e secondari[2] che forniscono testimonianza dirette e a cui è affidato il delicato compito di supportare il tirocinante sia nella prima fase dell'osservazione delle attività curricolari in classe, sia nella seconda fase di gestione diretta della classe e di svolgimento di attività didattiche, che culminano nell'elaborazione e nella realizzazione di un "progetto didattico di tirocinio". Le figure dei docenti supervisori e accoglienti sono riconducibili rispettivamente agli impianti formativi delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario e ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria del Vecchio Ordinamento, mentre la recente riforma del Tirocinio Formativo Attivo, varata nel settembre del 2010, prevede il ricorso alle figure del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti, chiamati a gestire in maniera ancora più diretta buona parte del periodo di formazione. I corsi di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si avvalgono anche di tutor organizzatori, a cui, secondo la norma, è assegnato il compito di:

a) organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;

b) gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;

c) coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;

d) assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

Attraverso l'interazione con professionisti del sistema scolastico, il tirocinante ha la possibilità di costruire progressivamente un proprio solido bagaglio di competenze organizzative, gestionali e riflessive, nonché una capacità di analisi critica della propria azione, pertanto, il tirocinio dovrebbe essere concepito come una vera e propria "azione riflessiva", «di ricerca continua

nella formazione e nell'azione didattica, tesa a raccogliere dati e interpretare informazioni»[3].

Del resto, all'insegnante della società globale e complessa vengono richieste, con urgenza sempre maggiore, competenze che esulano dai compiti più tradizionali, come ricorda lo stesso P. Perrenoud, quando definisce le dieci nuove competenze necessarie ad affrontare gli scenari più mutevoli e articolati:

1. organizzare e animare situazioni di apprendimento
2. gestire la progressione degli apprendimenti
3. ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione
4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
5. lavorare in gruppo
6. partecipare alla gestione della scuola
7. informare e coinvolgere genitori
8. servirsi delle nuove tecnologie
9. affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
10. gestire la propria formazione continua[4].

Per ognuna delle dieci macro-competenze, Perrenoud delinea ulteriori competenze specifiche, che restituiscono un profilo complessivo della moderna figura del docente, configuratasi progressivamente come un professionista versatile, in grado di progettare in funzione dei processi di apprendimento degli alunni e della complessità delle situazioni, non più dunque come un semplice "trasmettitore" di soli contenuti disciplinari e di schemi rigidamente strutturati *a priori*.

Ma tale trasformazione comporta un più ampio orizzonte di senso, orientato al conseguimento da parte degli studenti non solo di conoscenze e abilità, ma anche e soprattutto di competenze da costruire attraverso una didattica specifica e una profonda revisione del concetto stesso di insegnamento. Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2008, la competenza è «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» e, pertanto, ai docenti moderni è richiesto di impostare l'insegnamento sulla didattica per competenze "… in modo che gli alunni possano avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua rappresentazione.

La didattica per competenze si avvale di diverse strategie e tecniche sia didattiche sia di organizzazione del gruppo classe:

- l'apparato tradizionale di didattiche di trasmissione delle conoscenze e di esercitazione di procedure (lezione frontale, esercitazione ecc.);
- la contestualizzazione dei concetti, dei principi, dei contenuti disciplinari nella realtà e nell'esperienza;
- la proposizione in chiave problematica e interlocutoria dei contenuti di conoscenza e l'utilizzo di mediatori e tecniche didattiche vari e flessibili per valorizzare i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli allievi;
- la valorizzazione dell'esperienza dell'allievo attraverso la proposta di problemi da risolvere, situazioni da gestire, prodotti da realizzare in autonomia e responsabilità, individualmente e in gruppo, utilizzando le conoscenze e le abilità già possedute e acquisendone di nuove, attraverso le procedure di *problem solving* e di ricerca;
- la riflessione e la riformulazione metacognitive continue, prima, durante e dopo l'azione, per trovare giustificazione, significato, fondamento e sistematizzazione al proprio procedere;
- l'apprendimento in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse e per favorire la mutua collaborazione e la reciprocità.[5]"

Capacità critica e competenze riflessive

Tuttavia, il percorso che soprattutto nello scorcio degli ultimi anni ha segnato il progressivo affermarsi di una didattica per competenze sembra non essere ancora riuscito a svolgere una efficace spinta di retroazione sulla professionalità degli stessi docenti i quali, mentre da un lato cercano di imprimere nuove direzioni al proprio lavoro, dall'altro sembrano non essere in grado di dirigere verso se stessi un valido stimolo al cambiamento del proprio *status*.

Se da un lato, infatti, alcuni degli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte articolati in funzione della formazione di competenze didattico-disciplinari, dall'altro essi non sembrano sufficientemente strutturati dal punto di vista della promozione di capacità critiche e della costruzione di competenze comunicative e relazionali.
I risultati di una recente indagine sulle competenze necessarie alla funzione docente[6] hanno evidenziato come gli studenti, seppur sostanzialmente soddisfatti dalla scuola e delle competenze didattico-disciplinari dei docenti, lamentino modalità di insegnamento poco flessibili, talvolta prive di approfondimenti interdisciplinari e di quelle esperienze extrascolastiche che la normativa recente prevede come obbligatorie, in particolare in materia di alternanza scuola-lavoro.
Per quel che riguarda la riflessione critica e autocritica, ad esempio, la ricostruzione dei percorsi didattici costituisce senza dubbio uno strumento indispensabile, ma sicuramente insufficiente, poiché si demanda agli apprendimenti pregressi degli insegnanti in formazione una capacità riflessiva che non è per nulla scontata.
Non è infatti scontato che qualsiasi corso di laurea consenta di acquisire attitudini riflessive, critiche, metacognitive, dialogiche, relazionali, mentre il principio del *learning by doing* suggerisce che proprio attraverso l'autoanalisi sulle esperienze didattiche, il confronto durante i laboratori con gli altri specializzandi o tirocinanti e il monitoraggio del tutor è possibile porre le basi per lo sviluppo di una piena professionalità riflessiva.
Come sottolinea L. Genovese, è certamente necessario suggerire soluzioni standardizzate, per quel che riguarda i ruoli e le procedure, ma i futuri insegnanti devono anche acquisire competenze di *problem solving* per situazioni problematiche imprevedibili e complesse. Per questo, partendo dagli attuali impianti, appare necessario incentivare una formazione che esalti i lavori di gruppo, che proponga attività di ricerca in collaborazione con gli altri, che valorizzi le componenti riflessive nell'azione educativa. «Sono queste altre ragioni che consigliano di superare i modelli formativi che incentivano la cultura fondamentalmente individualistica degli insegnanti; dall'altra spingono a valorizzare una formazione che dia largo spazio a lavori di gruppo e a modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, ponga attenzione ai processi, valorizzi le attività progettuali e di ricerca, sottolinei le dimensioni riflessive per collegare al meglio teoria e prassi, operatività e consapevolezze critiche»[7].
In tale prospettiva, l'inserimento negli attuali percorsi di specifici laboratori orientati alla promozione del "pensiero riflessivo" e della capacità critica potrebbe sicuramente rivelarsi opportuna, poiché ogni problema educativo teorico, di fatto, può essere ricondotto a un problema pratico e la conseguente ricerca della soluzione, individuale o collettiva, attraverso un'analisi raffinata e una migliore comprensione, indurrebbe a effettuare scelte più consapevoli, pensate e non scontate, relative alle particolarità dei diversi contesti[8].
La delicatezza del tema è già da tempo oggetto di dibattito scientifico, tanto che gli attuali percorsi di formazione degli insegnanti prevedono anche una fase di documentazione e riflessione sul tirocinio[9], che rappresenta forse l'aspetto più innovativo e meritevole di valorizzazione e potenziamento, poiché la riflessione sui propri percorsi contiene sicuramente un grande potenziale formativo, in quanto consente di acquisire, attraverso la narrazione, la cronaca, il diario e la ricostruzione dei percorsi didattici, la consapevolezza del possibile successo e degli eventuali elementi di criticità delle diverse esperienze di apprendimento.
Gli studi di D. Demetrio[10] in materia, ad esempio, hanno evidenziato l'alto valore formativo dell'autobiografia, sia nell'educazione degli adulti, sia nella formazione degli insegnanti e hanno alimentato, tra l'altro, uno specifico filone di ricerca, attraverso il quale è stato possibile verificare come gli strumenti strategici nella conduzione del tirocinio e del laboratorio, quali il dialogo, l'osservazione e la ricostruzione dei percorsi didattici, prevedono lo svolgimento di una serie di attività mentali[11], alcune delle quali richiedono particolare attenzione, in quanto presuppongono determinate attitudini, come ad esempio l'applicazione di procedure logiche, l'analisi e la problematizzazione, che implicano a loro volta la capacità di decostruire e ricostruire gli schemi interpretativi e la naturale abitudine al domandare.
A tal proposito, l'importanza dell'abitudine al domandare può essere legittimamente declinata in prospettiva pedagogica, intesa «come apertura e come dubbio sull'agire pedagogico e didattico» e di fatto «rimarrà nel

tempo una delle migliori risorse dell'insegnante esperto, la cui pratica dovrebbe caratterizzarsi in senso lato come "abitare" la domanda sull'educare e sull'istruire»[12], coincidendo con un atteggiamento tipico della speculazione filosofica e con un esercizio del pensiero che è anche *modus vivendi*. Anche la pratica dell'osservazione, che evolve gradualmente da approcci più ingenui e casuali, rappresenta una componente essenziale della professionalità docente e contribuisce a sviluppare le necessarie capacità di analisi rigorosa[13].

Fatte tali valutazioni, quindi, negli attuali impianti formativi degli insegnanti sarebbe opportuno implementare ulteriormente le attività didattiche finalizzate alla capacità di effettuare delle scelte autonome sulle modalità di gestione dei processi d'insegnamento-apprendimento, l'apertura alle innovazioni, «il gusto della sperimentazione e la capacità di mettersi in discussione»[14], le competenze di *problem solving*, di autovalutazione critica, di apprendimento all'interno delle situazioni contingenti[15].

In un percorso di formazione degli insegnanti, «le domande traggono alimento inizialmente dalla tonalità prevalentemente emotiva del vissuto, per prendere forma logico-intuitiva, con tratti che già si affacciano come richieste non solo di discussione critica del problema nel gruppo di supervisione, ma anche di ricerca educativa e didattica che pone in relazione […] teoria e prassi nell'urgenza della profondità della domanda stessa…»[16], per cui la relazione consequenziale tra realtà, dimensione professionale e approccio filosofico appare del tutto evidente.

La documentazione e la riflessione mirate alle questioni didattiche e pedagogiche potrebbero quindi essere accompagnate da un contestuale esercizio del pensiero, tramite attività didattiche specifiche, mirate esplicitamente all'azione del "domandare".

Un chiaro contributo in materia è stato fornito anche dall'analisi di J. Mezirow[17] sul valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, avendo individuato la funzione principale della riflessione nella validazione dell'apprendimento pregresso e nella giustificazione delle proprie credenze e convinzioni.

Nel momento in cui si hanno delle esperienze che ci spingono a dubitare di tali convinzioni, è necessario porsi in un atteggiamento riflessivo, al fine di superare lo stato di incertezza. Nella riflessione reale, si analizza a fondo lo stesso processo di *problem solving*, facendosi domande del tipo: «Le nostre generalizzazioni si basavano su un campione rappresentativo? Le nostre inferenze erano giustificate? La nostra logica era corretta? Il controllo delle variabili era appropriato? Le conseguenze che abbiamo previsto per le diverse azioni erano esaurienti? L'analisi era completa? Le prove erano convincenti? E le azioni che abbiamo intrapreso erano coerenti con i nostri valori?»[18]. Risulta certamente interessante anche la differenziazione proposta tra "azione non riflessiva" e "azione riflessiva", poiché spesso, sempre secondo Mezirow, la stessa definizione di "pensiero critico" potrebbe generare non poca confusione. Tutto ciò che riguarda la percezione, il pensiero, il sentimento e l'azione potrebbe essere influenzato da presupposti epistemologici, psicologici e sociali privi di fondamento, per cui è necessario, in particolare per chi svolge un delicato compito educativo, il continuo riesame riflessivo degli apprendimenti pregressi e la verifica delle nostre presupposizioni.

Alla luce di tali valutazioni, appare doveroso sottolineare che la professionalizzazione e la qualificazione del personale docente nei contesti complessi passa da diversi canali che, comunque, non possono mai prescindere da opportune e adeguate capacità analitiche e da solide competenze riflessive e relazionali.

Capacità critica e competenze relazionali

Capacità e competenze critiche, riflessive e relazionali reclamano l'opportunità di ripartire dalla consapevolezza che le pratiche educative e le relazioni che costituiscono i processi di insegnamento-apprendimento sono radicate nella realtà biologica e sociale dell'essere umano e, come osserva M. R. Strollo, è possibile individuare delle "costanti biologiche" che condizionano le scelte professionali: il carattere "caotico-intenzionale" e il "carattere speculare". Il primo carattere si riferisce al fatto che «le attività della mente responsabili dei comportamenti volontari e della libertà umana possono considerarsi l'esito di processi caotico-intenzionali, dove con il termine *caos* non s'intende l'assenza di cause oggettive, ma l'incapacità

di identificarle con precisione nel senso causale-lineare in riferimento a fenomeni complessi, come l'educazione»[19]. Il secondo, invece, richiama quella «caratteristica dell'organismo umano che, in assenza di modelli di azione che si basino sull'esperienza personale, consente di elaborare modelli di azione sulla base di ciò che pensiamo che un altro farebbe nella medesima situazione»[20]. Tali presupposti consentono di evidenziare come sulle teorie pedagogiche e sulle scelte didattiche degli insegnanti influiscano non solo le esperienze di vita, le quali determinano una «graduale costruzione di circuiti neuronali preferenziali», ma anche i modelli specifici di insegnamento e apprendimento con cui si sono confrontati durante la propria formazione.

Appare naturale, in quest'ottica, rivalutare i «processi di modellizzazione dell'azione educativa», in virtù del fondamento biologico dell'educazione, che consente di comprendere come le stesse possibilità di cambiamento siano attuabili «promuovendo la conservazione dell'autonomia dal momento che la specifica delle connessioni che si formano tra i neuroni non è contenuta nei geni, ma è la risultante dell'interazione casuale con l'ambiente. La permanenza delle connessioni è tuttavia garantita dai geni stessi fintanto che queste sono "ritenute utili" e dunque è la risultante di un processo di natura causale»[21].

La consapevolezza, altrettanto consolidata, per cui la libertà nella scelta dei possibili modelli può essere condizionata, ha ispirato il *Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*, istituito nel 1995 da E. Frauenfelder, nel quale le attività partono da un'analisi "sincronico-comparativa dei modelli di formazione", seguita dalla costruzione di un ipertesto, tendente a rendere espliciti i vari modelli di azione, in maniera tale da consentire agli insegnanti in formazione di scegliere consapevolmente il proprio modello[22].

L'obiettivo è quello di promuovere atteggiamenti riflessivi e autoriflessivi che consentano agli insegnanti di essere protagonisti dei propri presupposti metodologici, richiamando il rapporto sussistente tra "teorie filosofiche" e scelte personali, in base alle quali vengono orientate le azioni quotidiane e professionali. La conoscenza di una pluralità di possibilità talvolta contrapposte contribuisce alla formazione degli schemi mentali in base ai quali si sceglie anche uno specifico modello teorico educativo[23], mentre la riflessione pedagogica consente di individuare «modelli educativi adeguati alla complessità del presente, finalizzati all'autonomia di una soggetto socialmente competente, in grado, cioè, di posizionarsi all'interno di un sistema di relazioni complesso, articolato e in costante mutamento»[24].

Ma tale autonomia, che costituisce il presupposto di ogni processo formativo, è strettamente legata alla componente emotiva[25] delle dinamiche educative, per cui A. R. Damasio, ad esempio, sottolinea le conseguenze di una concezione dualistica del rapporto mente-corpo che per secoli ha influenzato la visione stessa dell'uomo e, di conseguenza, delle problematiche psico-socio-pedagogiche[26]. L'idea della coessenzialità di "ragione e passione" è stata a lungo discussa per tutto il secolo scorso ed è stata avvalorata dagli studi fisiologici delle neuroscienze e, di conseguenza, anche le teorie cognitiviste hanno dovuto attribuire un ruolo differente alle emozioni nei processi di pensiero[27].

Ogni aspetto della vita umana ha una propria sfera emotiva, alla quale è legato indissolubilmente e con cui le azioni educative devono necessariamente confrontarsi, così come agire nella realtà storica significa essere parte integrante di un sistema in cui ogni cosa interagisce con tutto il resto e proprio da tale principio deriva la necessità di attribuire la giusta attenzione alle dinamiche relazionali tra docenti e alunni[28].

Oltre a possedere competenze comunicative nella propria disciplina d'insegnamento, quindi, il docente si trova quotidianamente a misurarsi con la «relazione educativa, in quanto relazione interpersonale dialogica estremamente complessa», da cui deriva la «necessità di una maggiore consapevolezza delle dinamiche emotive insite nella relazione educativa e l'esigenza di monitorare continuamente i propri comportamenti e le proprie reazioni adeguatamente alla situazione»[29]. Le ecologie mentali, che costituiscono l'insieme delle dinamiche quotidiane in cui il docente si trova ad agire, interagiscono fra loro, costituendo dei sottoinsiemi articolati, che descrivono solo parzialmente l'idea della complessità del compito dell'insegnante di doversi relazionare positivamente al gruppo classe, a ogni singolo alunno, ai colleghi, ai genitori e, più in generale, al tessuto sociale. In tale

prospettiva, appaiono assolutamente condivisibili le osservazioni di F. Marone, quando ricorda che «chi educa abbisogna di quelle capacità che vengono definite "relazionali" ovvero "modi di essere con gli altri" basati sulla capacità di ascolto attivo e di osservazione: sono indispensabili affinché il rapporto con l'Altro diventi formativo. Queste "capacità relazionali" non costituiscono un mero dono di natura, quasi una qualità della categoria "educatori", ma si apprendono con un lungo tirocinio (individuale e di gruppo) in quanto continuamente messe alla prova dai contesti non sempre facili, dalle resistenze e dai meccanismi di difesa attivati dai soggetti coinvolti nella relazione educativa».

Il docente, servendosi degli strumenti messi a disposizione dalla ricerca educativa, ha il compito di aiutare l'alunno nella difficile impresa di indagare se stesso e di acquisire la capacità di operare scelte di vita autonome e consapevoli nelle vicende mutevoli e imprevedibili che caratterizzano l'esperienza, implicando la ricorsività della relazione tra educatore ed educando, in base alla quale andrebbe costruita e, se necessario rimodellata *in itinere*, la pratica didattica. L'alunno stesso dovrebbe gradualmente divenire consapevole di ciò che riguarda la propria crescita, dunque anche del senso profondo di quelle attività che gli vengono proposte a scuola, in modo da divenire protagonista attivo del proprio processo di costruzione della conoscenza. Ma tale maturazione presuppone che il docente disponga di precise capacità e competenze relazionali, prestando attenzione alle dimensioni emotive e nella consapevolezza dei processi di idealizzazione e dei meccanismi di difesa[30] intrinseci nel processo educativo[31]. Secondo G. Bateson, anche la formazione dei formatori resta di per sé una questione ecologica, poiché tutto ciò che concerne gli istituti formativi è all'interno di un sistema, di cui vanno prese in considerazione le variabili e, pertanto, è così dimostrata l'utilità di inserire nella formazione dei moderni insegnanti attività mirate allo sviluppo di competenze che rendano naturale il pensarsi all'interno di una comunità, il pensarsi come parte di un unico sistema per il mantenimento dell'equilibrio e di una costante flessibilità mentale[32].

CLAUDIO CRIVELLARI
Università degli studi di Chieti
University of Chieti

[1] Cfr. L. Genovese (a cura di), *Diventare insegnanti. Itinerari e strumenti per il tirocinio*, Monolite, Roma 2007.
[2] Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) è un corso universitario abilitante all'insegnamento, ha durata annuale e attribuisce, tramite un esame finale – sostenuto davanti a una commissione mista composta da docenti universitari, un insegnante "tutor" in ruolo presso gli istituti scolastici e un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale o del MIUR – il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di abilitazione previste dal DM 39/1998 e dal DM 22/2005, sino a quando tali decreti non saranno sostituiti. Il TFA è attivato per ciascuna classe di abilitazione secondo il fabbisogno individuato con apposito Decreto Ministeriale.
[3] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 130.
[4] Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia 2002.
[5] Cfr. F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano- Torino 2013, pp. 19-20.
[6] Cfr. G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011.
[7] Cfr. L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005, pp. 54-55.

[8] Un esempio di laboratorio potrebbe essere dato dall'analisi di una questione di bioetica che, tra l'altro, rappresenta un ambito interdisciplinare, seguita dall'estrapolazione delle questioni etiche connesse, quindi da un allargamento della prospettiva attraverso l'esame di soluzione differenti suggerite da alcuni pensatori, infine da una discussione finale e dal tentativo di trovare una soluzione condivisa.

[9] In generale, «il tirocinio è un periodo di formazione sul posto di lavoro, vale a dire una fase di apprendistato nella quale l'apprendista, cioè chi deve apprendere, opera sotto la guida di un maestro, cioè di un esperto nel settore, lavora per lui e così facendo impara una mestiere o una professione»; nel caso dell'insegnante, «non è semplice riproduzione di buone prassi consolidate e tanto meno di comportamenti professionali routinari, raramente rispondenti ai compiti oggi attribuiti alla scuola e ai docenti. 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 suo tutor, non cominci a delineare una sua fisionomia di docente, un suo modo di interpretare il ruolo di insegnante». Cfr. L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, cit., pp. 74 e 76-77.

[10] Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Vedi anche A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, in E. Nigris, (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.

[11] Possono essere individuate per la loro importanza: l'esplorazione dello spazio e del tempo, l'esplorazione e la conoscenza degli ambienti, il recupero e la ricostruzione attraverso la memoria, la narrazione dell'esperienza in forme diverse, l'osservazione, la descrizione di ciò che accade, la riflessione sull'esperienza, l'analisi e l'interpretazione dei fatti, la problematizzazione, la concettualizzazione e l'«applicazione di procedure logiche e di tipo metacognitivo all'interno della riflessione …». Cfr. Sacco A. e Morgese R., *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., pp. 184-185.

[12] *Ivi*, p. 192.

[13] Infatti «imparare a osservare significa imparare a guardare e a cogliere ciò che accade distinguendo i fatti dalle interpretazioni, significa inoltre sviluppare gradualmente, poiché non esiste un'osservazione "asettica" e puramente oggettiva, la consapevolezza della propria soggettività nell'osservare, rendendo tale soggettività un punto di forza anziché un punto di debolezza, e, ancora, significa sviluppare la capacità di individuare obiettivi precisi e mirati che orientino e delimitino il campo dell'osservazione sapendoli indirizzare a scopi funzionali alla lettura dei processi d'insegnamento-apprendimento e delle dinamiche di relazione». Cfr. A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., p. 197.

[14] Cfr. S. Kanizsa, *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, cit., p.75.

[15] Questo è uno degli aspetti più problematici dell'agire professionale in generale, «e tanto più nel caso dell'insegnante in ragione della qualità e della quantità delle variabili in gioco nelle situazioni didattiche spesso segnalate come una delle specifiche difficoltà nella formazione dei docenti». Cfr. L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, cit., p. 101.

[16] Cfr. A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., p. 193.

[17] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

[18] Secondo Bateson «La riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo, e della consapevolezza della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo, e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo».

[19] M.R. Strollo specifica anche che «la nozione di caos deterministico non indica che i fenomeni a cui viene applicato abbiano caratteristiche di *inintelligibilità* o di *incomprensibilità*, ma solo che essi richiedono particolari strumenti di analisi. In un sistema caotico vi sono, infatti, fenomeni che obbediscono a tutte le leggi deterministiche, ma, a causa della molteplicità delle variabili che entrano in gioco, tali fenomeni possono essere compresi solo globalmente e, molto spesso, analizzati solo a posteriori». Cfr. M.R. Strollo, *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 40.

[20] *Ivi*, p. 42.

[21] *Ivi*, p. 43.

[22] *Ivi*, p. 45. Infatti «l'approccio comparativo ai modelli di formazione esperiti è considerato […] momento preliminare all'attivazione di strategie di auto-riflessione mentre attraverso la costruzione ipertestuale si opera una ricostruzione-esplicitazione del percorso culturale sotteso al processo di modellizzazione implicita individuale».

[23] Cfr. N. Depratz, *Mettere al lavoro il metodo fenomenologico nei protocolli sperimentali*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Mondadori, Milano 2006, p. 267.
[24] E. Fraunfelder, *"Ingegneria pedagogica" per la costruzione di ambienti di apprendimento*, in M.R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2007.
[25] Cfr. A.R. Damasio, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.
[26] Cfr. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.
[27] Infatti le emozioni si presentano «come un costrutto psicologico complesso che comprende una componente *cognitiva* per la valutazione della situazione, una componente *fisiologica* di attivazione (o *arousal*), una componente *espressivo-motoria*, una componente *motivazionale* che si esprime nell'intenzione e nella prontezza a reagire, nonché una componente *soggettiva* relativa al vissuto dello stato affettivo». Cfr. L. Anolli, *Lo sviluppo emotivo precoce*, in P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, p. 148.
[28] «Dunque, la proposta di proporre una qualificazione professionale del docente in termini relazionali e non più solo tecnico-disciplinari, si pone come una necessità storica e sociale. Ma come "formarsi" a una "professionalità relazionale" che permetta di acquisire la capacità di "gestire" l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica e la sofferenza emotiva che accompagnano questo percorso? E in che misura è opportuno indicare percorsi per tradurre il sapere teorico in una pratica professionale?». Cfr. F. Marone, *La dimensione affettivo-relazionale nella didattica delle discipline*, in M.R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, cit., p. 108.
[29] *Ivi*, p. 109.
[30] Cfr. A. Freud, *Psicoanalisi per educatori*, Guaraldi, Firenze 1972.
[31] Secondo F. Marone «all'interno della relazione il ruolo di mediatore culturale, emozionale, cognitivo, ma questa relazione insegnante/allievo – allievo/insegnante è contestualizzata, avviene cioè in una classe, in cui il gruppo gioca il suo ruolo regolando l'insieme docente/allievo/relazione. Senza contare che la relazione docente-discente è inclusa in un sistema di cui fanno parte il *team* dei docenti e le famiglie degli allievi, con le relative dinamiche e proiezioni». Cfr. F. Marone, *La dimensione affettivo-relazionale nella didattica delle discipline*, cit., p. 114.
[32] Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

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

Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di *blended-learning*

ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI, MARIA GRAZIA RIVA, LUCIA ZANNINI[i]

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

Il quadro di riferimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- solide e approfondite competenze e conoscenze teoriche e pratiche nelle scienze pedagogiche e dell'educazione e in quelle discipline che, come la filosofia, la storia, la psicologia e la sociologia, da un lato concorrono a definirne l'intero quadro concettuale e, dall'altro, ne favoriscono l'applicazione nei differenti contesti educativi e formativi;
- un'adeguata padronanza della metodologia di ricerca educativa di natura teoretica, storica, empirica e sperimentale, negli ambienti formali, non formali e informali di formazione;
- conoscenze approfondite dei diversi aspetti della progettazione educativa (analisi dei bisogni, definizione delle finalità e degli obiettivi generali e specifici, valutazione delle risorse umane, strumentali e strutturali, programmazione, metodologie di intervento, verifica e valutazione) e dei metodi e delle tecniche relative al monitoraggio e alla valutazione degli esiti e dell'impatto sociale di progetti e programmi di intervento»[5].

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

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

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

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

L'analisi relativa alla ricerca menzionata, pubblicata nel 2011 nel volume *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, mostra come sia necessario definire profili professionali precisi per l'area dell'educazione, in vista di un riconoscimento sia a livello nazionale, sia europeo. Viene proposta, in questo senso, la tematizzazione di una precisa «Filiera Professionale Educativa», che possa fornire un modello per regolamentare i professionisti dell'educazione in Italia e nella Comunità Europea: «L'obiettivo è quello di pervenire alla definizione di un modello integrato di formazione come contributo teoreticamente e operativamente fondato al riconoscimento della professione»[13]. Inoltre, vista la necessità di portare avanti il dibattito e la ricerca relativa al riconoscimento normativo, giuridico e sociale dei percorsi formativi universitari e, nello specifico, della professione educativa in Italia e nel contesto europeo, all'interno della S.I.P.E.D. si sono costituiti gruppi di lavoro specificamente rivolti a tale argomenti, denominati "Istruzione superiore, Alta Formazione e Dottorati di Ricerca", guidato dal Prof. Giuseppe Bertagna e dalla Prof.ssa Giuliana Sandrone, e "Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo. I corsi di laurea educativi e pedagogici verso le strategie Europa 2020", condotto dalla Prof.ssa Silvana Calaprice e dal Prof. Piero Crispiani[14]. In questo senso, è possibile notare come la questione del riconoscimento professionale e giuridico delle professioni educative in Italia sia indissolubilmente legata alla possibilità di normare precisamente la formazione e il profilo anche a livello europeo. È necessario, infatti, costruire una tematizzazione nazionale chiara relativamente a percorsi formativi, alle possibilità di accesso ed esercizio della professione, in modo da poter definire un profilo professionale regolamentato e univoco, confrontabile con standard e norme condivise a livello europeo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fin dalla sua istituzione (a.a. 2008-2009), il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Milano Bicocca ha previsto, nel suo Regolamento, lo svolgimento di attività di tirocinio.
Tali attività sono state introdotte sulla base delle valutazioni degli studenti dell'ex Corso di Laurea Specialistica in Ricerca Educativa e Consulenza Pedagogica, che segnalavano l'assenza nel loro corso di studi di attività strutturate finalizzate a comprendere come, nel mondo del lavoro educativo e formativo, fosse presente la figura del professionista educativo di secondo livello, ed eventualmente mettere alla prova le conoscenze acquisite nella formazione in aula.
Ottenuto lo spazio curricolare per le attività di tirocinio, occorreva comprendere come strutturare queste attività, dal punto di vista dei contenuti e della loro forma, nonché, evidentemente, della loro organizzazione.
Dal punto di vista degli oggetti su cui queste attività si sarebbero articolate, un primo passaggio era comprendere quali competenze implementare. Non potendo dare per scontata la conoscenza, da parte degli studenti, della complessità del mondo del lavoro educativo e delle diverse figure professionali in esso coinvolte, e tenendo conto dei vincoli temporali (il Regolamento prevedeva 150 ore per lo svolgimento di tali attività), il coordinamento didattico ha optato per sviluppare competenze di base e trasversali. Quindi, ha scelto di focalizzare le attività di tirocinio sulla ricerca in ambito educativo.
I presupposti teoretici ed epistemologici di tale scelta si radicavano nella concezione della ricerca, e in particolare – anche se non solo – della ricerca qualitativa empirica e teoretica in ambito educativo, come dispositivo capace di sviluppare un atteggiamento al tempo stesso euristico, critico e progettuale/trasformativo rispetto al lavoro educativo e al modo in cui esso viene pensato, organizzato, svolto e valutato all'interno dei servizi[27].
La ricerca, presente come dimensione trasversale nei diversi insegnamenti del corso di laurea e oggetto di un insegnamento a essa dedicato, è quindi sembrata un "campo di esperienza"[28] in cui gli studenti avrebbero potuto costruire le basi per sviluppare uno sguardo "di secondo livello", sperimentando strumenti euristici e riflessivi[29] attraverso cui potere, a seconda degli obiettivi e del taglio della ricerca di ognuno:

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

Lo svolgimento delle attività di tirocinio, da subito nominate "attività di ricerca/tirocinio", è all'inizio stata affidata ai singoli docenti del Corso di Laurea e connessa alle attività di tesi: la tesi di ogni studente avrebbe dovuto prevedere una parte di ricerca (empirica o teoretica) sviluppata attraverso le attività di ricerca/tirocinio. Naturalmente, sarebbe stata auspicabile l'istituzione di un servizio di tutorato per la supervisione delle attività di ricerca/tirocinio, ma i vincoli economici e strutturali non ne hanno permesso l'avvio.
Questo modello, se inizialmente è sembrato adeguato, non si è più rivelato tale con l'andare del tempo. L'aumento

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

Il servizio sperimentale di tutorato per le "esperienze guidate di ricerca"

Il servizio sperimentale di tutorato per le attività di ricerca/tirocinio è stato introdotto nell'a.a. 2013/2014 come servizio facoltativo: gli studenti potevano scegliere se svolgere le attività di ricerca con un docente che li avrebbe seguiti anche per la tesi, o con i tutor, separando le attività di ricerca/tirocinio dall'elaborazione della tesi di laurea.
L'opzionalità del servizio era dovuta a motivi istituzionali: perché la nuova forma di attività potesse divenire obbligatoria occorreva modificare il regolamento didattico; gli studenti allora al secondo anno di corso erano vincolati al regolamento didattico in vigore, che stabiliva, per loro, un percorso di attività di ricerca/tirocinio seguite unicamente dal docente relatore della tesi.
La connotazione sperimentale del servizio si riferiva al fatto che esso nasceva come un progetto: essendo il risultato della valutazione dei percorsi svolti, ed essendo ideato sulla base di determinati presupposti, sarebbe stato necessario "metterlo alla prova", istituendo un monitoraggio permanente sulla sua realizzazione. Questo, con la finalità di avere gli elementi per poter proporre un percorso il più possibile pertinente agli obiettivi formativi del corso di laurea agli studenti immatricolati con il nuovo regolamento, che recepiva l'affidamento delle attività di tirocinio ai tutor e l'autonomia del tirocinio dall'elaborazione della tesi di laurea.

Presupposti e scelte di progettazione

I presupposti, impliciti ed espliciti, alla base di questo progetto, oltre a riguardare la ricerca come campo di esperienza privilegiato per le attività di tirocinio di questa figura professionale, erano inerenti alla rappresentazione degli studenti e alle modalità di lavoro più adeguate per poter trasformare il percorso di tirocinio e di ricerca in una sorta di laboratorio in cui fondare, affinare e sperimentare capacità euristiche e riflessive.
Il progetto del servizio sperimentale è stato elaborato dalla Commissione di Riesame, di cui è membro la delegata per le attività di tirocinio del corso di laurea, e, una volta avviato, condiviso e ampliato dal gruppo costituito dalla delegata e dai tutor. Esso è stato influenzato da una *rappresentazione*[30] in parte esplicita, in parte implicita nella proposta elaborata.
La rappresentazione di studente al secondo anno di corso contemplava l'idea di uno studente *raggiungibile* – che, virtualmente o di persona, fosse presente in Università; *adeguatamente attivo* – in grado di attivarsi più o meno autonomamente e di non recepire passivamente indicazioni e contenuti; *responsabile del proprio percorso di studio* e di ricerca – capace, quindi, di effettuare scelte personali motivandole in base alla propria esperienza o ai propri desideri; *orientato alla professione* – consapevole della motivazione personale e professionale alla base della scelta del corso di studi, e quindi curioso del mondo del lavoro educativo. Tale immagine, chiaritasi nel corso delle valutazioni ricorsive sull'attività sperimentale di tirocinio svolta, si è rivelata ben presto un "ideale": se per alcuni versi ha funzionato come orientamento delle attività, proponendo agli studenti occasioni di sperimentazione che andassero nella direzione di una loro maggiore autonomia e responsabilizzazione, per altri, e soprattutto, è stata messa alla prova dalla conoscenza ravvicinata e intensiva sviluppata durante il percorso di tutorato, che ha evidenziato altre caratteristiche degli studenti, oltre che significati, allora impensabili, relativi alla loro presenza sia in università sia nel mondo del lavoro educativo.
Relativamente ai presupposti che hanno guidato la progettazione delle attività di tutorato, essi hanno riguardato le scelte: di svolgere attività di ricerca educativa empirica; del tutorato e la figura del tutor come

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

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

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

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

Infine, la progettazione del servizio sperimentale di

ricerca/tirocinio ha optato per la scelta di istituire gruppi di tutorato. Tale scelta è stata motivata non solo dalla valutazione delle attività di ricerca precedenti, che prevedevano un rapporto uno a uno con il docente referente, ma anche dall'assunzione del lavoro di gruppo come condizione imprescindibile per implementare apprendimento individuale, ricerca, riflessività.
Nelle esperienze di ricerca svolte con i singoli docenti, emergeva una difficoltà diffusa, da parte degli studenti in tirocinio, di assumere una posizione equilibrata tra l'esigenza di essere guidati e l'esigenza di sviluppare autonomia di pensiero e di azione. Difficoltà accresciuta dalle condizioni in cui il docente svolgeva una funzione di *tutorship*: la relazione esclusivamente duale; il confronto con un docente che sarebbe stato anche relatore della tesi; la disponibilità variabile del docente, spesso confinata nei tempi del ricevimento degli studenti e negli scambi di mail.
Nella progettazione del servizio di tutorato, ciò ha portato a privilegiare la dimensione di gruppo, considerando il gruppo come possibile ambiente di apprendimento e al tempo stesso *mediatore* tra lo studente, il tutor e l'esperienza di ricerca condotta altrove[40]. In particolare, il gruppo di tutorato è stato pensato come formato da "pari" (gli studenti), centrato sul compito (la realizzazione individuale delle attività di ricerca), istituito e seguito da un tutor: un luogo in cui gli studenti potessero sperimentare le reciproche differenze (a livello di formazione personale, di interessi, di esperienza lavorativa), confrontandosi su un oggetto comune (la ricerca) in condizioni tali da sviluppare occasioni di confronto, e anche di conflitto, tali da instillare curiosità e domande piuttosto che elaborare strategie e individuare strumenti utili a ciascuno per dare forma e compimento al proprio progetto di ricerca. In questo senso, il gruppo avrebbe avuto sia la funzione di sviluppare iniziativa e autonomia di pensiero, sia di costituire esso stesso un'esperienza, magari faticosa e difficile, affine a quella del confronto multiprofessionale[41].
A completare il quadro progettuale retrostante al servizio di tutorato, devono essere ricordati i vincoli organizzativi. In relazione sia alle risorse economiche a disposizione del Corso di Laurea, sia della tipologia di studenti prevalente, quella dei lavoratori, si è deciso di svolgere le attività di gruppo e di tutorato in modalità *blended-learning*, prevedendo quindi alcuni incontri tra tutor e studenti in presenza e istituendo processi di scambio costantemente attivi attraverso una piattaforma multimediale.

La realizzazione delle attività: gli effetti imprevisti

A partire da questi presupposti e condizioni, ad aprile 2014 è partita la sperimentazione dei percorsi di tutorato, denominati "Esperienze guidate di ricerca sul campo".
Da aprile 2014 a luglio 2015 sono stati coinvolti 85 studenti, suddivisi in 6 gruppi, e 3 tutor. Un tutor aveva anche un ruolo di coordinamento, oltre che di istituzione e monitoraggio delle attività on line.
I gruppi hanno lavorato con ritmi diversi, evidenziati dalla frequenza delle interazioni on line. Ciò ha prodotto una certa differenziazione dei tempi di chiusura delle attività di ricerca, rendendo necessaria una loro iterazione oltre il previsto.
Il gruppo costituito dai tutor e dalla delegata per le attività di tirocinio si è periodicamente riunito per valutare il funzionamento del processo in atto e i suoi effetti; tale processo di monitoraggio è stato affiancato dalla costante attenzione che il gruppo di Riesame del Corso di Laurea ha riservato a questo percorso sperimentale. Queste operazioni di valutazione sono state facilitate dalla documentazione prodotta nel corso delle attività di ricerca e tirocinio, relativa non solo al progetto del singolo studente e alla sua graduale articolazione, ma anche alla registrazione delle interazioni di gruppo in piattaforma.
È stato così possibile comprendere, in tempo reale, gli effetti prodotti da tale percorso. E tra i tanti, l'effetto sicuramente più evidente è stato quello del disorientamento. L'impressione, che il gruppo dei tutor ha avuto in qualche modo fin dall'inizio del percorso di tutorato, è stata quella di trovarsi di fronte a studenti disorientati, a livello formativo e a livello professionale. Evidentemente, questa impressione ha prodotto un effetto di spiazzamento anche nei tutor, che sono stati costretti a rivedere la loro rappresentazione dello studente.

Una revisione critica del percorso sperimentale di tutorato

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

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

È dalla relazione (e quindi dalla differenza) tra queste premesse che può emergere informazione (definibile come "differenza che fa una differenza"[45] che a sua volta crea possibilità di apprendimento).
In questa prospettiva, il dialogo con gli studenti sviluppato durante le esperienze di ricerca e tirocinio diventava un'occasione per aver notizia delle convinzioni di fondo, dei modi di orientarsi nel mondo universitario che solitamente agiscono in modo implicito. La Commissione del Riesame, in collaborazione con i tutor, basandosi sulle interazioni on line sulla piattaforma e sui punti di vista emersi nelle supervisioni individuali e di gruppo, ha potuto rivedere criticamente il percorso in atto, tenendo presente i feedback offerti dagli studenti.
Un'ulteriore azione concreta in questa direzione è stato quello di proporre, a due studentesse particolarmente interessate al servizio di tutorato del tirocinio, di svolgere la propria ricerca proprio su di esso, andando a interrogare le idee che ne avevano guidato la progettazione e le aspettative dei loro colleghi studenti. Questa ricerca[46] ha dato modo di dare voce agli studenti (che si potevano esprimere in forma anonima in interviste strutturate e analizzate da studenti loro pari) ingaggiandoli in modo riflessivo sul dispositivo formativo che era stato allestito per loro. Illustreremo brevemente alcune traiettorie di riflessione che si sono aperte in questo processo dialogico.

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

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

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

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

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

Cosa si aspettavano nello specifico gli studenti?

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

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

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

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

> sapere cosa fare (…) (A.)

Offrire un ambiente formativo poco o molto strutturato è un gioco di vincoli/possibilità. Da una parte, la struttura limita la creatività individuale e l'intraprendenza, dall'altra l'assenza di una organizzazione rigorosamente preordinata può creare sensazioni di confusione e di incertezza.
La presenza di un rapporto individuale col tutor, impossibile per ragioni economiche, ma invocata a gran voce da tutti gli studenti, mostra quanto difficile sia stato per loro entrare in contatto con un dispositivo formativo meno strutturato della lezione o del tirocinio che avevano svolto durante il Corso di Laurea triennale. Un dispositivo che chiedeva loro di essere protagonisti e di attivarsi nel processo di apprendimento.

Quale disponibilità gli studenti hanno mostrato nel "trasformarsi" in ricercatori sul campo?

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

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

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

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

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

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

di accompagnare gli studenti ad attraversare in modo generativo questa complessità, promuovendo la creatività e l'apprendimento reciproco[48].
Anche questa idea è stata accolta con sorpresa dagli studenti, che si sono mostrati in difficoltà nel doversi confrontare su domande e ambiti di ricerca molto diversi, faticando a trovare linee di continuità e discontinuità tra il proprio lavoro e quello altrui. L'idea stessa di apprendimento cooperativo si è rivelata poco diffusa (molto significativo per dei futuri pedagogisti!): alcuni studenti hanno chiesto ai tutor cosa ci "guadagnavano" nel condividere il proprio progetto di ricerca con altri, cercando continuamente di evitare il confronto di gruppo per rivolgersi direttamente all'esperto (il tutor) attraverso il contatto via mail o chiedendo continuamente colloqui individuali.

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

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

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

Come è stata vissuta la dimensione virtuale del tutorato?

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

> Al tirocinio della triennale non si comunicava via computer ma faccia a faccia e questo secondo me facilitava la comunicazione, ti invogliava a partecipare e metterti in gioco, cosa che invece non mi è successa lavorando sul forum (…) (L.)

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

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

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

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

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

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

Sapersi orientare: una competenza da sviluppare?

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

> Mi sono persa (…) (M.)

> Ma dove devo andare? (…) (L.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sulla base, dunque, dell'esperienza realizzata e delle riflessioni critiche emerse sia da parte degli studenti sia da parte dei docenti e dei tutor impegnati nel percorso di tirocinio, per l'a.a. 2015/2016 è stato ipotizzato un rinnovato modello per formare i futuri professionisti educativi di secondo livello. Il nuovo percorso, come si illustrerà tra breve, prevede due direzioni formative principali: una orientata alla costruzione del proprio profilo professionale, delle proprie competenze, anche grazie al confronto con professionisti già operanti nei contesti educativi, e una specificamente direzionata a realizzare un'esperienza di ricerca, intesa, come già esplicitato in precedenza, quale occasione per costruire un fecondo intreccio tra teoria e pratica, utile per generare la riflessività necessaria ad interrogare criticamente il proprio agire e i contesti.
Gli studenti, suddivisi in gruppi, avranno un proprio tutor, che li seguirà lungo tutto il percorso, in modo da offrire una chiara figura di riferimento. L'esperienza sarà suddivisa in diverse fasi, come si andrà a evidenziare tra breve, e richiederà fasi di lavoro individuali e di gruppo, da svolgersi sia in università (incontri di gruppo col tutor o con professionisti educativi di secondo livello già operanti nei servizi) sia in contesti educativi (parte di ricerca) sia in modalità *blended learning* attraverso l'utilizzo della piattaforma virtuale già sperimentata nel precedente modello di tirocinio.
La prima fase sarà quella dell'*accoglienza/orientamento*, in cui gli studenti, informati circa la suddivisione nei diversi gruppi, saranno chiamati ad un primo incontro in presenza col tutor in cui verrà condivisa l'articolazione organizzativa del percorso e verrà presentata la piattaforma virtuale su cui verrà svolta parte delle attività.
Inizierà successivamente una seconda fase, di *introduzione alle attività di ricerca e documentazione nei servizi*, in cui gli studenti verranno preparati a progettare una ricerca volta a esplorare e conoscere un contesto educativo con lo sguardo del professionista di secondo livello. La ricerca, infatti, sarà intesa come un'esperienza riflessiva in cui gli studenti andranno a conoscere il lavoro dei professionisti educativi di secondo livello, interrogando e provando a comprendere sia il loro lavoro, sia il servizio educativo in cui questo viene svolto. Parte dell'esperienza sarà dunque rivolta a individuare e identificare i contesti di lavoro in cui operano i professionisti pedagogici.
Inoltre, insieme al tutor, gli studenti rifletteranno e si prepareranno a ideare e strutturare un piccolo percorso di ricerca volto a far emergere la lettura pedagogica di un servizio. Verranno presentati, dunque, alcuni strumenti per raccogliere dati utili alla conoscenza e alla comprensione di un contesto educativo, quali l'intervista, l'osservazione, la lettura e l'analisi di documentazione. Questa fase avverrà in stretta sinergia con un'ulteriore direzione del percorso, rivolta a un *accompagnamento nel mondo del lavoro*, in cui ci si concentrerà sulla raccolta di informazioni circa la figura del professionista educativo di secondo livello, in modo che gli studenti conoscano bene le caratteristiche, i ruoli, le funzioni dei soggetti che andranno ad osservare.
Sulla base del lavoro svolto finora, ogni studente dovrebbe avere conosciuto e compreso gli strumenti necessari per avviarsi alla fase di *ricerca/documentazione*: avendo in

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

La lettura del servizio effettuata da ogni studente dovrà concretizzarsi nella stesura di una relazione di documentazione pedagogica, che verrà consegnata al tutor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[5] Cfr. Tabella delle Classi di Laurea Magistrale, allegata al D. M. 16 marzo 2007.

[6] La sigla A.N.E.P. significa Associazione Nazionale Educatori Professionali.

[7] La sigla A.P.E.I. significa Associazione Pedagogisti Educatori Italiani.

[8] La sigla P.E.D.I.A.S. significa Pedagogisti ed Educatori Italiani Associati.

[9] La sigla A.I.P.E.D. significa Associazione Italiana Pedagogisti.

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

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

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

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

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

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

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

[17] J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961, pp. 78-79.

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

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

[20] Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp. 25-34.

[21] Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

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

[23] L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009, p. 17.

[24] *Ivi*, p. 19.

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

[26] C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 30.

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

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

The internship in times of crisis: a strategic driver of placement

Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di *placement*

DANIELA SANTORO

The warnings coming from National and European data about the mismatch between students' skills and latest actual needs of skills required by a labour market in fast evolution, raise some questions related not only to the education of University students and their future working chances, but also to the growth forecast of a Country. The challenges of a University responding to the demands of the labour market involve more and more the possibility of achieving an educational experience adhering to the working practice, so as to ensure both the students' involvement to innovative working practices and the organizations' involvement to the construction of reflective practices relevant to specific professions. The purpose of the present paper is to promote some reflections about the conditions for the feasibility of support actions during the internships, which means to build important relationships between University and Companies in order to facilitate the admission of the students into the labour market.

I segnali che giungono dai dati nazionali ed europei sullo *skill mismatch* tra i risultati di apprendimento e i nuovi bisogni di competenze richieste da un mercato occupazionale in rapida evoluzione, dimensionano un fenomeno che non riguarda semplicemente le storie formative e i destini lavorativi degli studenti iscritti a percorsi universitari di primo e secondo livello, ma traccia importanti prefigurazioni sulle stesse prospettive di crescita di un paese. Le sfide ad una formazione universitaria che sia orientata alle richieste del mercato del lavoro, riguardano in modo sempre più stringente la possibilità di realizzare esperienze qualificate di formazione alla pratica lavorativa, attraverso tirocini curricolari competitivi. Percorsi ben progettati in funzione delle profonde trasformazioni delle professioni si traducono non solo in una partecipazione attiva dello studente a innovative pratiche lavorative, ma anche in una partecipazione della realtà organizzativa alla costruzione e condivisione di significati e di pratiche riflessive intorno ad una specifica professione, individuando nell'esperienza formativa del tirocinante un luogo euristico strategico per lo stesso ente ospitante.

Questo ultimo aspetto sembra tuttavia incontrare qualche resistenza da parte di alcuni contesti organizzativi e aziendali che faticano a leggere il tirocinio curricolare come *driver* strategico, sottostimando così il potenziale di crescita che si situa nell'incontro tra i luoghi di acquisizione dei più aggiornati studi teorici e i luoghi lavorativi intesi come luoghi di apprendimento situato.

Le professioni soprattutto in ambito educativo e formativo sollecitano d'altra parte l'esigenza di ridisegnare la propria specificità in funzione di nuove competenze sempre più trasversali e flessibili. La ridefinizione di curricoli formativi universitari con un maggiore orientamento alle *new skills* richieste, si salda strettamente alla necessità di massimizzare il contenuto formativo nelle esperienze di tirocinio, perché esse possano costituirsi concretamente come leve di *placement*.

Gli studi più recenti sui diversi dispositivi di alternanza formazione-lavoro sembrano confermare due fattori determinanti che consentono di costruire itinerari ad alto impatto formativo: la qualità dell'orientamento, supporto, monitoraggio sull'intero processo e il rafforzamento del collegamento tra Istituzione formativa e realtà lavorative coinvolte.

Il presente contributo intende avviare alcune riflessioni sulle condizioni che, nella pratica di *tutoring* dei percorsi di tirocinio curricolare, rendono possibile la realizzazione di azioni di orientamento, supporto e monitoraggio qualificate che possano costruire legami significativi tra

l'Università e il tessuto lavorativo del territorio. Le riflessioni sulle condizioni attuative di un buon tutoraggio interrogano i significati stessi di *sapere professionale* inteso come *sapere situato* nel quale confluiscono forme di razionalità riflessiva, che rendono possibile la costruzione e l'utilizzo di conoscenze acquisite nell'agire pratico. Conoscenza e azione si strutturano in modo circolare e ricorsivo ed è ormai largamente condivisa la valenza formativa delle forme di conoscenza empiricamente emergenti dai contesti di pratica, questo presupposto «viene a scardinare un modello di epistemologia della formazione che assegnava statuto formativo unicamente a forme di conoscenza organizzata, sistematizzata, empiricamente trasferibile nei contesti di pratica attraverso procedure applicative sostanzialmente *tecniche*»[1].
Gli studi in ambito organizzativo e formativo, che negli ultimi anni hanno sviluppato le riflessioni intorno ad un'epistemologia costruttivista della pratica basata sulla riflessione nel corso dell'azione[2], si confermano come prospettive attuali e imprescindibili per riflettere sul dispositivo del tirocinio curricolare nelle traiettorie formative dei giovani universitari.

Il posizionamento dello studente rispetto al tirocinio

Le prime fasi di orientamento al tirocinio sono già particolarmente dense di significati, poiché forniscono dati preziosi per indagare come lo studente si colloca rispetto all'esperienza di tirocinio che andrà a svolgere e se vi sia una connessione dello stesso con una prospettiva progettuale più ampia del proprio futuro lavorativo. Il lavoro di progettazione inizia qui, inizia nelle prime fasi conoscitive che gli studenti tenderebbero a declinare in chiave strettamente tecnico-amministrativa, verificando scadenzari di consegne, formulari e i principali passaggi burocratici, nel malcelato tentativo di stemperare le ansie legate ad una visione del tirocinio essenzialmente in chiave di "pratica curricolare da assolvere". Quei micro-tempi iniziali, nei quali si snoderebbero trafile informative puramente istruttorie e seriali, costituiscono invece micro-tempi ad alta intensità relazionale e luoghi privilegiati per cogliere le rappresentazioni sociali che lo studente ha di sé, della professione che vuole apprendere e del mondo che lo circonda, per smantellare costrutti pregiudiziali e luoghi comuni rispetto ad una professione e alle competenze che contraddistinguono l'agire professionale in uno specifico ambito, per sollecitare interrogativi ampi più che semplificazioni, per spostare il baricentro attentivo sul nocciolo duro della questione: quali significati attribuisco alla professione che penso di voler svolgere? Quali condizionamenti agiscono sulle mie prospettive di osservazione e lettura di tale ambito lavorativo? Quali competenze occorre maturare per posizionarsi in modo competitivo nel mercato del lavoro e come il mio progetto di tirocinio dialoga con il mio progetto di vita?
La violazione di un rituale che prevede un assunto di passività nella relazione studente-tutor è il primo fondamentale passaggio che opera una sospensione di automatismi e che influisce in modo diretto sulle possibilità di produrre conoscenza. Lo studente è chiamato in questo modo a compiere non uno sforzo di memorizzazione rispetto ad aspetti tecnici di attivazione del tirocinio, ma ad attivare un'attenzione percettiva che ridefinisce il senso stesso del tirocinio. Questo tipo di attenzione non è rivolta ad una realtà completamente esternalizzata (come se lo studente stesse guardando un materiale video che spiega le fasi di attivazione di un tirocinio) ma a fenomeni in cui lo studente è chiamato a partecipare in prima persona, situazioni nelle quali si richiede di acquisire la regia del confronto stesso con il tutor.
Lo spiazzamento iniziale riemerge nei successivi incontri di *tutoring* sotto forma di leva motivazionale basata sull'assunzione di responsabilità, che si configura come responsabilità personale rispetto al proprio progetto formativo e di vita e sull'attivazione diretta della persona. Le modalità attraverso le quali lo studente legge queste prime sollecitazioni riflessive, i registri espressivi che accompagnano le fasi di ri-orientamento e le aspettative che motivano le scelte e le decisioni dello studente costituiscono fattori abbastanza predittivi sulla possibilità di progettare itinerari ad alto rendimento formativo.
Un secondo aspetto, strettamente connesso al processo di costruzione della relazione studente-tutor-docente supervisore, riguarda l'attribuzione di significato alle azioni di *tutorship* e *leadership*, che non sia solo un'attribuzione di *ruolo*, inteso come ruolo istituzionale riconosciuto dallo studente in virtù dell'assetto

organizzativo formale, ma che sia un'attribuzione che ne riconosca soprattutto la *funzione*, intesa nei suoi contenuti formativi e di esperienza professionale posta a servizio dello studente.

Le diverse situazioni che si aprono nella pratica di tutoraggio evidenziano come sia necessario avviare fin da subito con lo studente un lavoro riflessivo sulle *competenze attese* nel percorso di tirocinio, che potranno plausibilmente consolidarsi in ogni successiva esperienza formativa, di lavoro e di vita alla quale saranno chiamati a partecipare.

La questione delle competenze non può non richiamare il *Quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*[3] che ha rappresentato un documento fondamentale prodotto nell'ambito delle raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio nel dicembre 2006. Con riferimento alle otto competenze chiave che il documento individua per l'apprendimento permanente, in particolare le due competenze, *Imparare ad imparare* e *Senso di iniziativa e imprenditorialità* appaiono particolarmente dense di significato per avviare in questa sede alcune riflessioni su un'epistemologia della pratica di *tutoring* finalizzata a formare gli studenti alle *new skills* attraverso le azioni di supporto e monitoraggio dei percorsi di tirocinio. In questo contributo risulta interessante annotare alcune riflessioni a partire dalle definizioni delle due competenze-chiave in oggetto, poiché queste dovrebbero a pieno titolo rappresentare i presupposti fondamentali sui quali orientare l'attenzione dello stesso studente che si accinge ad avviare un itinerario formativo di tirocinio.

Imparare ad imparare è «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di *imparare a imparare* fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza»[4].

La definizione offerta nel documento europeo, nell'esplicitare i significati che ruotano intorno a questa competenza chiave, assume in sé i termini e i nodi cruciali di qualsiasi progettazione formativa e realizzazione di esperienze di tirocinio qualificate, intese come assunzione di consapevolezza del proprio itinerario di apprendimento, riconoscimento di bisogni e opportunità, attivazione di risorse, traduzione delle conoscenze acquisite in abilità pratiche e specifiche competenze.

Laddove l'apprendimento sia finalizzato a particolari obiettivi di formazione alle professioni, lo studente dovrebbe poter mettere a fuoco con estrema precisione le conoscenze, abilità, competenze e qualifiche richieste dal mercato del lavoro, già nelle prime fasi di progettazione del proprio itinerario sul campo.

Imparare a imparare nel contesto di un'esperienza di tirocinio comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento, le aree di risorsa e quelle di maggior difficoltà delle proprie abilità, che maturi un'attitudine ad affrontare i problemi e gli ostacoli, orientando le proprie azioni a partire da una precisa intenzionalità di analisi, di risoluzione e cambiamento. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria esperienza di tirocinio in tutte le fasi che la compongono e soprattutto l'attivazione di una riflessione critica sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento situato al quale si intende prendere parte.

Senso di iniziativa e imprenditorialità «concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o lavorativa»[5].

Traslando tali considerazioni all'ambito specifico della formazione ad una pratica lavorativa attraverso il tirocinio, si può considerare come tale competenza sia resa possibile dalla maturazione di abilità ad identificare le opportunità disponibili e a tradurle in risorse per attività formative, professionali e personali. In questo processo di acquisizione di abilità risulta fondamentale possedere altresì una conoscenza generale del funzionamento del mercato del lavoro di una specifica professione, delle opportunità e delle sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione che opera nel settore in questione. Questo tipo di abilità concernono una *gestione progettuale propositiva*, che si traduce nella capacità di pianificare, organizzare, gestire, analizzare, rendicontare e valutare l'intero processo formativo in tutte le sue fasi, dalla progettazione, all'osservazione e alla sperimentazione di alcune pratiche nel contesto di realizzazione del tirocinio.

In questo quadro interpretativo lo sviluppo del *senso di iniziativa e imprenditorialità* si connette non solo alle capacità di lavorare in autonomia, ma anche e soprattutto alle *capacità cooperative* di *team working* all'interno di gruppi.

Questo aspetto riceve un'attenzione particolare dal Coordinamento Scientifico delle attività di tirocinio nei diversi curricoli della Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bergamo. Le attività di *tutoring* e di supervisione scientifica dei tirocini sollecitano i gruppi di studenti, che afferiscono alle diverse aree tematiche, a costituirsi come *gruppi di lavoro*. Questo ulteriore passaggio consente di attivare tra gli studenti, con il supporto del tutor e del docente supervisore, non solo spazi di condivisione dei materiali, ma anche occasioni di condivisione delle stesse esperienze di tirocinio e delle riflessioni critiche che ne scaturiscono. Questo approccio alla pratica di tirocinio e alla pratica di *tutoring*, che ne supporta ogni fase costitutiva, rende possibile un'elaborazione estremamente più ricca dell'esperienza e una produzione di conoscenza che è sollecitata da un'attività riflessiva molto più articolata e complessa.

La *progettazione riflessiva* per la costruzione di competenze professionali

La comunicazione sulla progettazione di un percorso formativo di tirocinio incontra non poche difficoltà legate all'ambiguità interpretativa delle persone che vi partecipano, tutor e studente, all'approssimazione nell'utilizzo di concetti e loro significati connaturata ad una ricorrente polisemia dei termini spesso utilizzati anche nel senso comune e che evidentemente faticano a ricevere, da parte dello studente, una sistematizzazione in precise categorie pedagogiche e schemi teorici all'interno dei quali queste devono essere collocate. Le modalità di comprensione dello studente e del tutor all'inizio sono sempre piuttosto incongruenti.

Il problema di mettere a fuoco un oggetto cognitivo e i costrutti da esplorare e osservare, individuando le condizioni alle quali saranno osservati nello specifico contesto in cui si svolgerà il tirocinio e selezionando gli strumenti attraverso i quali osservarli, non si presenta agli studenti come un problema strutturato, ben formulato ed esplorabile in modo sistematico. La questione si presenta allo studente come una questione caotica e indeterminata ed assume le dimensioni di una situazione *problematica* alla quale è chiamato a rispondere. In questo quadro, risultano di fondamentale interesse le riflessioni offerte dai contributi di Schön sulla formazione e sull'apprendimento nelle professioni. «Quando un professionista posiziona un problema, sceglie e nomina le cose su cui porrà attenzione. Il posizionamento del problema è un processo ontologico, esso è una forma di costruzione del mondo. In base alle nostre conoscenze disciplinari, alle regole organizzative, alle esperienze passate, agli interessi e alle prospettive politico-economiche impostiamo le situazioni problematiche in maniera diversa»[6]. In questo processo emerge con grande evidenza «la necessità di una razionalità *riflessiva* a forte connotazione euristica, secondo il modello dell'*inquiry* deweyana, che consente ai professionisti di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire, delle proprie scelte e delle proprie mosse nei contesti di pratica visti come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, trasformare attraverso corsi di azione razionalmente orientati»[7]. Tali riflessioni se applicate alle dinamiche che

caratterizzano i percorsi di progettazione e realizzazione di un tirocinio risultano particolarmente feconde per esplicitare gli aspetti epistemologici della pratica di tutoraggio. Le fasi di progettazione di un itinerario di tirocinio dovrebbero considerare una contestuale analisi da parte del tutor delle abilità e delle risorse attraverso le quali lo studente interagisce con le zone indeterminate della pratica al fine di prefigurare come queste abilità entrano in relazione con la razionalità tecnica per tradursi in competenze da maturare nell'esperienza di tirocinio. Questo processo euristico richiede una riflessività anche da parte dello studente in ogni fase che compone il percorso formativo prima, durante e dopo la realizzazione delle attività di tirocinio.

Apprendere attraverso il fare a partire dal "fare progettazione" rappresenta un primo avvio all'«impostazione e risoluzione di problemi legati alla produzione e all'azione. Condizione imprescindibile in questo processo è l'apprendere attraverso il fare in un setting relativamente a basso tasso di rischio, con la possibilità di rivolgersi ai tutor che orientano gli studenti e li aiutano a vedere per conto proprio e secondo le loro modalità ciò di cui essi hanno maggior bisogno di vedere. Studiare l'apprendere attraverso il fare e l'abilità artistica del buon tutoraggio»[8]. «L'*abilità artistica* di pittori, scultori, musicisti, ballerini e progettisti presenta una somiglianza che l'avvicina all'abilità artistica di avvocati, medici, *manager* e insegnanti estremamente competenti. Non è un caso che i professionisti spesso si riferiscano ad un'*arte* dell'insegnamento o del *management* ed usino il termine *artista* richiamando professionisti assai esperti nel gestire situazioni di incertezza, unicità e conflitto. Nella formazione alle belle arti, noi abbiamo a che fare con persone che apprendono a disegnare, recitare, produrre opere d'arte mediante l'attivazione di processi di progettazione, realizzazione e produzione. Qualsiasi cosa è ricondotta al pari di un tirocinio pratico»[9].

Questa idea di progettazione si salda strettamente all'idea di tirocinio come un'attività situata che attiva un processo di *partecipazione periferica legittima*[10], per usare il costrutto che Wenger propone al fine di esplorare come le persone che apprendono partecipino inevitabilmente a una comunità di praticanti e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richieda ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità[11]. L'idea di apprendimento situato con esaurisce il discorso sui processi che caratterizzano un apprendimento inteso come partecipazione periferica legittima, a noi particolarmente utile per avviare alcune riflessioni sull'esperienza di tirocinio in contesti di alternanza Università-lavoro. L'idea di apprendimento situato riguarda essenzialmente una distinzione tra un approccio che conferisce priorità allo sviluppo di processi cognitivi che producono conoscenza e un approccio che riconosce nella pratica sociale il luogo generativo di conoscenza e dunque apprendimento. In questo senso il nostro approccio osservativo al tirocinio curricolare accoglie una teoria dell'apprendimento in cui la pratica non è semplicemente compresa nei processi di apprendimento, ma l'apprendimento si costituisce come parte integrante della pratica. In tale prospettiva la partecipazione periferica legittima opera un'analisi ulteriore delle modalità di partecipazione ad una pratica sociale[12].

Un contesto organizzativo può essere definito come il luogo di formazione e di scambio sociale delle capacità di lavoro che definiscono le due dimensioni del *saper fare* e *saper essere*. E' nell'ambito del lavoro organizzato che nascono infatti quelle norme sociali di *fairness*, correttezza, spirito cooperativo, che diversi studiosi hanno indicato quali importanti variabili esplicative del funzionamento effettivo del mercato del lavoro e della società nel suo complesso. Le pratiche formative, legate a vario modo al rapporto tra lavoro, apprendimento ed educazione, richiedono pertanto categorie di analisi estremamente complesse.

La percezione d'insieme è che il nostro tempo sia segnato da una trasformazione educativa di ampia portata che sta modificando la nozione stessa di educazione. Le teorie della formazione che si sono sviluppate negli ultimi anni si sono focalizzate su ambiti di indagine finalizzati ad esplorare a quali condizioni è possibile l'esperienza educativa e di apprendimento in età adulta negli specifici contesti di lavoro.

La formazione alle professioni attraverso esperienze di tirocini qualificati, necessita di essere letta dunque come luogo privilegiato di apprendimento dalla pratica e di riflessione sulla pratica, che consente alle persone in

formazione di sviluppare non soltanto le capacità di risoluzione dei problemi, ma anche e soprattutto la propensione a porsi interrogativi che attivino processi euristici più o meno complessi, le abilità di scomporre ruoli, funzioni, pratiche e leggerli criticamente al fine di riorientare corsi di azione e riprogettare nuove dimensioni osservative e interpretative delle realtà organizzative.

DANIELA SANTORO
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] Cfr. M. Striano, *Presentazione all'edizione italiana*, in D.A. Schön *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.
[2] La prospettiva teorica di riferimento è quella degli studi sull'apprendimento organizzativo che, a partire dai contributi di Donald Alan Schön, (cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993), hanno offerto ulteriori sviluppi di analisi delle traiettorie di apprendimento in contesti lavorativi. Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003; J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Edizioni Erickson, Trento 2006; E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini Associati 2007.
[3] DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo.* Il documento è stato prodotto a seguito della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. La raccomandazione ha costituito uno dei risultati del lavoro congiunto della Commissione europea e degli Stati membri nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Il programma di lavoro ha rappresentato il quadro di riferimento per la cooperazione politica nel settore dell'istruzione e della formazione e si è basato su obiettivi concordati congiuntamente, su indicatori e parametri di riferimento e sulla diffusione di buone pratiche.
[4] Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, 2007.
[5] Cfr. documento cit., Commissione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, 2007.
[6] Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006, p.33.
[7] M. Striano, *Presentazione all'edizione italiana*, Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 7-8.
[8] Ivi, p. 47.
[9] Ivi p.46.
[10] J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, cit., 2006.
[11] Ivi, p. 19.
[12] Ivi, p. 23.

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Video recording as a tool to improve the quality of teacher training: assessment of the innovation and areas of development

La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo

ANTONIO CALVANI, CARLA MALTINTI, LAURA MENICHETTI, SILVIA MICHELETTA, MARCO ORSI[1]

The evidence-based research on the training of new teachers has shown that the approach recognized as the most effective consists in a practice intentionally oriented to achieve clearly defined behavior goals. In this context, a significant contribution can come from videorecording teaching behaviours and subsequently reviewing them. During the last four years a project carried out at the University of Florence has aimed at improving the quality of the training through a circular process between theory and practice of designing lessons plans, then which were performed and videorecorded by the trainees and then shared and discussed with peers (project Marc). This innovation is now fully operational, i.e. extended to all the students of the degree program. This paper assesses the results achieved by evaluating the reusable tools and draws an overview of the theoretical implications and of the strengths and weaknesses inherent in this innovation, with a view at improving its effectiveness and its institutional rooting in the university context.

1. Introduzione

Se ci si interroga su quale ruolo possa avere l'esperienza pratica nello sviluppo dell'expertise didattica si conviene ormai sul fatto che non è rilevante la pratica in sé (e la sua quantità) quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento chiaramente riconosciuti («practice as a deliberative goal-directed activity»)[2]; i metodi più efficaci sono dunque quelli che, mettendo gli insegnanti in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti da cui possono ricevere un feedback orientativo verso un obiettivo[3].

In linea con questa concezione si possono ritrovare oggi diverse metodologie basate sull'esperienza in situazione, tra cui in particolare: (i) il lesson study, nato in Oriente e successivamente riadattato negli Stati Uniti, che coinvolge i docenti in un processo ricorsivo di progettazione, osservazione e confronto al fine di attuare una lezione efficace[4] (ii) il microteaching, nato nei primi anni Settanta negli Stati Uniti, che prevede un insegnamento in situazione per pochi minuti, videoregistrato e rianalizzato[5]. La videoregistrazione, opzionale nel primo caso, caratterizzante nel secondo, offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni (triangolazioni) tra diversi valutatori.

Oggi la videoregistrazione dell'attività didattica, potenziata dalla amichevolezza che lo sviluppo digitale consente, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (i) esercizio per allenare le capacità di analisi e osservazione degli insegnanti, (ii) esempio di buone pratiche didattiche[6], e/o (iii) stimolo per sviluppare riflessività professionale[7]. In particolare, in un contesto come quello italiano il video consente di scoprire aspetti complessi come l'interazione didattica, densi di significati educativi, ma tradizionalmente trascurati o disconosciuti. Inoltre una videoripresa del proprio operato può essere importante anche sul piano certificativo, come elemento che migliora la qualità documentativa di un portfolio personale di competenza.

A dispetto di queste istanze crescenti l'inserimento della videoregistrazione in un corso di formazione insegnanti rimane però tutt'altro che semplice. Al di là dei problemi tecnici, la valutazione di un video didattico richiede che si chiarisca che cosa si intende per "buon intervento didattico", ossia che si esplicitino le caratteristiche dei modelli di insegnamento efficace verso cui occorrerebbe tendere. Inoltre, come noto, l'osservazione-valutazione di un comportamento è un'operazione tutt'altro che univoca, per le teorie e proiezioni di schemi personali di cui è permeata[8]; in un ambito coinvolgente e ampio come quello della didattica questo aspetto può dar luogo a vivaci controversie. In terzo luogo, il video, soprattutto se volto allo sviluppo di riflessività professionale, richiede agli insegnanti in formazione di "mettersi in mostra" dinanzi a colleghi e/o al mentore supervisore con implicazioni di natura emozionale. Un'innovazione che si presenta in superficie come tecnologica nasconde quindi una rosa di implicazioni più complesse, ad essa strettamente connesse.

2. Il modello MARC e la sua attuazione

Nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione dell'Università di Firenze è stato attivato quattro anni fa, nel 2011-12, un progetto volto a migliorare la qualità del tirocinio e il suo impatto nella formazione dei futuri insegnanti della scuola, denominato Marc (Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione). I presupposti del progetto, il modello e i primi risultati sono già stati esposti in altri contributi[9].

Riepilogando in breve la sua impostazione, il Marc assume che la videoregistrazione e il successivo riesame (individuale e/o in gruppo) di un intervento didattico effettuato dal soggetto in formazione possano favorire consapevolezza e capacità di riorientarsi verso azioni di migliore qualità e di maggiore efficacia. Il modello applicato si articola in fasi da percorrere in maniera circolare e ricorsiva almeno due volte:

- modellamento.
  Avviene principalmente nel contesto universitario; il tirocinante riceve l'input metodologico preliminare e viene guidato nell'analizzare video di comportamenti didattici;
- azione.
  Il tirocinante effettua l'intervento didattico in situazione che viene videoregistrato;
- riflessione.
  Il video viene esaminato dallo studente stesso che lo ha realizzato;
- condivisione.
  Il video viene riesaminato nel contesto universitario, nel gruppo dei pari, con la supervisione del tutor.

Il percorso è accompagnato da un portfolio distinto in sezioni che seguono le fasi del Marc.

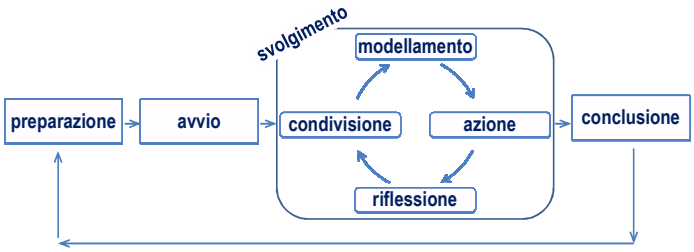


Figura 1. Procedura di attuazione del Marc con le sue fasi.

Il modello, dopo tre anni di monitoraggio su un sottoinsieme degli studenti, nell'anno accademico 2014-2015 è stato applicato a tutti i gruppi di tirocinio del penultimo anno del Corso di Studi, coinvolgendo così 230 studenti e 13 tutor secondo la procedura consolidata e indicata in Figura 1:

- preparazione.
  Tra l'inizio di settembre e la prima metà di ottobre i tutor universitari, sotto la supervisione del responsabile scientifico del progetto, condividono struttura, obiettivi, modalità, strumenti, tempi di attuazione del Marc;
- avvio.
  A fine ottobre, in un'unica sessione di mezza giornata, il team di progetto illustra agli studenti del quarto e del quinto anno accademico tutto il percorso, sottolineando come esso si intrecci con il profilo di competenze attese al termine del Corso di Studi. In questa occasione vengono anche somministrati gli strumenti di valutazione in ingresso;
- svolgimento.
  Tra novembre e maggio si svolgono in sequenza
  - il modellamento con allenamento all'osservazione e all'interpretazione di videomodelli, la preparazione di una breve lezione/attività da condurre e videoregistrare a scuola;

- l'azione in classe con la realizzazione dell'intervento videoregistrato. L'intervento è organizzato in tre fasi – avvio, svolgimento, conclusione – e nella fase di svolgimento si indirizzano le dimensioni cognitiva, comunicativa, gestionale;
- la riflessione di ogni tirocinante sul proprio video, guidata secondo le fasi e le dimensioni indicate sopra;
- la valutazione dell'intervento tra pari e con i tutor, individuando punti di forza e di debolezza con inferenze sul non visto e suggerimenti per una riprogettazione;

- conclusione.
  Al termine del percorso vengono somministrati i test di uscita a tutor e tirocinanti, procedendo quindi all'analisi dei dati e ad una restituzione in plenaria ai vari stakeholder del processo.

Dopo quattro anni di sperimentazione, il team di progetto, convolti anche i tutor, ha elaborato un bilancio complessivo nell'ottica di migliorare la sostenibilità e il radicamento istituzionale per il proseguo nei prossimi anni. Il presente lavoro si concentra essenzialmente su due punti:

1. risultati conseguiti e strumenti di valutazione continuativa.
   Quali sono stati i risultati conseguiti (cambiamenti subentrati negli studenti)? quale il grado di accettazione dell'innovazione (da parte di studenti e tutor)? quali gli strumenti di valutazione da impiegare a regime per continuare a monitorare e valutare il progetto?;
2. aree di consolidamento e miglioramento.
   Quali sono le iniziative da assumere per sviluppare ulteriormente le potenzialità del modello e per ridurre le criticità ancora esistenti o che potrebbero subentrare?

3. Risultati conseguiti e strumenti di valutazione continuativa

La valutazione del progetto ha richiesto la definizione di protocolli e di strumenti specifici: è fondamentale disporre di un set di procedure di valutazione riapplicabili sistematicamente, di anno in anno, in modo da consentire la rilevazione di variazioni in positivo o in negativo rispetto a dei valori assunti come benchmark. Gli strumenti usati nella fase di sperimentazione sono stati molteplici, sostanzialmente orientati a due aspetti: da un lato valutare i progressi dei tirocinanti e dall'altro valutare come l'innovazione introdotta sia stata accolta da parte dei suoi attori principali; in questa fase interessa sistematizzare quelli che affiancheranno stabilmente il tragitto.

3.1. Valutare i progressi dei tirocinanti

L'intervento Marc mira a sviluppare expertise didattica, nozione di per sé complessa, che indurrebbe ad impiegare compiti autentici per mettere alla prova in maniera significativa le competenze acquisite[10]: mobilitare le conoscenze[11] infatti «non significa soltanto utilizzare o applicare, ma anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o precisare, combinare, orchestrare, coordinare, condurre alcune operazioni mentali complesse che, in rapporto alle situazioni reali, trasformino le conoscenze piuttosto che trasferirle»[12].

Una valutazione ottimale dell'expertise didattica e del suo incremento richiederebbe osservazioni ripetute in un lasso di tempo sufficientemente ampio, concernenti azioni didattiche in vari contesti e con triangolazione da parte di più valutatori, un'attività che rimane troppo al di sopra rispetto alle possibilità organizzative del tirocinio, sia come tempi sia come risorse. L'obiettivo è stato dunque quello di individuare strumenti, pur meno sensibili, ma di più facile applicabilità.

Un questionario costruito per valutare l'incremento di conoscenze in materia di didattica efficace tra inizio e fine percorso ha fornito dati significativi e facilmente gestibili a questo riguardo, tuttavia si è deciso di non riproporlo perché anno dopo anno sarebbe risultato troppo condizionabile sul piano dei contenuti e in misura non trascurabile avrebbe potuto intercettare anche apprendimenti non legati al Marc[13].

Le strade, quindi, da ritenere perseguibili in maniera continuativa risultano due: una valutazione indiretta attraverso l'impiego di strumenti descrittivi aperti proposti al tirocinante per acquisire la rappresentazione che egli ha del comportamento esperto e una valutazione diretta tramite l'osservazione guidata del comportamento del tirocinante in situazioni parzialmente controllate.

3.1.1. Valutazione indiretta dei progressi dei tirocinanti

Per quanto riguarda la valutazione indiretta è apparso ragionevole mantenere inalterato l'uso di un'analisi comparata tra inizio e fine percorso, basata sulle risposte

fornite ad una domanda aperta relativa ai comportamenti del bravo insegnante[14].

Dall'analisi delle risposte acquisite considerando tutti gli anni accademici interessati emergono i seguenti risultati:

- il numero dei comportamenti che i tirocinanti ravvisano come distintivi dell'azione di un bravo insegnante cresce in un anno di circa il 20% (Figura 2);
- sempre in un anno, si registra uno spostamento percentuale delle risposte verso le tre categorie principali, mentre si riduce la focalizzazione sulle qualità innate, così come illustrato in Figura 2.

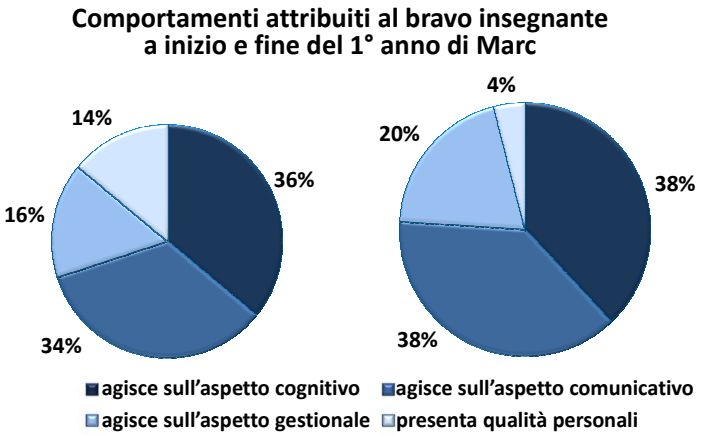


Figura 2. Comportamenti indicati come distintivi di un bravo insegnante.

- nella descrizione dei comportamenti anche il linguaggio dei tirocinanti diventa meno generico, si fa riferimento ad azioni concrete e nella distribuzione dei punteggi rappresentati in Figura 3 si nota la traslazione verso destra (media e mediana aumentano di oltre il 50% rispetto ai punteggi iniziali). Da un esame delle unità di classificazione si nota che è nella dimensione cognitiva che si coglie maggiormente il passaggio da un descrittivismo generico ("sa cosa insegnare", "sa gestire un'unità didattica", "fa lezioni interdisciplinari"), ad affermazioni che dimostrano ristrutturazione degli schemi cognitivi (con espressioni del tipo "prima di tutto stabilisce obiettivi generali e specifici", "parte attivando le preconoscenze", "fornisce rinforzi ma soprattutto feedback", "sa presentare le conoscenze in forma problematica", "a fine lezione sintetizza usando mappe concettuali", "non sovraccarica cognitivamente", "sa mettere in evidenza differenze tra punti di vista").

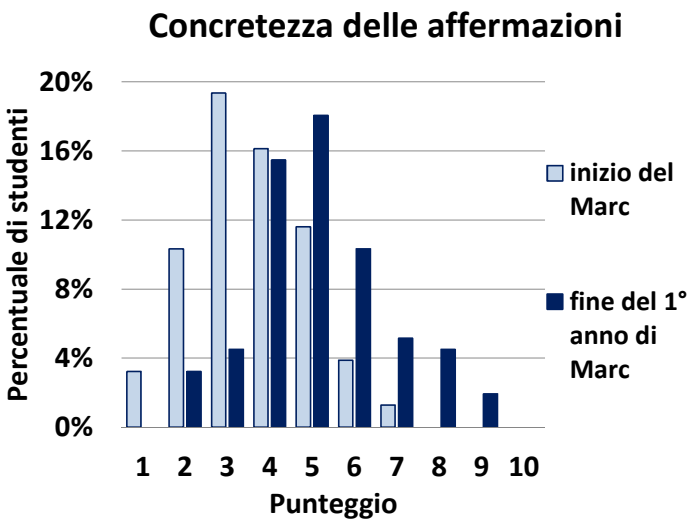


Figura 3. Distribuzione dei punteggi attribuiti alla concretezza delle affermazioni a inizio Marc e dopo un anno.

Questa domanda aperta, dunque, pur non immediata nella codifica delle risposte, ripresentata all'inizio e alla fine del tragitto, con la disponibilità di una rubrica valutativa collaudata, appare uno strumento riproponibile negli anni e con implicazioni rilevanti. I risultati quantitativi già registrati (ampliamento del numero dei comportamenti rilevati, riduzione delle osservazioni da attribuire a categorie innate, spostamento dell'attenzione del tirocinante verso la dimensione cognitiva, minore genericità del linguaggio) possono essere assunti tendenzialmente come benchmark rispetto ai quali comparare i risultati dei prossimi anni.

3.1.2. Osservazione diretta dei tirocinanti e portfolio

A supporto della rilevazione del comportamento degli studenti in situazione ci si avvale di una scheda centrata su alcuni indicatori di osservazione che fanno riferimento allo schema dell'azione (o lezione) didattica (vedi paragrafo 2). La stessa scheda viene impiegata nelle diverse fasi del progetto e nei diversi momenti formativi, nella preparazione dei tutor, nell'analisi dei video modelli, nell'esame della videoregistrazione del tirocinante stesso. L'impostazione è quella di una valutazione formativa volta a fornire elementi riflessivi per miglioramenti in itinere. Le

osservazioni vengono raccolte e rielaborate all'interno di un portfolio di accompagnamento, gestito dal tirocinante in collaborazione con il tutor universitario che è, a un tempo, mentore e valutatore.
Come noto il portfolio è ormai riconosciuto dagli anni Novanta come un supporto utile per lo sviluppo professionale dell'insegnante in cui autovalutazione eeterovalutazione si possono integrare[15] idoneo ad accompagnare una valutazione basata su prove autentiche, incoraggiando al contempo un atteggiamento autoriflessivo, consapevolezza ed autoefficacia[16].
Anche se la scheda di osservazione è stata sistematicamente impiegata negli anni, un esame della sua funzionalità e più in generale della funzionalità dell'intero portfolio per coadiuvare la valutazione formativa che confluisce nella scheda finale di valutazione del tirocinio rimane ancora in corso di espletamento[17].

3.2. Valutare l'introduzione del modello innovativo

La messa a regime di una innovazione rilevante richiede la disponibilità di informazioni che consentano di seguire l'andamento del processo e comprendere eventuali criticità su cui intervenire: in questo caso non era sufficiente una validazione di progetto intesa come mera corrispondenza a specifiche prestabilite, ma andava considerata anche l'effettiva accettabilità globale del percorso da parte delle persone a vario titolo coinvolte. Nel caso specifico una rating scale e un differenziale semantico applicati come valutazione "ex post" sono risultati gli strumenti più idonei per acquisire in modo rapido il parere di tirocinanti e tutor e per fornire una fotografia di come essi percepiscono e valutano l'esperienza. I valori registrati nel corso degli anni di sperimentazione e qui sintetizzati possono essere così assunti come livelli di benchmark per verificare l'andamento del progetto nel tempo. Altri strumenti qualitativi impiegati durante la sperimentazione sono stati abbandonati in quanto di fatto sovrapponibili nei principali risultati[18].
In Figura 4 si riportano le valutazioni espresse dagli studenti:

- l'utilità è espressa in termini di acquisizione di consapevolezza di sé come professionista della formazione, sviluppo di competenze progettuali, efficacia del rivedersi, efficacia dell'autovalutarsi. L'utilità del percorso Marc viene reputata molto alta, con una media pari a 3.27 su 4.00;
- la sostenibilità è stata declinata secondo le voci di assenza (o possibile gestione) della complessità, adeguatezza del tempo necessario, energie investite, relazioni positive instaurate con gli altri partecipanti. La sostenibilità è l'aspetto più critico, in particolare per i tempi, come confermato anche da altri strumenti di indagine: distribuire il progetto su due anni ha risolto in larga misura il problema della compressione dei tempi globali, evidenziata particolarmente durante la prima sperimentazione del 2011-2012, ma restano altre criticità organizzative che inducono a prendere in considerazione azioni di miglioramento ulteriore;
- l'attrattività è espressa in termini di linearità del percorso, gratificazione personale, gestibilità dell'imbarazzo, gestibilità dell'ansia. Confrontarsi per la prima volta con l'uso della telecamera, dover affrontare i problemi di privacy invocati dalle scuole, presentarsi ai docenti in servizio come osservatori sono fattori che generano ansia e imbarazzo.

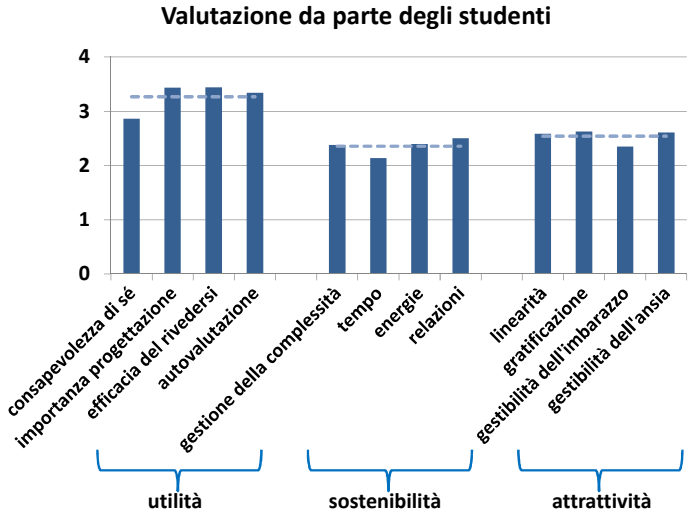


Figura 4. Valutazioni espresse dagli studenti attraverso la rating scale. La linea tratteggiata esprime i valori medi per ciascuna delle tre dimensioni.

In Figura 5 sono rappresentate le stesse informazioni acquisite dai tutor, con piccole differenze circa i significati: la consapevolezza di sé come professionista della formazione si riferisce a quella acquisita dal tirocinante, così come per l'efficacia dell'autovalutazione.
I dati raccolti in questi anni ci mostrano che la valutazione dei tutor è complessivamente più positiva rispetto a quella

dei tirocinanti: comprensibilmente imbarazzo e ansia sono meno presenti, mentre la criticità inizialmente rilevata in merito al carico di lavoro complessivo e alle energie assorbite dal progetto è rientrata da quando alcune revisioni intermedie delle videoregistrazioni sono state trasferite ai gruppi di tirocinanti e l'onere organizzativo e di pianificazione è stato diminuito. La sostenibilità resta l'ambito meno positivo e, all'interno di questo, la voce più negativa dell'indagine è costituita dalle relazioni; questi risultati, oggetto di esame tuttora in corso, verosimilmente risentono dei diversi livelli di coinvolgimento all'interno del team e sono influenzati negativamente dai parziali turnover occorsi negli anni; in particolare si evidenzia la necessità di un'attenzione maggiore ai momenti di ricambio e di un intervento formativo più mirato nei confronti dei tutor (vedi paragrafo 4).

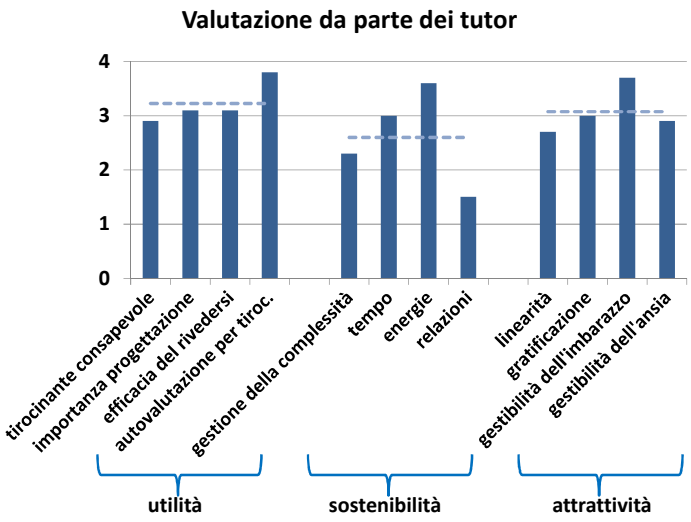


Figura 5. Valutazioni espresse dagli studenti attraverso la rating scale. La linea tratteggiata esprime i valori medi per ciascuna delle tre dimensioni.

Il differenziale semantico[19], il cui esito applicato al Marc è sintetizzato in Figura 6 per i tirocinanti e in Figura 7 per i tutor, conferma quanto evidenziato dalle rating scale e contribuisce a formulare delle chiavi di lettura[20].

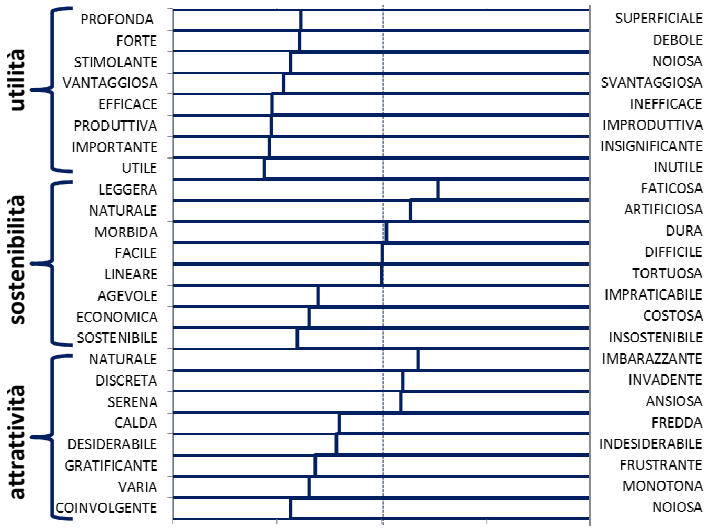


Figura 6. Percezioni emerse dagli studenti. I dati derivano dall'applicazione di un differenziale semantico; la linea tratteggiata corrisponde alla discriminante tra valori positivi e negativi.

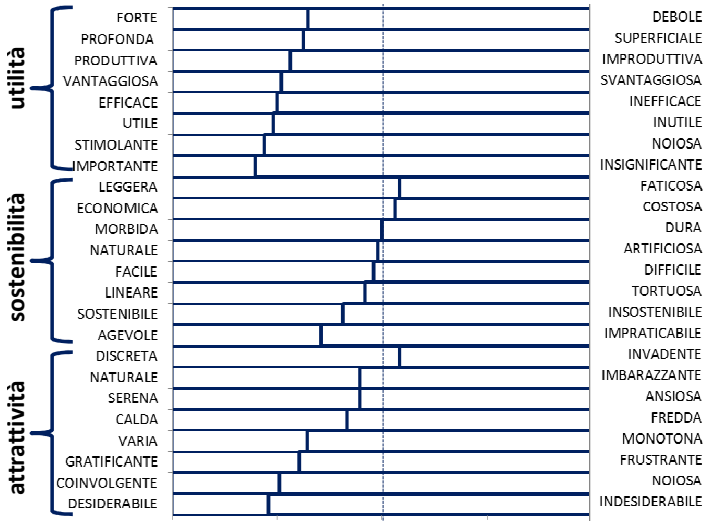


Figura 7. Percezioni emerse dai tutor. I dati derivano dall'applicazione di un differenziale semantico; la linea tratteggiata corrisponde alla discriminante tra valori positivi e negativi.

Gli indicatori relativi all'utilità sono tutti decisamente positivi, l'esperienza appare profonda, forte, stimolante, vantaggiosa, efficace, produttiva, importante, utile; per quanto riguarda la sostenibilità, l'esperienza è percepita complessivamente come sostenibile ma faticosa; dal punto di vista dell'attrattività emerge una percezione di

coinvolgimento, anzi di gratificazione, ma per certi versi anche di imbarazzo e di invadenza.
Rating scale e differenziale semantico offrono informazioni di rapidissima elaborazione e gli esiti sono concordi. È però preferibile mantenere entrambe le rilevazioni perché mentre la rating scale mostra valutazioni consapevoli, il differenziale semantico coglie percezioni e giudizi che altrimenti potrebbero rimanere inespressi.
In sintesi l'uso di questi due strumenti, estremamente rapidi nell'applicazione e nella rilevazione dei risultati (il primo orientato verso una valutazione esplicita, il secondo più idoneo ad intercettare implicazioni di ordine emozionale), nella loro peculiare integrazione si presentano di particolare efficacia.
In entrambi i casi i dati quantitativi sopra riportati possono essere assunti come benchmark comparativo per quelli che saranno raccolti nei prossimi anni.

4. Aree di consolidamento e miglioramento

A metà dell'anno accademico 2014-15 in una serie di incontri tra il team di progetto del Marc e i tutor, sulla base dei dati raccolti con gli strumenti usati durante tutto il periodo di sperimentazione, è stato effettuato un riesame del modello volto a ribadirne gli elementi portanti e ad individuare azioni di consolidamento e/o di miglioramento conseguibili nei punti che presentano o che potrebbero presentare in futuro criticità.

Figura 8. Aspetti su cui è possibile intervenire per un miglioramento.

I punti focali emersi afferiscono a cinque aree (Figura 8).

Cornici culturali
L'esperienza di videoregistrazione nel tirocinio, al di là dell'aspetto tecnico, implica problematiche più profonde, che coinvolgono l'idea stessa di educazione e di didattica, atteggiamenti verso la professione e componenti personali di ordine emozionale ed affettivo, aspetti che sono emersi in vari momenti e che si è ritenuto opportuno rifocalizzare. Le osservazioni sono riconducibili a quattro concetti principali:

- vi è necessità di un clima psicologico libero dall'ansia del giudizio.
  Si chiede di rinunciare ad una concezione dell'identità professionale attualmente vissuta in termini individualistici, con la classe vista come un'oasi privata da poter tenere al riparo da occhi esterni[21], a favore di una logica di trasparenza, condivisione e di miglioramento continuo, coerente con gli orientamenti del Total Quality Management[22], che non è affatto presente nella scuola. Tale cambiamento comporta implicazioni a livello emotivo (stima di sé, ansia, paura del giudizio). È opportuno allora costituire un ambiente psicologicamente sicuro e protetto[23], (i) in cui non circolino giudizi penalizzanti per eventuali errori commessi, ma orientato al confronto e alla discussione costruttiva; (ii) in cui, a garanzia della privacy degli studenti e degli insegnanti, i confini entro i quali utilizzare il video siano ben delimitati e definiti in partenza; (iii) in cui siano gli stessi responsabili del corso a mettersi per primi in gioco videoregistrandosi; (iv) in cui non si pretenda di convergere il cambiamento in un'unica direzione, ma dove ci si aspetti piuttosto che ognuno trovi la propria strada per un insegnamento efficace[24].
- nell'osservazione minima c'è molto di più di quanto si può pensare.
  Un'obiezione consueta è che le riprese riguardano solo dei brevi momenti operativi, ma la vita nella classe è molto più complessa. In realtà anche una breve osservazione sull'interazione didattica è capace di informare su molti altri aspetti. Una videoregistrazione potrebbe essere assimilabile ad una sorta di breve performance teatrale, dove quello che accade sul proscenio diventa indicativo di quanto è stato fatto dietro le quinte con una connessione tra back e front, oppure come in un ologramma per cui la parte è nel tutto, ma allo stesso tempo il tutto è nella parte[25]. Come

ipotesi di miglioramento del Marc si propongono sessioni specifiche in cui si mostri nella pratica come osservazioni anche brevi possano fornire segnali significativi sugli atteggiamenti dei tirocinanti (conoscenze possedute, atteggiamento relazionale, visioni della didattica).

- azione didattica, microprogettazione e macroprogettazione dovrebbero procedere in sintonia.
  Questa è una istanza generale, a cui occorrerebbe tendere in generale. Le incoerenze a questi livelli balzano alla luce dalle videoregistrazioni. Gli insegnanti nella scuola normalmente si dedicano alla dimensione macroprogettuale (predisposizione di unità di apprendimento per il POF e per i traguardi di competenza previsti nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo), mentre tendono a trascurare la dimensione micro (progettazione analitica delle singole attività o lezioni) e i raccordi di entrambi con l'azione didattica[26].
- la selezione di video modelli porta alla luce visioni diverse della didattica e della formazione.
  Alcuni docenti ritengono che il fatto stesso di usare videomodelli cioè videoregistrazioni che si possano assumere, a vario grado, a mo' di esempio di buona didattica, sia di per sé dannoso; ciò avrebbe una funzione riduttiva, comporterebbe una limitazione alla capacità espressiva ed alla ricerca di un modello di didattica che dovrebbe scaturire in modo del tutto personale. Va fatto presente che, allo stato attuale, il tirocinio comporta una sorta di subordinazione del tirocinante al "modello" in cui egli si imbatte, per lo più casualmente, nella scuola; dunque esiste già un modellamento basato sulla tacita assunzione che le pratiche attuali nella scuola siano buone. La visione preventiva di diverse soluzioni didattiche e la loro valutazione critica dovrebbe attrezzare lo studente a non essere eccessivamente dipendente dallo status quo delle pratiche esistenti.Il rapporto coi video modelli rimane tuttavia un nodo delicato, che va affrontato criticamente con i tirocinanti. Per quanto riguarda la selezione dei video modelli, disponiamo di numerosi repository internet[27], ma sfortunatamente la maggior parte del materiale reperibile è in lingua inglese. Il problema di fondo riguarda però i criteri di selezione. Sono necessarie sedute di confronto per la proposta di riferimenti significativi, a cui potrebbero anche concorrere gli studenti più interessati.

4.2. Formazione dei tutor

L'innovazione per funzionare deve avvalersi di un team di tutor adeguatamente formato, che condivide la metodologia, convinto e disposto a procedere con adeguato entusiasmo. Sono i tutor il fulcro portante, che deve veicolare la metodologia e farne comprendere il senso agli studenti. I tutor devono aver chiaro e condividere un sistema di indicatori di base, facilmente esemplificabili.

Condividere la metodologia non significa adottare univocamente uno (o più) modelli e ad essi allineare i comportamenti attesi dagli studenti, né tanto meno condividere la stessa concezione educativa. Le differenze di valutazione tra valutatori, oltre che ineliminabili, vanno anche considerate come un elemento che può essere positivo: si tratta tuttavia di riconoscerle, delimitarle e gestirle consapevolmente, all'interno di alcuni indicatori e criteri condivisi.

Si sono però anche incontrati aspetti di più o meno parziale rifiuto pregiudiziale della metodologia, basati su un fondo sedimentato di ingenuo attivismo; per fare un esempio, per alcuni docenti il fatto stesso di centrare l'osservazione sull'insegnante che fornisce informazioni e gestisce l'attività, e non sul bambino o sul gruppo collaborativo, e dare un feedback orientato al risultato sono valutati con sospetto se non contrastati; a loro giudizio il bambino dovrebbe essere al centro dell'osservazione e gli obiettivi degli apprendimenti non dovrebbero essere predefiniti ma lasciati emergere spontaneamente nel corso dell'interazione didattica.

Ci sono anche skill operative che vanno apprese, ad esempio sul piano della effettuazione di un'osservazione e sul modo di fornire il feedback ai tirocinanti allo scopo di ottimizzare la chiarezza, la capacità di orientamento e l'autoefficacia. È un campo che richiede un lavoro specifico di formazione del tutor.

4.3. Radicamento istituzionale e sviluppo di una comunità di pratica

Qualunque innovazione non sopravvive senza un profondo radicamento istituzionale[28]. Nel caso specifico il progetto è stato approvato fin dal suo inizio dal Consiglio di Corso di Laurea, tuttavia soltanto nell'anno accademico 2014-2015 l'applicazione è stata estesa a tutti gli studenti del quarto e del quinto anno, per essere di recente inserito come un

elemento fondamentale negli indicatori di qualità per il profilo professionale conseguibile nel tirocinio.
Come azione migliorativa occorre consolidare la condivisione del modello ai diversi livelli accademici (docenti, tutor) come strumento di qualificazione e miglioramento professionale. L'innovazione ha bisogno di essere "metabolizzata" e a tale scopo è necessario istituire con chiarezza il team di progetto e incaricarlo di predisporre interventi di raccordo, esporre i risultati in momenti istituzionali, promuovere la partecipazione e il coinvolgimento delle diverse figure universitarie.
Accanto alla istituzionalizzazione formale occorre coltivare una istituzionalizzazione reale; a tal scopo di particolare rilevanza è considerare in dettaglio la coerenza (e all'opposto la possibile conflittualità), anche indiretta, che si può venire a creare con le altre attività didattiche e le ideologie ad esse sottese; se le diverse iniziative non sono integrabili, o ancor più forniscono segnali teorici o metodologici contrastanti, producono complessivamente rumore, con indebolimento dell'impianto complessivo del corso e della sua rilevanza agli occhi degli studenti.
Importante il rapporto con le scuole. Si tratta di coinvolgere maggiormente i tutor scolastici nel progetto; occorre rendere partecipe il Dirigente Scolastico e l'Ufficio Scolastico Regionale inserendo il modello come elemento obbligatorio nella convenzione tra le scuole e l'università.
Favorire una comunità di pratica tutor-tutee, che includa anche i tutor accoglienti delle scuole rimane al momento un'aspirazione teorica, ma un avanzamento in questa direzione si potrebbe realizzare estendendo alcune iniziative di formazione rivolte ai tutor universitari anche a quelli delle scuole, meglio se con il coinvolgimento degli studenti, in modo che più esperti facciano da supporto a studenti novizi.
Si dovrebbe anche favorire una sperimentazione della videoregistrazione da parte di docenti in servizio con una sorta di reciprocità dei ruoli (osservatore-osservato) tra docente e tirocinante.

4.4. Assessment

Come specificato nel paragrafo 3, al momento abbiamo solo impiegato e previsto la riapplicazione di alcuni strumenti (relativi ai progressi dei tirocinanti e alla valutazione dell'innovazione), capaci ormai di offrire dei benchmark a cui fare riferimento per stabilire soglie di accettabilità e per impostare azioni di miglioramento. Un'altra componente che, pur affrontata, non trova ancora riscontro in un sistema di valutazione adeguato riguarda l'incremento della capacità del tirocinante di analizzare un video didattico, aspetto sul quale dovrà essere messo a punto uno specifico strumento di valutazione.
Il problema della valutazione della expertise e del cammino per conseguirla, con la sua eventuale rendicontazione nel portfolio, rimane la questione più rilevante da affrontare. Un approccio di questo tipo, basato su una logica criterion-oriented, richiede una ulteriore migliore definizione del modello di competenza-target, conseguibile negli anni del tirocinio e di una sua scomposizione graduale in sottocomponenti (cognitive task analysis), aspetto che dovrebbe connotare la ricerca teorica al riguardo.

4.5. Dimensione tecnica: esecuzione, selezione e conservazione delle videoregistrazioni

Nonostante che le tecnologie diventino sempre più amichevoli non devono essere sottovalutate le problematiche connesse alla scarsa consuetudine dei tirocinanti e soprattutto dei tutor con la strumentazione tecnica (videocamere, smartphone). Occorre migliorare il supporto alla gestione e la definizione di tutte le procedure tecniche: modalità della videoripresa, posizione dell'osservatore, salvataggio e trasferimento dei file. Va ben considerato l'impegno, in termini di tempo e risorse, che può comportare l'elaborazione e la revisione di un video: una registrazione di 10 minuti può richiedere, anche il doppio del tempo della sua durata per una revisione ed analisi adeguata.
L'uso della videoregistrazione nella scuola richiede di affrontare difficoltà giuridiche, legate al rispetto della privacy, non solo per gli studenti videoripresi (o anche solo audioripresi), ma anche per ciò che concerne il materiale didattico utilizzato[29]. A questo riguardo occorre avvalersi di un chiaro protocollo di accordo tra Università e Scuola.
Il reperimento dei materiali videoregistrati, la loro eventuale conservazione costituiscono infine un elemento di attenzione rilevante. Il problema della costituzione di archivi di risorse video è attualmente oggetto di attenzione di diversi soggetti, tra cui numerose università[30]. Anche in questo caso il problema non è puramente tecnico, prevede anche l'individuazione di adeguate chiavi di lettura e

ritrovamento conformi ad una concezione dell'impiego didattico. Anche su questo aspetto si aprono dei fronti per ulteriori approfondimenti.

5. Conclusione

Il rapporto tra teoria e pratica nella formazione degli insegnanti (novizi e in servizio) è un nodo cruciale nella storia della scuola e rappresenta anche l'ambito dal quale emerge in modo più eclatante il gap tra l'accademia e il mondo della pratica. La ricerca ha fatto negli ultimi anni rilevanti progressi mostrando quali siano i metodi didattici più efficaci e mettendo in risalto come fare esperienza di per sé non significa diventare esperti: l'esperienza che serve è quella deliberatamente orientata ad un chiaro obiettivo di miglioramento di cui l'allievo stesso sia consapevole.
Se non vogliamo eludere il problema dobbiamo dunque accingerci a considerare il tirocinio universitario come momento attuativo di un percorso basato su graduali traguardi migliorativi, deliberatamente ricercati e facilmente constatabili anche agli occhi dello studente che così migliora la sua autoefficacia e la sua identificazione professionale. In questo quadro la documentazione video dei progressi che uno studente compie nell'interazione didattica in aula attraverso un sistema di indicatori definiti, consente di rendere riconoscibili tali cambiamenti.
In questo lavoro abbiamo riassunto il risultato di un'innovazione metodologica e tecnologica condotta da quattro anni presso il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria che si colloca in questa prospettiva.
Il progetto ha conseguito interessanti risultati; esso è stato ben accolto negli anni da studenti e tutor che lo hanno trovato assai utile, se pur migliorabile per ciò che riguarda la sostenibilità; sono documentabili anche segni marcati di un cambiamento nella capacità rappresentativa di un comportamento didattico, con una visione più articolata, una maggiore attenzione alle implicazioni cognitive presenti nell'interazione didattica, abbandonando una concezione basata su doti innate e formulazioni più generiche.
L'introduzione di un'innovazione in un contesto universitario è tuttavia un processo complesso e sarebbe una grossolana ingenuità ignorare la tendenza, per così dire, naturale, di ogni sistema istituzionale a marginalizzare nel tempo l'innovazione, relegandola a pura facciata. Bisogna considerare che un'innovazione nella fase di avvio rappresenta l'anello più debole di un sistema e che cambiamenti repentini di altra natura, nella strutturazione organizzativa (ad esempio nel numero del personale o nella sua disponibilità di orario), possono favorirne un rapido rigetto. Tutto ciò ha indotto il team di progetto inclusivo dei tutor dell'ultimo anno ad un riesame critico del modello e delle sue implicazioni nascoste.
A livello di quadro generale si indicano azioni di consolidamento sul versante del committment istituzionale e di potenziamento del versante rapporti Università-Scuola con la costituzione di una comunità di pratica allargata.
Ancora più rilevanti sono le problematiche che riguardano gli atteggiamenti culturali sottesi, che investono la propria concezione professionale, la visione della didattica, l'imbarazzo e ansia che si generano a fronte del rendersi osservabile, la difficoltà a comprendere la ricchezza informativa presente in un breve ripresa visiva di una interazione didattica. L'anello fondamentale riguarda i tutor; sono necessarie attività preliminari con ricerca e riflessione su modelli e schemi condivisi, traduzione nella definizione di traguardi specifici e gestione adeguata di feedback da fornire ai tirocinanti. Si deve ben comprendere che il materiale video tende ad essere di per sé fonte di dispersione e questo aspetto va contrastato con un chiaro sistema di indicatori convenzionalmente predefinito, sulla cui applicazione occorre un training preliminare.
Il sistema deve trovare una adeguata implementazione in una procedura basata su massima chiarezza, essenzialità ed efficacia operativa. Alla base di tutto va tenuto presente che il modello non può funzionare se gli studenti non sono messi in grado di comprendere operativamente di quali conoscenze attrezzarsi, in che direzione procedere e come modificare concretamente l'interazione didattica; essi devono poter disporre di modelli orientativi e di feedback adeguati, in modo da poter constatare con immediatezza il miglioramento ottenuto[31].

ANTONIO CALVANI, CARLA MALTINTI, LAURA MENICHETTI, SILVIA MICHELETTA, MARCO ORSI
Università di Firenze
University of Florence

[1] Il presente contributo può essere attribuito per il paragrafo 1 a Silvia Micheletta, per il paragrafo 2 e il paragrafo 3 a Laura Menichetti, tranne il punto 3.1.2 di Carla Maltinti. Al paragrafo 4 hanno collaborato tutti gli autori. Antonio Calvani ha coordinato il progetto e redatto il paragrafo 5.

[2] J. Hattie, G. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge, London (UK) - New York (NY) 2014, p. 96.

[3] Cfr. J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London (UK) - New York (NY) 2009; J. Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, London (UK) - New York (NY) 2012.

[4] Cfr. C. Fernandez, M. Yoshida, *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 2004; C. Lewis, *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Research for Better Schools, Inc, Philadelphia (PA) 2002; J.W., Stigler, J. Hiebert, *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, Free Press, New York (NY) 1999.

[5] Cfr. D.W. Allen, *Microteaching: a Description*, Stanford University, Stanford (CA) 1967; D.W. Allen, R.J. Clark, *Microteaching: Its Rationale*. «The High School Journal», LI, 2, 1967, pp. 75–79.

[6] Cfr. R.Santagata, J. Guarino, *Using video to teach future teachers to learn from teaching*, «The International Journal on Mathematics Education», XLI, 1, 2011, pp. 133–145.

[7] Cfr. M.L. Franke, T.P., Carpenter, L., Levi, E. Fennema, *Capturing Teachers' Generative Change: A Follow-Up Study of Professional Development in Mathematics*. «American Educational Research Journal», XXXVIII, 3, 2001, pp. 653–689; R., Santagata, C., Zannoni, J.W. Stigler, *The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual-based field experience*. «Journal of Mathematics Teacher Education», X, 2, 2007, pp. 123–140; E.A. van Es, M.G. Sherin, *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*, «Journal of Technology and Teacher Education», X, 4, 2002, pp. 571–596; E.A. van Es, M.G. Sherin, *Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club*. «Teaching and Teacher Education», XXIV, 2008, pp. 244–276.

[8] Cfr. N.R. Hanson, *Perception and Discovery.An Introduction to Scientific Inquiry*. Freeman, Cooper & Company, San Francisco (CA) 1969.

[9] Cfr. A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, «Cqia Rivista. Formazione-Lavoro-Persona», VIII, 2013, pp. 1–17; A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XIII, 7, 2014, pp. 69–84; C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*, «Form@re», XV, 3, 2015, in press.

[10] Cfr. E. Silva, *Misurare le competenze per il XXI secolo*. ADI, Associazione Docenti Italiani, Bologna 2008; G.P. Wiggins, *A True Test: Towards More Authentic and Equitable Assessment*, «Phi Delta Kappan», LXX, 9, 1989, pp. 703–713; G.P. Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance (Vol. I)*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 1998.

[11] Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris (FR) 1994.

[12] P. Perrenoud, *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implication sociologique et pédagogiques*, in J. Dolz, E. Ollagnier (eds.), *L'énigme de la compétence en education* (pp. 45-60), De Boeck, Bruxelles (BE) 2000, p. 46.

[13] Si tratta di un questionario (Effective Teaching Questionnaire, ETQ), costituito nella prima edizione del Marc da 50 item (si veda A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, cit.), che è stato successivamente rivisto e somministrato in una versione ampliata di 86 item (si veda A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*,cit.). Gli item propongono una serie di scenari e di conseguenti interventi didattici basati su evidenze rispetto ai quali il tirocinante deve esprimere il proprio grado di accordo. La valutazione è molto rapida. Nella seconda versione del test l'allineamento con il modello di comportamento efficace assunto come target è risultato pari al 47,1% in ingresso (media di 4,71 punti su 10 e dev. std. 0,84) e al 49,6% in uscita (media di 4,96 punti su 10 e dev. std. 0,87), $p<0,01$. La presentazione di questo strumento è oggetto di un lavoro in corso di pubblicazione.

[14] La consegna è: "Prova a descrivere come si caratterizza il comportamento di un bravo insegnante in classe riguardo agli aspetti cognitivo, comunicativo e gestionale. Indica esempi concreti e specifici di comportamenti validi ed efficaci. Un bravo insegnante in classe si caratterizza per… (lunghezza massima della risposta sei righe, tempo 10')". Le risposte sono state oggetto ogni anno di una content analysis (K. Krippendorff, *Content analysis: an introduction to its methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA) 2004; F. Rositi, *L'analisi del contenuto come interpretazione*, Eri, Torino 1971), ad estrazione di concetti (K.Carley, *Content Analysis*, In R.E. Asher et al. (eds.), The Encyclopedia of Language and Linguistics (pp. 725-730), Pergamon Vpress, Edinburgh (UK) 1990), applicata manualmente da tre valutatori indipendenti, secondo le fasi indicate da Wimmer e Dominick (R. D., Wimmer, J. R. Dominick, *Mass media research: an introduction (6th ed.)*, Wadsworth Publishing Company, Belmont (CA) 2000). Le principali categorie individuate sono risultate quattro, corrispondenti alle tre dimensioni di intervento (cognitivo, comunicativo e gestionale) oltre ad una categoria residuale che raccoglie qualità innate personali. All'interno di ciascuna categoria si è stabilito un livello 0-3

cercando di cogliere la distanza tra rappresentazioni di senso comune a rappresentazioni professionali. Le attribuzioni effettuate hanno mostrato un indice di concordanza di 0,77.

[15] Cfr. J.A. Arter, V. Spandel, R.Culham, *Portfolios for assessment and instruction*, ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, 1995; S.G. Paris, L.R. Ayres, *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*, American Psychological Association, Washington (WA) 1994; D.R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*. «Instructional Science», XVIII, 2, 1989, pp. 119–144.

[16] Cfr. M. Comoglio, *La valutazione autentica*, «Orientamenti Pedagogici»,IL, 1, 2002, pp. 93–112; J. Moyles, R. Yates, *What is known about successful models of formative assessment for trainee teachers during school experiences and what constitutes effective practice?. Research Evidence in Education Library*, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London (UK) 2003; P. Seldin, J.E. Miller, C.A. Seldin, *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 2010; H. Tillema, K. Smith, K. *Portfolio appraisal: In search of criteria*, «Teaching and Teacher Education», XXIII, 4, 2007, pp. 442–456.

[17] Il portfolio è scaricabile dalla piattaforma e-learning di Ateneo. Esso include la presentazione del percorso e ne richiama le consegne, è distinto in sezioni che seguono le fasi del Marc, propone link attivi a video-modelli e relative schede di analisi, offre griglie di supporto alla progettazione di interventi didattici da videoregistrare, guida la valutazione delle attività condotte nelle scuole accoglienti, supporta la riformulazione della proposta didattica da parte del tirocinante.

[18] Durante la sperimentazione sono stati impiegati anche altri due strumenti, i cui risultati convergono con quelli delle altre rilevazioni: 1) un'intervista strutturata (Cfr. K. Lovell, K.S. Lawson, *La ricerca nel campo educativo*. Giunti Barbera, Firenze 1972; S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; J.P. Spradley, *The ethnographic interview*, Wadsworth Group/Thomas Learning, Belmont (CA) 1979) su un campione rappresentativo di tirocinanti (circa il 25%), sugli elementi positivi e sulle criticità. I risultati sono fortemente in linea con rating scale e differenziale semantico sia come gradimento complessivo (il primo aggettivo citato come rappresentativo del percorso è al 90% positivo, l'insieme degli aggettivi lo è al 67%), sia per quanto riguarda i punti all'attenzione (apprezzati l'auto e l'etero-valutazione nonché l'efficacia; critici i tempi, l'introduzione della telecamera, il rispetto della privacy). Per i dettagli si rimanda a A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*,cit..; 2) una domanda aperta formulata all'inizio dell'anno accademico successivo: "Scriva un breve commento sull'esperienza dello scorso anno (com'è andata, che impressioni le ha lasciato, che cosa eventualmente suggerirebbe di cambiare, …)". Il 78% dei giudizi complessivi e il 73% di tutti gli aggettivi associati al progetto risultano positivi; il valore del progetto è riconosciuto principalmente nella possibilità di rivedersi e di riflettere sull'azione didattica, anche se la videoripresa genera imbarazzo, ansia, disagio; mentre tra le criticità emergono i tempi complessivi del percorso, la breve durata delle riprese, la gestione della privacy. Per i dettagli si rimanda a C. Maltinti, S. Micheletta, L. Menichetti, cit..

[19] Cfr. C.E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum, *The measurement of meaning*, University of Illinois Press, Urbana (IL) 1957.

[20] Sono state proposte 24 coppie bipolari di aggettivi ed è stato verificato l'atteggiamento dei partecipanti misurando l'avvicinamento ad uno o all'altro estremo su una scala a sette posizioni. Nella rappresentazione fornita agli studenti e ai tutor (a differenza di quella esplicativa costruita a posteriori per le figure 6 e 7) gli aggettivi erano randomicamente alternati tra utilità, sostenibilità, attrattività e con i significati positivi e negativi disposti in maniera casuale tra destra e sinistra.

[21] Cfr. A. Liberman, L. Miller, *Teachers, Their World and Their Work*, Teachers College Press, New York (NY) 1992.

[22] Cfr. W.E. Deming, *The New Economics for Industry, Government, Education*, Mit Press, Boston (MA) 2000.

[23] Cfr. J. *Knight, What You Learn When You See Yourself Teach*, «Professional Learning: Reimagined», LXXI, 8, 2014, pp. 18–23.

[24] Cfr. S. Leblanc, L. Ria, *Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity*, «Design and Technology Education: an International Journal», XIX, 2, 2014, pp. 40–51; P. Picard, L. Ria, *Néopass@ction: a training tool for beginning teachers*, in P. Picard, L. Ria (eds.), Beginning teachers: a challenge for educational systems (pp. 119-130), ENS de Lyon, Lyon (FR) 2011.

[25] Cfr. E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi M. Ceruti (eds.), La sfida della complessità (pp. 25-36), Feltrinelli, Milano 1985; L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano 1983.

[26] La microprogettazione in particolare merita di essere oggetto di approfondimento ad hoc con i tutor stessi, per condividere meglio alcuni riferimenti metodologici e concettuali comuni ed evitare i misunderstanding più diffusi (A. Calvani, L. Menichetti, *Come fare un progetto didattico: gli errori da evitare*, Carocci, Roma 2015). Elementi fondamentali del modello vanno ricercati nella chiarezza degli obiettivi da conseguire e da comunicare anche all'alunno, nel richiamo dei saperi già acquisiti, nella descrizione e presentazione delle attività che si devono svolgere nelle fasi della lezione, della stima dei tempi, nella attenzione alla conclusione e valutazione dei risultati.

[27] Nel portfolio sono forniti i link a singoli filmati e a canali web video tematici, come ad esempio Teaching Channel (https://www.teachingchannel.org/), YouTube Teachers (https://www.youtube.com/user/teachers/playlists), Reading Rockets (http://www.readingrockets.org/podcasts).

[28] Cfr. M. Huberman, *Teacher careers and school improvement*, «Journal of curriculum studies», XX, 2, 1988, pp. 119–132.

[29] Cfr. C. Heath, J. Hindmarsh, P. Luff, *Video in qualitative research.Analysing Social Interaction in Everyday Life*, Sage Publication, London (UK) - Los Angeles (CA) 2011.

[30] Ad esempio YouTube EDU contiene oltre 700.000 video didattici supportati da più di 800 canali di organizzazioni famose come Stanford, PBS, TED, oltre che da partner emergenti di YouTube con milioni di visualizzazioni, ad esempio Khan Academy, Steve Spangler, Science e Numberphile.

[31] Un ringraziamento va agli studenti di Scienze della Formazione Primaria che hanno preso parte al Marc negli anni dal 2011 al 2015 e agli insegnanti che li hanno accolti nelle classi. Per quanto riguarda il tirocinio universitario si ringraziano tutti i tutor che hanno partecipato: M. Baretta, M. Bellandi, R. Biagioli, P. Ceccarelli, A. Conti, A. Custo, L. Dellagiovanpaola, F. Dello Preite, M. D'Introno, E. Falaschi, D. Fantozzi, M. Grasso, V. Guerrini, C. Moncini, D. Mori, P. Mori, L. Nepi, L. Rossi, A. Panchetti, M. Parretti, G. Perticone, F. Pittalis.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Educators are not natural born.
A reflection on the role of traineeship in skills training for socio-educational work

Educatori non si nasce.
Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo

GIORDANA SZPUNAR, ELEONORA RENDA[1]

In the era of "liquid" work there is a growing demand for adaptability of future workers. The challenge for the university systems is therefore to train professionals who have disciplinary knowledge and skills to act in complex and changing contexts. The university traineeship is an effective educational tool to provide students with critical, reflective, and creative skills that can make a difference in the work context, especially in the socio-educational one.

*Il giudizio umano crea ponti tra i termini universali della teoria e le particolarità sabbiose della pratica situata (*L.S. Shulman, *Theory, Practice, and the Education of Professionals, 1998)*

La Domanda di lavoro per i laureati in Scienze dell'Educazione e della Formazione

Fin dalla seconda metà degli anni '90, ben prima quindi della crisi economica che stiamo vivendo, l'economia italiana ha cominciato a perdere terreno in termini di capacità di produrre e ridistribuire ricchezza e di competere quindi con gli altri Paesi, sia quelli industrializzati che quelli emergenti. Il mercato del lavoro ha penalizzato sempre più l'occupazione di "buona qualità", attraverso un crescente utilizzo di forme di flessibilità contrattuale senza adeguate garanzie per i lavoratori, un deprezzamento dei livelli salariali e una scarsa propensione ad effettuare investimenti in ricerca e innovazione.

Lo scenario appena descritto è stato poi aggravato, nel 2008, dalla crisi finanziaria che conosciamo e di cui ancora oggi viviamo gli effetti. Le conseguenze negative della crisi in Italia sia negli andamenti del mercato del lavoro che nel sistema produttivo appaiono più accentuate di quanto non sia accaduto in altri paesi europei, probabilmente in ragione del fatto che la congiuntura sfavorevole, innestata in un contesto economico già poco confortante, abbia moltiplicato le distorsioni già in atto dovute a difficoltà strutturali che da tempo ostacolavano la crescita del nostro Paese.

La letteratura economica ha messo da tempo in luce l'esistenza di tali nodi strutturali: tra quelli di natura macro, la stagnazione della domanda interna, la difficoltà del sistema creditizio di sostenere la crescita delle imprese e i malfunzionamenti di carattere istituzionale e burocratico che ne ostacolerebbero lo sviluppo[2]. Fra i fattori di origine micro, invece, le ridotte dimensioni delle imprese e la difficoltà ad investire in innovazione, anche a causa di un sistema manageriale e imprenditoriale non sempre caratterizzato da un adeguato livello di istruzione[3].

Inoltre, nell'ultimo decennio, il modello di specializzazione produttiva non sembra aver subito rilevanti evoluzioni: mantenendo una posizione competitiva nel mercato mondiale soprattutto nei settori tradizionali (tessile, abbigliamento, pelli e calzature, meccanica e mobili) dove operano prevalentemente imprese di micro e piccole dimensioni e a scarso contenuto tecnologico. Come è noto infatti l'economia italiana si distingue rispetto a quella degli altri Paesi europei per la più elevata percentuale di microimprese sul totale (94,6%) che rappresentano quindi il nucleo fondamentale della struttura produttiva[4].

L'insieme di queste caratteristiche e le politiche di deregolamentazione del mercato del lavoro avviate a partire dai primi anni '90 (dal Pacchetto Treu, passando per la Legge 30/2003, per gli interventi sull'Apprendistato fino al recente Jobs Act), hanno portato a privilegiare la strategia di riduzione dei costi di produzione piuttosto che di aumento del valore della produzione.

Questo "nuovo modello" di riorganizzazione del processo produttivo si è esteso a molti comparti di produzione di beni e soprattutto alla fornitura di servizi (terziario), inducendo la nascita, la generalizzazione e il consolidamento di quello che appare un modo di produzione "liquido"[5].

Quella dell'educatore in contesti socio-educativi sembra collocarsi proprio all' interno di questa complessità e divenire una figura professionale più "liquida" di altre, come sostiene Tramma, «costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione e tuttavia investita di molte responsabilità sia riguardo ai compiti che ai soggetti di riferimento»[6]

Che l'ingresso nel mondo del lavoro non corrisponda più ad un evento puntuale, ma ad una pluralità di eventi[7], è ormai certo, ma in alcuni casi appare più evidente che in altri.

Una recente sperimentazione condotta sulle Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali[8] mostra, infatti, per il Gruppo disciplinare a cui afferiscono i Corsi di Studio di Scienze dell'educazione della Sapienza, alcune peculiarità rispetto agli altri laureati dell'Ateneo.

Si evidenzia una domanda di lavoro molto polarizzata: se da una parte questo è il Gruppo disciplinare per cui si rileva il più alto numero di attivazioni (in media 12,3 e 17 attivazioni a testa rispettivamente per i laureati di primo e secondo livello nei tre anni successivi alla laurea contro una media generale di 3,77 e 3,75), dall'altra è anche quello che riporta, un numero di contratti e di giornate di contratto coerenti[9] con il titolo di studio conseguito superiore alla media, specie per i laureati di secondo livello.

Come è possibile osservare dalle tabelle presentate di seguito, sia i laureati triennali che quelli magistrali lavorano attraverso rapporti "atipici" in più del 90% dei contratti attivati (tab.1) e per il 76% e l'80% circa delle giornate di contratto rispettivamente per il primo e il secondo livello (tab. 2) evidenziando una domanda di lavoro, relativamente ai settori produttivi connessi ai contesti socio-educativi, estremamente frammentata e che fa largo uso di contratti a termine.

Tuttavia, dal punto di vista della valorizzazione dei titoli di studio conseguiti, i laureati appartenenti a questo Gruppo disciplinare mostrano un buon livello di coerenza con la qualifica professionale raggiunta. Considerando infatti la classificazione ISCO 08, è possibile affermare che:

- i laureati triennali sono impegnati in qualifiche coerenti (ISCO 1, 2 e 3) per oltre il 78% dei contratti e il 50% delle giornate di contratto (tab. 3 e 4); inoltre molte delle professioni collocate in ISCO5 che rappresentano una quota rilevante dei contratti e delle giornate di contratto rilevate per questi laureati, potrebbero essere connesse al settore dei servizi socio-educativi, pur non essendo necessario il titolo di studio conseguito per esercitarle (si pensi alle professioni assistenziali nei servizi sociali).
- i laureati della specialistica/magistrale raggiungono quote superiori al 92% nel caso dei contratti con qualifica ISCO1 e ISCO2 (professioni dirigenziali, intellettuali e scientifiche) per un totale di giornate di contratto in posizioni di match tra titolo e qualifica pari al 63,7%, ben oltre la media generale del 35,9% per i laureati dello stesso livello dell'intero Ateneo.

Tab. 1 - Numero contratti nel triennio secondo la tipologia contrattuale e il livello di laurea

Tipologia contratto	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Standard	0,5%	0,9%	0,6%
Parzialmente Standard	1,5%	0,4%	1,1%
Atipici	96,9%	97,1%	97,0%
Contratti a causa mista	0,6%	0,6%	0,6%
Esperienze professionali	0,6%	1,0%	0,7%

Tipologia contratto	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	**1260**	**679**	**1939**

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.
**Standard* (lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno ISTAT);
Parzialmente Standard (lavoro a tempo indeterminato part time ISTAT);
Atipici (tempo determinato, a progetto, altri contratti a termine);
Contratti a causa mista (contratti che prevedono una componente di formazione quali apprendistato, inserimento, ecc.);
Esperienze professionali (non propriamente rapporti di lavoro, quali ad esempio i tirocini).

Tab. 2 - Numero giornate di contratto nel triennio secondo la tipologia contrattuale e il livello di laurea

Tipologia contratto	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell'educazione
Standard	3,2%	7,7%	4,7%
Parzialmente Standard	14,2%	5,5%	11,4%
Atipici	76,1%	80,6%	77,6%
Contratti a causa mista	4,8%	2,8%	4,2%
Esperienze professionali	1,6%	3,4%	2,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	**49631**	**23985**	**73616**

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.
**Standard* (lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno ISTAT);
Parzialmente Standard (lavoro a tempo indeterminato part time ISTAT);
Atipici (tempo determinato, a progetto, altri contratti a termine);
Contratti a causa mista (contratti che prevedono una componente di formazione quali apprendistato, inserimento, ecc.);
Esperienze professionali (non propriamente rapporti di lavoro, quali ad esempio i tirocini).

Tab. 3 -Numero contratti nel triennio secondo la classificazione ISCO (I *digit*) e il livello di laurea

Qualifica professionale	% Contratti attivati per laureati Triennale	% Contratti attivati per laureati Specialistica/Magistrale	% Contratti attivati per tutti i laureati in Scienze dell' educazione
Isco1_Dirigenti	0,2%	0,4%	0,3%
Isco2_ Professioni Intellettuali e Scientifiche	74,8%	92,0%	80,8%
Isco3_ Professioni tecniche e intermedie	3,6%	2,2%	3,1%
Isco4_Impiegati d'Ufficio	2,7%	2,9%	2,8%
Isco5_ Professioni commerciali e servizi	16,2%	1,5%	11,0%
Isco7_Artigiani e Operai	0,1%	0,0%	0,1%
Isco9_Professioni non qualificate	1,6%	0,4%	1,2%
ND	1,0%	0,4%	0,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	**1260**	**679**	**1939**

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Tab. 4 - Numero giornate di contratto nel triennio secondo la classificazione ISCO (I *digit*) e il livello di laurea

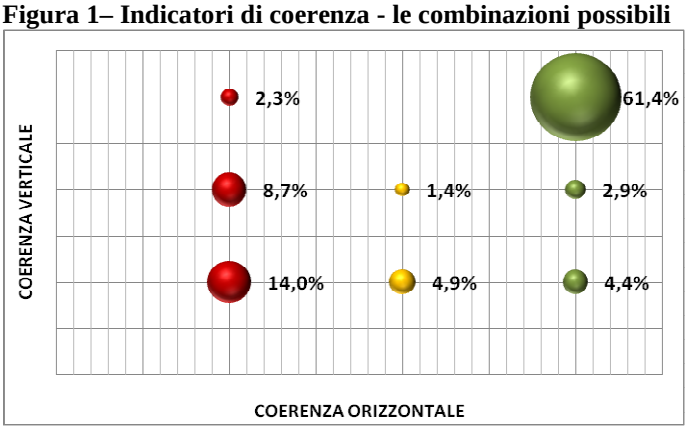
Qualifica professionale	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell' educazione
Isco1_Dirigenti	0,7%	3,9%	1,8%
Isco2_ Professioni Intellettuali e Scientifiche	30,3%	59,8%	39,9%
Isco3_ Professioni tecniche e intermedie	19,1%	13,0%	17,1%
Isco4_Impiegati d'Ufficio	12,7%	15,4%	13,6%
Isco5_ Professioni commerciali e servizi	34,1%	6,5%	25,1%
Isco7_Artigiani e Operai	0,1%	0,0%	0,1%
Isco9_Professioni non qualificate	2,7%	1,4%	2,3%
ND	0,4%	0,0%	0,3%

Qualifica professionale	% giornate di contratto per laureati Triennale	% giornate di contratto per laureati Specialistica/Magistrale	% giornate di contratto per tutti i laureati in Scienze dell' educazione
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
Totale (va)	**49631**	**23985**	**73616**

Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Infine i laureati in *Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione* (specialistica/magistrale)[10] raggiungono quote più che soddisfacenti sia in termini di coerenza tra livello del titolo di studio e livello di qualifica professionale (secondo gli standard ISCO) che tra professione e contenuti disciplinari del Corso (secondo una valutazione sulle specifiche professioni svolte[11]): il 75% delle giornate di contratto è ritenuto dal Presidente del CdS coerente per contenuto con il percorso formativo: conseguentemente il numero di contratti e di giornate di contratto osservate nel triennio per questo gruppo disciplinare che presentano caratteristiche di doppia coerenza risultano rispettivamente il 92,2% e il 61,4%. La figura 1 di seguito riportata mostra graficamente le possibili combinazioni dell'incrocio tra gli indicatori di coerenza.

Figura 1– Indicatori di coerenza - le combinazioni possibili



Fonte: Elaborazioni dati UNI.CO.

Se sull'asse delle ascisse (x) indichiamo le valutazioni di coerenza dei Presidenti (coerenza orizzontale) e su quello delle ordinate (y) il riferimento alla classificazione ISCO (coerenza verticale), avremo nell'intersezione dei punteggi massimi la quota delle giornate lavorate in contratti caratterizzati dalla doppia coerenza (61,4%).
Le restanti bolle indicano le altre combinazioni possibili:

- tra le professioni considerate non coerenti dal Presidente del corso di studi abbiamo il 2,3% di giornate lavorate in alte qualifiche ISCO2 (attori, musicisti, ecc.), l'8,7% in qualifiche tecniche intermedie (ISCO3) e il 14% nelle restanti posizioni ISCO;
- per quanto riguarda le giornate di contratto in professioni abbastanza coerenti, queste si distribuiscono per l'1,4% e il 4,9% in posizioni ISCO3 e ISCO 456789 rispettivamente;
- fra i mestieri considerati invece coerenti con gli obiettivi formativi del Corso di laurea, questi riguardano, come abbiamo visto, per il 61,4% delle giornate di contratto posizioni ad elevata qualifica (ISCO1 e ISCO2), ma anche qualifiche intermedie (ISCO3) e qualifiche per cui non è necessario il titolo di secondo livello rispettivamente per il 2,9% ed il 4,4% dei giorni di contratto (si tratta, ad esempio, di esperienze come operatore di ludoteca, addetto alle comunità infantili, ecc.).

Nonostante, dunque, ciò che sembra caratterizzare alcuni di questi laureati in misura maggiore rispetto agli altri sia la frammentazione delle loro transizioni al lavoro (in media ben oltre le 10 attivazioni a testa in tre anni), sembra esistere una consistente domanda di lavoro significativamente coerente con il livello di qualifica e gli obiettivi formativi del percorso di provenienza.
Negli ultimi decenni, il Terzo settore e i servizi alla persona in particolare, hanno registrato, infatti, una forte crescita realizzata tanto in termini di risorse utilizzate che di produzione, confermandosi un comparto emergente dell'economia e della società. Più fonti di ricerca convengono sull'osservazione che tale settore raggiunga "cifre importanti": comprende molte e diverse organizzazioni, presenta quote rilevanti dell'occupazione nazionale e risponde a un'utenza sempre più differenziata[12]. Si rileva dunque un crescente fabbisogno professionale legato alle figure in oggetto anche nel medio termine: secondo l'ultima indagine ISFOL *Previsione degli andamenti settoriali e dell'occupazione* nel periodo 2011-2016, per la classe professionale "Tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale" si prevede una variazione occupazionale di circa 1,5%, valore al di sopra della crescita occupazionale media nel periodo (-0.2%). Lo

stock di occupazione dovrebbe aumentare di circa 1328 unità. La domanda totale di lavoro dovrebbe ammontare a circa 21952 assunzioni, di cui 20624 per sostituzione dei lavoratori in uscita e 1328 per nuove assunzioni[13].

Quali competenze per il professionista dell'educazione?

Il concetto di competenza è da tempo un concetto dibattuto e che ha cambiato senso e significato nel corso degli ultimi 40 anni, anche in conseguenza dell'evoluzione del contesto economico e del mercato del lavoro in parte sopra descritto, fino ad arrivare ad alcune definizioni che mettono in luce il suo rapporto con la situazione e la sua natura relazionale. Una delle definizioni maggiormente condivise è quella di Pellerey, che considera "competenza" la «capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di compiti da svolgere e/o di situazioni sfidanti»[14]

Soprattutto in un contesto economico e lavorativo complesso come quello attuale, la competenza va considerata in un quadro relazionale che comprende il soggetto, la pratica professionale del settore e la situazione lavorativa specifica[15]. Tre elementi che interagiscono reciprocamente e reciprocamente si influenzano. Il soggetto che viene chiamato a intervenire in situazione si definisce competente nel momento in cui si dimostra in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire gli obiettivi stabiliti. Dunque, il soggetto costruisce la propria relazione con la situazione, conferendole senso. Questa relazione tra soggetto e situazione vive in un contesto di pratica nel quale operano altri soggetti con livelli diversi di *expertise*. Il sistema di relazioni che si genera nel contesto della pratica lavorativa supporta e sostiene il soggetto nel mettere in campo le proprie competenze e nel promuoverne lo sviluppo. La comunità di pratica, a sua volta, opera all'interno del contesto sociale, culturale, economico, tecnologico più ampio attraverso il quale vanno lette le azioni specifiche.

Come abbiamo visto, il passaggio dalla società del lavoro alla società della conoscenza e la riorganizzazione radicale del sistema produttivo, hanno stimolato la richiesta di professionisti dotati di una maggiore flessibilità cognitiva e della capacità di riallineare costantemente le proprie competenze per poter fronteggiare i mutamenti del contesto che ne accelerano il processo di obsolescenza[16]. Riconoscere l'esistenza di «indeterminate zone della pratica»[17], che caratterizza il passaggio dal paradigma tradizionale della razionalità tecnica al nuovo modello del professionista riflessivo, dell'indagine riflessiva e della conoscenza professionale come «abilità artistica», ha modificato il ruolo del professionista il quale, da semplice «risolutore di problemi strumentali capace di selezionare gli strumenti che meglio si adattano al raggiungimento di obiettivi specifici», deve diventare un «professionista riflessivo» in grado di impostare il problema, implementarlo e improvvisare nelle situazioni indeterminate[18].

Le professioni educative, più di altre, rappresentano bene lo stato di incertezza, di frammentazione, di flessibilità e di mobilità delle professioni, incarnando la figura professionale "liquida" per eccellenza: una figura intrinsecamente incerta, continuamente in via di definizione, restìa a qualsiasi tentativo di stabilizzazione e di sistematizzazione. Si tratta, tuttavia, di una «debolezza *essenziale* e *salutare*, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza, se interpretata come una costante *apertura di possibilità*, una *ricerca ininterrotta* sul senso dell'agire educativo»[19].

In linea generale, è possibile affermare che, al di là del contesto professionale specifico in cui opera, l'educatore sociale o socio-culturale deve essere in grado di[20]:

- analizzare i bisogni del territorio, del contesto specifico e del soggetto;
- progettare interventi educativi per soddisfare i bisogni rilevati;
- organizzare e realizzare gli interventi educativi progettati;
- monitorare e valutare gli interventi educativi realizzati;
- redigere relazioni e rapporti e rendicontare l'attività svolta;
- attivare reti territoriali e curare i rapporti con le istituzioni;
- mediare con soggetto, famiglia, committente, territorio.

Le attività previste per il ruolo dell'educatore possono essere rivolte direttamente all'utenza e/o essere di tipo amministrativo; possono indirizzarsi verso singoli e/o gruppi di persone, di tutte le età (dalla prima infanzia alla terza età). Gli interventi possono essere eseguiti in strutture pubbliche, private o del terzo settore, residenziali, semiresidenziali o diurne; questi possono essere individuali e collettivi, occasionali o permanenti e svolti con metodi multidimensionali e finalità preventiva, di facilitazione, di integrazione sociale o reintegrazione e di recupero del disagio sociale. L'educatore può lavorare in modo autonomo o in *team* (in questo caso con altri educatori o con altre figure professionali), su orari fissi o su turni (anche notturni), con contratti a tempo indeterminato o atipici.

Nel tentativo di individuare alcuni criteri comuni rispetto ai livelli di competenza e di qualifica richiesti agli educatori sociali nel mondo, nel 2006 l'AIEJI (Associazione Internazionale degli Educatori Sociali) ha stilato un interessante documento su *Le competenze professionali dell'educatore sociale*[21]. In questo documento si considerano due dimensioni: quella delle *competenze fondamentali* e quella delle *competenze centrali*.

Quelle che vengono definite come *fondamentali*, e che potremmo chiamare *competenze strategiche*, sono quelle capacità sovraordinate alle altre che consentono all'educatore di agire nel contesto e che, in particolare, garantiscono la capacità di intervenire sulla situazione in modo tempestivo ed efficace, valutare la relazione fra obiettivo, azione e risultato e infine riflettere, autonomamente e con i colleghi, sugli elementi del contesto professionale in modo da costruire una visione comune[22].

Le competenze definite come *centrali* (o distintive, nella misura in cui fanno riferimento nello specifico alle professioni socio-educative) sono invece quelle che derivano dalle condizioni e dalle prospettive del lavoro educativo[23]. In particolare:

a) *Competenze personali e relazionali*.

Naturalmente, come in tutti gli altri ambiti professionali, l'impegno, la motivazione, le attitudini e la vocazione, oltre alla capacità di esplicitare a se stessi e agli altri la propria prospettiva educativa, i propri paradigmi di riferimento e i valori etici della propria azione, rappresentano aspetti fondanti della figura professionale, soprattutto in quegli ambiti lavorativi che prevedono la "cura" della persona. Inoltre, proprio negli stessi ambiti, le relazioni, di tipo simmetrico e asimmetrico, rappresentano un nodo cruciale della professione. Da una parte è necessario che il professionista sviluppi la capacità di interagire in modo positivo e costruttivo con i colleghi, con il committente, con le figure presenti sul territorio. D'altra parte la relazione educatore-persona/utente è il nodo centrale dell'azione educativa e prevede da parte dell'operatore alti livelli di empatia, consapevolezza, senso di responsabilità, riflessività etica, estroversione, adattamento, intuito professionale, orientamento verso l'inclusione.

b) *Competenze sociali e comunicative*.

Gli attori del contesto educativo sono numerosi: utenti, famiglie, colleghi, altri gruppi professionali. L'educatore deve essere anzitutto capace di collaborare in modo produttivo con tutti i protagonisti del processo educativo, mediare e gestire eventuali conflitti e, dunque, essere in grado di affrontare dinamiche di gruppo. Inoltre, l'educatore deve saper comunicare, attraverso l'uso di diversi strumenti, con i diversi attori in modo adeguato al loro livello sociale, culturale, linguistico e formativo e deve essere capace di offrire interventi orientativi utilizzando tecniche di ascolto e di *counseling*. Infine, deve saper lavorare in gruppo e, in particolare, in équipe multiprofessionali e comunicare nel contesto multidisciplinare utilizzando il lessico tecnico specifico delle singole professionalità.

c) *Competenze organizzative*.

L'educatore deve essere in grado di gestire il processo educativo dalla fase di progettazione alla fase di valutazione e, dunque, deve essere capace di definire obiettivi in relazione ai bisogni della persona, progettare e implementare azioni socio-educative al fine di raggiungere i risultati stabiliti, documentare le attività e valutare l'intero processo.

d) *Competenze sistemiche*.

Il lavoro socio-educativo si svolge in un sistema più ampio rappresentato dai cambiamenti e dalle

trasformazioni politiche e sociali che investono i sistemi locali di *welfare* nella loro declinazione pubblica e privata. Dunque l'educatore deve conoscere il sistema legislativo e di regole, le politiche sociali e dell'educazione e i sistemi di valutazione e di documentazione del lavoro educativo propri del contesto in cui opera e deve essere in grado di agire nell'ambito della pubblica amministrazione così come nelle organizzazioni private. Inoltre deve conoscere i sistemi organizzativi e la loro gestione per poter partecipare attivamente e costruttivamente alle discussioni e alla negoziazione di decisioni delle autorità locali in tema di educazione.

e) *Sviluppo e apprendimento continuo (di competenze).*
Per fronteggiare un contesto così flessibile e fluido, che si accompagna anche a una parallela evoluzione della ricerca in ambito educativo, l'educatore deve essere in grado di adattarsi ai cambiamenti. In particolare deve essere capace di implementare le proprie competenze professionali attraverso un processo di formazione continua e di acquisire nuove conoscenze e nuove abilità assumendo anche un ruolo critico e attivo nella costruzione del sapere proprio della professione.

f) *Competenze tecnico professionali.*
Accanto alle competenze di tipo trasversale appena elencate, le competenze generate dalla pratica professionale contribuiscono a consolidare la professionalità dell'educatore rendendolo soggetto consapevole del processo educativo. In particolare queste competenze includono:

- *Competenze teoriche e metodologiche*: che riguardano la padronanza delle basi teoriche, pratiche, metodologiche e strumentali proprie della pratica socio-educativa.
- *Competenze etico-professionali*: che riguardano la padronanza del lessico e l'interiorizzazione dei valori etici della professione socio-educativa e, almeno una conoscenza sommaria della terminologia e dei fondamenti morali delle professioni confinanti.
- *Competenze (inter)culturali:* che riguardano la capacità dell'educatore di conoscere e saper includere le prospettive delle diverse culture e dei relativi sistemi valoriali e culturali.
- *Competenze creative:* che riguardano la padronanza delle diverse forme espressive (artistiche, musicali ecc.), al fine di utilizzarle come strumenti per favorire lo sviluppo espressivo, sociale, linguistico, intellettuale delle persone.

Data la multiformità del ruolo attribuito al professionista dell'educazione, l'eterogeneità dei compiti richiesti e la variabilità dei contesti professionali di riferimento e data la summenzionata frammentazione della domanda da parte del mondo del lavoro, si fa chiaro come sviluppare nei futuri educatori le competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro rappresenti una questione particolarmente complessa che investe primariamente le istituzioni formative (Università) all'interno delle quali questi si formano.

Il tirocinio come dispositivo per la promozione delle competenze

In una simile prospettiva la formazione del professionista, e in particolare la formazione del professionista dell'educazione non dovrebbe porsi più soltanto l'obiettivo di rendere professionale la competenza pratica, poggiando le fondamenta della sua risoluzione strumentale dei problemi su una conoscenza sistematica e tecnico-scientifica, ma dovrebbe considerare l'«abilità artistica» una «componente essenziale della competenza professionale». La riflessione sulle modalità di acquisizione dell'«abilità artistica» e della competenza intesa come «comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale»[24] porta inevitabilmente a una questione che, da tempi relativamente recenti, caratterizza i dibattiti sulla formazione e sulle tecniche educative: il rapporto tra teoria e pratica. Un dibattito che nasce con le riflessioni dell'attivismo e arriva fino all'attuale discussione tra *subject-based education*, *cognitive process-based education*, *problem-based education*.
L'importanza della dimensione pratica in educazione e la negazione di un primato della teoria sulla pratica nel processo formativo sono ormai parte del paradigma comune e condiviso della comunità scientifica. Questo non

solo perché si riconosce l'importanza dell'apprendere attraverso il fare, ma anche perché si ritiene che la teoria, in virtù del fatto che ispira le modalità del nostro agire e con le quali giustifichiamo le nostre azioni a noi stessi e agli altri[25], sia la più pratica di tutte le cose[26].Rimane l'esigenza, ancora dibattuta, di capire quale sia il miglior tipo di «lavoro pratico» da proporre al futuro professionista per far sì che egli non acquisisca semplicemente la padronanza degli strumenti del mestiere e le competenze tecnico-professionali, ma gli consenta anche di «rendere reale e vitale l'istruzione teorica»[27]. In altre parole, si tratta di proporre esperienze pratiche che siano occasione per diventare professionisti riflessivi e consapevoli, attraverso le quali si possa "apprendere ad apprendere" riflettendo nell'azione e sull'azione, che consentano di contribuire alla costruzione del sapere della professione e permettano di imparare a trasferire[28] le competenze apprese in contesti concreti, imprevedibili e mutevoli.

Il tirocinio curriculare universitario, se ben progettato, organizzato e monitorato, sembra rappresentare uno dei dispositivi educativi più efficaci al fine di raggiungere gli obiettivi formativi finora elencati.

Anzitutto il tirocinio consente allo studente, futuro professionista, di acquisire dimestichezza con la pratica riflessiva: collocandosi nello «spazio intermedio tra il mondo della pratica, il "profano" mondo della vista ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico»[29], il tirocinio permette allo studente di sperimentare direttamente situazioni tipiche del proprio ambito professionale, ma in condizioni semplificate e controllate, attraverso una progettazione preliminare e "una stretta supervisione", vale a dire in un *setting* relativamente a basso tasso di rischio.

In tal modo, l'esperienza di tirocinio rappresenta il momento in cui lo studente osserva e impara a padroneggiare linguaggi, mezzi e strumenti propri della comunità professionale a cui appartiene, interiorizza una pratica riflessiva e apprende ad apprendere e a valutare le proprie competenze. In questa prospettiva, superando l'idea di tirocinio come "addestramento", risultante naturale di una idea positivistica della conoscenza, l'attività di tirocinio stimola l'uso della riflessione *nel corso* dell'azione e della riflessione *sull'*azione, consentendo al professionista di acquisire «l'abilità artistica», vale a dire saper agire un insieme di competenze in situazioni di pratica incerte e conflittuali. È per mezzo di questa abilità che il professionista, riflettendo nell'azione, e dunque ingaggiando una conversazione riflessiva con i materiali di un contesto, attribuisce nuovi significati a situazioni nuove, in un costante processo di transazione con i mondi di pratica. Secondo Schön, «quando apprendiamo l'"abilità artistica" di una pratica professionale – a prescindere da quanto disgiunta dalla vita ordinaria essa possa sembrare in prima battuta – impariamo nuove modalità di utilizzo di *tipi* di competenze che già possediamo»[30].

Più concretamente, ritornando anche ad una prospettiva deweyana, il "lavoro pratico" che viene proposto attraverso l'esperienza di tirocinio, deve seguire un percorso graduale: nella fase iniziale del percorso formativo si rende necessaria una fase di osservazione, non per mostrare come operano i "buoni" educatori, ma per fornire allo studente «materiale per l'osservazione psicologica e la riflessione». Successivamente lo studente può affiancare il professionista esperto, occupandosi di qualche aspetto specifico del processo lavorativo e transitando in tal modo dall'apprendimento degli aspetti teorici alla sperimentazione degli aspetti più tecnici dell'agire professionale. Il passo successivo consiste nel permettere allo studente di agire nella situazione reale, nella condizione di massima libertà intellettuale possibile, evitando la stretta supervisione e la critica minuziosa. Infine, sarebbe opportuno per il tirocinante avere un confronto sull'esperienza condotta, con persone più esperte, per poter articolare una riflessione critica sui punti di forza e di debolezza dell'esperienza stessa. Il percorso delineato dovrebbe essere diretto, quindi, a «rendere lo studente un professionista riflessivo, piuttosto che indurre in lui un riconoscimento che certi metodi particolari sono buoni e certi altri sono cattivi»[31].

In secondo luogo, il tirocinio consente di soddisfare i principi delle prospettive della *situated cognition* e del *cognitive apprenticeship* sviluppati dalle scienze cognitive[32].

La conoscenza, intesa come *set of tools*, è il prodotto dell'attività e delle situazioni e i concetti non possiedono un significato univoco e stabile, ma sono in continua

costruzione. Sono la comunità e il suo punto di vista che determinano come uno strumento è usato e, dunque, il significato dei concetti è il prodotto delle negoziazioni che hanno luogo all'interno della comunità stessa. In questo orizzonte, se da una parte un attrezzo, quindi un significato, può essere pienamente compreso solo attraverso l'uso, dall'altra l'uso degli strumenti propri di una comunità contribuisce alla costruzione di nuova conoscenza e di nuova comprensione. L'apprendimento, dunque, è il processo che risulta dall'agire nelle situazioni.
Generalmente nel contesto scolastico e universitario, viene richiesto agli studenti di usare gli attrezzi di una disciplina in modo astratto, senza che questi possano essere sperimentati e usati nel contesto cui appartengono. Per imparare a usare gli attrezzi come li usano i professionisti, uno studente, al contrario, dovrebbe poter entrare a far parte della comunità di pratica e della sua cultura. L'apprendimento diventerebbe, in questo modo, un processo di "inculturazione". In altre parole, il tirocinio può rappresentare un dispositivo efficace nel mettere gli studenti in condizione «di acquisire, sviluppare e usare gli attrezzi cognitivi in un dominio di attività autentico» e di mobilitare e potenziare le competenze che quel dominio richiede come necessarie[33].
Infine, se consideriamo l'idea secondo la quale l'apprendimento non è solo situato nella pratica, ma è un aspetto integrante della pratica sociale, il tirocinio consente allo studente di accedere alla "partecipazione periferica legittima"[34] e, in tal modo, di acquisire tecniche, strumenti e linguaggi tipici della professione e allo stesso tempo di contribuire, mettendo in gioco le proprie competenze e le proprie conoscenze e negoziando con gli altri attori del contesto di riferimento, allo sviluppo e alla crescita del sapere della pratica professionale della comunità di pratica[35].
Dunque, «la competenza definita socialmente è sempre in interrelazione con la nostra esperienza». Ogni volta che competenza ed esperienza «sono in stretta tensione e una delle due inizia a trascinare l'altra, avviene l'apprendimento. L'apprendimento così definito è un'interrelazione tra competenza sociale e esperienza personale»[36].

Conclusioni

Se è vero che le recenti trasformazioni del mondo del lavoro richiedono da parte dei sistemi formativi di approntare strategie didattiche in grado di trasmettere agli studenti quelle competenze strategiche per affrontare i cambiamenti, questo vale ancor di più per quelle figure professionali che, come gli Educatori, sono versatili per definizione e per missione.
La Domanda di lavoro rilevata per il settore socio-educativo, seppur coerente in termini di qualifiche professionali con i percorsi formativi di provenienza, mostra una frammentazione delle carriere dei laureati superiore alla media. Infatti, i rapporti di lavoro con cui gli Educatori si trovano ad operare sono spesso a termine, i contesti lavorativi di diversa natura e i target di riferimento eterogenei.
Tali condizioni richiedono dunque ai professionisti dell'Educazione una significativa capacità di continuo apprendimento e ri-progettazione dei propri interventi.
All'interno dei contesti formativi universitari, il tirocinio si presta a rappresentare un dispositivo strategico per lo sviluppo di competenze sia trasversali sia specifiche della professione educativa.
Infatti, solo attraverso l'agire in situazione e la partecipazione alla comunità di pratica, il tirocinante può appropriarsi degli specifici "attrezzi" della professione (tecniche, strumenti e linguaggi), di sovraordinate capacità progettuali, riflessive e valutative e, contestualmente, contribuire alla costruzione del sapere condiviso all'interno della comunità professionale.

GIORDANA SZPUNAR, ELEONORA RENDA
Università di Roma
University of Roma

[1] Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Eleonora Renda: paragrafo 1 e Conclusioni; Giordana Szpunar: paragrafi 2 e 3.

[2] Nella relazione di approfondimento del Paese Italia, la Commissione Europea (Bruxelles, 10.4.2013) rileva come la difficoltà delle imprese italiane, in particolare le PMI, sia anche dovuta ai tassi di interesse considerevolmente più elevati sui nuovi prestiti bancari rispetto a imprese analoghe negli altri paesi della zona euro, a causa del costo elevato del finanziamento bancario, e alle restrizioni creditizie. Inoltre i mercati dei capitali restano poco sviluppati e di difficile accesso per le piccole imprese, nonostante le recenti iniziative del governo, quale la possibilità concessa alle PMI di emettere i cosiddetti "mini-bond". Per quanto riguarda il contesto generale in cui operano le imprese, l'inefficienza della pubblica amministrazione, anche nel settore degli appalti pubblici, e del sistema della giustizia civile, la pervasività della burocrazia, l'insufficienza delle infrastrutture e l'inadeguata formazione della manodopera costituiscono i principali ostacoli alla creazione e alla crescita delle imprese italiane, che determinano lo scarso dinamismo delle imprese.

[3] Alcuni studi dimostrano che il livello di istruzione della classe imprenditoriale è un fattore fondamentale per le potenzialità di crescita economica e coesione sociale del nostro paese. In particolare, i risultati rivelano chiaramente che il basso livello di istruzione della classe imprenditoriale italiana si accompagna a un modello di competizione basato su relazioni industriali «non cooperative» e sulla compressione del costo del lavoro, piuttosto che sugli investimenti nel mercato internazionale, nel Capitale Umano dei lavoratori e, di conseguenza, sulla crescita del valore della produzione (G. Croce, E. Di Porto, E. Ghignoni, A. Ricci, *Employer education, agglomeration and workplace training: poaching vs knowledge spillovers*, «Working Paper, University of Rome La Sapienza, Department of Public Economics», 162, 2013; R. Torrini e F. Schivardi, *Structural change and human capital in Italy's productive economy*, «Questioni di Economia e Finanza», Occasional Papers Banca d'Italia, 108, 2011).

[4] P. Carnazza, *Vedere lontano: Il sistema produttivo italiano di fronte alle nuove sfide internazionali e il ruolo della politica industriale*, Aracne, Roma, 2011.

[5] La "liquidità" rappresenta per il sociologo Bauman la caratteristica prevalente della società tardo-moderna. Per Bauman la nostra vita sociale, diversamente dal passato, è connotata da una profonda instabilità di eventi, mutamenti repentini e imprevedibili, incertezza esistenziale degli individui e frammentazione delle loro identità. Il termine usato da Bauman per descrivere l'insieme di queste situazioni è appunto liquido. I liquidi infatti, a differenza dei corpi solidi, non possono mantenere una forma propria. «Qualsiasi forma deve essere duttile, qualsiasi situazione temporanea, qualsiasi configurazione suscettibile di riconfigurazione» (Z. Bauman, *Vita liquida*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 103).

[6] S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2008.

[7] M. Franchi, *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli, Roma, 2005.

[8] Il Gruppo di lavoro UNI.CO. del Ministero del Lavoro e della Sapienza di Roma costituito a seguito di una Convenzione firmata fra i due Enti nel 2011 è composto da Grazia Strano, Daniele Lunetta per il Ministero del Lavoro, Maurizio Sorcioni, Giuseppe De Blasio e Leopoldo Mondauto per Italia Lavoro e da Giorgio Alleva, Pietro Lucisano, Carlo Magni, Francesca Petrarca, Eleonora Renda e Bruno Sciarretta per la Sapienza. Il Gruppo di lavoro UNI.CO. ha integrato le informazioni presenti nei due archivi (Infostud e Comunicazioni Obbligatorie) con l'obiettivo di studiare la domanda di lavoro dipendente e parasubordinato per i laureati Sapienza. I risultati delle analisi condotte sono stati restituiti nel Rapporto di ricerca G. Alleva (a cura di), *La domanda di lavoro per i laureati. I risultati dell'integrazione tra gli archivi amministrativi dell'Università Sapienza di Roma e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, Nuova Cultura, Roma, 2015.

[9] Nello specifico, sono state condotte alcune valutazioni sulla relazione tra domanda e offerta di lavoro seguendo la classificazione ISCO 08 che individua come coerenti i laureati di secondo livello che lavorano in professioni ISCO1 (Dirigenti) e ISCO2 (professioni intellettuali e scientifiche) con l'aggiunta di ISCO3 (professioni tecniche intermedie) per i laureati triennali.

[10] La scelta di approfondire la Domanda di lavoro per i laureati di secondo livello origina dall'obiettivo della sperimentazione UNI.CO. di esplorare la domanda per Alte professionalità.

[11] In particolare, sono stati inviati ai Presidenti dei Corsi di Studio gli elenchi delle professioni (secondo l'ultimo *digit* della classificazione ISTAT CP2011) rilevate per i laureati in uscita ed è stato chiesto loro di indicare, per ciascuna modalità, un livello di coerenza tra professione e contenuti del CdS (Coerente, Abbastanza coerente, Non coerente).

[12] ISFOL, C. Ranieri, *Rendicontazione sociale, catena di valore e questione della misurabilità*, Collana Isfol Research Paper, 27, 2015, http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20311 [ultima consultazione 06/09/2015].

[13] http://fabbisogni.isfol.it/scheda.php?id_menu=14&id=3.4.5.2.0&limite=4&testo_subpercorso=OCCUPAZIONE%20NEL%20MEDIO%20TERMINE [ultima consultazione 06/09/2015].

[14] M. Pellerey, *Competenza*, in J.M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 2008, p. 219.

[15] M. Pellerey, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2010.

[16] Cedefop, *The skill mismatch challenge: analyzing skill mismatch and policy implications*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'UE, 2010.

[17] D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco 1987; tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.
[18] Ivi, p.32.
[19] S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, cit., pp. 11-12.
[20] Cfr. L'*Atlante delle professioni, osservatorio delle professioni in uscita dai percorsi universitari*, costruito e in via di sperimentazione nell'ambito del programma "Formazione e Innovazione per l'occupazione" (FiXO) l'Università di Torino, in collaborazione con il Corep (www.atlantedelleprofessioni.it [ultima consultazione 06/09/2015]) e il sito progettato e realizzato dall'ISFOL su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'obiettivo di creare un sistema nazionale di osservazione permanente delle professioni e dei relativi fabbisogni (http://fabbisogni.isfol.it [ultima consultazione 06/09/2015]).
[21] http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/09/Professional-competences-IT.pdf [ultima consultazione 06/09/2015].
[22] Ivi, § 4.1.
[23] Ivi, § 4.2.
[24] Cedefop, *Lo studente al centro del processo di definizione dei risultati dell'apprendimento per i programmi di studio*, 2011, www.cedefop.europa.eu/files/9060_it.pdf [ultima consultazione 12/09/2015].
[25] E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006, p. 18.
[26] J. Dewey, *The Source of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York, 1929; tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
[27] J. Dewey, *The relation of theory to practice in education*, in C. A. McMurray (Ed.). *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30), The University of Chicago Press, Chicago, 1904.
[28] Sul problema del trasferimento delle competenze cfr. M. Pellerey, *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*, in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, 2002, Milano, pp. 113-153.
[29] D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, cit., p.72.
[30] Ivi, p. 65.
[31] J. Dewey, *The relation of theory to practice in education*, cit.
[32] J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, «Educational Researcher», 18 (1), 1989, pp. 32-41; A. Collins, J. S. Brown, S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading writing, and mathematics*, in L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction*: *Essays in honor of Robert Glaser*, 1990, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 453-494.
[33] J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, cit., p.39.
[34] J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; trad. it. *L'Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento, 2006.
[35] E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
[36] E. Wenger, *Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento*, «Sistemi Organizzativi», 1, 2000, pp. 11-33.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

One year of tutoring in university: experiences and reflections

Un anno di tutoring universitario: esperienze e riflessioni

ELOISA CIANCI

This article is related to the experience of tutoring that I've carried out at the University of Bergamo, Faculty of Education, in the school year 2014/2015. The meeting between the anthropological and epistemological skills that have characterized my personal and professional training and this new role of tutoring, led me to reflect in depth on this experience, and allowed me to go along it using a duplex point of view. The first one is that of the tutor, who has the task to support the students' learning process during their training period and the second one is that of the social researcher, which allowed me to take a reflexive and research approach in relation to students that I have been assigned. The observation of my group of trainees and listening to their thoughts, needs and requirements, gave me the idea to experience a type of tutor-student relationship that would engage students not only individually, but in the context of the group, by organizing real "collective student receiving". This article aims to describe and reflect on this year's lived experience, to understand and find a first systematization of needs expressed by my students and to verify the usefulness of collective student receiving as a pedagogical device.

Il tutor universitario: cura e motore di risignificazione

Il tirocinio curricolare per molti studenti rappresenta il primo ingresso all'interno del mondo del lavoro. Abituati fin dalla frequenza della scuola primaria a concepire lo studio e la formazione come un processo di apprendimento teorico, troppo spesso meramente nozionistico, avulso e separato da ciò che considerano "l'esperienza concreta di vita" che si situa al di fuori del contesto scolastico, i ragazzi che hanno deciso di continuare la loro formazione iscrivendosi ad un percorso universitario faticano a riconoscere le importanti possibilità di apprendimento che il tirocinio può permettere loro di vivere nella sua doppia valenza di esperienza non solo lavorativa, ma anche di vita. È esperienza di vita, perché attraverso esso il giovane inizia ad apprendere cosa significhi concretamente vivere parallelamente all'interno di una pluralità di contesti, da quello più privato a quello lavorativo, da quello più intimo a quello più sociale, e a riflettere sulle caratteristiche di liquidità, precarietà, incertezza, che li accomunano, vivendo forse per la prima volta in termini consapevoli o comunque riflessivi, quelle sensazioni di incertezza, insicurezza e disorientamento che ad esse si affiancano:

> La precarietà […] 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 a 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[1].

In genere le istituzioni scolastiche, da quelle primarie alle secondarie e terziarie, supportano poco lo studente in questo continuo processo di ricostruzione di senso[2]. Troppo spesso infatti sono ancora caratterizzate da approcci che propongono separazioni, tra discipline così come tra teoria e prassi, tra la mano e la testa[3]. Un simile

modello, basato su un paradigma epistemologico fondato sulla separazione tra i saperi, le pratiche e la vita[4], oggi non è in grado di creare quelle reti di senso necessarie a un giovane per costruire la propria identità e per comprendere e apprendere a "muoversi" all'interno del contesto sociale in cui si trova immerso. Questo modello, infatti, forma uno studente che a scuola può imparare

> cose che non solo non applicava nella vita, ma nemmeno riusciva a vedere e trovare nel mondo che lo circondava tanto le risultavano estranee (…). Una scuola programmaticamente sempre più distante dalla vita. Quasi altro da essa. (…) Un obbligo più che un piacere; un vincolo più che una possibilità[5].

Risulta quindi chiaro come sia sempre più urgente

> cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta a una scuola riflessivamente agita, in movimento e produttiva[6],

che punti ad uno sviluppo integrale e integrato della persona. Infatti, come ricorda Bertagna

> non è certo una novità la teoria secondo cui l'operare bene di ciascuno in un contesto lavorativo non sia 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[7].

Proprio all'interno di questo contesto si colloca l'importanza che riveste l'esperienza di tirocinio curricolare, esperienza prevista dal piano di studi universitario della facoltà di Scienze dell'Educazione, per lo studente universitario. Esso, infatti, deve essere inteso come un

> percorso che intende favorire lo sviluppo da parte dello studente di quella competenza di giudizio 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[8].

L'esperienza di tirocinio, poi, permette ai ragazzi di entrare all'interno di diversi contesti organizzativi, operativi e progettuali allo scopo di osservare, agire e attraverso questo integrare saperi teorici e pratici in un'ottica riflessiva. Troppo spesso il pensare e l'agire vengono considerati scissi, separati, ma come afferma Geertz, non si può

> 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[9].

Azione e teorizzazione dunque, sono due aspetti che appartengono a uno stesso processo. Anche Sennett, ne *L'uomo artigiano* sostiene che fare è pensare[10]. Il primo grande passo che ogni studente deve dunque iniziare a compiere è quello di rendersi pienamente conto della circolarità tra saperi teorici e pratici e del fatto che è solo il percorrere continuamente questa ricorsività, quel «ritmo circolare tra fare, pensare, rifare»[11] che gli permetterà di diventare un "esperto". Dando a questo termine non un'accezione di onniscienza, bensì di apertura all'apprendimento dall'esperienza. Come scrive Bertagna, infatti,

> 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[12].

Il tirocinio dunque diventa prezioso strumento che permette allo studente di fare esperienza dall'esperienza, di imparare a fare esperienza dall'esperienza, di diventare artigiano di se stesso attraverso il confronto tra teoria e pratica e grazie a un maestro che guida ma che contemporaneamente apprende da questo circolo ricorsivo che si innesca e che nutre entrambi. Nell'apprendistato dunque, maestro e apprendista si osservano e si confrontano nella situazionalità del fare pratico che, come spiega Sandrone, rilancia

> 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[13].

Quella sapienza manuale che permette di osservare il contesto reale in cui ci si trova immersi e quell'intelligenza riflessiva che permette di portare ordine epistemologico nell'esperienza.
In questo sfondo di riferimento, il tutor, diventa una figura di grande rilevanza, molto lontana dall'essere quello "sportello" che monodirezionalmente fornisce informazioni procedurali e burocratiche, come spesso viene rappresentato dagli studenti[14]. La tutorship non è un dispositivo con funzioni meramente organizzative e strumentali, ma, come spiega Sandrone,

> 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[15].

Il tutor deve dunque riconoscere il valore della persona su cui investire in termini formativi e prendersi "cura" di ogni studente. Una "cura" che rimanda al concetto latino del termine, *cavere* nel senso di stare in guardia, badare a, provvedere, adoperarsi a. Curare, dunque, in accordo con Trigona, è un concetto che racchiude in sé

> un aspetto ambiguo e paradossale, ha un duplice significato quello di assistenza, di vigilanza premurosa, di sollecitudine ma anche di grave e continua inquietudine che richiede grande e assidua attenzione a ciò di cui ci si prende cura[16].

Il tutor dunque cura, accoglie, accompagna e si pre-occupa per lo studente della cui esperienza si assume responsabilità. L'intenzionalità educativa, quindi, è fondamentale per prendere coscienza e consapevolezza di questo ruolo e del fatto che, come suggerisce Bartolini, il tirocinio ha un doppio valore: orientativo, in quanto «costruisce un elemento di continua definizione di attitudini e capacità» e conoscitivo, in quanto «costruisce un'occasione di riflessione critica che promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa»[17] arrivando a formare una persona che sappia significare e risignificare le sue esperienze e che agisca con responsabilità umana e professionale.
In questo contesto il tutorato diventa leva strategica e guida alla formazione di capacità e competenze, per accompagnare un'esperienza che possa avere un alto impatto formativo e che riesca ad aiutare lo studente a risignificare le proprie esperienze di studio, di professione e di vita, aiutando anche in questo modo ad affrontare quello *skills mismatch* che ancora troppo spesso si ritrova tra crescita personale, risultati di apprendimento e nuovi fabbisogni di competenze richieste dal mercato del lavoro.

Esperienze

Da quanto scritto finora si evince chiaramente l'importanza del ruolo che ogni tutor assume nell'orientamento e nella guida di ogni studente. Il momento del ricevimento inteso come contesto situato, come un vero e proprio luogo altamente formativo oltre che di orientamento è l'unico spazio in cui il tutor ha la possibilità di porsi in relazionalità diretta con il suo studente. Esso assume dunque una dimensione fondamentale in quanto principale momento che permette il manifestarsi sia del naturale gesto di accudimento[18] sia del gesto culturale dell'educazione[19]. Educazione che, non dimentichiamo, assume sempre una connotazione duplice: educazione dello studente alla significazione dell'esperienza lavorativa e alla presa di consapevolezza della ricorsività tra teoria e prassi, e del tutor che si esercita a una sempre più profonda comprensione dello studente e delle sue esigenze e necessità di crescita.
Da questa consapevolezza è partita la mia esperienza di tutor, che ho cercato di vivere assumendo un atteggiamento non solo di ascolto e guida ma anche di ricerca, di raccolta e analisi dei bisogni e delle aspettative degli studenti per comprendere meglio come rendere l'esperienza di tirocinio un'esperienza di qualità.

Fin dai primi ricevimenti svolti, alcune delle caratteristiche che mi hanno colpito di più e che mi sono parse comuni alla maggior parte degli studenti, oltre che le classiche difficoltà derivanti dagli aspetti più burocratici legati all'attivazione del tirocinio, sono state il forte disorientamento e la solitudine.
Andando avanti nell'esperienza, valorizzando la relazione che si instaura tra tutor e studente durante il ricevimento classico, ho notato che sicuramente il ricevimento con il singolo studente è un ottimo strumento di orientamento. Molto spesso, infatti, durante questi momenti si riescono ad instaurare, grazie alla riservatezza del setting, conversazioni che aiutano a mettere in luce le motivazioni profonde che muovono gli studenti alla scelta di una particolare realtà lavorativa da sperimentare e che motivano a comprendere, affrontare, superare e risignificare le difficoltà incontrate durante le 150 ore di attività arrivando quindi a creare una situazione adeguata all'apprendimento. Il ricevimento classico si è dimostrato inoltre un ottimo strumento di progettazione del percorso formativo individuale e di un eventuale ripensamento e ri-negoziazione del percorso di tirocinio stesso, atto al superamento di eventuali difficoltà di apprendimento. Il ricevimento classico, quindi, si dimostra strumento validissimo per lavorare in profondità con lo studente, permettendo, attraverso l'interazione tutor-studente, di lavorare su un piano di azione personalizzato[20].
Durante il percorso compiuto insieme ai miei studenti, ho osservato che la trattazione di alcune tematiche, principalmente inerenti gli aspetti più generali legati al percorso del tirocinio, come ad esempio le fasi in cui si articola l'esperienza, gli aspetti di regolamentazione del percorso formativo e la strutturazione formale della relazione finale, rischiavano di prendere il sopravvento sulla dimensione pedagogica che dovrebbe caratterizzare il ricevimento e che dovrebbe permette allo studente di costruire il significato pedagogico e formativo della sua esperienza di tirocinio. Inoltre rimaneva irrisolta anche la questione dell'aspetto di grande solitudine comunicata dagli studenti nel vivere questa esperienza. Per questi motivi, esplorando le possibilità di interventi didattici permessi ai tutor, ho pensato di utilizzare, in via del tutto sperimentale, la possibilità di organizzare dei ricevimenti collettivi in aggiunta ai classici ricevimenti singoli. In particolare ho organizzato tre ricevimenti collettivi, di due ore l'uno, strutturati come descritto di seguito.

I incontro - svolto a inizio percorso. Nella prima ora di lezione frontale alternata a discussione aperta sono state trattate le seguenti tematiche: cosa significa essere tirocinanti; la guida operativa del tirocinio curricolare; obiettivi formativi; il progetto formativo. Nella seconda ora si è strutturata una discussione aperta in relazione a dubbi, domande, curiosità, problemi emersi ed è stato organizzato un confronto a piccoli gruppi tra colleghi che stanno vivendo la loro esperienza in enti con caratteristiche simili.
II incontro - svolto a breve dall'attivazione dei primi tirocini. Nella prima ora di lezione frontale alternata a discussione aperta sono state trattate le seguenti tematiche: la guida alla relazione di tirocinio; la struttura della relazione di tirocinio; cosa significa fare ricerca e riflessione pedagogica; le metodologie di ricerca qualitativa: interviste, osservazione e griglie di osservazione, questionario. Nella seconda ora si è strutturata una discussione aperta in relazione a dubbi, domande, curiosità, problemi emersi ed è stato organizzato un confronto a piccoli gruppi tra colleghi che vogliono applicare metodologie di ricerca pedagogica simili per riflettere sulla loro esperienza formativa.
III incontro - svolto a metà dell'attivazione dei primi tirocini. All'interno di un setting di laboratorio informatico in cui ogni studente ha a disposizione un pc con connessione internet è stato spiegato nella prima mezz'ora cosa significa fare ricerca bibliografica. Gli studenti sono poi stati lasciati liberi, ma sempre monitorati dalla tutor, di fare ricerca bibliografica on line sugli argomenti legati alle esperienze educative vissute durante tutto il resto dell'incontro.

Questa strutturazione ha permesso di separare la parte di informazioni legate a tutti quegli aspetti più formali, burocratici e didascalici, che comunque un tutor è tenuto a dare agli studenti, dalla parte di riflessione pedagogica sulle esperienze lavorative vissute dagli studenti. È stato inoltre possibile generare un dialogo e una possibilità di confronto tra pari, nella speranza di far percepire agli studenti di non essere soli, ma di poter avviare un confronto costruttivo sia tra colleghi che stanno vivendo la

stessa esperienza sia con il tutor.
Gli studenti si sono dimostrati attenti e partecipativi, chiedendo e intervenendo molto. In questo modo, i ricevimenti successivi agli incontri collettivi hanno assunto un taglio diverso. Se precedentemente le preoccupazioni degli studenti erano infatti catalizzate da problemi di tipo burocratico-organizzativo, successivamente all'incontro si sono concentrati sui racconti di esperienze, sulla progettazione di strumenti di ricerca da utilizzare, sull'analisi dei dati e sulle parti di riflessione pedagogica legata alle esperienze vissute.
Per monitorare la percezione degli studenti che mi sono stati assegnati, 24 in totale, ho poi costruito un breve questionario semi-strutturato anonimo che è stato sottoposto agli studenti stessi. Lo strumento è stato suddiviso in due macro-aree, la prima relativa all'esperienza di tirocinio in generale, la seconda dedicata al ricevimento collettivo. In particolare, nella prima parte è stato chiesto di individuare punti di forza e difficoltà vissute durante l'esperienza di tirocinio; di valutare secondo una scala predefinita l'aiuto ricevuto da tutor aziendale, dai colleghi educatori, dal tutor pedagogico e da altri studenti colleghi. Nella seconda parte, invece, è stato chiesto di valutare i ricevimenti collettivi svolti insieme al tutor pedagogico; di indicare tre temi trattati che hanno maggiormente aiutato e tre temi non trattati che avrebbero voluto fossero approfonditi durante gli incontri.

Risultati

In questo paragrafo si riportano i risultati dell'indagine esplorativa svolta attraverso un questionario sottoposto ai 24 studenti che mi sono stati assegnati durante il primo semestre dell'AA 2014/2015. Il campione così ristretto coincide con la totalità degli studenti che ho potuto seguire e che hanno ultimato il loro percorso. L'indagine è stata dunque esplorativa. Auspico di poter svolgere nei prossimi anni la stessa indagine allargandola agli studenti che mi verranno assegnati in maniera tale da poter sviluppare l'indagine su un campione sempre più vasto, che possa permettermi di affinare le riflessioni e le future attività di tutoring che potrò seguire.

Le percezioni degli studenti raccolte sono state categorizzate e analizzate con un approccio fenomenologico[21]. Non sono dunque state utilizzate categorie interpretative precostituite ma emergenti dalle risposte aperte date dagli studenti.

Percezione dei punti di forza dell'esperienza di tirocinio

La prima domanda del questionario ha avuto lo scopo di comprendere, in relazione alla percezione degli studenti tirocinanti, quali sono stati i tre maggiori punti di forza dell'esperienza vissuta. I ragazzi, quindi, hanno avuto la possibilità di stilare una graduatoria che permette di comprendere il grado di importanza che ogni fattore indicato possiede a livello di gruppo.
Le risposte date dagli studenti si possono categorizzare in quattro principali aree: quella della "crescita esperienziale", che raggruppa tutte quelle caratteristiche esperienziali, sia personali degli studenti sia appartenenti al contesto in cui sono stati immersi, che hanno permesso al ragazzo di crescere e maturare attraverso le esperienze vissute; quella della "crescita professionale", che concerne prettamente un aumento della professionalità che percepiscono in se stessi; quella della "ricorsività teorico-pratica", che fa riferimento al riconoscimento dell'aiuto che l'esperienza di tirocinio vissuta ha apportato nella correlazione delle conoscenze teoriche apprese con quelle acquisite durante l'esperienza di tutoring e infine quella della "crescita personale e professionale", in cui lo studente mostra di aver riconosciuto nell'esperienza vissuta una sorta di crescita integrata, che coinvolge sia il livello professionale che quello personale.
Per quanto concerne l'analisi della prima scelta, la maggioranza degli studenti ha inserito risposte relative a una riconosciuta crescita professionale (8 citazioni) che le attività di tirocinio hanno permesso di compiere: i ragazzi infatti dichiarano di possedere una maggiore preparazione pedagogica e di aver potuto osservare e sperimentare nuove realtà lavorative. Un solo studente, invece, riconosce una parallela crescita personale e professionale. Sei studenti riconoscono una ricorsività teorico-pratica nell'esperienza e quindi la possibilità di applicare concretamente ciò che i ragazzi hanno studiato

durante il loro corso di studi. Al terzo posto si posiziona infine una percezione di "crescita esperienziale", che si manifesta sia attraverso l'emergere di qualità personali, come la tenacia e la capacità di cooperare, sia attraverso l'aiuto di figure di riferimento quali altri educatori dell'ente e tutor.
Come seconda scelta, per importanza, si osserva che la maggior parte dei tirocinanti riconosce una forte crescita esperienziale vissuta (10 citazioni). La passione per il proprio lavoro, la cura dell'altro, il proprio interesse personale, sempre congiunto alla guida ricevuta da figure di riferimento sono riconosciute come caratteristiche fondamentali. Buono spazio viene riconosciuto anche alla crescita professionale (5 citazioni), e aumenta il numero degli studenti che dichiara di percepire un legame tra quest'ultima e la crescita personale (3 citazioni). Due studenti infine dimostrano di aver collegato le esperienze di studio teorico con quelle di esperienza pratica.
Nella terza scelta, infine, viene riconosciuta una fortissima importanza alla crescita professionale e alle sue diverse sfaccettature (10 citazioni): dalla capacità di lavorare in equipe alla conferma propria vocazione professionale. È stata riconosciuta anche alla crescita esperienziale. Da 4 studenti viene riconosciuta una buona importanza (5 citazioni) anche alla ricorsività tra teoria e prassi lavorativa, nessuno invece esplicita un collegamento tra crescita personale e professionale.
Riassumendo, dunque, nella percezione dei punti di forza dell'esperienza di tirocinio vissuta, la crescita professionale di situa al primo posto, essendo stata citata ben 23 volte. Anche la crescita esperienziale ha avuto un buon riconoscimento, con 20 citazioni. Segue una buona consapevolezza della ricorsività teorico-pratica nel gruppo, con 12 citazioni. Solo 4 studenti, invece, esplicitano di aver compreso il legame di ricorsività tra crescita personale e professionale. La maggior parte degli studenti, quindi, mostra di non percepire collegamenti tra questi due ambiti di vita.

Percezione delle difficoltà vissute durante le 150 ore di tirocinio curricolare

La seconda domanda del questionario ha avuto lo scopo di comprendere quali sono state le tre difficoltà maggiori che gli studenti hanno dovuto superare in relazione allo svolgimento delle 150 ore.
Le risposte date dai tirocinanti si possono categorizzare in quattro principali aree: la prima è quella che concerne tutti gli aspetti organizzativi che riguardano l'ente presso cui hanno svolto la loro attività, la seconda è inerente gli aspetti di crescita professionale vissuta e riconosciuta, la terza raggruppa gli aspetti burocratici e organizzativi che concernono il rapporto tra vita università e vita lavorativa che hanno sperimentato e la quarta, infine, coinvolge tutti quegli aspetti più di carattere formativo che riguardano la relazione tra esperienza universitaria e esperienza lavorativa.
Al primo punto per odine di importanza troviamo, pari merito, tutti gli aspetti burocratici e organizzativi che hanno dovuto affrontare in università (8 citazioni) e nell'ente (8 citazioni): dalla conciliazione degli orari di lezioni, ricevimenti ed esami in università con gli orari di lavoro da svolgere presso l'ente ai problemi di raggiungimento della sede di lavoro, dalla difficoltà vissuta nel trovare l'ente in cui lavorare agli aspetti burocratici necessari per attivare il tirocinio. Pochi ma interessanti, sono i rimandi alle difficoltà vissute durante il percorso di crescita professionale (3 citazioni): uno di tipo identitario, la difficoltà di comprendere il proprio ruolo e il proprio posizionamento professionale all'interno dei contesti vissuti; uno di tipo relazionale, in particolare con gli utenti del servizio, e uno di tipo metodologico, di comprensione e adeguamento alle metodologie di lavoro utilizzate nell'ente. Una sola dichiarazione di difficoltà, invece, è stata rilevata nella messa a fuoco del progetto formativo preliminare all'esperienza di tirocinio (categoria Raccordo università-lavoro aspetti formativi).
Al secondo posto per importanza troviamo tutti e quattro i temi pari merito (4 citazioni ciascuno). Gli aspetti burocratici e organizzativi universitari e dell'ente diminuiscono e non cambiano di natura rispetto alla prima scelta. Aumenta invece l'attenzione data agli aspetti formativi e di crescita professionale presenti. Per quanto

concerne gli aspetti formativi legati all'università, gli studenti lamentano una preparazione teorica insufficiente per affrontare i casi, spesso difficili, incontrati durante l'esperienza di educatore svolta e una difficoltà di applicazione delle conoscenze personali ai casi. Per quanto concerne la crescita professionale invece gli studenti evidenziano difficoltà di adattamento al contesto, alle mansioni da svolgere, alle metodologie attuate nell'ente e alla gestione degli utenti.
Poche le risposte date dagli studenti alla terza difficoltà vissuta. Ritornano la difficoltà di gestione degli orari di lavoro e studio ed emergono nuovi temi legati agli aspetti formativi e di crescita professionale come la difficoltà nell'affrontare concretamente il tema della disabilità e nel mantenimento della giusta distanza nella relazione che si instaura tra educatore e utente.
Riassumendo, nella percezione delle difficoltà vissute durante le 150 ore di tirocinio gli studenti si sono concentrati in maniera molto forte sia sugli aspetti burocratici ed organizzativi del raccordo tra università e mondo del lavoro sia sugli aspetti organizzativi nell'ente. In entrambe, infatti, troviamo 13 citazioni indicate. Sono stati toccati, comunque, anche aspetti chiave inerenti la formazione e la crescita professionale (9 citazioni), segno che l'esperienza svolta ha attivato in loro spunti di riflessione pedagogica sulle esperienze vissute.

Percezione delle difficoltà vissute durante lo svolgimento della relazione finale

La terza domanda del questionario ha voluto indagare quali sono state le tre difficoltà maggiori che gli studenti hanno dovuto superare in relazione allo svolgimento della relazione di fine tirocinio. Le difficoltà dichiarate dagli studenti si possono raggruppare in tre categorie: la prima concerne le attività di stesura della relazione, la seconda riguarda il processo di restituzione della correzione dell'elaborato, la terza è legata alle eventuali difficoltà organizzative che l'attività richiede. Solo uno studente dichiara di non aver trovato nessuna difficoltà. La maggior parte dei problemi dichiarati, invece, appartengono al primo gruppo, che si può sotto categorizzare in base alle varie attività che un lavoro di questo tipo richiede. 6 dichiarazioni riguardano le attività di impostazione e stesura della relazione: capire come strutturarla, quale linguaggio utilizzare, quale forma dare all'elaborato. Solo uno studente dichiara di aver avuto difficoltà nel compiere il lavoro di ricerca scientifica richiesto. 12 invece sono le dichiarazioni di difficoltà legate al ricreare ed esporre nel testo dei collegamenti tra aspetti teorici studiati durante il corso di studi e le esperienze vissute durante il tirocinio. 5 dichiarazioni, poi, riguardano la difficoltà del recuperare fonti bibliografiche. 3 studenti infine dichiarano di aver trovato difficoltà nell'utilizzo di software di elaborazione testi.
Gli studenti dichiarano poi di aver avuto difficoltà anche durante la fase di restituzione dell'elaborato in particolare su due fronti: il primo riguarda la diversità di richieste tra i diversi tutor universitari e tra i diversi docenti di riferimento, il secondo è inerente alla difficoltà di contatto col docente.
Per quanto concerne le difficoltà organizzative, invece, ritroviamo le stesse problematiche riscontrate nei punti precedenti: gli studenti fanno fatica a conciliare i tempi di studio con quelli necessari per la stesura dell'elaborato e a rispettare le tempistiche di consegna date dall'università.

Percezioni d'aiuto e figure di riferimento

La quarta domanda del questionario ha voluto indagare come gli studenti valutino l'aiuto ricevuto dalle figure a cui hanno fatto riferimento durante il loro periodo di tirocinio.
Se si osserva la tabella 1 si può osservare come 13 studenti dichiarino di aver avuto un ottimo aiuto dal tutor aziendale. Pari merito si posizionano i colleghi educatori dell'ente, che sono stati valutati in maniera ottima da altri 13 studenti. Il tutor pedagogico ha ricevuto 12 valutazioni ottime. Se si osservano le valutazioni buone, invece, abbiamo un'inversione di ruoli: il tutor pedagogico è quello che ha ricevuto un numero maggiore di valutazioni buone (8 segnalazioni) seguito dai colleghi educatori dell'ente (7 segnalazioni). A distanza si collocano i tutor aziendali (4 segnalazioni). Considerando la somma delle votazioni buone e ottime, si può notare che le due figure maggiormente percepite come d'aiuto sono state il tutor pedagogico e i colleghi educatori dell'ente, che raccolgono entrambe un totale di 20 votazioni positive. Tutor e colleghi educatori procedono pari merito anche nelle

dichiarazioni di sufficienza e insufficienza, non raccogliendo nemmeno una segnalazione su entrambe le votazioni. La situazione cambia per quanto concerne la figura del tutor aziendale che da 2 studenti viene valutato in termini di sufficienza e da uno studente viene data una valutazione di insufficienza.
Una situazione radicalmente diversa viene invece vissuta nei confronti degli studenti colleghi di corso. Nonostante ci si potesse aspettare una maggiore positività nel giudizio sulla rete dei pari, dai risultati del questionario emerge chiaramente che in realtà gli studenti non valutano particolarmente significativo l'aiuto che possono darsi vicendevolmente. Solo uno studente valuta ottimo l'aiuto ricevuto dai colleghi, sono 5 i giudizi buoni, 8 quelli sufficienti e 4 gli insufficienti.
Dall'analisi di questi dati dunque emerge che tutor pedagogico e colleghi educatori sono le figure ritenute più vicine e affidabili durante il periodo del tirocinio. Seguono i tutor aziendali e ultimi vengono considerati gli altri studenti universitari.

	insufficiente	sufficiente	buono	ottimo
Tutor aziendale	1	2	4	13
Colleghi educatori	0	0	7	13
Tutor pedagogico	0	0	8	12
Altri studenti	4	8	5	1

Tabella 1 - Come viene valutato l'aiuto ricevuto da tutor aziendale, colleghi educatori, tutor pedagogico e altri studenti

Il ricevimento collettivo

Se si chiede ai tirocinanti come valutano l'aiuto ricevuto dai ricevimenti collettivi sperimentati durante il ciclo di tutorato indagato (tabella 2) si può notare che la maggior parte degli studenti lo valuta in termini positivi: 13 assegnano una valutazione buona, 4 ottima e 2 sufficiente. Nessuno lo valuta insufficiente. Si deduce quindi che gli studenti hanno riconosciuto la validità del ricevimento collettivo quale luogo di formazione e ausilio allo svolgimento del tirocinio.

	insufficiente	sufficiente	buono	ottimo
Ricevimenti collettivi	0	2	13	4

Tabella 2 - Come viene valutato l'aiuto ricevuto dai ricevimenti collettivi

La quinta domanda del questionario ha avuto lo scopo di comprendere quali sono stati i tre temi trattati durante i ricevimenti collettivi che hanno aiutato di più i tirocinanti. Le risposte date dagli studenti si possono raggruppare in sei principali aree: la prima è legata alla spiegazione della struttura generale del tirocinio, la seconda all'articolazione e al ruolo che assume il progetto formativo nella progettazione dell'esperienza di tirocinio, la terza alle indicazioni pratiche su come stendere la relazione finale, la quarta alla spiegazione delle metodologie qualitative di base che possono essere utilizzate per poter analizzare in termini scientifici l'esperienza vissuta, la quinta all'impostazione della ricerca bibliografica e la sesta al momento di confronto esperienziale tra colleghi che lavorano nello stesso ambito.
Al primo punto per importanza troviamo le indicazioni pratiche date sull'impostazione e sulla stesura della relazione finale, riportate da 7 studenti. Seguono le indicazioni legate alla strutturazione generale dell'attività di tirocinio, con 5 riferimenti. Quattro studenti indicano come prioritaria la spiegazione dell'articolazione e del ruolo che assume la stesura del progetto formativo e in particolare degli obiettivi formativi e 3 studenti invece indicano le spiegazioni inerenti le metodologie qualitative da utilizzare: dall'osservazione sul campo alla costruzione di interviste e questionari. Un solo studente indica infine la ricerca bibliografica. Nessuno studente fa riferimento, all'interno della prima scelta, al confronto esperienziale generatosi tra colleghi.
Come seconda scelta, per importanza, troviamo la spiegazione di come si svolge una ricerca bibliografica on line, con 6 citazioni. Seguono le indicazioni su come utilizzare le principali metodologie di ricerca qualitativa (5 scelte). Pari merito risultano, con 3 scelte ciascuna, le

indicazioni sulla stesura della relazione finale e sulla strutturazione generale dell'attività di tirocinio. Due studenti indicano il confronto esperienziale permesso dallo scambio organizzato nella seconda parte del tirocinio e nessuno invece cita la spiegazione dell'articolazione del progetto formativo.
Nella terza scelta, infine, troviamo una buona presenza (5 citazioni) delle indicazioni su come svolgere la ricerca bibliografica seguita pari merito dall'approfondimento delle metodologie di ricerca qualitativa (3 citazioni) e dal confronto esperienziale (3 citazioni). Due studenti citano le indicazioni sulla stesura della relazione di fine anno. Un solo studente invece fa riferimento sia alla strutturazione del progetto formativo, sia alla strutturazione generale dell'attività di tirocinio.
Riassumendo, nella percezione dei temi trattati durante il ricevimento collettivo che hanno aiutato di più, l'importanza maggiore è stata data alle indicazioni inerenti le modalità di stesura della relazione finale, seguita dalle indicazioni relative alla ricerca bibliografica e alla metodologia di analisi qualitativa. Seguono le informazioni relative alla strutturazione generale del tirocinio. Ultime per ordine di importanza sono state le informazioni relative alla costruzione del progetto formativo e al confronto esperienziale.
L'ultima domanda del questionario ha avuto, infine, lo scopo di comprendere quali sono stati i temi non trattati durante i ricevimenti collettivi e che invece i ragazzi avrebbero voluto approfondire. Le risposte date dagli studenti sono state raggruppare in quattro principali categorie, legate rispettivamente agli aspetti di orientamento, relazionali, burocratico-organizzativi, strumentali. Dall'analisi di quest'ultima domanda emerge in maniera molto forte l'esigenza degli studenti di riflettere sugli aspetti relazionali che si ritrovano, molto spesso per la prima volta, a vivere durante l'esperienza di tirocinio (9 citazioni). Le tematiche che emergono principalmente sono quelle legate alla relazione con l'utente, a quella con i colleghi, alla gestione del coinvolgimento emotivo nella relazione con l'utente e simili. Argomenti, questi, solitamente trattati durante i corsi proposti agli studenti del corso di studi. Seguono la necessità di avere ulteriori ragguagli sugli aspetti burocratici e organizzativi (6 citazioni), quelli strumentali (3 citazioni), come ad esempio la visualizzazione di altre tesine o l'apprendimento dell'utilizzo di word per la stesura della relazione, e infine quelli legati a un maggior orientamento alla ricerca di una struttura adeguata (1 citazione).

Riflessioni finali

Durante quest'anno di esperienza di tutorato ho potuto rendermi conto di quanto complesso sia assumere il ruolo di tutor pedagogico durante il percorso di tirocinio vissuto dagli studenti. Questa attività, come già precedentemente accennato, permette agli studenti, molto spesso per la prima volta, di confrontarsi con un mondo molto diverso da quello in cui sono stati abituati a vivere per anni: un contesto complesso, liquido, incerto e in continua evoluzione e cambiamento. All'interno di questo ambiente lo studente deve compiere un percorso difficile e delicato, di costruzione identitaria, di esplorazione di relazionalità plurime, di crescita, di maturazione, di costruzione del sé e della propria professionalità in quanto "persona" che si pone in relazione col mondo lavorativo. Abbiamo precedentemente visto come questo momento sia caratterizzato dalla necessità da parte degli studenti di vivere e fare esperienza della profonda interconnessione tra teoria e pratica, tra studio ed esperienza sul campo, tra il fare e il significare, ed è stato visto come tutto questo generi un grande disorientamento in loro.
Il tutor, figura riconosciuta dai ragazzi come fondamentale, riveste un ruolo di grande importanza nel seguire, nell'aiutare, nel consigliare, nel guidare, nel prendersi cura di loro. Ha il dovere quindi di assumere consapevolezza in ogni momento dell'enorme responsabilità che questo comporta.
Gli studenti, come emerge dall'indagine esplorativa svolta, percepiscono l'importanza del cammino che stanno compiendo, sia dal punto di vista professionale che esperienziale, anche se ancora troppo spesso non comprendono la profonda interconnessione che lega questi due aspetti di vita. Così come mostrano difficoltà nell'osservare, riflettere e sistematizzare la relazione ricorsiva tra aspetti teorici studiati e prassi lavorative vissute.
Queste difficoltà però vanno comprese all'interno della complessità dell'esperienza che vivono. Troppo spesso,

infatti, gli studenti sono talmente assorbiti dagli aspetti organizzativi e burocratici caratterizzanti l'attività di tirocinio curricolare, che stentano a trovare il tempo per riflettere su questi temi. Se l'attività di stesura della relazione di fine attività, ben monitorata, si può dimostrare molto utile per generare la consapevolezza della ricorsività tra aspetti teorici e pratici, risulta invece molto più difficile far loro compiere quel lavoro di tessitura che porta alla consapevolezza della strettissima relazione che intercorre tra crescita personale e professionale.
Il tutor, dunque, deve assumere il ruolo di quel "maestro tessitore" che aiuta e guida i propri tirocinanti, attraverso la cura e il supporto alla continua risignificazione delle esperienze vissute e delle conoscenze apprese, a cucire il proprio tessuto, la propria identità, personale e professionale, la propria "persona".
Il ricevimento è l'unico momento, l'unico spazio relazionale di cui il tutor dispone per poter lavorare con i tirocinanti su questi temi.

Dai risultati del questionario esplorativo proposto si può evincere che gli studenti coinvolti nella sperimentazione hanno riconosciuto la validità del ricevimento collettivo quale luogo di formazione e ausilio allo svolgimento del tirocinio.
Quello che si vuole proporre in questa sede è dunque una riflessione sulla complementarietà che caratterizza questi due strumenti. Il ricevimento collettivo, infatti, può essere pensato come valido dispositivo complementare al ricevimento classico che coinvolge individualmente ogni singolo studente. Il primo, caratterizzato da un setting d'aula e da plurime relazionalità (più formali tra tutor e gruppo di studenti, più informali tra studenti che si confrontano in piccolo gruppo) è risultato molto utile su vari fronti. Uno di questi è quello legato al prospettare il quadro in cui si struttura tutto il percorso di tirocinio, all'approfondire gli aspetti più formali e burocratici del percorso, al comunicare chiaramente modalità e scadenze dell'attività, al chiarificare univocamente al gruppo dubbi e incertezze comuni. È inoltre funzionale al dare indicazioni di base su contenuti metodologici, strumenti di ricerca pedagogica e di indicazioni bibliografiche all'intero gruppo. È infine funzionale al facilitare la costruzione di relazioni di confronto, scambio e mutuo aiuto tra gli stessi studenti. Il ricevimento classico, invece, per la sua stessa strutturazione, si pone come dispositivo pedagogico particolarmente adatto a facilitare i momenti di riflessione, di cucitura tra ricorsività difficilmente riconosciute, di risignificazione e apprendimento riflessivo dalle esperienze vissute. Momenti che difficilmente si potrebbero sviluppare, se il tutor dovesse trattare durante il ricevimento classico tutte le tematiche affrontate nei i ricevimenti collettivi. Una oculata alternanza tra le due tipologie di ricevimento, quindi, potrebbe essere strumento fondamentale al tutor per accompagnare i propri studenti durante quel delicato percorso di orientamento, supporto alla costruzione di una professionalità e di un proprio e personale progetto di lavoro e di vita che ogni persona compie durante il suo percorso crescita e di transizione all'età adulta.

ELOISA CIANCI
Università degli studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] C. Pignalberi, *Investire sulle competenze, investire sui giovani. Il mentoring come strumento di orientamento in uscita*, in «Formazione Lavoro Persona», III(2013), n. 9, p. 38.
[2] J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 2003
[3] R. Sennet, *L'uomo artigiano*, [1943], tr. it., Feltrinelli, Milano 2009, p. 44.
[4] G. Bertagna, *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze e prospettive*, in «Formazione Lavoro Persona», IV (2014), n. 12.
[5] G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006 p. 102.

[6] *Ivi*, p.107.
[7]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.
[8] G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, in «Formazione Lavoro Persona», III (2013), n.9, pp.8-9.
[9] C. Geertz, *Antropologia e filosofia*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 35.
[10] R. Sennett,(1943), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.
[11] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010.
[12] *Ivi*, p. 68.
[13] G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, cit., p. 15.
[14] A.Ghidini, *Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario*, in «Formazione Lavoro Persona», III (2013), n.9, p. 22.
[15] G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, cit., p. 16.
[16] R.Trigona, *Aver cura della bellezza*, 2012, Moretti e Vitali, Bergamo p. 23.
[17] A. Bartolini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Gabrielli Editori, Verona 2006, p.26.
[18] A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.
[19] R. Trigona, *Imitazione creativa. Evoluzione e paradossi del desiderio*, Moretti e Vitali, Bergamo 2004.
[20] G. Sandrone, *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, cit., p.14.
[21] J. A. Smith, M.Osborne, *Interpretative Phenomenological Analysis* in J.A. Smith, (ed) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, London 2008, pp. 53-79; M. Larkin, A.Thompson, *Interpretative phenomenological analysis, in* A. Thompson, D. Harper (eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, J. Wiley, Oxford 2003, pp. 101-116; J.A. Smith, P. Flowers, M. Osborn, *Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness*, in L. Yardley, *Material discourses of health and illness*, Routlegde, London 1997, pp. 68-91.

The training period of Sport Sciences students: the experience of the University of Rome "Foro Italico"

Il tirocinio formativo degli studenti di Scienze motorie e sportive: l'esperienza dell'Università di Roma "Foro Italico"

CLAUDIA MAULINI, MASCIA MIGLIORATI, ESPEDITO LATERZA, EMANUELE ISIDORI[i]

The main goal of this study is to analyze the experience relating to training period activities offered by the University of Rome "Foro Italico", through an analysis and a reflection on some data collected by a questionnaire, administered by the Job Placement Office to a sample of 146 individuals. The research is aimed at reflecting on how to improve these training period activities and to develop "best practices", that can be used to design and implement, in the future, effective practices in the field of Sport Sciences.

Introduzione

Il tirocinio formativo[2], denominato con le parole *apprentissage* in francese, *practicum* in spagnolo ed *apprenticeship*, *training period*, *internship* o *work* nei paesi anglosassoni (ognuna con un significato differente e specifico)[3], rappresenta il momento in cui gli studenti universitari mettono alla prova e sperimentano, per la prima volta in modo concreto, le conoscenze e le competenze che hanno acquisito e sviluppato durante il percorso formativo. È un fondamentale momento di verifica delle informazioni, delle conoscenze, nonché di acquisizione di specifiche competenze viste di fronte alla complessità delle situazioni e dei contesti formativi, la molteplicità dei condizionamenti delle variabili che si presentano e da cui sono caratterizzati[4].

Attore principale di questo processo formativo è lo studente in tirocinio, chiamato a mettere in pratica quanto appreso teoricamente durante il corso di studi e a farlo in maniera critico-riflessiva in un contesto reale in cui si troverà ad affrontare le diverse situazioni che si presenteranno, in affiancamento ad un'altra figura centrale di tale processo, ossia il tutor del contesto ospitante. Quest'ultimo ha la responsabilità educativa e formativa di accompagnare lo studente in tirocinio sin dal momento dell'accoglienza all'interno della struttura e nell'intero processo di apprendimento, valorizzando le sue risorse e aiutandolo a sviluppare quelle capacità necessarie a far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti e a rispondere alle necessità e alle richieste del contesto, orchestrando le proprie risorse interne ed utilizzando quelle esterne disponibili, in modo coerente[5]. Il tutor sarà chiamato, dunque, a favorire nello studente-tirocinante quella consapevolezza che nasce dalla partecipazione ad un insieme di pratiche condivise e costruite all'interno di una relazione che può dirsi asimmetrica dal punto di vista dell'esperienza ma paritaria dal punto di vista valoriale[6].

Altra figura fondamentale per la buona riuscita di un'attività di tirocinio è il tutor universitario, che ha il compito di coordinare, di costruire le linee guida, la cornice entro cui verrà a svolgersi l'esperienza. Suo compito sarà dunque quello di stabilire le convenzioni e i rapporti con le strutture ospitanti, siano esse private o pubbliche, e le modalità di svolgimento del tirocinio, elaborare il progetto formativo in base alle esigenze degli studenti tirocinanti e delle caratteristiche specifiche del corso di laurea[7]. Inoltre, spetta al tutor universitario effettuare il monitoraggio durante lo svolgimento del tirocinio, con lo studente e con il tutor del contesto ospitante; gli stessi, a conclusione dell'esperienza, stileranno, in condivisione, una relazione attestante le competenze acquisite attraverso il tirocinio[8].

Come indicato da Salerni e Sanzo, «la valutazione

riflessiva deve accompagnare l'intero percorso di apprendimento-insegnamento e non può avvenire soltanto al termine dell'esperienza»[9]. Tale processo di riflessione consente di non separare il pensiero dall'azione e di rielaborare l'esperienza e trasferirla nelle diverse esperienze professionali in maniera consapevole. «Lo sviluppo della competenza riflessiva deve essere pertanto uno degli obiettivi principali del tirocinio curricolare in quanto contribuisce, per dirla con Schön, alla formazione di un professionista competente»[10]. Il raggiungimento di tale obiettivo avviene all'interno di un processo che prende avvio dallo stimolare nello studente una scelta consapevole rispetto all'esperienza che andrà a fare. Sarà quindi necessario supportarlo nella scelta del profilo e delle relative conoscenze e competenze che dovrà acquisire e, conseguentemente, del contesto in cui svolgere il tirocinio. Verrà, quindi, elaborato il progetto formativo in condivisione con il tutor universitario e con il tutor assegnato dalla struttura che accoglie il tirocinante in cui dovrebbero essere indicati, oltre ai dati relativi all'anagrafica dello studente e degli Enti coinvolti, le informazioni sull'organizzazione dell'attività, sugli obiettivi formativi, sulle motivazioni, sugli interessi e sul percorso formativo, coerentemente con il profilo professionale che lo studente intende sviluppare. L'esperienza sul campo si realizzerà in un primo momento di inserimento nella struttura ospitante attraverso l'osservazione e la relativa conoscenza della realtà lavorativa[11]. Questo primo momento preparerà il tirocinante al successivo svolgimento delle attività previste dal progetto formativo, in affiancamento con il tutor della struttura ospitante, e alla relativa applicazione delle conoscenze e delle abilità operative possedute. Si giungerà, in tal modo, allo sviluppo delle competenze necessarie al raggiungimento degli obiettivi stabiliti nel progetto formativo; infine, il tirocinante opererà in compiti via via più complessi con maggiore autonomia e responsabilità grazie alle competenze acquisite, partecipando sempre più attivamente alla vita del contesto ospitante.

Il tirocinio formativo rappresenta, dunque, lo strumento atto a favorire nello studente quella circolarità tra teoria e prassi fondata sull'applicazione costante e sullo sviluppo della capacità riflessiva, che consente un reale apprendimento dall'esperienza. Esperienza che può dirsi tale solamente quando il vissuto diviene oggetto del pensare e non soltanto presenza[12].

Il contesto di riferimento

A partire dal Decreto 509 del 3 novembre 1999, che ha riformato gli ordinamenti didattici dei corsi universitari con l'introduzione del cosiddetto "3+2", ed il Decreto Legislativo 178 dell'8 maggio 1998 che ha istituito i corsi di laurea in Scienze Motorie, il tirocinio è diventato attività formativa curricolare obbligatoria per tutte le classi dei corsi di studio[13], quindi anche per quelle relative alle Scienze Motorie e sportive[14].

Nel contesto delle Scienze Motorie e Sportive non sono mancati studi che hanno cercato di raccogliere dati e informazioni per sviluppare il tirocinio formativo, tenendo conto delle peculiarità degli ambiti di lavoro in cui i laureati in queste discipline sono chiamati a lavorare e del complesso sistema di leggi e norme che lo regola[15].

Tra le varie iniziative promosse dalle Università italiane nelle quali sono presenti corsi di laurea delle classi in Scienze Motorie e Sportive, quella promossa dall'Ufficio *Job Placement* dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico"[16] assume particolare rilevanza nel panorama accademico italiano. Questo ufficio è nato nel 2001, nell'ambito delle azioni previste dal Progetto CampusOne finanziato dalla CRUI. L'attività del servizio si è rivelata subito cruciale per l'Ateneo, sin dal passaggio dal percorso ISEF alle Scienze Motorie, sia per la formazione di base, sia per quella specialistica, determinando un profondo cambiamento nella formazione e ancor più negli sbocchi lavorativi delle nuove figure professionali.

Si è passati, quindi, da un'offerta formativa rivolta per lo più alla formazione degli insegnanti di Educazione Fisica, il cui ambito professionale elettivo era, ovviamente, la scuola, ad una formazione dedicata al settore delle Scienze Motorie e Sportive, i cui sbocchi professionali sono riconducibili alle quattro aree riconosciute per tale settore: tecnico-sportiva, educativa, per il benessere e la salute e, in ultimo, gestionale.

Tale cambiamento della formazione e il conseguente

ampliamento degli sbocchi professionali hanno reso necessaria la strutturazione di un Servizio dedicato all'inserimento, all'organizzazione e alla gestione di tirocini curricolari di formazione e orientamento al lavoro, al fine di consentire agli studenti di orientarsi più consapevolmente nelle scelte professionali.

La formazione di base data dal Corso di Laurea triennale in Scienze Motorie e Sportive dell'Università "Foro Italico" è stata successivamente completata dall'attivazione delle lauree specialistiche previste dalla legge istitutiva del settore: Attività Motoria Preventiva e Adattata, Management dello Sport e Scienza e Tecnica dello Sport. Ciò ha reso ancora più indispensabile l'azione di orientamento per studenti e laureati e di informazione e raccordo occupazionale con il mercato del lavoro di riferimento.

Per affrontare i cambiamenti in atto il Servizio *Job Placement* ha ricevuto, nel 2004, un finanziamento per la realizzazione del progetto: "Laurearsi nelle Scienze Motorie per lavorare nell'attività dell'esercizio fisico e dello sport sul Territorio della Provincia di Roma". Il progetto aveva come obiettivo primario quello di costruire una rete con le realtà produttive del territorio, con la finalità di creare un percorso virtuoso di transizione dalla formazione al lavoro, attraverso lo svolgimento di tirocini.

Nel 2008, l'accesso al sistema SOUL (Sistema di Orientamento Università Lavoro) ha consentito la realizzazione, attraverso modalità di lavoro omogenee, di servizi di orientamento "in presenza" e di altri strumenti/eventi che hanno facilitato l'ingresso nel mondo del lavoro dei laureati/laureandi. Per l'Università "Foro Italico", l'adesione al protocollo di intesa SOUL si è rivelata una scelta strategica, in quanto si è riusciti a garantire, anche grazie a questo progetto, politiche per l'occupazione dei propri laureati, migliori, più efficaci e mirate all'unicità dell'offerta formativa specifica dell'Ateneo.

La partecipazione al Bando della Regione Lazio per "La costituzione ed il potenziamento della rete dei sistemi di *placement* di università e istituti di alta formazione artistica e musicale e per lo svolgimento di tirocini formativi" e il relativo finanziamento del progetto UNI.FOR.PLACE (Università "Foro Italico" per il *Placement*) hanno consentito di strutturare, nel 2010, nuove procedure operative e di potenziare i servizi offerti nell'ambito dell'orientamento e accompagnamento al lavoro per i laureandi e i laureati. In particolare, è stato progettato e riorganizzato un *back office* del *placement* per la gestione *online* dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Ciò ha permesso di uniformare le procedure operative fra tutti i *back-office* dell'intesa SOUL e di potenziare i servizi di orientamento, intensificando anche il rapporto fra l'Università "Foro Italico" e il mercato del lavoro, attraverso incontri dedicati con le imprese del settore.

È stato da tempo riconosciuto il ruolo fondamentale che i professionisti dell'attività fisica e sportiva svolgono in settori ormai considerati fondamentali della nostra società. Si tratta di funzioni 'formative' in contesti che non sono più, come succedeva in passato, esclusivamente scolastici. Questi contesti, già individuati dal *Libro Bianco sullo sport*[17], sono correlati soprattutto all'ambito della salute, dell'inserimento sociale, dell'intrattenimento ludico e della gestione e promozione dei servizi dei suddetti ambiti che, di fatto, rappresentano il quadro di riferimento del tirocinio curricolare nelle Scienze Motorie e Sportive[18].

Precedenti studi hanno indagato l'area del profilo e delle competenze del professionista dello sport in questi ambiti. Nello specifico, Maulini[19] ha individuato le competenze educative che è necessario sviluppare nel professionista dello sport, suddividendole in quattro aree: le abilità personali (comunicazione efficace, ascolto attivo, intelligenza emotiva, creare un clima positivo, favorire il dialogo, comprendere le necessità dell'atleta, lavorare in *équipe*); strategie didattiche (sviluppare la *leadership*, gestione dell'errore, gestire le dinamiche di gruppo, condividere gli obiettivi, favorire la partecipazione, motivare gli atleti, proporre mete realizzabili, lavorare in gruppo, promuovere l'*empowerment*, sviluppare il *coping*, insegnare attraverso il gioco); valori di riferimento (rispetto, onestà, lealtà, competizione, responsabilità, diversità, amicizia, solidarietà); conoscenza della disciplina sportiva (tecnica e tattica sportiva). Risulta significativo sottolineare che i risultati della ricerca che presenteremo di seguito, condotta con gli studenti del terzo anno dei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive

della Regione del Lazio, hanno rivelato che la maggior parte degli studenti (84,4%) ritiene di possedere le suddette competenze, ma di averle acquisite attraverso percorsi formativo-esperienziali extrauniversitari, che, tuttavia, non sempre sono garanzia di una acquisizione realmente consapevole e, dunque, di un apprendimento-formazione centrato su un modello critico-riflessivo e trasformativo permanente[20].

Un tirocinio centrato su questo modello assume quindi particolare rilevanza in un contesto complesso, soggetto a cambiamento e a continua trasformazione, quale si presenta quello delle professioni dello sport nella società contemporanea.

Infatti, il tirocinio curricolare per gli studenti di Scienze Motorie, se da una parte si inserisce in una riorganizzazione del mondo del lavoro nella quale i professionisti delle attività fisiche e sportive sono sempre più richiesti[21], dall'altra parte vede in Italia ancora una scarsa attenzione per la qualità e le competenze possedute da questi ultimi, con la conseguente svalutazione della loro professionalità.

È necessario, altresì, che il tirocinio nelle Scienze Motorie e Sportive sia continuamente monitorato e collegato, come evidenziato dalle politiche europee in materia[22], con la formazione professionale ed il *lifelong learning* e tenga conto anche delle possibilità di impiego negli ambiti legati all'educazione ed alla formazione che il mercato, in continua espansione in questi campi, offre ai laureati nelle suddette discipline[23].

Metodologia

L'introduzione del presente lavoro ha evidenziato i profondi cambiamenti degli ordinamenti didattici delle Scienze Motorie e del mercato del lavoro di riferimento, mostrando come l'esperienza del tirocinio formativo divenga una fase determinante del percorso universitario. Per questo, l'obiettivo principale del presente studio è quello di analizzare, attraverso l'inquadramento teorico del tema e la riflessione sui dati raccolti per mezzo di un questionario, l'esperienza del tirocinio nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Roma "Foro Italico", con la finalità di riflettere sulle possibili aree di miglioramento, al fine di progettare ed implementare buone prassi in questo ambito.

La ricerca, condotta utilizzando una metodologia quantitativa, ha analizzato i dati raccolti attraverso il questionario somministrato dal servizio *Job Placement* dell'Università di Roma "Foro Italico" agli studenti del secondo e terzo anno del corso di laurea triennale. Il campione analizzato è composto da tutti gli studenti che hanno effettivamente frequentato il tirocinio nell'Anno Accademico 2013/2014, ossia 146 studenti (di cui 103 maschi e 43 femmine) con un'età media di 21,5 anni.

Il questionario, costruito dall'*équipe* dell'Ufficio *Job Placement*, è stato validato attraverso un giudizio critico di tre esperti e un test-preliminare con un gruppo pilota, composto da 20 studenti tirocinanti, mediante il quale è stata verificata la comprensione delle domande e la struttura sequenziale degli *item*.

Rispetto all'affidabilità dello strumento è stato calcolato il coefficiente Alfa di Cronbach, ottenendo un valore di 0,896, coefficiente che indica una buona consistenza interna.

Rispetto all'analisi statistica è stato utilizzato il programma SPSS 20.0, con il quale è stata effettuata un'analisi descrittiva delle variabili, indagate mediante scala Likert, rispondenti all'obiettivo della ricerca: genere, età, opinione degli studenti rispetto all'esperienza complessiva di tirocinio, al sistema organizzativo universitario (informazioni ricevute sul percorso di formazione, supporto del Servizio *Job Placement e Tirocinio*, supporto del tutor universitario), al contesto ospitante (accoglienza, spazi fisici, ambiente relazionale, rispetto degli impegni, della metodologia e dei compiti da assegnare al tirocinante, ruolo del tutor, modalità di svolgimento del tirocinio) e, in ultimo, competenze consolidate durante l'esperienza. Rispetto alla variabile competenze, le aree indagate risultano essere state: tecnico strumentali (utilizzo di attrezzature, lingua straniera, espressione orale, tecnologie di insegnamento), organizzative (organizzazione del proprio lavoro, scelta e gestione del materiale di lavoro, capacità progettuali, gestione di un gruppo di lavoro), relazionali (relazionarsi con gli altri, identificarsi nel proprio ruolo lavorativo, lavorare in gruppo) e personali (saper risolvere problemi e

gestione dello stress).
Dopo aver presentato l'oggetto della ricerca, così come il disegno e il processo metodologico, procediamo di seguito con la presentazione dei dati ottenuti.

Risultati

Con la finalità di indagare l'esperienza del tirocinio del Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive dell'Università "Foro Italico" di Roma (A.A. 2013/2014), si presentano di seguito i risultati dell'analisi condotta sulle opinioni degli studenti rispetto a: esperienza complessiva di tirocinio, sistema organizzativo universitario, struttura ospitante e, in ultimo, competenze consolidate attraverso il tirocinio.
In primo luogo, il percorso di tirocinio è stato considerato soddisfacente da parte degli studenti. Come mostra il grafico (Grafico n. 1), il 97,3% ha espresso, infatti, una valutazione generale positiva. Nello specifico, l'esperienza è stata giudicata ottima dal 34,2%, buona dal 54,1%, sufficiente dall'8,9% e non adeguata solo dal 2,8% dei partecipanti.

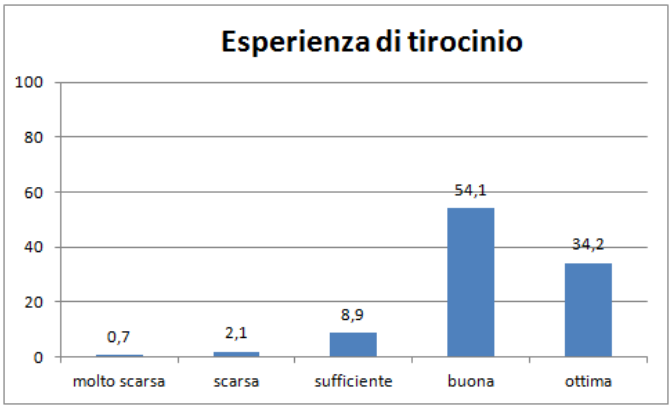


Grafico n. 1: Esperienza di tirocinio.

L'analisi dei dati condotta sulle opinioni degli studenti rispetto al sistema organizzativo universitario, pur riportando valutazioni prevalentemente positive, mostra criticità nel ruolo del tutor universitario.
Il 97,9% degli studenti ha asserito, infatti, di aver ricevuto informazioni adeguate sul percorso formativo e il 99,3% ha espresso un giudizio positivo sull'attività di supporto svolta dal *Servizio Job Placement e Tirocinio*, mentre l'81,8% dei tirocinanti ha affermato di non essersi sentito adeguatamente sostenuto dal tutor universitario (Grafico n.2).

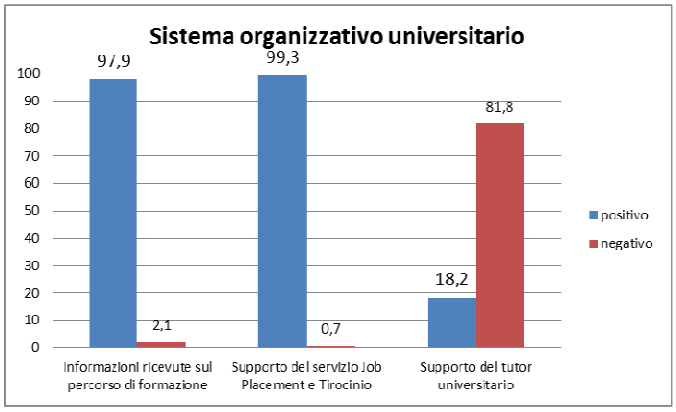


Grafico n. 2: Sistema organizzativo universitario.

Proseguendo con la presentazione dei risultati ottenuti, l'analisi del contesto ospitante mostra un indice di gradimento fortemente positivo (Grafico n.3).
Il 96,5% degli studenti ha dichiarato, infatti, di essere stato ben accolto all'interno della struttura; il 97,3% ha sostenuto di aver svolto la propria attività in spazi accoglienti; il 98,6% ha percepito un ambiente relazionale sereno. Il 99,3% ha affermato che sono stati rispettati da parte dell'azienda tutti gli impegni orari e organizzativi. Inoltre, l'89% dei tirocinanti ha dichiarato che gli sono stati assegnati sempre compiti attinenti al proprio ruolo e, secondo il 92,5%, è stata rispettata la metodologia di tirocinio dichiarata nel progetto.

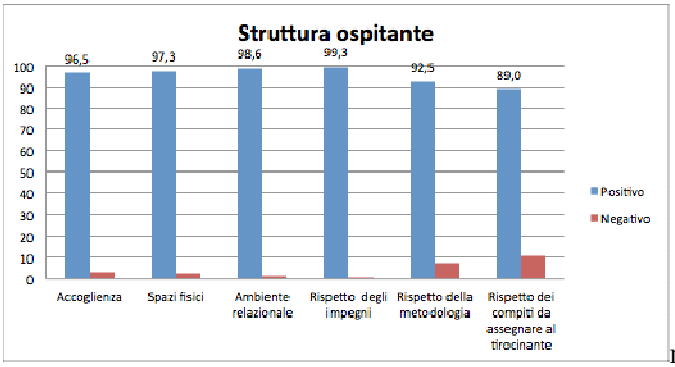


Grafico n. 3: Struttura ospitante.

Un altro elemento del contesto ospitante analizzato è stato la figura del tutor, che ha mostrato elementi di criticità (Grafico n. 4). Una parte degli studenti (38,5%), infatti, ha messo in evidenza la scarsa presenza dello stesso nella struttura durante le ore di tirocinio; il 23,1% ne ha lamentato la scarsa reperibilità; il 15,4% la scarsa conoscenza delle modalità di svolgimento del percorso di tirocinio; il 15,4% ha riferito di rapporti personali difficili; il 3,8% ha evidenziato una scarsa conoscenza tecnica e, in ultimo, il 3,8% ha percepito una scarsa fiducia verso il tirocinante.

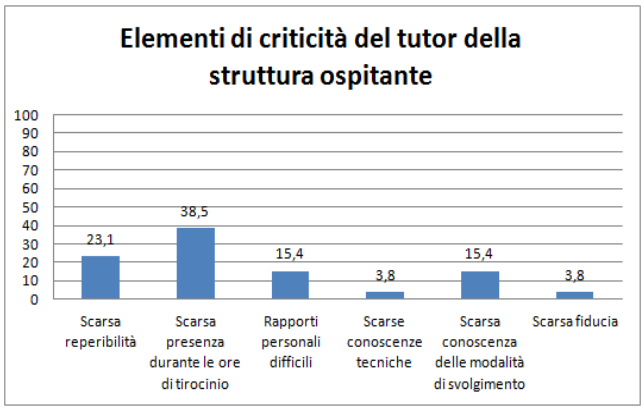


Grafico n. 4: Elementi di criticità del tutor della struttura ospitante.

Tuttavia, la quasi totalità dei partecipanti ha affermato che l'intero percorso formativo è stato comunque supervisionato (95,1%) dal tutor o da altro personale del contesto ospitante.

Sono state, altresì, analizzate le modalità di svolgimento del tirocinio (Grafico n. 5). Il 48,4% ha dichiarato di aver svolto attività in affiancamento e con disponibilità di informazioni e spiegazioni; il 20% ha affermato di aver operato in autonomia dopo aver ricevuto spiegazioni; il 18,7% ha affermato di aver agito in autonomia confrontandosi con le figure di riferimento in caso di necessità; il 4,5% di aver svolto attività di affiancamento senza ricevere spiegazioni rispetto alle attività; il 6,5% ha affermato di aver semplicemente osservato; infine, solo l'1,9% dei partecipanti ha dichiarato di aver svolto attività routinarie che prevedevano poca capacità decisionale.

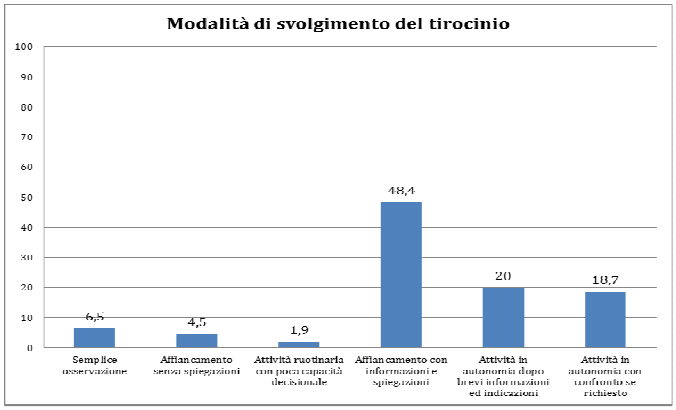


Grafico n. 5: Modalità di svolgimento del tirocinio.

In un'ottica critico-riflessiva è stato, infine, chiesto ai tirocinanti di fare alcune considerazioni rispetto a come si sono sentiti durante lo svolgimento del tirocinio. La quasi totalità degli studenti (96,5%) ha affermato di essersi sentito a proprio agio e il 91% di essersi sentito considerato all'interno del contesto. Infine, il 96,6% si ritiene soddisfatto delle attività che ha svolto.

In riferimento al processo di consolidamento delle competenze, l'analisi condotta rivela l'adeguatezza della formazione universitaria rispetto alle attività svolte nell'esperienza di tirocinio, mostrando che il 97,9% degli studenti ha asserito di non aver riscontrato mancanze nella preparazione e che tali attività hanno contribuito a migliorare e a consolidare le competenze già acquisite nel percorso di studi.

Nello specifico, la percezione degli studenti rispetto alle competenze ha condotto ai seguenti risultati: riguardo all'area delle competenze tecnico-strumentali i dati mostrano (Grafico n. 6) che più dell'85% degli studenti ha affermato di aver rafforzato la maggior parte delle competenze specifiche di quest'area durante il tirocinio (utilizzo attrezzature, espressione orale e metodologie di insegnamento). Fa eccezione la conoscenza della lingua straniera, che risulta essere considerata dal 98% degli studenti una competenza che il tirocinio non ha contribuito a migliorare.

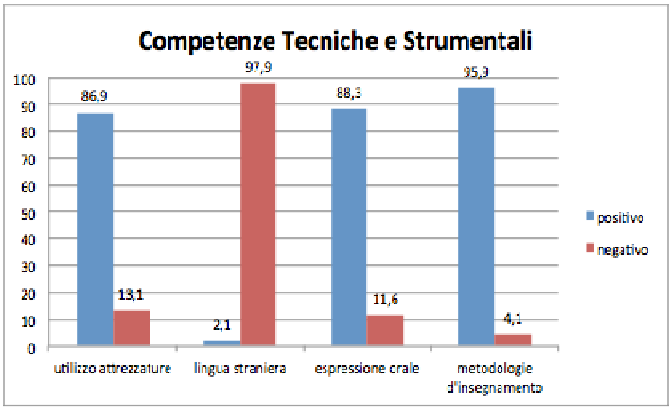


Grafico 6: Competenze tecniche e strumentali.

In riferimento all'area delle competenze organizzative, i dati rivelano (Grafico n. 7) che la quasi totalità degli studenti ha affermato di aver migliorato tutte le competenze considerate in questa area. Le percezioni positive si attestano, infatti, su valori pari o superiori al 90% per ogni singola competenza.
Si evidenzia, in particolare, come la capacità di "organizzare la propria attività" sia considerata dal 97% degli studenti migliorata grazie all'esperienza fatta durante il tirocinio.

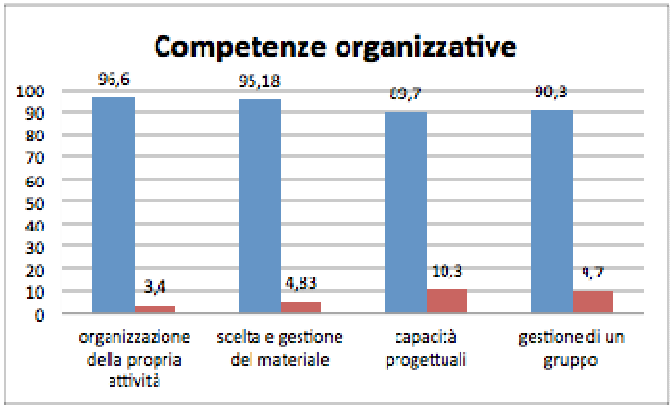


Grafico 7: Competenze organizzative.

Riguardo alle competenze relazionali (Grafico n. 8), gli studenti hanno affermato di aver potenziato la capacità di relazionarsi con gli altri (95%) e la capacità di lavorare in gruppo (90%). Risulta essere, inoltre, migliorata, per il 76% degli studenti, la capacità di identificarsi nel proprio ruolo lavorativo.

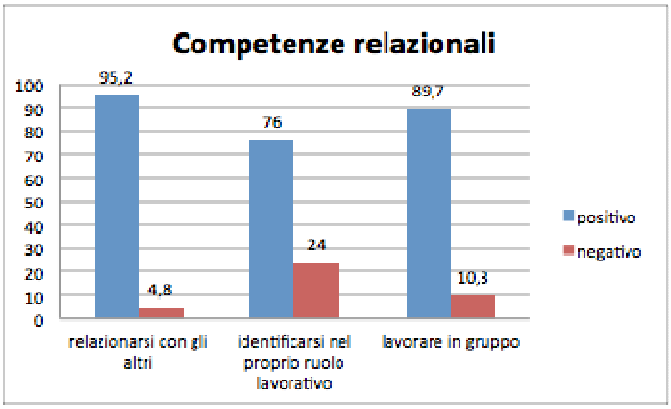


Grafico 8: Competenze relazionali.

Rispetto alle competenze personali (Grafico n. 9), l'esperienza di tirocinio ha rinforzato per il 90% degli studenti la capacità di saper risolvere problemi e per l'87% la capacità di gestire lo stress.

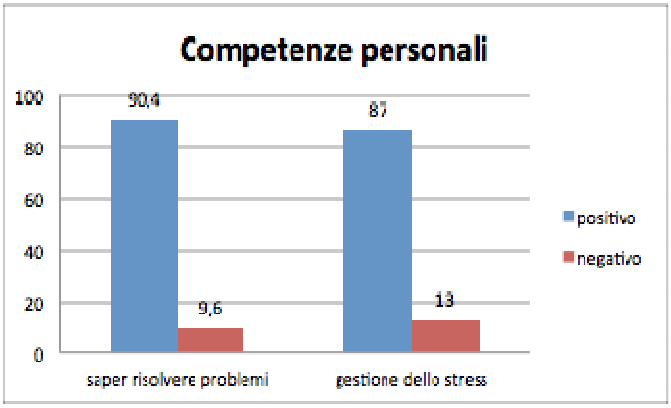


Grafico 9: Competenze personali.

In relazione al consolidamento delle competenze avvenuto grazie al percorso di tirocinio, il 96,6% degli studenti ha affermato, infine, di sentirsi in grado di operare nel settore lavorativo nel quale ha svolto l'esperienza, mentre solo il 3,4% ha affermato di non sentirsi ancora pronto.
Terminata la presentazione dei risultati, passiamo ora alla discussione degli stessi traendo, altresì, le conclusioni dello studio ed ipotizzando possibili prospettive di miglioramento della pratica del tirocinio nel contesto di riferimento analizzato.

Discussioni e conclusioni

I risultati della ricerca indicano che il tirocinio ha rappresentato per gli studenti di Scienze Motorie e Sportive dell'Università "Foro Italico" di Roma un'esperienza complessivamente formativa. Dal punto di vista organizzativo, gli studenti hanno espresso una valutazione positiva sull'attività svolta dal *Servizio Job Placement e Tirocinio* dell'Università. Tuttavia, 8 studenti su 10 hanno lamentato di non essere stati adeguatamente supportati dal tutor universitario, figura fondamentale nell'accompagnare lo studente nella fase di progettazione, di avviamento dell'esperienza pratica, in coordinamento con il tutor del contesto ospitante, con il quale dovrebbe monitorare l'intero processo di apprendimento[24].

In relazione ai contesti ospitanti, emergono valori fortemente positivi. La quasi totalità dei tirocinanti ha dichiarato di essersi sentita ben accolta all'interno della struttura, di aver svolto le proprie attività in spazi adeguati e in ambienti sereni, pur facendo emergere, anche in questo caso, elementi di criticità.

In primo luogo, rispetto alle modalità di svolgimento del tirocinio, seppur quasi la metà degli studenti analizzati ha dichiarato di aver effettuato attività in affiancamento in una prospettiva di piena condivisione e riflessione, risalta il 38,7% degli studenti che ha affermato di aver operato in autonomia dopo aver ricevuto informazioni e indicazioni o confrontandosi con le figure di riferimento in caso di necessità e, infine, il 6,5% di studenti che ha asserito di aver svolto il tirocinio compiendo semplice attività di osservazione. Questi dati suggeriscono che non sempre è stata messa in atto quella processualità che, da una prima fase di inserimento/osservazione, passa all'azione in affiancamento con il tutor, accompagnando il tirocinante verso una maggiore autonomia e competenza[25]. A questo aspetto si lega una delle principali debolezze emerse dall'analisi dei dati, ossia la presenza non sempre assidua del tutor nella struttura durante le ore di tirocinio, che risulterebbe essere stata compensata dal supporto ricevuto da altro personale della struttura ospitante, il quale ha comunque garantito la supervisione del percorso di tirocinio, così come evidenziato dalla quasi totalità degli studenti.

Il tutor dovrebbe essere una figura centrale nel favorire una valutazione critica del contenuto e del processo dell'azione per una maggiore comprensione dell'esperienza[26]. Una riflessività intenzionale, dunque, sistematica e aperta al cambiamento con la finalità di poter dare spazio e senso al percorso formativo verso un nuovo apprendimento in grado di trasformare, se necessario, anche le vecchie prospettive[27].

Lo studio ha rivelato, in ultimo, l'adeguatezza della formazione universitaria rispetto alle attività svolte nell'esperienza di tirocinio. La quasi totalità degli studenti, infatti, ha asserito di non aver riscontrato mancanze nella preparazione e che il tirocinio ha contribuito a migliorare e a consolidare le competenze già acquisite nel percorso di studi. Un discorso a parte deve essere fatto per la lingua straniera. Gli studenti riferiscono, infatti, di non averne migliorato la conoscenza, operando in contesti in cui non si è avuta probabilmente l'opportunità e la necessità di esercitarla.

Concludendo, il tirocinio proposto agli studenti dell'Università di Roma "Foro Italico" rappresenta un'esperienza positiva nel panorama delle Scienze Motorie e Sportive. Questo Ateneo, infatti, sin dalla sua rifondazione come istituzione universitaria, ha compreso l'importanza di sviluppare buone prassi per il tirocinio e l'orientamento al lavoro dei suoi studenti, in modo da garantire loro un migliore inserimento professionale.

Questa ricerca ci consente di riflettere sulla validità dell'attuale percorso proposto agli studenti e sulle possibili aree di miglioramento.

Sicuramente una maggiore attenzione dovrà essere posta all'individuazione dei tutor sulla base di specifiche caratteristiche personali, professionali e valoriali. Sarebbe, altresì, auspicabile progettare all'interno della struttura universitaria ore di formazione e confronto, che aiutino questi professionisti a riflettere sulla valenza e sulla responsabilità educativa del ruolo che sono chiamati ad assumere[28] e a renderli consapevoli dell'importanza di monitorare, nel percorso degli studenti tirocinanti, lo sviluppo non solo delle competenze tecnico-sportive, ma anche di quelle trasversali che risultano essere l'elemento discriminante nell'attuale mercato del lavoro. Ciò significa

che i tutor dovranno conoscere le metodologie e le tecniche comunicative proprie della relazione educativa, al fine di promuovere negli studenti quella consapevolezza che deriva dall'ascolto e dalla riflessione sul proprio agire, dall'osservazione dei propri comportamenti rispetto al contesto in cui si trovano, per poi imparare a trasferire e adattare le proprie conoscenze ad ambiti professionali diversi.

La formazione dovrà chiaramente riguardare sia i tutor dei contesti ospitanti, sia quelli dell'università. Rispetto a questi ultimi sarebbe auspicabile formare figure *ad hoc* per non gravare ulteriormente sulle attività dei docenti universitari, ai quali è attualmente affidato tale compito.

Per quanto riguarda, invece, le strutture ospitanti potrebbe essere importante trovare forme di riconoscimento della collaborazione, in quanto esse, al momento della stipula della convenzione, divengono *partner* nella formazione degli studenti dell'Università di Roma "Foro Italico".

Rispetto ai tutor che le strutture ospitanti individuano al loro interno, potrebbe essere interessante pensare ad un attestato di partecipazione con eventuale riconoscimento di crediti formativi, che possa essere speso dagli stessi nel mercato del lavoro al fine di motivarli all'espletamento del loro ruolo e, prima ancora, incoraggiarli a prendere parte al percorso formativo di cui abbiamo accennato poco sopra.

Sarebbe opportuno, infine, ampliare il questionario da cui ha preso avvio questa ricerca, allo scopo di approfondire l'analisi di una pratica così rilevante nel percorso formativo degli studenti quale quella del tirocinio e costruire ulteriori strumenti, che possano garantire anche un monitoraggio *in itinere*, costante ed efficace.

Alla luce di quanto emerso nello studio si auspica, altresì, l'ampliamento dell'orizzonte di azione del futuro professionista sportivo a livello europeo e internazionale (ad esempio, attraverso il progetto LLP dell'Unione Europea), per favorire non solo un miglioramento della conoscenza delle lingue straniere ma, anche, il confronto con realtà professionali di altri Paesi all'avanguardia nel settore sportivo. Questo potrebbe consentire la costruzione di una rete con realtà formative internazionali, con la finalità di promuovere e implementare lo sviluppo delle buone prassi.

Il tirocinio formativo per le professionalità legate alle Scienze Motorie e Sportive rappresenta una sfida pedagogica sia per il sistema di formazione italiano, sia per quello europeo. Per questo è necessario che le università italiane si impegnino ancora di più nei prossimi anni, affinché i laureati in Scienze Motorie e Sportive possano sviluppare esperienze di apprendistato e formazione sul campo non solo centrate su modelli critico-riflessivi, ma anche aperte ai nuovi ambiti occupazionali e alle nuove professionalità legate alla dimensione sociale ed educativa nello sport, offerte oggi dal mercato del lavoro italiano ed europeo.

CLAUDIA MAULINI, MASCIA MIGLIORATI, ESPEDITO LATERZA, EMANUELE ISIDORI
Università degli Studi di Roma "Foro Italico"
University of Roma "Foro Italico"

[i] L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori; nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Claudia Maulini, *Introduzione*, *Metodologia*, *Discussioni* e *Conclusioni*; Mascia Migliorati, *Metodologia*, *Risultati*, *Discussioni* e *Conclusioni*; Espedito Laterza, costruzione del questionario, raccolta e predisposizione dei dati; Emanuele Isidori, *Il contesto di riferimento*.

[2] Per un'esauriente e approfondita introduzione storica e culturale al tirocinio e ai concetti ad esso collegati, si veda: A. Salerni, A. Sanzo (a cura di), *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'università incontra le aziende*, Nuova Cultura, Roma 2013.

[3] I termini *apprenticeship* e *training period*, utilizzati per lo più nel Regno Unito, indicano rispettivamente il "tirocinio" finalizzato ad un mestiere e quello relativo ad una specifica formazione applicata ad una determinata area professionale. I termini *internship* o *work*

sono, invece, utilizzati negli Stati Uniti e stanno ad indicare l'esperienza diretta di lavoro – svolta in un'azienda o in una struttura che offre lavoro – di uno/a studente/studentessa durante o in prossimità del termine del suo percorso formativo universitario; essa è legata alla specializzazione che intende o sta per conseguire.

[4] F. Falcinelli, *Presentazione*, in O. Bovi (a cura di), *Il tirocinio*, Morlacchi Editore, Perugia 2002, pp. VII-VII.

[5] Si vedano, in proposito: J. Bernardini, *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 12-14; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Milano 2004; A. Sonatore, *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 101-102.

[6] Si rimanda a: A. Sonatore, *Imparare facendo*, cit., pp. 133-166.

[7] J. Bernardini, *Il tirocinio universitario*, cit., pp. 13-14.

[8] G. Szpunar, A. Salerni, P. Sposetti, E. Renda, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma*, «CQIA rivista - Formazione, Lavoro, Persona», 13, V, pp. 146-159, p. 158.

[9] A. Salerni, A. Sanzo (a cura di), *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'Università incontra le aziende*, cit., p. 109.

[10] *Ibidem*.

[11] A. Sonatore, *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, cit., p. 102; G. Szpunar, A. Salerni, P. Sposetti, E. Renda, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma*, cit., p. 152.

[12] L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 42.

[13] Il tirocinio è stato istituito con l'articolo 18 della Legge 196 del 24 giugno 1997 e regolamentato con il Decreto Interministeriale 142 del 25 marzo 1998.

[14] Il tirocinio formativo per gli studenti universitari è stato rilanciato di recente, sotto l'impulso delle *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso il tirocinio e l'apprendistato*, con il Decreto Legge 76 del 28 giugno 2013 (comma 10, articolo 2). Il Decreto ha previsto uno stanziamento di 7,6 milioni di euro per il 2014 per gli studenti iscritti all'università.

[15] Si veda, in proposito, la ricerca multiscopo promossa dall'Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma all'inizio degli anni 2000 per valutare e monitorare la situazione lavorativa dei diplomati ISEF e laureati in Scienze motorie, al fine di impostare e meglio sviluppare i tirocini formativi degli studenti universitari dell'Istituto. Cfr. P. Parisi, C. Corradini, C. D'Apice, *Formazione e lavoro nel settore delle scienze motorie*, Aracne, Roma 2004.

[16] Già Istituto Universitario di Scienze Motorie (IUSM) e Ateneo (con l'attuale denominazione assunta nel 2008), nato a seguito della trasformazione dell'Istituto Statale di Educazione Fisica di Roma (ISEF) con la già citata Legge 178 del 1998, è l'unica università italiana e tra le poche in Europa ad essere interamente dedicata allo studio dello sport e delle diverse aree di ricerca ad esso collegate.

[17] Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco sullo sport*, CCE, Bruxelles 2007.

[18] J. P. Augustin, *Le sport et ses metiers. Nouvelle pratiques et enjeux d'une professionnalisation*, La Découverte, Paris 2003.

[19] C. Maulini, A. Fraile Aranda, R. Cano, *Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Itália*, «Estudios pedagógicos», 1, XLI, 2015, pp. 167-182; C. Maulini, *Las competencias de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes*, Tesi di Dottorato, Universidad de Valladolid, Valladolid 2012, documento consultabile online all'indirizzo: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2753 pp. 152-182 e pp. 205-269, [ultima consultazione 05/08/2015].

[20] Si rimanda ai due volumi di D. Schön: *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1996; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2005. Si veda, inoltre: J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

[21] Questo trend ha seguito uno sviluppo inarrestabile a partire dalla prima metà degli anni Novanta del secolo scorso ed appare in continua crescita. Si veda: S. Lolli, *Le professioni dello sport. La situazione italiana*, FrancoAngeli, Milano 1997.

[22] Si veda, in proposito, il documento dell'Unione Europea: *Vocasport – La formation et l'einseignement professionels dans le domaine du sport dans le pays de l'Union Européenne: situation, tendances et perspectives*, Bruxelles 2004, documento disponibile online all'indirizzo: http://ec.europa.eu/sport/documents/lotvocasport.pdf.

[23] Tra le professioni oggi emergenti nel settore dello sport e più legate alla dimensione sociale e formativa, vanno ricordate quelle relative al settore dell'animazione e del tempo libero, dell'educazione di strada, degli istituti penitenziari, delle comunità terapeutiche e per minori, delle case di cura e dei centri sociali per anziani. Altri settori di impiego, di cui il tirocinio formativo universitario dovrebbe tenere conto, sono rappresentati dal cosiddetto *edutainment* (*education* ed *entertainment*) nei parchi divertimento, villaggi vacanze o navi da crociera, e dal turismo sportivo e ambientale, pensato e finalizzato anche al miglioramento della qualità della vita delle persone diversamente abili (cfr. E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2009, p. 70).

[24] A. Sonatore, *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, cit.; J. Bernardini, *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, cit., pp. 12-14; G. Szpunar, A. Salerni, P. Sposetti, E. Renda, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma*, cit., pp. 149-153.

[25] Si vedano i testi già citati di: A. Sonatore, *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, cit., pp. 101-102; G. Szpunar, A. Salerni, P. Sposetti, E. Renda, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma*, cit., pp. 149-153.
[26] Si rimanda a: J. Bernardini, *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, cit., pp. 12-14.
[27] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.
[28] Questo conferma quanto affermato nel saggio di: G. Szpunar, A. Salerni, P. Sposetti, E. Renda, *Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma*, cit.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Theories and *praxis* of the curricular traineeship in Sports and Exercise Science: focus on the fitness industry

Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario per le scienze motorie e sportive: focus sul settore del fitness

FERDINANDO CEREDA

In fitness and sports centres all over Europe high-quality services are provided to promote health and well-being. The industry also has economic significance. Despite the increasing number of customers, growing industry revenue, and number of providers, many providers face a central problem: high customer fluctuation specifically. The solution for this problem seems to improve the knowledge, skills and competences of fitness professionals for increase the achievment of customers' goal. The curricular traineeship should be designed to connect the academic knowledge with the necessary competence needed in this important economic and professional sector.

Individuare quali sono i fattori determinanti per il successo del processo educativo che dovrebbe caratterizzare la buona riuscita di un progetto di tirocinio curricolare nel settore del fitness non è facile. La configurazione della nostra società rende sempre più attuali i problemi connessi alla pratica di un regolare esercizio fisico. Parallelamente si pone la questione dell'insegnamento delle moderne forme di movimento che catalizzano l'attenzione e l'interesse di milioni di persone in Italia e in tutto il mondo, che si rivolgono alle strutture pubbliche e private che offrono servizi per l'attività motoria, da quelle più tradizionali a quelle più moderne. Luoghi dove non si fa più opera di promozione e animazione motoria o sportiva, ma vera e propria opera di formazione ed educazione[1]. Luoghi che coinvolgono i bambini, gli adulti in varie fasce di età, gli anziani e, da ormai diversi anni, persone con patologie croniche stabilizzate che con l'esercizio fisico e una blanda attività sportiva riescono a mantenere e migliorare il proprio stato di salute.

Il numero delle persone che frequentano le palestre dei centri fitness e dei centri sportivi è cresciuto in modo esponenziale fin dai primi anni Novanta, insieme a chi vi lavora. Paradossalmente, l'aumento delle strutture che offrono spazi e servizi legati all'esercizio fisico e alle attività sportive è stato accompagnato da un aumento significativo dell'obesità e della sedentarietà[2].

Ormai ci sono evidenze scientifiche importanti sui benefici che sono indotti dalla pratica regolare di esercizio fisico per la prevenzione[3] e, in Italia, è costante la popolarità della attività motorie per il fitness promosse nelle palestre[4].

Gli istruttori e i personal trainer, le principali figure professionali presenti in questi contesti, rappresentano il punto di contatto tra gli ambienti dove tali attività sono proposte e le persone che le praticano.

Dato l'aspetto preventivo dell'esercizio fisico, la stretta connessione con lo stato di salute e l'aumento dei praticanti in età adulta e anziana con patologie cronicizzate, diventa sempre più importante coniugare le conoscenze accademiche con le competenze necessarie per chi, in tali ambienti, ha poi la responsabilità di educare al corretto movimento e, di fatto, d'insegnare come farlo. Ricordando che il settore non è regolamentato e a chiunque è data la possibilità di svolgere questa attività professionale.

I professionisti del fitness, oggi, possono essere collocati nell'area d'incontro tra la pura passione per l'esercizio fisico e il corso di laurea in scienze motorie. Nel primo

caso l'abitudine al movimento, programmato o meno, è acquisita fin da bambini. Poi si trasforma in un completamento a percorsi di studi o professioni lontani dal mondo dell'attività fisica e sportiva. Un completamento che, divenuto necessario, porta alla convinzione di farne un lavoro, scatenando così la necessità di acquisire le conoscenze e le competenze per un agire consapevole e creare un profilo professionale credibile. Nel caso del Corso di laurea in Scienze motorie, dove la preparazione tecnica dovrebbe essere garantita dal Corso di studi, la scelta di diventare un professionista del fitness arriva spesso in un secondo momento. Magari, dopo aver preso in considerazione e messe da parte altre carriere come quella dell'insegnamento a scuola o del preparatore atletico in ambito sportivo.
Il mondo del lavoro oggi suggerisce quali temi devono analizzati affinché nella progettazione di un progetto formativo siano inclusi i contenuti e gli obiettivi appropriati. Tali temi supportano la competenza tecnica pura e comprende la soddisfazione dell'utente con la caratterizzazione del feedback.

Uno sguardo al passato per comprendere il presente

Mentre l'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) formava il futuro insegnante di educazione fisica, il Corso di laurea in Scienze motorie e dello sport, originariamente nel suo ordinamento quadriennale, poi in quello articolato della laurea triennale e della laurea specialistica, ora laurea magistrale, consente una preparazione in diversi ambiti: oltre a quello scolastico ci sono quello sportivo, quello manageriale-organizzativo e quello dell'attività adattata.
La scelta epistemologica è stata fondamentale nell'ambito delle scienze del movimento. Il Corso di laurea in Scienze motorie ha colmato non tanto un vuoto formativo in un settore nel quale, da oltre due secoli, studiosi di ogni disciplina avevano portato contributi notevoli, quanto piuttosto una sempre più puntuale attenzione alle attività formative, preventive e adattate, non avulsa dalle conquiste scientifiche e dalle sempre nuove esigenze della singola persona e della società, in settori quali lo sport, la prevenzione e le attività adattate.
L'educazione fisica, concepita come quella disciplina che consente all'allievo di crescere attraverso il movimento e che trova collocazione nel sistema scolastico nazionale, ha lasciato il posto alle Scienze motorie, ovvero allo studio a 360° del movimento umano, che integra i contributi, gli apporti e le scoperte scientifiche provenienti dalle Scienze biologiche e da quelle umane.
Le Scienze del movimento rappresentano dunque un contenitore che include l'educazione fisica, dove sono inoltre comprese: l'attività fisica adattata a particolari gruppi di popolazioni e di età (bambini, ragazzi, adulti, anziani, diversamente abili, ecc.); l'attività motoria-sportiva agonistica e non agonistica; le attività per il fitness, indicate come utili e indispensabili per l'uomo e la sua salute, come risposta alle esigenze formative, alle richieste della ricerca scientifica e di una adeguata professionalità[5].

Definizione dei contenuti formativi universitari

Diversi autori[6] hanno proposto le materie che sono ritenute fondamentali per la preparazione tecnica ed educativa per un professionista del fitness: anatomia umana, anatomia dell'apparato locomotore, postura ed equilibrio, biologia, analisi della composizione corporea, nutrizione e gestione del peso corporeo, fisiologia umana, fisiologia dell'esercizio, biomeccanica, prevenzione degli infortuni, valutazione funzionale, programmazione dell'esercizio, allenamento con i pesi, pedagogia generale e speciale, psicologia.
A livello universitario, in Italia, la laurea che racchiude anche le materie di cui sopra è il corso di laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive (L-22). Questo fornisce conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative agli ambiti professionali dell'educazione e della formazione della persona attraverso il movimento e le attività sportive. In particolare, l'obiettivo principale è quello di consentire di:

- scegliere come approfondire la propria preparazione in diversi ambiti: dalla cultura del movimento e dello sport all'educazione motoria per l'infanzia, all'educazione fisico-motoria e sportiva per l'adolescenza, fino all'attività motoria preventiva e compensativa per le età adulta ed anziana;

- conoscere e analizzare criticamente le necessità di movimento della persona nelle diverse fasi della vita;
- progettare, proporre e gestire percorsi di educazione, formazione e recupero post riabilitativo attraverso il movimento (esercitazioni, esercizi, giochi, attività sportive);
- valutare e adeguare gli interventi educativi e formativi in itinere e al termine della loro realizzazione in merito ai processi e ai risultati conseguiti.

Nell'ambito delle scelte di programmazione nazionale e regionali che hanno introdotto la sperimentazione della cosiddetta AFA (Attività Fisica Adattata), il laureato in Scienze motorie è la figura ritenuta importante per i fini di promozione della salute, prevedendo che tale attività non rientri tra le prestazioni sanitarie, bensì abbia il compito combattere la sedentarietà, favorire la socializzazione, promuovere stili di vita più corretti, ricondizionare una persona al termine di un protocollo riabilitativo.
La necessità di una formazione più specifica per lavorare con le persone definite "fragili" hanno caratterizzato il percorso formativo della laurea magistrale in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate (LM-67, S.T.A.M.P.A.).
Il percorso formativo del corso di laurea magistrale S.T.A.M.P.A. si propone di offrire un quadro organico di conoscenze e competenze teoriche e pratiche relative al mantenimento dello stato di salute attraverso il movimento e la pratica dell'attività sportiva, lungo tutto l'arco della vita. Il corso si propone di fornire conoscenze e competenze relative all'adattamento dell'attività motoria e sportiva all'individuo diversamente abile. Si porta ad acquisire una preparazione specifica riguardante le dimensioni fondamentali delle discipline motorie e sportive tenendo conto anche dell'apporto di quelle biomediche, pedagogiche, psicologiche e sociologiche che, nel complesso, concorrono a definire i profili professionali promossi dal corso di laurea.
La maggioranza delle guide ai corsi universitari indicano come impiego post laurea, il lavoro in qualità di:

- istruttori e coordinatori presso centri, palestre e altre strutture sanitarie di post-riabilitazione e prevenzione;
- istruttori e coordinatori presso centri e palestre per l'attività motoria adattata al disabile;
- allenatori sportivi per disabili;
- educatori e divulgatori dell'attività motoria e sportiva preventiva, presso le strutture governative, regionali, comunali e amministrative orientate all'educazione igienico-sanitaria;
- consulenti di figure professionali operanti nel campo delle professioni sanitarie.

Quindi, nel programmare l'attività fisica adattata e necessariamente personalizzata in luoghi quali le palestre private, pubbliche, sanitarie e non, si afferma la figura del laureato in scienze motorie che, per la sua stretta connessione con un'attività fisica finalizzata alla salute, a pieno titolo può rappresentare il percorso formativo formale per eccellenza per chi volesse qualificarsi come un professionista della *physical fitness*.

Razionale del tirocinio curricolare: aspetti generali

Con l'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici, imperniata sul sistema dei crediti, il tirocinio formativo entra a pieno titolo nel percorso didattico degli studenti come tirocinio curriculare (art. 10 del D.M. 3/11/99 n. 509)[7].
Lo stage rappresenta uno strumento di orientamento di primaria importanza, in quanto offre la possibilità d'integrare le conoscenze acquisite durante il percorso di formazione universitaria con le competenze professionali acquisibili in ambito lavorativo. È, dunque, un investimento molto utile come chiave di accesso al mondo del lavoro.
Nell'ambito dell'autonomia didattica, molte università hanno dato un notevole valore alle attività di tirocinio inserendole in gran parte dei nuovi corsi di studio. Pertanto, il tirocinio formativo, oltre a facilitare l'apprendimento di competenze e professionalità spendibili nel mercato del lavoro, consente anche l'acquisizione di crediti formativi utili ai fini del conseguimento del titolo.

Il tirocinio curricolare riveste un ruolo chiave nello sviluppo delle competenze e delle conoscenze che permettono il trasferimento e il loro appropriato utilizzo alle situazioni di lavoro. Questa esperienza riveste un ruolo rilevante, dal momento che sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica, nonché lo sviluppo dei processi di investigazione e azione, considerati i pilastri di base per acquisire competenze professionali qualitativamente adeguate alle esigenze del mercato del lavoro[8].
Le competenze fondamentali per la realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'"occupabilità" nella società della conoscenza sono evidenziate nel quadro di riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"[9]. Le prime quattro competenze affinano le conoscenze di base indispensabili nel momento storico-culturale attuale. Le attività di tirocinio sono orientate alla promozione delle ultime quattro delle otto competenze fondamentali. Imparare ad imparare rappresenta il filo conduttore di tutte le esperienze volte all'apprendimento e alla formazione, in una dimensione di continuità di vita.
I tirocini, distinti tra tirocini formativi e di orientamento, sono attività di formazione tramite lavoro. Il tirocinio formativo o curriculare, previsto dal piano di studi, è effettuato durante lo svolgimento degli studi (ossia prima del loro completamento) e mira ad integrare le conoscenze acquisite con la frequenza ai corsi universitari, mediante l'acquisizione di esperienze professionali.

Il processo di costruzione del tirocinio curricolare

La programmazione del tirocinio curricolare, in una modellazione progettuale ideale, dovrebbe essere caratterizzata da quattro fasi: l'analisi, la programmazione, l'esecuzione, la valutazione[10].
L'analisi si concretizza con un'accurata presentazione delle offerte del contesto territoriale e dei bisogni formativi degli studenti. È in questa fase che lo studente inizia a conoscere il mercato del lavoro e a valutare le ipotesi lavorative.
La programmazione è la fase più articolata. Occorre collocare temporalmente il tirocinio all'interno del percorso di studi; fornire una mappa dei servizi disponibili, dei materiali didattici e degli strumenti metodologici; definire i referenti esterni dell'esperienza, attivare il gruppo di tirocinio. Per lo studente l'attività di pianificazione del tirocinio curricolare comporta una riflessione in sede di colloquio individuale che precisa il luogo dove svolgere la propria esperienza, le motivazioni e gli obiettivi da perseguire.
L'esecuzione rappresenta la fase dello svolgimento dell'attività di tirocinio e consiste nell'assegnazione di un tutor all'interno del servizio. In questa fase gli attori coinvolti, tutor universitario, tutor nel servizio e studente, concordano un progetto formativo che individua "dove, come, che cosa e perché" avviene il percorso di tirocinio.
La valutazione avviene attraverso gli incontri di gruppo, colloqui individuali e con una sintesi scritta tra la teoria appresa e la pratica agita.

Il tirocinio curricolare della laurea triennale in Scienze delle attività motorie e sportive: il progetto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Il Corso di laurea triennale in Scienze delle attività motorie e sportive prevede, al terzo anno, l'assegnazione allo studente di 5 crediti formativi per l'attività di tirocinio al fine di far acquisire allo studente le competenze relative agli ambiti di un possibile futuro esercizio delle professionalità di ambito motorio-sportivo-adattativo.
Allo scopo di coordinare, organizzare e gestire le attività di tirocinio è presente la figura del coordinatore di tirocinio con i seguenti compiti:

- individuare sul territorio un numero adeguato di enti ospitanti idonei allo svolgimento dei progetti formativi;
- reperire, anche in collaborazione con i tutor universitari, i luoghi lavorativi disponibili ad avviare tirocini curricolari;
- mantenere e consolidare i rapporti con gli enti ospitanti;
- garantire il rispetto delle finalità formative dei tirocini curricolari offerti;
- raccogliere le domande, selezionare ed orientare i tirocinanti prima e durante le esperienze di inserimento;

- curare i rapporti con i tutor dell'azienda e i tutor universitari;
- definire il contenuto dei singoli progetti di tirocini curricolari in collaborazione con il tutor universitario ed eventualmente con il tutor aziendale;
- mantenere costantemente i contatti con gli enti;

I tutor di tirocinio hanno il compito di:

- definire gli aspetti operativi ed in particolare l'individuazione del periodo e degli orari relativi al tirocinio curricolare;
- monitorare costantemente sia lo svolgimento del tirocinio curricolare, sia la serietà, le motivazioni e l'impegno del tirocinante e dell'ente ospitante;
- raccogliere e trasmettere le relazioni finali dell'attività di tirocinio curricolare elaborate dagli studenti e le valutazioni espresse dagli enti ospitanti. Tali documentazioni conclusive sono finalizzate al riconoscimento dei crediti formativi universitari.

Il tirocinio degli studenti viene articolato attraverso le seguenti modalità:

- attività interne all'università, quali: incontri di gruppo in aula; incontri individuali con il tutor; incontri con testimoni privilegiati.
- Attività interne ai servizi, quali: visite guidate di gruppo; attività di tirocinio passivo ed attivo presso l'ente.

Il tutor esterno è la figura che accompagna il tirocinante all'interno dell'aziende, costituendone il punto di riferimento costante. È colui che agisce con il coordinatore di tirocinio per ottimizzare il processo formativo dello studente.

Razionale del tirocinio curricolare nel settore del fitness

Da un punto di vista professionale l'istruttore sportivo e quello fitness hanno una loro collocazione ben definita. Le attività dell'istruttore sportivo sono descritte nella classificazione NACE[11], nella categoria 85.51 "Formazione sportiva e ricreativa" e 93.1 "Attività Sportive". L'International Labour Organisation gestisce la classificazione internazionale delle professioni (ISCO, International Standard Classification of Occupations)[12]. In questa classificazione, la professione d'istruttore sportivo è classificata nella categoria 342 "lavoratori sportivi e fitness". Questa categoria è ulteriormente suddivisa in tre gruppi occupazionali: atleti e sportivi (3421); allenatori e istruttori sportivi, giudici (3422); istruttori Fitness e istruttori ricreazionali (3423).

L'Istat (Istituto Nazionale di Statistica) definisce le professioni classificate nella categoria "3.4.2- Insegnanti nella formazione professionale, istruttori, allenatori, atleti e professioni assimilate" [13]. In questa categoria figurano gli istruttori di discipline sportive non agonistiche (3.4.2.4), le professioni organizzative nel campo dell'educazione fisica e dello sport (3.4.2.5), gli allenatori e i tecnici di discipline sportive agonistiche (3.4.2.6), gli atleti (3.4.2.7) ed è illustrato il raccordo con la versione europea della Classificazione Internazionale delle professioni (ISCO-08). Nella categoria 3.4.2.4.0, Istruttori di discipline sportive non agonistiche, viene collocato l'istruttore di fitness[14].

Concettualmente è un errore, in quanto il fitness non è una disciplina sportiva e le attività che lo caratterizzano, anche se hanno le stesse premesse metodologiche e scientifiche di una disciplina sportiva, hanno un loro costrutto ben definito[15]. In questo contesto, quindi, si salva giusto l'aspetto della forma che dovrebbe caratterizzare le attività non competitive.

Il settore della salute e del fitness in Europa con oltre 40 milioni di consumatori, genera 22 miliardi di euro di fatturato, impiega 390.000 persone ed è composto da oltre 40.000 strutture. L'Eurobarometro 2014 indica che in Europa la ragione che porta le persone a svolgere attività fisica o uno sport è per il 62% legato alla salute. In Italia, il 15% delle persone che dichiarano di svolgere regolare attività fisica, lo fa in un centro fitness[16].

Oltre al suo significativo contributo economico, il settore riveste un ruolo importante per rendere la popolazione europea più attiva e meno bisognosa di cure mediche. In questo settore economico il "prodotto" principale è l'esercizio fisico.

Le persone che lavorano nel settore del fitness sono fondamentali in quanto sono la risorsa più importante per sostenere, accompagnare e aiutare chi pratica esercizio fisico a raggiungere i propri obiettivi correlati al fitness[17].
I professionisti dell'esercizio devono essere consapevoli della loro responsabilità nel rapporto con una persona che pratica attività fisica, poiché hanno a che a fare con l'integrità fisica e, quindi, con la salute dello stesso. Tali circostanze richiedono competenze, capacità e conoscenze, al fine di essere in grado di fornire una pratica sicura orientata alla persona. Un compito essenziale in questo senso è lo sviluppo di standard educativi che sono comunemente accettati dagli stakeholders del settore in base alla politica educativa corrente.
Le figure professionali del fitness a cui dovrebbe rivolgersi un proficuo tirocinio curricolare comprendono: l'insegnante in sala attrezzi, nei corsi di gruppo, il personal trainer e lo specialista dell'esercizio fisico per la salute.

Definizione dei termini

L'insegnante e il personal fitness trainer usano un approccio personalizzato per valutare, motivare ed educare con l'esercizio fisico le persone a soddisfare i propri bisogni che sono correlati allo stato di salute. Una parte cruciale di questo ruolo è il processo formativo del trainer, intimamente connesso con la consapevolezza che le tematiche legate all'attività fisica comprendono e necessitano di altre caratteristiche. Gavin[18] ha evidenziato come il personal trainer, per esempio, si assume delle responsabilità e dei rischi legati allo stato di salute dei propri "allievi" che vanno ben oltre quello del confine educativo che caratterizza il loro ruolo. Melton[19] sottolinea come il ruolo del fitness trainer sia naturalmente complesso e multidimensionale.
Nessun ciclo di studi può offrire una formazione completa e definitiva. Anche nella professione di chi si occupa di attività motoria e sportiva è così. L'apprendimento avviene per tutto l'arco della vita. A differenza di altri professionisti che hanno a che fare con lo stato di salute delle persone, per svolgere l'attività professionale di insegnante di fitness o di personal trainer non è richiesta dalla legge nessun di titolo di studio o di corso di formazione. Chiunque può professarsi tale e porsi come riferimento e modello, giusto o sbagliato che sia.
La mancanza di una legislazione che regola tale attività e la stretta connessione che c'è tra la pratica di esercizio fisico e l'assenza di malattia, porta a una domanda spontanea: "Quali sono gli indicatori di conoscenza, competenza e abilità che rendono affidabile un professionista del fitness?".
Rupp[20] ha evidenziato che nelle palestre un corso di formazione non formale, solitamente della durata di pochi giorni, è posto a garanzia che l'istruttore ha completato un percorso di formazione professionale.
In Italia, al momento, non ci sono indicazioni che possano fornire quali siano gli standard didattici, nei contenuti e nei metodi, per corsi di questo tipo. Inoltre, esiste una sovrabbondanza di associazioni che rilasciano certificazione di prima parte che attestano la conoscenza, le abilità e le competenze che sono essenziali per lavorare come professionisti per il fitness. Riferendosi al ruolo del "Maestro" così come a quello di educatore o formatore, si evidenzia come la professionalità può avvenire solo in contesti in cui il soggetto è direttamente o indirettamente coinvolto[21].
Nello specifico, Thomas[22] evidenzia che il vasto apprendimento non formale nel professionista della salute e fitness non si traduce necessariamente in un professionista competente e capace. Solo il 39% delle persone intervistate, inoltre, aveva un titolo di studio universitario attinente alle scienze dell'esercizio fisico. In un'altra ricerca[23], si è evidenziato come chi ha completato un percorso formativo universitario in educazione fisica o scienze dell'esercizio, ha avuto risultati migliori di chi non avesse nessuno di questi titoli. Quindi, l'educazione formale sembra essere più importante di quella non formale per la conoscenza del professionista del fitness.

Il progetto formativo: dai tecnicismi alla riuscita educativa

Nella programmazione delle attività di tirocinio curricolare l'idea di fondo è quella del "fare" in situazione reale, ovvero dare centralità "all'esperienza" intesa, a partire dalla sua etimologia, come un processo. Il percorso formativo del tirocinio, accanto all'esperienza diretta,

accompagnata da strumenti e tecniche di rilevazione (l'osservazione), comprende momenti di riflessione attraverso i quali gli studenti trasformano i dati in effettiva esperienza, in grado di collegare le operazioni quotidiane del fare professionale con domande che nascono da precedenti conoscenze quali studi, riflessioni e vissuti.
Gli obiettivi e le modalità di tirocinio per il settore del fitness, omnicomprensivo dei molteplici aspetti di tale ambiente professionale, possono caratterizzarsi dall'entrare in contatto e vivere una realtà lavorativa articolata e strutturata che propone un servizio di attività motoria che dovrebbe avere come fine il raggiungimento, il mantenimento e l'eventuale miglioramento di uno stato di salute ottimale, sia fisico che psichico. Le modalità riguardano l'osservazione, la prova personale, l'avviamento alle attività motorie e, nel caso di una comprovata maturità, la conduzione autonoma delle stesse.
Premesse le solide basi umanistiche, scientifiche e tecniche di un futuro professionista dell'esercizio fisico, si presuppone fornite dal percorso di studio caratteristico, lo sforzo nel progettare il tirocinio curricolare è insito nel considerare gli aspetti fondamentali e necessari richiesti da un settore lavorativo fortemente ricettivo. Tra questi, una particolare attenzione viene rivolta alla comunicazione durante l'insegnamento, che influenza notevolmente la qualità degli interventi nel contesto del fitness. Molto spesso gli istruttori concentrano l'enfasi nella loro intervento sugli aspetti tecnici, comunque fondamentali, ignorando l'importanza del "come" comunicare e quale comportamento adottare per garantire l'aderenza all'esercizio fisico e soddisfare le esigenze delle persone.

Il progetto formativo: la caratterizzazione del feedback

L'insegnamento è un'attività complessa che richiede la presa di decisioni in modo proattivo, pianificare le sessioni e interagire con gli altri. L'obiettivo iniziale di un istruttore è quello di far apprendere le abilità motorie e, quando possibile, migliorare lo stato fisico[24].
Indipendentemente dal contesto in cui gli istruttori si trovano ad agire, devono programmare obiettivi realistici. Per fare ciò, è fondamentale che sappiano scegliere l'intervento pedagogico più appropriato, utilizzare le strategie opportune per individualizzare l'apprendimento, analizzare i problemi, condurre il singolo o la classe e correggere gli errori[25].
Con una comunicazione appropriata e una forte leadership, l'insegnante di fitness può aiutare i partecipanti a imparare nuovi comportamenti e a modificare quelle esistenti[26].
Sarmento afferma che «l'azione pedagogica non dovrebbe accadere in modo casuale, deve essere pensato, riflettuto e dovrebbe essere il risultato di un processo razionale, sostenuto da principi, scopi e obiettivi»[27].
Nella "didattica efficace", la comunicazione assume un ruolo di primo piano e promuove le relazioni interpersonali[28]. Nel contesto dello sport, Silva e Beresford[29] riportano che la comunicazione, spesso, fa la differenza tra il successo e il fallimento. È una competenza fondamentale che l'istruttore deve padroneggiare perché la sua azione educativa sia efficace[30].
Per comprendere meglio questi processi, è opportuna una riflessione sull'attività professionale dell'insegnante di fitness, in particolare sulle loro tecniche di apprendimento e d'insegnamento.
In un contesto di "servizi alla persona", come può essere una palestra, uno degli aspetti più importanti sono le risorse umane[31]. Nel processo di attrarre nuovi utenti e mantenere l'aderenza all'esercizio fisico, l'istruttore di fitness ricopre un ruolo fondamentale[32]. Uno studio che ha coinvolto oltre 7000 persone che frequentavano i centri fitness, ha evidenziato, che le risorse umane sono la variabile che meglio indica la qualità di un ambiente e che sono direttamente correlate ai livelli di soddisfazione[33].
Bodet giunge alla conclusione che il comportamento degli istruttori è la variabile che più contribuisce alla soddisfazione delle persone[34]. Considerando questo, durante le attività didattiche gli insegnanti devono adeguare il loro comportamento per incontrare e tentare di soddisfare le esigenze delle persone coinvolte nel processo motorio-educativo[35].
Fornire il feedback è una capacità essenziale che l'insegnante di fitness (come un allenatore, un personal trainer, o un insegnante a scuola) dovrebbe prendere in considerazione, dal momento che questo processo è un fattore chiave per agevolare l'apprendimento motorio, correggere o modificare la performance delle persone[36].
Il comportamento dell'insegnante di fitness può influenzare lo sviluppo dei suoi allievi. L'uso di un

feedback frequente dovrebbe avere l'obiettivo primario d'insegnare, correggere e motivare[37].
Chi pratica attività motoria per il fitness preferisce che gli insegnanti usino l'incoraggiamento e il feedback mentre eseguono gli esercizi, non dopo; che utilizzino una combinazione di feedback verbali e gestuali, piuttosto che un feedback cinestetico; che siano informati come eseguire gli esercizi correttamente utilizzando le parole e accompagnarle durante tutto il processo di correzione con il ciclo: osservazione della prestazione del partecipante, dare un feedback, osservare di nuovo e poi dare altri feedback.
Essenzialmente il feedback dell'insegnante in questo contesto agevola il processo di apprendimento motorio ed è il punto di connessione tra due fenomeni complementari: l'insegnamento e l'apprendimento[38]. Questa azione pedagogica è assunta come una relazione personale tra insegnante e allievo o tra istruttore e cliente.
Alcuni fattori legati alla reale efficacia educativa degli istruttori di fitness e degli istruttori sportivi comprendono sia la competenza di riconoscere gli errori tecnici e di proporre soluzioni, sia la conoscenza di come correggere gli errori[39]. Questa funzione è nota come feedback pedagogico.

Conclusioni

Il bisogno di supervisionare i futuri professionisti del fitness, nonché raccogliere informazioni sul loro comportamento attraverso l'osservazione diretta e sistematica in situazioni e contesti reali sono tra i fattori determinanti per il successo del processo educativo che dovrebbe caratterizzare la buona riuscita di un progetto di tirocinio curricolare[40]. Questo, quindi, deve essere inteso come integrazione tra le dimensioni teoriche e operative relative all'esperienza professionale; come sperimentazione in forma simulata e diretta di situazioni dinamiche e tipiche della professionalità richiesta; come riflessione e metariflessione sul processo d'insegnamento-apprendimento e valutazione documentazione delle esperienze effettuate. Il tirocinio, quindi, per promuovere la consapevolezza di sé, formare alla relazione movimento-educazione, sviluppare un atteggiamento di apertura, disponibilità alla ricerca e al cambiamento, attivare la capacità progettuale; sviluppare e consolidare la consapevolezza della complessità che il ruolo professionale implica e le competenze previste dal piano di studi del corso di laurea.
La valutazione dovrebbe comprendere il punto di arrivo e il percorso di cambiamento del tirocinante, il contributo specifico dell'esperienza svolta e gli effetti diretti e indiretti dell'organizzazione del tirocinio. Le dimensioni oggetto della valutazione complessiva dell'attività di tirocinio diventano: l'atteggiamento generale (partecipazione alle attività, interazione nel gruppo, socializzazione, interesse, attenzione, curiosità, disponibilità, originalità, cura, puntualità); le competenze comunicative (pertinenza e opportunità degli interventi, organizzazione delle conoscenze, coerenza, interazione cognitiva, negoziazione, completezza, correttezza formale); le competenze progettuali (autonomia, sistematicità, organizzazione dei saperi, originalità); la riflessività (osservazione, comprensione, sintesi, generalizzazione).
Il tirocinio curricolare come iniezione di consapevolezza per aiutare chi è in difficoltà a liberarsi dei propri limiti e dei propri errori procedurali, per aiutare chi se la cava egregiamente a essere ancora più bravo.

FERDINANDO CEREDA
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Catholic University of Sacro Cuore of Milan

[1] R.M. Eime, J.A. Young, J.T. Harvey, M.J. Charity, W.R. Payne, *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport*, in «Int J Behav Nutr Phys Act.», vol. 10, Dec 7, 2013, p. 135.
[2] D.L. Swift, N.M. Johannsen, C.J. Lavie, C.P. Earnest, T.S. Church, *The role of exercise and physical activity in weight loss and maintenance*, in «Prog Cardiovasc Dis.», vol. 56, n. 4, Jan-Feb, 2014, pp. 441-447.

[3] G.E. Pieles, R. Horn, C.A. Williams, A.G. Stuart, *Paediatric exercise training in prevention and treatment*, Ain «Arch Dis Child.», vol. 99, n. 4, Apr., 2014, pp. 380-385; S.H. Malik, H. Blake, L.S. Suggs, *A systematic review of workplace health promotion interventions for increasing physical activity*, in «Br J Health Psychol», vol. 19, n. 1, Feb, 2014, pp. 149-180; D. Taylor, *Physical activity is medicine for older adults*, iin «Postgrad Med J.», vol. 19, n. 1059, Jan, 2014, pp. 26-32; I.M. Vuori, C.J. Lavie, S.N. Blair, *Physical activity promotion in the health care system*, in «Mayo Clin Proc.», vol. 88, n. 12, Dec., 2013, pp. 1446-1461; D.E. Warburton, C.W. Nicol, S.S. Bredin, *Health benefits of physical activity: The evidence*, in «CMAJ», vol. 174, 2006, pp. 801–809.
[4] F.M. Arosio, M. Carbonelli, L. Gratta, B. Nuvoli, L. Perrotta, L. Quattrociocchi, *I numeri sulla pratica dello sport, sull'attività fisica e sull'impiantistica sportiva in Italia*, TANGOS, GdL Statistiche (Area Sport e Società), 2012.
[5] F. Casolo, *Dall'ISEF alle Scienze motorie*, in «Dirigenti Scuola», n° 8, luglio-agosto, 2004, pp. 31-35.
[6] B.B. Fuller, F.V. Harding, *A survey of personal fitness trainers in the Greater Los Angeles area*, Poster presented at the annual meeting of the Southwest, Chapter American College of Sports Medicine, San Diego, November, 1994; F. Cereda, *Il Personal Fitness Trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*, Edizioni Sporting Club Leonardo da Vinci, Milano 2008.
[7] Vedi http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm (visitato il 26 agosto 2015).
[8] S. Di Nuovo, *Nuovi parametri*, in A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I, Armando, Roma 2005, pp. 131-146.
[9] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); allegato Competenze Chiave per l'apprendimento Permanente — Un Quadro di Riferimento Europeo, L. 349, pp. 13-18
[10] Cfr. E. Casali, *Il tirocinio come progetto formativo*, in L. Pati (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni*, EDUCatt, Milano 2012, pp. 31-40.
[11] NACE è l'acronimo utilizzato per indicare le varie classificazioni statistiche delle attività economiche sviluppate a partire dal 1970 dall'Unione Europea (UE). Vedi: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/NACE_background (visitato il 22 agosto 2015).
[12] Vedi http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm (visitato il 22 agosto 2015)
[13] Vedi. http://cp2011.istat.it/index.php?codice_1=3&codice_2=3.4&codice_3=3.4.2 (visitato il 22 agosto 2015)
[14] Vedi. http://cp2011.istat.it/scheda.php?id=3.4.2.4.0 (visitato il 22 agosto 2015).
[15] Cfr. F. Cereda, *Teoria, tecnica e didattica del fitness*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 13 ; F. Cereda, *Autonomia e libertà nell'anziano: focus sull'attività fisica*, in «CQIA Rivista – Formazione Persona Lavoro», Anno IV, n. 10, 2014, pp.154-155.
[16] TNS Opinion & Social, *Special Eurobarometer 412 "Sport and physical acivity*, 2014, disponibile in http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf (visitato il 25 agosto 2015).
[17] Cfr. F. Cereda, *Teoria, tecnica e didattica del fitness*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 12-14.
[18] J. Gavin, *Personal trainers' perceptions of role responsibilities, conflicts and boundaries*, in «Ethics Behav», vol. 6, 1996, pp. 55-69.
[19] D.I. Melton, J.A. Katula, K.M. Mustian, *The current state of personal training: An industry perspectivee of personal trainers in a small southeast community*, in «J Strength Cond Res», vol. 22, 2008, pp. 883-889; D.I. Melton, T.K. Dail, J.A. Katula, K.M. Mustian, *The current state of personal training: Managers' perspectives*, in «J Strength Cond Res», vol. 24, 2010, pp. 3173-3179.
[20] J.C. Rupp, K. Campbell, K., W.R. Thompson, D. Terbizan, *Professional preparation of personal trainers*, in «J. Phys. Educ. Recr. Dance», vol. 70, 1999, pp. 54-57.
[21] F. Cereda, *Il Personal Fitness Trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Edizioni Sporting Club Leonardo da Vinci, Milano 2008.
[22] D.Q. Thomas, K.A. Long, K.A., B. Myers, *Survey of personal trainers in Houston, Texas*, in «Nat. Strenght Cond. Assoc. J», vol. 15, n. 3, 1993, pp. 43-46.
[23] F. Cereda, *The Education of fitness professional for health promotion*, in «Researching Paradigms of Childhood and Education», Book of Selected Papers, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, 2015, pp. 104-114.
[24] J. Murcia, L. Oliveira, *Diferenças motivacionais na aprendizagem e desenvolvimento de programas de natação e de fitness aquático*, in «Fitness & Performance Journal», vol. 1, n. 2, 2002, pp. 42-51.
[25] F. Franco, *El tratamiento de la información. La necessidad del feedback*, in «Revista Digital», Año 8, vol. 50, 2002. Disponibile in www.efdeportes.com.
[26] P. Sarmento, *Pedagogia do desporto e observação*, Edições Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada 2004.

[27] *Ivi*, p. 71.
[28] M.O. Castañer, M.T. Camerino, G.K. Anguera, G.K. Jonsson, *Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: A sequential analysis*, in «Procedia—Social and Behavioral Sciences», vol. 2, n. 2, 2010, pp. 5162-5167.
[29] I.L. Silva, H. Beresford, *A percepção da linguagem não-verbal ou corporal como meio de se interpretar o moral ou estado de animo de atletas submetidos a um treinamento de alto nível de performance*, in «Fitness & Performance Journal», vol. 3, n. 6, 2004, pp. 351-357.
[30] C. Kennedy, M. Yoke, *Methods of group exercise instruction*, Human Kinetics, Champaign 2005.
[31] P.D. Knop, *Quality management in sports clubs*, in «Sport Management Review», vol. 7, n. 1, 2004, pp. 57-77 ; B. Woo, P. Chelladurai, *Dynamics of perceived support and work attitudes: The case of fitness club employees*, in «Human Resource Management Research», vol. 2, n. 1, 2012, pp. 6-18.
[32] A. Papadimitriou, K. Karteroliotis, *The service quality expectations in private sport and fitness centers: A reexamination of the factor structure*, in «Sport Marketing Quarterly», vol. 9, n. 3, 2000, pp. 157-164.
[33] J. Fernandéz, G. Carrión, D. Ruíz, *La satisfacción de clientes y su relación con la percepción de calidad en Centros de Fitness: Utilización de la escala CALIDFIT*, in «Revista de Psicología del Deporte», vol. 21, n. 2, 2012, pp. 309-319. Disponibile online: http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/
[34] G. Bodet, *Investigating customer satisfaction in a health club context by an application of the Tetraclasse Model*, in «European Sport Management Quarterly», vol. 6, 2006, pp. 149-165.
[35] S. Franco, V. Simões, *Participants' perception and preference about Body Pump® instructors' pedagogical feedback*. Paper presented at the 11th annual Congress of the European College of Sport Science, Lausanne, Switzerland, 2006.
[36] K. Chin, *The effects of the teacher's feedback during badminton instruction*, in F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. Valeiro (a cura di), *The art and science of teaching in physical education and sport*, FMH. Serviço de Edições, Lisbon 2005, pp. 139-147.
[37] J. Côté, W. Sedgwick, *Effective behaviors of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches*, in «International Sports Journal», vol. 7, n. 1, 2003, pp. 62-77.
[38] M. Piéron, *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*, INDE Publicaciones, Barcelona 1999.
[39] A. Rosado, L. Virtuoso, I. Mesquita, *Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol*, in «Revista Brasileira de Educação Física e Esporte», vol. 18, n. 2, 2004, pp. 151-157.
[40] V. Simões, R. Santos-Rocha, *Body awareness and exercise technique*, in F. Naclerio, T. Rieger, A. Jiménez (a cura di), *Europe Active's foundations for exercise professionals*, cit.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Autism Spectrum Disorders in South Africa. A preliminary survey starting from an Excellence Traineeship research

I Disturbi dello Spettro Autistico in Sudafrica. Uno studio preliminare a partire dalla ricerca di un Tirocinio di Eccellenza

MABEL GIRALDO

Although Autism Sprectrum Disorders have received a lot of attention by the scientific community in the recent years, not much researches have been conducted in Africa, where little is still know about ASD. This lack of data and informations counts for South Africa too. Therefore, the present paper would like to go through a preliminary review about South African ASD situation in terms of theories – giving a first literary feedback about national debate – and practices – exploring assessment, diagnostic intervention and possible educational strategies.
These outcomes would be analized also in a comparative perspective thanks to a research project held by the Department of Human and Social Science of University of Bergamo, *in collaboration with* Little Eden Society *(Johannesburg, South Africa) and* Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS *(Cesano Boscone, Italy) in order to explore how ASD, in children and young people, is faced in these two different bodies.*

Nei settanta anni circa trascorsi dal momento della loro prima identificazione da parte di Leo Kanner (1943), i disturbi dello spettro autistico – secondo l'ultima denominazione presente nel nuovo DSM V – sono stati oggetto di una vera e propria "rivoluzione" che ha portato gli studiosi di tutto il mondo a ristabilirne caratteristiche e confini sotto lo sguardo attento della psichiatria, della psicologia, dell'epidemiologia, della genetica comportamentale, della neurofisiologia, ecc. Grazie ai contributi offerti da tutte queste discipline, è in atto, oggi, un vero e proprio ciclo di re-definizione del disturbo: da una parte, ci si arrocca nel restituirne una classificazione secondo standard e caratteristiche precisi con l'obiettivo di migliorare i modelli psicologici e neurofisiologici esistenti per renderli sempre più adeguati e coerenti con i dati disponibili[1] – Si tratta di una causa genetica oppure epigenetica che può sorgere durante la gravidanza? Riguarda un'anomalia nello sviluppo del linguaggio o, in generale, del cervello? È una reazione all'assunzione di antidepressivi o di sostanze utilizzate per produrre vaccini? –; dall'altra, proprio a partire dalla complessa fenomenologia dei disturbi e da queste molteplici ipotesi che a turno vengono evocate, misurate ed equivocate con studi statistici che non giungono mai a un consenso generale, ci si fa promotori di nuove nozioni, come quelle di "autismi", di "figure dell'autismo"[2] o ancora di "spettro" – È necessario dare una stessa risposta per tutti o, al contrario, delle risposte specifiche per ciascun caso? Come conciliare una certa regolarità clinicamente misurabile con il fatto che il disturbo sembra, allo stesso tempo, dipendere da contingenze della storia di ciascuna persona?

Questo ripensamento scientifico, legato alla multifattorialità delle cause della sindrome, è stato accompagnato da un considerevole investimento nella ricerca clinica grazie al quale si lascerebbe supporre che tutto ciò che abbiamo bisogno di conoscere sui disturbi dello spettro autistico sia già stato stabilito e, pertanto, esente da polemiche. Tuttavia, come abbiamo visto, non è questo il caso poiché non c'è una delle sopraccitate domande che non scateni una battaglia di interpretazioni.

Tale interesse della comunità scientifica, e non solo, ha contribuito alla popolarità che questa epidemiologia oggi vive a livello internazionale: dagli anni '90 ad oggi, i dati parlano di un aumento senza precedenti di casi e di diagnosi pari all'800% le cui possibili cause potrebbero

essere rintracciate, da un lato, nella maggiore consapevolezza dei disturbi dello spettro autistico che ha portato anche a considerevoli cambiamenti nelle politiche per l'educazione speciale e, dall'altro, nella recente innovazione degli strumenti diagnostici – si pensi, in tal senso, ai criteri sempre più ampi fissati nei decenni dalle varie edizioni del DSM[3]. Si è passati, infatti, da una "diagnosi rara" del disturbo al parlare, proprio alla luce del suo incremento secolare, di una "epidemia di autismo"[4].
Tuttavia, sebbene il disturbo dello spettro autistico sia presente in tutto il mondo e si svolga intorno alle medesime problematiche, le più recenti ricerche internazionali documentano che alcuni tratti e comportamenti propri della sindrome diffusi nei paesi occidentali sono stati riscontrati in Africa, ma, come vedremo, con alcune differenze. Seguendo questa logica critico-comparativa, il presente contributo intende analizzare e rendere conto di una prima ispezione circa la controversa condizione del disturbo dello spettro autistico, dapprima, in Africa e, successivamente, in Sudafrica, un Paese altrettanto contraddittorio sul quale è stato condotto ancora un numero esiguo di ricerche in grado di colmare il divario tra le acquisizioni e la pratica[5].
Questa relazione sarà esplorata sia approfondendo i principali dati e risultati messi a disposizione dalla letteratura scientifica dedicata, sia portando come studio di caso il progetto di ricerca collocato tra i Tirocini di Eccellenza del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo con la collaborazione dell'*Istituto Fondazione Sacra Famiglia ONLUS* (Italia) e *Little Eden Society* (Sudafrica). Proprio grazie all'esperienza pratica offerta dal suddetto progetto, si cercherà di rendere ragione delle continuità e delle differenze tra ciò che accade nella realtà sudafricana e quanto elaborato dalla comunità scientifica.

I disturbi dello spettro autistico in Sudafrica : una strada in salita

Sebbene le analisi epidemiologiche sui disturbi dello spettro autistico siano iniziate verso la metà degli anni Sessanta in Inghilterra[6] e, da allora, condotte in molti paesi, optando principalmente per un approccio categoriale-diagnostico che si è affidato, nel corso del tempo, a criteri differenti, solo nella seconda metà degli anni Settanta, invece, si registrano in letteratura le prime segnalazioni e studi sull'autismo nel continente africano soprattutto grazie alle ricerche compiute da Longe e Asuni (1972)[7] e da Lotter (1978)[8]. Un ritardo dovuto, in quegli anni, alla relativa rarità della sindrome, agli incerti criteri diagnostici, all'assenza di metodiche di intervento largamente accettate e alla priorità che altre problematiche sanitarie più urgenti avevano rispetto ai disturbi dello spettro autistico (come la malaria, la malnutrizione, l'HIV o l'AIDS, la cecità, le malattie infettive, ecc.[9]).
Lotter, infatti, fu il primo ricercatore europeo che estese i propri studi all'indagine dei bambini con disturbi dello spettro autistico nelle popolazioni indigene dei paesi in via di sviluppo conducendo un'indagine cross-culturale. Nel saggio del 1978, *Childhood autism in Africa*, egli riporta gli esiti della sua ricerca biennale compiuta in nove città africane distribuite su sei nazioni (Sudafrica, Zimbabwe, Zambia, Kenya, Nigeria, Ghana) grazie alla quale lo studioso inglese non solo scoprì, sorprendentemente, che solo 9 dei 1312 casi di disabilità intellettiva studiati presentavano tratti autistici, ma soprattutto riscontrò che questi casi distribuiti sul territorio africano presentavano caratteristiche epidemiologiche differenti rispetto a quanto rilevato nei paesi occidentali. In particolare, Lotter sottolinea che, proprio a causa delle peculiarità del suo ambiente socio-culturale, in Africa si assiste a una diversa rappresentazione dei vari aspetti e tratti dei disturbi dello spettro autistico rispetto a quanto presente nella cultura occidentale: «vi erano alcune differenze nella frequenza di comportamenti specifici tra i bambini africani e i report occidentali. La più evidente riguarda i movimenti stereotipati che, sebbene molto comuni nei bambini americani e britannici con ritardo mentale, sono stati, invece, raramente riconosciuti nel campione africano. [...] In particolar modo, nei bambini con un ritardo mentale non grave, le aspettative locali su ciò che può essere considerato un comportamento sociale "normale" possono essere molto diverse dalle quelle stabilite dalle norme americane o europee. Ad esempio, alcuni bambini in Ghana sono stati descritti come docili e, persino, apatici in certe situazioni, mentre Lambo (1963) considera i bambini nigeriani socialmente precoci»[10]. Precisamente, la ricerca conferma come alcuni comportamenti ripetitivi o

compulsivi (come lo sbattere, il dondolare, il rotolarsi) e altre routine più elaborate caratterizzanti il disturbo dello spettro autistico nel mondo occidentale non siano, invece, così comuni in Africa[11].

In tal senso, dunque, Lotter giunge ad affermare che la prevalenza di disturbi psichiatrici o comportamentali, così come il loro impatto sociale, aumenta indubbiamente nei contesti industrializzati per via dei maggiori (o eccessivi) stimoli a cui le persone sono quotidianamente sottoposte[12]. Una conclusione che è oggi confermata anche da una recente ricerca di Bernier che dimostra come i differenti fattori culturali influenzino in modo diverso la caratterizzazione, la diagnosi e il trattamento dei disturbi dello spettro autistico in tutto il mondo[13].

Tuttavia, va sottolineato che, al di là dell'indiscusso contributo scientifico del lavoro (preliminare e datato) di Lotter e del considerevole incremento mondiale di diagnosi di autismo, non possediamo, ad oggi, i medesimi dati epidemiologici su larga scala relativamente alla prevalenza dei disturbi dello spettro autistico sul continente africano[14], tanto più rispetto al Sudafrica di cui disponiamo di pochi studi dai risultati scarsi e parziali. Studi da cui, comunque, parte la nostra riflessione poiché, ancorché limitatamente, hanno contribuito a evidenziare alcune caratteristiche comuni presenti su tutto il territorio africano, come la non frequente presenza nella persona con disturbi dello spettro autistico di un repertorio di comportamenti e di interessi stereotipato e ripetitivo, oppure la preponderanza di casi non-verbali (circa il 51%-71% dei casi, a fronte del 25% degli Stati Uniti) nella popolazione clinica dei bambini africani con disturbo dello spettro autistico, conseguenza diretta di diagnosi e interventi tardivi[15]. Casi, oltrettutto, come vedremo, spesso confusi per disabilità intellettiva[16], ma nei quali la disabilità cognitiva rappresenta una delle molteplici comorbidità presenti nel bambino[17]. Bakare e Munir, per esempio, hanno sottolineato l'importanza di indagini più approfondite unitamente a studi clinici ed epidemiologici per studiare più a fondo il binomio disabilità intellettiva e autismo in Africa[18].

Uno dei pochi dati certi, ma non per questo confortante, riguarda l'età in cui si manifesta il disturbo: il periodo di insorgenza dei sintomi dei disturbi dello spettro autistico tra i bambini africani coincide, all'incirca, con i cinque anni di età ed è spesso legato a situazioni di vulnerabilità causate da malattie fisiche o infettive che hanno gravi conseguenze neurologiche[19]. Dunque, a dispetto dei recenti studi internazionali che provano l'importanza di diagnosi e intervento precoci (tra I 18 e I 36 mesi di età del bambino), la diagnosi tardiva sembra, invece, caratterizzare i casi di disturbo dello spettro autistico – e, in generale, di tutti i disturbi del neurosviluppo –[20] tra i bambini africani a dispetto, invece, delle prime preoccupazioni manifestate dai genitori sullo sviluppo "atipico" del proprio figlio, preoccupazioni che spesso cadono nel vuoto di istituti sordi e ignari circa questo genere di epidemiologie.

Secondo i principali studiosi che si sono occupati di autismo sul continente africano, cinque sembrano essere i possibili fattori identificati come responsabili di diagnosi tardive di autismo: la scarsa conoscenza e consapevolezza di tale disturb; le negative credenze e pratiche culturali; i percorsi tortuosi che una famiglia sperimenta nella ricerca di aiuto e degli opportuni interventi clinici e psico-educativi; il carente numero di personale formato e qualificato; e, infine, l'inadeguata assistenza sanitaria e dei servizi di intervento.

Per quanto concerne il primo fattore, in letteratura si sottolinea lo scarso livello di conoscenza e consapevolezza del disturbo dello spettro autistic sia tra genitori africani sia gli operatori socio-sanitari[21]. Una mancanza che, nella maggior parte dei casi, interagisce con molti altri fattori, come il ritardo nell'identificazione e nella diagnosi. Per tale ragione, Bakare e Munir in un recente studio, pongono l'accento sulla necessità di una formazione continua per aumentare la conoscenza e la consapevolezza sul disturbo dello spettro autistico nei paesi africani, affinché si riducano i tempi in termini sia di riconoscimento precoce sia di interventi adeguati[22].

A incidere negativamente sulla scarsa conoscenza e consapevolezza dei disturbi dello spettro autistico sono anche le credenze e le pratiche popolari culturali che contraddistinguono ogni paese del continente africano[23]. Relativamente a questo secondo fattore, le ricerche hanno, infatti, evidenziato come, nella maggior parte dei casi, il fondamento eziologico del disturbo dello spettro autistico sia ancora spiegato ricorrendo a cause sovrannaturali che fanno parte delle convinzioni spirituali e tribali tipiche dell'Africa[24]. In Africa, per l'appunto, la stregoneria, le

afflizioni demoniache, gli spiriti maligni e demoniaci vengono ancora oggi considerati le principali cause dell'insorgenza del disturbo dello spettro autistico e, in generale, dei disturbi del neurosviluppo. Un bambino nato "imperfetto" è vissuto dalla famiglia e dalla comunità come una "punizione divina", una maledizione che fomenta la stigmatizzazione del disturbo per evitare la quale le famiglie tendono a nascondere i propri bambini alla società.

Tale atteggiamento, da una parte, incrementa certamente il ritardo nell'identificazione e nella diagnosi del disturbo tra i bambini africani e, dall'altra, è determinato anche – e veniamo al terzo fattore sopracitato – dai tortuosi percorsi che una famiglia sperimenta nella ricerca di aiuto e degli opportuni interventi clinici e psico-educativi. In molti casi, infatti, genitori disperati, non trovando risposte adeguate nella medicina ufficiale a causa della scarsa conoscenza dei disturbi dello spettro autistico che caratterizza tanto la popolazione quanto la comunità medica, finiscono per affidarsi a guaritori, santoni o leader religiosi piuttosto che a percorsi clinici e di cura ortodossi.

Tale consuetudine è, dunque, certamente rafforzata dal quarto fattore elencato, vale a dire dall'inadeguato numero di personale socio-sanitario qualificato e opportunamente formati: tra gli operatori socio-sanitari di base in Africa non solo non è commune seguire una specifica formazione per l'identificazione e la diagnosi dei disturbi dello sviluppo neurologico (NDD) come l'autismo, ma i pochi professionisti competenti vi sono per lo più medici, neurologi, psichiatri e non pediatri[25] o, tanto meno, operatori sociali.

Per esempio, La Word Bank e l'*African Network for the Prevention and Protection against Child Abuse and Neglect* (ANPPCAN), nel 2007, hanno effettuato una ricerca in merito alla conoscenza dei disturbi dello spettro autistico tra le figure professionali socio-sanitarie. I risultati in Nigeria hanno mostrato nelle varie categorie di operatori sanitari un quadro di consapevolezza minima sull'autismo e disturbi ad esso correlati. Inoltre, nello studio si sottolinea che gli operatori che lavorano nelle strutture psichiatriche e che gestiscono bambini con autismo sanno riconoscerne i sintomi dimostrando, perciò, una migliore conoscenza rispetto agli omologhi delle strutture e unità pediatriche. La stessa carenza si evidenzia anche tra gli operatori in corso di formazione (futuri medici, infermieri e psicologi) sottoposti al medesimo sondaggio. Gli psicologi sono emersi come la categoria con il più basso livello di conoscenza preceduti da infermieri e medici. Per migliorare questa situazione, da una parte, come sostiene Igwe, è necessario correlare la formazione con una buona esperienza pratica[26] e, dall'altra, non si può più ignorare l'urgenza di formare sia gli operatori sanitari sia, in generale, la popolazione africana sui disturbi dello spettro autistico. Solo così si aumenterà la possibilità di identificazioni e di diagnosi precoci, oltre che di interventi per migliorare la prognosi nelle persone con disturbo dello spettro autistico[27] favorendo anche l'apertura a una prospettiva educativo-pedagogica che, finora, non sembra essere, invece, presa in considerazione dalla principale letteratura la quale, dunque, sembra rimanere ancora a quella prospettiva clinico-medica oggi considerata parziale a livello globale. Una mancanza teoretica che, come vediamo, ha indubbie ripercussioni sul piano delle pratiche.

La scarsità di personale opportunamente qualificato ha, infine, un profondo impatto anche sulla conseguente inadeguata assistenza sanitaria e dei servizi di intervento. Questo quinto ed ultimo fattore, che incide negativamente sul ritardo nella diagnosi e nell'intervento in Africa, comporta che, rispetto ai paesi occidentali che hanno, generalmente, professionisti qualificati che garantiscono un migliore accesso ai servizi di assistenza all'infanzia e rispetto ai documentati benefici di un'identificazione precoce del disturbo che comprendono la rapida entrata in appositi programmi di intervento clinico e psico-educativo con l'obiettivo di migliorare i risultati dello sviluppo come le abilità linguistiche, sociali, cognitive e motorie, i bambini africani, invece, sono gravemente sprovvisti di servizi pubblici e hanno un accesso limitato alle poche strutture sanitarie disponibili[28].

Sebbene il Sudafrica compaia tra i paesi membri del BRICS, anche la sua strada verso una maggiore conoscenza e consapevolezza dei disturbi dello spettro autistico è ancora tutta in salita. Infatti, nonostante i dati dell'impatto e dell'incidenza della sindrome in Sudafrica siano quasi del tutto assenti, le informazioni messe a disposizione dalla comunità scientifica confermano che nella Rainbow Nation non solo assistiamo alla medesima

epidemiologia e sintomatologia presente nel resto del continente africano, ma, parimenti, riscontriamo una carenza nei servizi di diagnosi e di intervento (sia psicologico sia educativo) a livello statale e del numero di strutture dedicate, spesso, oltretutto, sovraccaricate dalle richieste. Inoltre, in Sudafrica psicologi e medici sono ancora restii nel diagnosticare in età precoce i disturbi dello spettro autistico a causa di strumenti carenti e degli esiti ottenuti ancora incerti. Molti genitori lottano e vengono lasciati soli in questa battaglia. Tale situazione, ancora poco definita, continua a aggravare le disuguaglianze, incentiva la frammentazione degli interventi delle poche scuole speciali presenti sul territorio e l'esclusione delle comunità più povere e emarginate. Susan Malcolm-Smith, infatti, riporta i risultati (preoccupanti) delle ricerche che indicano come i disturbi dello spettro autistico non vengano identificati e, quindi nemmeno, diagnosticati nelle comunità socio-economiche svantaggiate[29]. Una fotografia che emerge, chiaramente, dai dati forniti dal rapporto dell'OMS del 2011 nel quale, in riferimento anche alla situazione sudafricana, viene sottolineato come nei Paesi in via di sviluppo gli indici di povertà e di disabilità siano strettamente connessi[30].

Pertanto, sebbene dal punto di vista accademico, assistiamo in Sudafrica in quest'anni a un florido dibattito circa i temi della pedagogia speciale[31], con un occhio di riguardo per il dibattito di matrice anglosassone nella promozione sia di metodologie per la diagnosi e la misurazione del disturbo dello spettro autistico (ADOS-2, M-CHAT, SCQ, ecc.) sia di modelli di intervento in linea con il dibattito scientifico internazionale (agenda iconica, TEACCH, Comunicazione Aumentativa Alternativa, ecc.), risulta ancora molto problematico il passaggio dalla teoria alla pratica, «una pratica caratterizzata da disuguaglianze in cui il patto sociale tra le culture diverse appare ancora un obiettivo lontano»[32]. Pertanto, anche in Sudafrica, soprattutto tra le frange della popolazione più povera, ci troviamo dinanzi a una vera e propria scissione tra valori ufficiali e non-ufficiali, tra ciò che dovrebbe essere e ciò che, poi, realmente accade[33]. Una differenza che alimenta disuguaglianze sociali, culturali ed economiche che si riflettono nelle esperienze di vita di coloro che vivono nelle *township* urbane – baraccopoli prevalentemente nere o *coloured* in cui gli episodi di violenza sono all'ordine del giorno e l'istruzione un'eccezionalità – o di coloro provenienti dalle periferie bianche che vivono in contesti di vita più agiati.

Pertanto, di fronte alla carenza di programmi di intervento clinico e psicologico – per non parlare a livello educativo, una prospettiva non considerata, nemmeno a livello giuridico –, i pochi servizi disponibili risultano essere molto onerosi e, dunque, rappresentano un costo insostenibile per la maggior parte dei genitori di bambini con disturbi dello spettro autistico in Sudafrica.

Per tale ragione, il lavoro e gli sforzi compiuti da un'organizzazione come *Little Eden* alle porte della travagliata Johannesurg appaiono lodevoli, così come la sua ambizione di aprire i propri istituti a un'organizzazione italiana per migliorare e potenziare se stessa e il proprio personale al fine di garantire alle trecento persone che vi abitano un adeguato supporto non solo terapeutico, ma soprattutto educativo per la costruzione di un progetto di vita *ad personam*, persone altrimenti "dimenticate" come se la disabilità le determinasse per tutta la loro esistenza.

Studio di caso: *Little Eden Society*

A seguito degli esiti ottenuti nel Tirocinio di Eccellenza dell'a.a. 2013-2014 nell'ambito della ricerca *Dalle ferite all'abbraccio. L'esperienze di Little Eden in Sudafrica* volta a tracciare una descrizione strutturale e organizzativa dell'istituzione e restituire una prima analisi delle strategie educative, assistenziali e terapeutiche con le quali essa accoglie e tutela nella provincia del Guateng persone con disabilità intellettiva medio-grave[34], il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo ha voluto condurre una seconda ricerca con lo scopo, questa volta, di indagare alcuni aspetti specifici circa le modalità di intervento e le attività educative agite nell'affrontare i casi di disturbo dello spettro autistico. In particolare, come anticipato in apertura, la ricerca vuole essere un preliminare studio critico-comparativo circa le modalità di intervento tra l'Italia e il Sudafrica. Per tale ragione, sono stati scelti due differenti istituti, uno italiano, la *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS*, e uno sudafricano, *Little Eden*, con lo scopo di osservare, analizzare e comparare le strategie di intervento utilizzate

presso tali enti nei confronti di quelle persone (minori e adulte) che presentano disturbi dello spettro autistico.
Il progetto, articolato in momenti e luoghi differenti, ha seguito due prospettive di indagine. Una prima fase è stata osservativa, realizzata in Italia tra febbraio ed aprile di quest'anno, volta a ricostruire, attraverso l'osservazione diacronica, le strategie educative, assistenziali e terapeutiche con le quali la *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS* accoglie e tutela sul territorio lombardo persone con disturbo dello spettro autistico (e non solo). In tale fase, ci si è avvalsi dello strumento qualitativo dell'osservazione di processo a partire dalla diagnosi e dalla presa in carico della persona per, poi, passare al momento dell'intervento-trattamento e, infine, alla dimissione. La *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS* gestisce nel milanese diversi centri diurni e residenziali per persone con disturbi afferenti allo spettro autistico attuando interventi psicoeducativi strutturati secondo le metodologie cognitivo-comportamentali e la realizzazione di specifici programmi individualizzati per condurre le persone con disturbi dello spettro autistico ai massimi livelli di autonomia possibile, soprattutto in ambito familiare, quotidiano e sociale.
La seconda prospettiva, critico-comparativa, è stata, invece, realizzata in Sudafrica tra aprile e maggio di quest'anno presso i due istituti in cui *Little Eden* ospita trecento persone con disabilità intellettiva medio-grave: il *Domitilla and Dany Hyams Home*, in cui, nella maggior parte dei casi, la diagnosi di disabilità intellettiva grave o gravissima è associata ad altre severe forme patologiche (come epilessia, tetraplegia, paralisi cerebrale, ecc.), e l'*Elvira Rota Village*, una *farm* che ospita centoventi persone che, grazie al loro maggiore livello di autonomia, sono completamente coinvolte nella gestione e nell'organizzazione della vita comunitaria dando il loro contributo personale nelle mansioni e nei compiti che ogni giorno permettono all'istituto di andare avanti (dall'impiego in lavanderia o in cucina all'accudimento degli animali) favorendo quello sviluppo di competenze personali che genera nella persona non frustrazione, ma senso di appartenenza[35]. In questa fase, dunque, dopo una prima mappatura dei casi di persone con un possibile disturbo dello spettro autistico – in seguito, capiremo perché "possibile" – e delle modalità di intervento medico, assistenziale ed educativo utilizzate da *Little Eden*, si è proceduto alla comparazione critica delle pratiche educative e terapeutiche osservate presso la *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS* con le strategie di processo rilevate nei due istituti sudafricani per individuare analogie e differenze e per mettere in evidenza modalità innovative da adottare da parte delle istituzioni per sviluppare al meglio se stesse. Un momento decisivo di ricerca-azione sul campo, di raccolta dati e documenti che ha permesso un quotidiano confronto sulle dinamiche osservate e sui materiali ricavati.
In particolare, durante la permanenza in Sudafrica, unitamente ai colloqui con *housemother*, *caregiver* e membri del *board*, si è deciso di condurre presso *Little Eden* uno studio di caso attraverso il quale ricevere conferma o smentita di quanto supposto durante la fase osservativa. L'attenzione è stata, allora, rivolta a Owami, un bambino di 6 anni diagnosticato, alla nascita prematura, affetto da paralisi cerebrale[36] e, per questo, arrivato al *Domitilla and Danny Hyams Home* nel 2010, dopo essere stato abbandonato dalla famiglia e a seguito di alcuni brevi soggiorni presso altri istituti avvenuti nel frattempo.
Per conoscere a fondo e ricostruire la storia personale e la vicenda clinica di Owami, da un alto, sono state analizzate le informazioni contenute nei registri medici, terapeutici ed educativi che hanno permesso di comprendere le procedure di ammissione a *Little Eden* e le valutazioni svolte dall'équipe incaricata e, dall'altro, si è osservato il bambino nei diversi momenti della giornata che, in alcuni casi, sono stati videoregistrati così da garantire una riflessione sulla pratica educativa sia sul campo sia a posteriori. Video che sono stati, in un secondo momento, condivisi con l'équipe psicopedagogica della *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS* la cui visione critica e professionale ha rappresentato un forte stimolo, oltre che un prezioso aiuto, alimentando a distanza il confronto e lo scambio e mantenendo vivo il ponte tra Johannesburg e l'Italia.
Infine, a conclusione di entrambe le fasi del progetto e, dunque, di entrambe le esperienze pratiche presso i due istituti (italiano e sudafricano), si sono analizzate alcune riscontrate a *Little Eden* alcune problematicità, tanto nella diagnosi quanto nella prognosi. In tal senso, potremmo affermare che, a livello generale, il caso di Owami ha

permesso di confermare ampiamente quanto sostenuto dalle ricerche precedentemente esaminate, in merito sia al periodo di insorgenza e di diagnosi, sia alle caratteristiche comportamentali e sintomatologiche dei bambini con disturbi dello spettro autistico in Africa. Ad esempio, relativamente a questo secondo aspetto, Owami riflette i tratti epidemiologici e sintomatologici caratterizzanti i disturbi dello spettro autistico diffusi in Africa studiati in letteratura: non parla, emette solo sporadiche lallazioni, non è un bambino aggressivo, anzi, come i casi esaminati da Lotter, sempre piuttosto calmo e silenzioso.

Per quanto riguarda, invece, la *diagnosi*, Owami, come abbiamo detto, è stato diagnostico dai medici e dai servizi sociali di Johannesburg affetto da una severa atrofia cerebrale che ne avrebbe compromesso la crescita fisiologica e lo sviluppo linguistico, motorio e cognitivo. Solamente all'età di quattro anni viene ipotizzato dalla *housemother* del *Domitilla and Dany Hyams Home* che si occupava di lui che il bambino poteva presentare dei tratti autistici: col crescere dell'età, infatti, sono progressivamente aumentati in Owami sia la frequenza di comportamenti problema soprattutto nei momenti di noia o di rabbia (come il battersi ripetitivamente l'orecchio sinistro e parte della testa, il graffiarsi e picchiarsi la tempia sinistra, lo scuotere gli altri bambini, ecc.) sia la riproduzione ossessiva di stereotipie (come la ripetitiva ecolalia non comunicativa, l'interesse per gli oggetti che emettono suoni acuti o dai colori vivaci, il ricevere sollievo dal dondolarsi sull'altalena e dal suo cigolio ritmico, ecc.). Comportamenti che, a lungo andare, stavano compromettendo lo sviluppo, l'apprendimento e la socializzazione del bambino il quale rischiava (e rischia tuttora) di essere assorbito all'interno di una serie di giochi auto-stimolatori, nell'immediato certamente molto gratificanti e piacevoli, ma che lo distolgono dallo sforzarsi di aprirsi all'"altro" e agli "altri" contribuendo, così, al suo graduale isolamento.

Ciò conferma, dunque, da un alto, la scarsa conoscenza e consapevolezza diffusa in Sudafrica sia tra gli operatori socio-sanitari, sia tra gli specialisti (psicologi o pediatri) delle caratteristiche e del disturbo dello spettro autistico in sé che comporta diagnosi tardive e, dall'altro, la facilità con cui nel territorio africano, così come sudafricano, l'assenza di linguaggio e la presenza di uno sviluppo atipico nel bambino siano segnali "inequivocabili" di disabilità intellettiva grave. Tratti che, come nel caso di Owami, invece, potrebbero essere presagio di altre forme di disabilità. Una situazione che diventa "regola" quando ci troviamo di fronte a bambini provenienti da contesti economici, sociali e culturali svantaggiati, contesti in cui la famiglia non può farsi carico di un figlio "imperfetto". Infatti, contrariamente a quanto diagnosticato nei primi giorni di vita, Owami è un bambino molto attento ai particolari, spesso anche astuto, curioso ed esplorativo dimostrando in molte circostanze un'ampia gamma di abilità emergenti non certo bollabili sotto l'indifferenziata etichetta di "grave ritardo mentale". Dunque, la storia di Owami dimostra che, ancorché in questi anni sia in atto un processo di sensibilizzazione circa i disturbi dello spettro autistico, nella maggior parte del territorio sudafricano solo una minoranza di persone – provenienti per lo più dai ceti agiati – sa che cosa sia e che cosa comporti questo disturbo e molti meno ancora sono consapevoli e ne riconoscono i segnali. Una situazione che si verifica anche a *Little Eden*: tra i suoi residenti "etichettati" dai servizi sociali del Guateng come bambini affetti da "paralisi cerebrale", la diagnosi di disturbo dello spettro autistico viene scambiata per disabilità intellettiva e riconosciuta (o meglio ipotizzata, come nel caso di Owami), solo in un secondo momento, da parte dell'*Housemother* o del *caregiver* di *Little Eden* che ha in carico il residente.

Tale "carenza" di conoscenze e competenze specialistiche che caratterizza *Little Eden*, così come la maggioranza degli altri istituti presenti sul territorio sudafricano, si trasferisce, inevitabilmente, nel momento della *prognosi*, nella decisione delle migliori modalità di intervento da agire a partire dalle capacità riscontrate nella singola persona al fine di svilupparne precise competenze. Questa seconda criticità ha delle ripercussioni sia sul piano organizzativo sia su quello prettamente educativo: rispetto al primo, si tratta di formare e suddividere i ruoli all'interno dell'organigramma dello staff educativo di *Little Eden*; in merito, invece, al secondo aspetto, è emersa la necessità di una maggiore strutturazione dell'intervento, il quale, ancorato nella sua risposta assistenziale ai bisogni primari del residente, disperde la propria progettualità educativa. Esempi fra tutti di ciò riguardano l'organizzazione dello spazio dell'intervento e gli

strumenti finalizzati ad evidenziare le abilità emergenti su cui lavorare per implementare le competenze e le autonomie personali (come griglie di valutazione, diari personali per ciascun residente da compilare quotidianamente/settimanalmente, ecc.). Infatti, dalle nostre osservazioni di Owami nei vari momenti della giornata e dalla lettura dei suoi registri, abbiamo riscontrato che, contrariamente a quanto suggerito dalle ricerche internazionali, non viene predisposto per il bambino un ambiente volto ad attenuare i comportamenti disturbanti e incanalare la sua scarsa attenzione visiva (come piccole "nicchie" prive di eccessivi stimoli). Comportamenti di cui, oltretutto, disponiamo, sì, di una loro descrizione "fenomenologica" nei registri personali del bambino, ma dei quali non ci vengono, invece, fornite le necessarie informazioni di contesto (relative, per esempio, al luogo e al tempo in cui è avvenuta la crisi, le persone che erano attorno a lui in quel momento, ciò che Owami stava facendo immediatamente prima dell'evento scatenante, ecc.) considerate di fondamentale importanza per riepilogare la sequenza di eventi interconnessi che hanno preceduto il comportamento problematico, per poter risalire ai possibili motivi che hanno portato al manifestarsi di quel preciso comportamento, al fine di prevenirlo in futuro. Insomma, informazioni, imprescindibili e doverose che consentono di colmare quel passaggio dal piano dei "come" a quello dei "perché" peculiare dello sguardo pedagogico.

La ricerca condotta all'interno del programma dei Tirocini di Eccellenza del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo sembra, dunque, confermare la tardiva identificazione dei casi di disturbo dello spettro autistico tra i bambini sudafricani e suggerire, di conseguenza, la necessità di intensificare gli sforzi sia per affrontare i fattori associati al disturbo sia per perfezionare la prognosi. Una battaglia che consentirebbe, in secondo luogo, di migliorare i servizi di valutazione e di diagnostica per l'autismo in Sudafrica e di aumentare anche il grado di conoscenza e consapevolezza di genitori e operatori socio-sanitari sull'autismo. Tale sfida, emersa anche grazie alla ricerca condotta, è oggi affrontata dalla stessa *Little Eden* mossa dall'intenzionalità di aprirsi a collaborazioni con enti esterni e stranieri (come la *Fondazione Istituto Sacra Famiglia ONLUS*) per fornire un ambiente favorevole per la formazione di diversi professionisti che saranno coinvolti nell'approccio multidisciplinare alla gestione di quei suoi residenti con disturbo dello spettro autistico. Questa, concludendo, dunque, la significatività del progetto di ricerca presentato: un ponte di cooperazione internazionale in cui non si tratta di proporre *un* "modello ottimale" di integrazione trasferibile in ogni realtà, ma di riconoscere che ciascuna società porta il peso della propria eredità storica. Un'eredità originale, tipica e inimitabile che, grazie al confronto, può giungere a conoscere meglio se stessa e a fare scelte meglio rispondenti alle sue necessità e ai suoi bisogni specifici.

MABEL GIRALDO
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] L. Surian, *Autismo. Indagini sullo sviluppo mentale*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. XI.
[2] I. Hackting, *Plasmare le persone. Corso al Collège de France (2004-2005)*, a cura di A. Bella e M. Casonato, Quattroventi, Urbino 2008, p. 104.

[3] «Il dibattito sull'ipotesi di un incremento secolare nella frequenza di autismo è stato oscurato da una mancanza di chiarezza nelle misure della frequenza della malattia usate dai ricercatori o, piuttosto, nella loro interpretazione. In particolare, è fondamentale distinguere la prevalenza (la percentuale di soggetti di una popolazione che soffre di un determinato disturbo) dall'incidenza (il numero di nuovi casi che si verifica in una popolazione nel tempo). La prevalenza è utile per valutare le necessità e pianificare i servizi; solo i valori di incidenza possono essere usati per la ricerca sulle cause. Sia le stime di prevalenza che quelle di incidenza saranno maggiori quando la definizione del caso sarà più ampia e l'accertamento del caso sarà più preciso» (F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D.J. Cohen, *Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo. Diagnosi, sviluppo, neurobiologia e comportamento* [2005] vol. III, tr. it. a cura di E. Micheli, Vannini Editore, Gussago (Brescia), 2008, p. 20).

[4] Una tesi, in realtà, già smentita da Grinker nel 2007 nel suo libro *Unstrange Minds* nel quale afferma che non esiste un'epidemia di autismo, piuttosto la proliferazione di diagnosi che riscontriamo oggi è da individuare in sette ragioni: l'accresciuta capacità dei professionisti di cogliere lo specifico della condizione autistica; la diagnosi precoce; la separazione progressiva della diagnosi di autismo da quella di schizofrenia; il passaggio alla nozione di "spettro" che ha portato all'ampliarsi della categoria; la risignificazione di ciò che veniva individuato come ritardo mentale; i mutamenti nell'analisi epidemiologica; l'inclusione nei disturbi dello spettro autistico di patologie genetiche ed evolutive con un'eziologia specifica (R. R. Grinker, *Unstrange mind. Remapping the world of autism*, Da Capo Press, Boston 2008). Tale "epidemia" sembra essere oggi sconfessata anche da un recente studio americano che ha cercato di analizzare se il presunto livello di consapevolezza nazionale che attraversa il Paese è direttamente proporzionale a quante volte la parola "autismo" viene insierita nel motore di ricerca Google nel 2014. A dispetto di quanto sarebbe stato logico dedurre alla luce della costante attenzione – anche mediatica – che il disturbo da spettro autistico sta vivendo, soprattutto negli ultimi anni, i dati raccolti portano i ricercano ad affermare che: «although many experts believe that observed increases in the prevalence of autism spectrum disorders (ASD) are at least partially due to increased awareness (Elsabbagh et all., 2012), this has not been substantiated with empirical data» (cfr, E. A. DeVilbiss, B. K. Lee, *Brief report: trends in U.S. National Autism Awareness from 2004 to 2014*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 44, June, 2014, pp. 3271-3273).

[5] Cfr. N. H. El-Goroury, E. Krackow, *Enhancing the identification of autism spectrum disorders via a model of culturally sensitive childhood assessment*, in «Professional Psychology, Research and Practise», vol. 43, n. 3, 2012, pp. 249-255.

[6] Cfr. V. Lotter, *Epidemiology of autistic conditions in young children: prevalence*, in «Society of Psychiatry», vol. 1, 1966, pp. 124-147; Id., *Epidemiology of autistic conditions in young children: some characteristics of the parents and the children*, in «Society of Psychiatry», vol. 1, 1967, pp. 163-173.

[7] C. I. Longe, T. Asuni, *Four cases of infantile autism in Nigerian children*, Third Pan African Psychiatric Conference, Conference Procedings, Khartoum, 1972.

[8] V. Lotter, *Childhood autism in Africa*, in «Journal of Psycology and Psychiatry», vol. 19, n. 3, 1978, pp. 231-244.

[9] Cfr. C. H. Sinnette, *The handicapped child in tropical Africa*, in «Courrier», vol. 20, 1970, pp. 335-345; J. Goodall, *The hospital care of East African children*, in «The Journal of tropical pediatrics and environmental child health», vol. 18, n. 1, 1972, pp. 45-125.; A. Kiev, *Transcultural psychiatry*, Free Press, New York 1972.

[10] V. Lotter, *Cross cultural perspectives on childhood autism*, in «Journal of tropical Pediatrics», vol. 26, 1980, p. 132 [trad. nostra]. Tale esito è stato, nel 2006, confermato anche da Mankoski e colleghi: R. E. Mankoski, M. Collins, N. K. Ndosi, E. H. Mgalla, V. V. Sarwatt, S. E. Folstein, *Etiologies of autism in a case-series from Tanzania*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 36, n. 8, 2006, pp. 1039-1051.

[11] V. Lotter, *Childhood autism in Africa*, cit., p. 240.

[12] V. Lotter, *Cross cultural perspectives on childhood autism*, cit., p. 133.

[13] R. Bernier, A. Mao, J. Yen, *Psychopathology, families and culture: Autism*, in «Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America», vol. 19, n. 4, 2010, pp. 855-867.

[14] L. K. Amepetee, M. Chitiyo, *What we know about Autism in Africa: a brief research synthesiys*, in «The Journal of the International Association of Special Education», vol. 10, n. 1, 2009, pp. 11-13.

[15] Cfr. M. O. Bakare, K. M. Munir, *Excess of non-verbal cases of autism spectrum disorders presenting to orthodox practice in Africa. A trend possibly resulting from late diagnosis and intervention*, in «South African Journal of Psychiatry», vol. 17, n. 4, 2011, pp. 118-120.

[16] Cfr. V. Lotter, *Cross cultural perspectives on childhood autism*, cit.; R. E. Mankoski, M. Collins, N. K. Ndosi, E. H. Mgalla, V. V. Sarwatt, S. E. Folstein, *Etiologies of autism in a case-series from Tanzania*, cit.; M. O. Bakare, K. M. Munir, *Autism Spectrum Disorders in Africa*, in M-R. Mohammadi (Ed.), *A comprehensive book on Autism Spectrum Disorders*, InTech, New York, 2011.

[17] Cfr. M. O. Bakare, K. M. Munir, *Autism Spectrum Disorders in Africa*, cit.

[18] *Ibidem.*

[19] Mankoski e colleghi nello studio del 2006 hanno riportato che circa il 50% dei bambini-campione della Tanzania della ricerca è stato diagnosticato autistico dopo un ricovero a causa di malattie infettive o psichiche (cfr. R. E. Mankoski, M. Collins, N. K. Ndosi, E. H. Mgalla, V. V. Sarwatt, S. E. Folstein, *Etiologies of autism in a case-series from Tanzania*, cit.).

[20] Cfr. M. O. Bakare, K. M. Munir, *Excess of non-verbal cases of autism spectrum disorders presenting to orthodox practice in Africa*, cit.

[21] Per un maggiore approfondimento si vedano: M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, N. C. Menkiti, *Knowledge about childhood autism and opinion among health workers (KCAHW) questionnaire: description, reliability and internal consistency*, in «Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health», vol. 4, 2008, p. 17; M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, J. Eaton, J. U. Onwukwe, G. M. Onyeama, K. O., Okonkwo, M. N, Igwe, A. O., Orovighwo, C. M. Aguocha, *Knowledge about childhood*

autism and opinion among healthcare workers. On availability of facilities and law caring for needs and rights of children with childhood autism and other developmental disorders in Nigeria, in «BMC Pediatrics», vol. 9, 2009, p. 12; M. N. Igwe, M. O. Bakare, O. A. Agomoh, G. M. Onyeama, K. O. Okonwo, *Factors influencing knowledge about autism among final five year undergraduate medical, nursing and psychology students of University of Nigeria*, in «Ital Journal of Pediatrics», vol. 36, 2010, p. 44; M. N. Igwe, M. O. Bakare, A. C. Ahanotu, J. U. Achor, *Assessment of knowledge about childhood autism among paediatric and psychiatric nurses in Ebonyi State, Nigeria*, in «Child Adolescent Psychiatry Mental Health», vol. 5, n. 1, 2011, p. 1.

[22] M. O. Bakare, K. M. Munir, *Autism Spectrum Disorders in Africa*, cit., p. 76.

[23]M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, J. Eaton, J. U. Onwukwe, G. M. Onyeama, K. O., Okonkwo, M. N, Igwe, A. O., Orovighwo, C. M. Aguocha, *Knowledge about childhood autism and opinion among healthcare workers*, cit., p. 12.

[24] M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, J. Eaton, J. U. Onwukwe, G. M. Onyeama, K. O., Okonkwo, *Etiological explanation, treat-ability and preventability of childhood autism: a survey of Nigerian healthcare workers' opinion*, in «Annual Genetic Psychiatry», vol. 8, 2009, p. 6.

[25] M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, J. Eaton, J. U. Onwukwe, G. M. Onyeama, K. O., Okonkwo, M. N, Igwe, A. O., Orovighwo, C. M. Aguocha, *Knowledge about childhood autism and opinion among healthcare workers*, cit., p. 12.

[26] M. N. Igwe, M. O. Bakare, A. C. Ahanotu, J. U. Achor, *Assessment of knowledge about childhood autism among paediatric and psychiatric nurses in Ebonyi State, Nigeria*, cit., p. 1.

[27] Cfr. M. O. Bakare, K. M. Munir, *Autism Spectrum Disorders in Africa*, cit.

[28] Si vedano: M. O. Bakare, P. O. Ebigbo, A. O. Agomoh, J. Eaton, J. U. Onwukwe, G. M. Onyeama, K. O., Okonkwo, M. N, Igwe, A. O., Orovighwo, C. M. Aguocha, *Knowledge about childhood autism and opinion among healthcare workers*, cit., p. 12.; M. O. Bakare, K. M. Munir, *Excess of non-verbal cases of autism spectrum disorders presenting to orthodox practice in Africa*, cit.

[29]S. Malcolm-Smith, M. Hoogenhout, N. Ing. K.G.F. Thomas, P. De Vries, *Autism spectrum disorders. Global challenges and local opportunities*, «Journal of Child and Adolescent Mental Health», vol. 25, n. 1, 2013, pp. 1-5.

[30] Cfr. WHO, *World report on disability*, 2011, pp. 39-40.

[31] Certamente, va segnalato un dato positivo: è in atto in questi ultimi anni un processo di progressiva e intensa sensibilizzazione grazie sia al lavoro scientifico portato avanti, in particolare, dalle Università di Cape Town e di KwaZulu-Natal in collaborazione con l'organizzazione mondiale *Autism Speacks* sia agli sforzi dell'associazione *Autism South Africa* (A;sa) che, su tutto il territorio sudafricano, promuove programmi informativi e formativi per favorire e incrementare la conoscenza, la consapevolezza e la comprensione a livello nazionale circa i temi del disturbo dello spettro autistico, soprattutto per le fasce di popolazione più emarginate a causa delle precarie e schiaccianti condizioni sociali, economiche e culturali in cui destano.

[32] M. Giraldo, F. Magni, *Dalle ferite all'abbraccio. L'esperienza di Little Eden in Sudafrica*, LitoStampa, Bergamo 2014, p. 120.

[33] J. Niewenhuis, *Growing human rights and values in education*, Van Schaik, Pretoria 2007, pp. 41-51.

[34] Tale ricerca ha avuto come esito la pubblicazione del volume M. Giraldo, F. Magni, *Dalle ferite all'abbraccio*, cit.

[35] Per una più approfondita spiegazione dell'organizzazione di si rimanda a M. Giraldo, F. Magni, *Dalle ferite all'abbraccio*, cit., in particolare capitolo terzo.

[36] Owami è nato il 16 gennaio 2009 e qualche mese subito dopo la nascita la risonanza magnetica cerebrale ha evidenziato un'idrocefalia associata a macrocefalia con igroma pre-frontale in cui l'eccesso di liquido cerebrospinale presente nel cervello è compensatorio all'atrofia cerebrale.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

Account of an experience.
The Excellence Traineeship with the Italian Association of Down People (Aipd) of Bergamo

Racconto di un'esperienza.
Il Tirocinio d'Eccellenza con l'Associazione Italiana Persone Down (Aipd) di Bergamo

ALESSIA PASINI, GIULIA PESENTI

The paper would like to present the research project within the Excellence Traineeship program of University of Bergamo realized during the last academic year in collaboration with the Italian Association of People Down *(Aipd), section of Bergamo. In particular, this experience would be told by the voices of its protagonists: the two students involved who have directly conducted the field research and the Association which host them and the project.*

Ragioni del percorso

«Quando la pedagogia si sviluppa lontana dalle pratiche, e dunque senza misurarsi con l'esperienza viva, si risolve in discorsi inutili»[1]. E' questa la consapevolezza che giustifica e valorizza lo strumento del tirocinio formativo nei corsi di laurea in Scienze pedagogiche e dell'educazione che in tal modo, si pongono l'obiettivo di superare quella logica, ormai anacronistica e difficilmente giustificabile, di un sapere accademico separato dall'esperienza. Esso, infatti, quando ben impiegato, si configura come una straordinaria metodologia formativa al lavoro, intendendo quest'ultimo, non come mera ripetizione di mansioni, ma quale luogo formativo in cui è data la possibilità d'instaurare un'autentica e continua conversazione riflessiva tra teoria e pratica[2].

Un dialogo, quello tra teoria e pratica, reso ancor più fecondo nei percorsi di "Tirocinio di Eccellenza" organizzati dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo e volti a dare ai tirocinanti la possibilità concreta d'inserirsi in un contesto di ricerca socioeducativa ricco di spunti riflessivi delineando un progetto che persegua obiettivi condivisi sia dal supervisore accademico sia dall'ente ospitante.

Il seguente saggio testimonia proprio una di queste esperienze di Tirocinio di Eccellenza realizzata, lo scorso anno accademico, dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Bergamo in collaborazione con l'*Associazione Italiana Persone Down* sezione di Bergamo, associazione che per via delle sue caratteristiche, si presenta come una realtà particolarmente interessante per gli studenti dei corsi di laurea in Scienza Pedagogiche e Scienze dell'Educazione al fine di favorire quell'alternanza riflessiva tra teoria e reali contesti applicativi, fondamentale per lo sviluppo delle loro competenze personali e professionali.

Nata da un gruppo ristretto di genitori, Aipd-Bergamo opera dal 2004 sul territorio bergamasco con l'obiettivo di favorire l'integrazione sociale delle persone con sindrome di Down. Fin dalle sue origini, si è contraddistinta per la volontà di superare quell'ottica assistenzialista che ancora oggi caratterizza gran parte dei servizi sociali, valorizzando l'autonomia delle persone con sindrome di Down. Suo obiettivo, infatti, è il riconoscimento e lo sviluppo delle potenzialità che la persona possiede indipendentemente dalla sindrome, obiettivo che la stessa persegue con percorsi educativi volti allo sviluppo integrale della persona e alla promozione del suo protagonismo. La professionalità dei suoi operatori, il confronto continuo e l'attenzione ai bisogni emergenti, la rendono un laboratorio di sperimentazione particolarmente dinamico, capace di dare al problema di uno la forza di molti e, alle volte, di indicare alle istituzioni pubbliche inedite e costruttive soluzioni. Negli anni, la sua presenza sul territorio bergamasco si è resa sempre più consistente e la rete di collaborazioni che continuamente estende permette di

offrire alle persone con sindrome di Down la reale possibilità di raggiungere la promessa integrazione sociale.
Il progetto in oggetto, sulla base della co-progettazione, ha visto coinvolte due studentesse, una del Corso di Studi triennale in Scienze dell'Educazione e l'altra del Corso di Studi magistrale in Scienze Pedagogiche che si sono dedicate all'analisi delle strategie educative implementate dall'Associazione per favorire l'autonomia e l'integrazione delle persone con sindrome di Down. Dopo una prima fase di ricerca comune, volta a esplorare e fotografare il contesto associativo, le tirocinanti hanno intrapreso due percorsi distinti; la prima studentessa si è dedicata all'osservazione delle prassi implementate da Aipd nel lavoro educativo coi bambini, mentre la seconda, a conferma della recente apertura del Dipartimento di Scienze Umane e Sociale alle tematiche della pedagogia del lavoro, si è dedicata alla fascia dei giovani adulti e all'analisi del lavoro di Aipd volto per la loro integrazione lavorativa.

Aipd e il bambino con sindrome di Down: verso l'autonomia

«Tutto lo sviluppo e la crescita del bambino può essere visto come un graduale passaggio dalla dipendenza verso l'autonomia, che diviene completa quando il bambino diviene adulto e cittadino a tutti gli effetti, soggetto e oggetto di diritti, capace di lavorare e di avere rapporti paritari con gli altri»[3]. Il percorso graduale verso l'autonomia è il passaggio cardine della crescita di ciascun bambino: quello di un bambino con sindrome di Down è un percorso sicuramente più tortuoso, ostacolato da un lato dai pregiudizi e dagli stereotipi dell'ambiente, e dall'altro dalle difficoltà legate alla disabiltà intellettiva. L'Associzione Italiana Persone Down vede le sue origini proprio con questo scopo: permettere che anche una persona con sindrome di Down possa raggiungere il massimo grado di autonomia possibile, vedendosi riconosciuta come persona, al di là della sindrome.
Obiettivo dell'esperienza di Tirocinio d'Eccellenza che vado narrando, è stata una ricerca educativa che ha avuto come oggetto l'osservazione del percorso di un gruppo omogeneo di bambini con sindrome di Down di 10 anni, all'interno del progetto promosso da Aipd-Bergamo denominato "Circolo dei bambini". Il progetto caratterizza Aipd - Bergamo rispetto alle altre sezioni nazionali: difatti, la sezione bergamasca, è stata una delle poche ad aver intuito l'importanza di iniziare un percorso il più precocemente possibile, per accompagnare bambini e famiglie nel loro progetto di vita. Tale percorso ha previsto un incontro settimanale dei bambini con le due educatrici di riferimento, in cui sono state organizzate attività ludiche e di riflessione sull'esperienza, precedentemente strutturate in équipe sulla base dei bisogni collettivi e di ciascun bambino. In alternanza a questi incontri, il percorso ha previsto la partecipazione al laboratorio di acquaticità, condotto da un'esperta del settore: questo laboratorio è stato scelto dall'équipe in primo luogo affinché i bambini potessero dimostrare il loro livello di autonomia personale in un contesto nuovo come lo spogliatoio della piscina e per fare sperimentare loro, attraverso giochi pensati in collaborazione tra équipe ed esperta di acquaticità, i benefici dell'immersione in acqua[4].
Ciò che ha colpito la mia attenzione sin dall'inizio è stata la scelta di lavorare con un gruppo omogeneo di bambini con sindrome di Down. Tale scelta, che ad un sguardo superficiale potrebbe apparire come un ritorno alle vecchie esperienze "speciali", caratterizzate da una separatezza dalla realtà, assume in questo caso una valenza diversa: vivere questa esperienza è per loro un modo per acquisire abilità e assumere una maggiore consapevolezza di sè e, di conseguenza, potersi meglio integrare nei vari contesti di vita. È, come mi ha detto un giorno la mamma di un ragazzo con sindrome di Down, la loro "Palestra di Vita", un luogo dove prepararsi alla vita in società. Infatti, come ricorda Anna Contardi, coordinatrice nazionale di Aipd, «stare insieme tra pari non significa un ritorno all'emarginazione, ma avere la possibilità di avere amici con cui svolgere varie attività, quando, l'alternativa è l'isolamento a casa».[5]
Un secondo elemento che ho avuto modo di osservare durante il tirocinio è stata l'organizzazione, la strutturazione e lo scambio che concerne il lavoro educativo attraverso la partecipazione all'équipe, composta dalle educatrici dei bambini e dalla coordinatrice, di formazione psicologa. Ho capito che le équipe agiscono come vere e proprie comunità di pratica, interagendo ed evolvendo insieme grazie a un apprendimento sociale

basato sulla libera partecipazione ed il mutuo aiuto[6] e le ho vissute come momenti di condivisione della conoscenza, prodotta e incrementata attraverso l'esperienza dell'agire pratico. Una comunità collaborativa, infatti, è quella che «persegue un pensare largo in senso kantiano, ossia quello che facendo dialogare più sguardi interpretativi e immaginando altri possibili punti di vista mira a una terza e inedita posizione. Da parte di ogni partecipante pensare in modo largo significa essere disponibile a esplorare con spirito dialogico altre terre del pensiero, per fare esperienza del pensare dell'altro senza per questo rinunciare passivamente al proprio punto di vista»[7] e sviluppare, così, un modo ampio, ovvero multiprospettico, di pensare[8].
Inoltre, ho avuto modo di riscontrare, attraverso il costante lavoro di mediazione delle educatrici con i bambini, l'approccio di modificazione attiva che guida il loro pensiero ed il loro agire, in quanto mirato ad un arricchimento delle capacità e delle abilità dei bambini per fargli raggiungere una migliore qualità della vita[9]. Questo approccio non solo appartiene agli operatori, ma si respira all'interno dell'Associazione stessa, dai membri del consiglio direttivo, ai famigliari fino ad arrivare ai volontari, tutti rifiutano, infatti, una visione assistenzialistica, o come definita da Feuerstein, di accettazione passiva della condizione che miri unicamente al mantenimento del livello di rendimento della persona, di tolleranza del deficit intellettuale e di mero adattamento all'ambiente[10]. La loro visione pedagogica, invece, li guida ad assumere uno sguardo globale sulla persona, considerandone tutto il potenziale, una visione in cui la sindrome di Down è solo una delle caratteristiche, imprescindibile sì, ma non per questo determinante. É stato, dunque, grazie all'interazione delle educatrici come mediatori, che hanno selezionato e organizzato gli stimoli per far sì che gli apprendimenti diventassero significativi[11], che ho sperimentato come e quanto, la persona umana sia modificabile. Il gruppo di bambini, infatti, ha fatto un percorso di crescita consistente e duraturo all'interno del "Circolo", il lavoro fatto con loro per favorire lo sviluppo di autonomie personali, sia a casa che durante gli incontri, ha avuto i suoi frutti nello spogliatoio della piscina, ambiente per loro nuovo e legato alla quotidianità, dove i bambini si sono dimostrati davvero competenti, se prendiamo come nostro l'assunto che competente è «chi risolve al meglio un problema, un compito o un progetto, mobilitando tutte le componenti della sua persona, valorizzando le "giuste" collaborazioni con gli altri, tenendo conto della complessità teoretica, tecnica e pratico-morale della situazione da affrontare nel contesto dato, nonché, infine, del giudizio esperto di chi è già stato riconosciuto competente nello stesso campo di azione»[12].
Infine, durante la mia esperienza, ho avuto modo di verificare come l'alleanza con le famiglie rappresenti una delle caratteristiche nevralgiche dell'Associazione, che proprio per questa ragione alimenta costantemente il rapporto con quest'ultime attraverso le feste in occasione di Natale, Carnevale e fine anno, i colloqui individuali e le riunioni collettive. Durante la riunione collettiva, svolta alla fine del percorso di quest'anno, la coordinatrice ha presentato ai genitori il lavoro svolto con il gruppo e i presupposti per l'anno futuro. Tale riunione, ha rappresentato per loro un momento di scambio con le altre famiglie, in cui poter riportare gioie e difficoltà del loro percorso di padri e madri di un figlio disabile, supportati dall'ascolto dell'équipe. Questo a dimostrazione del fatto che anche le famiglie delle persone con sindrome di Down hanno un valore pedagogico enorme poiché, conoscendo il loro figlio più di qualsiasi altra persona, costruiscono progetti di vita *per* lui e *con* lui e sono il primo anello di un ambito ecologico all'interno del quale un bambino si forma, cresce e si sviluppa[13]. Queste esperienze ritengo possano essere comparate al *Gruppo di Narrazione*, strumento principe della metodologia definita *Pedagogia dei Genitori*, nata a Torino negli anni '90: esso si realizza nelle scuole, nelle associazioni, nelle strutture sanitarie dove un gruppo di genitori si incontra e ciascuno, nel rispetto dei metodi di indagine qualitativa, narra il percorso di crescita del proprio figlio, elabora la propria esperienza, riflette e trae forza per superare le eventuali difficoltà[14].

Lavoratori in corso: Aipd e le sue buone prassi

«La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto», così recita l'articolo 4 della nostra Costituzione, eppure, a livello sostanziale, l'articolo non ha ancora trovato piena applicazione. La maggior parte delle persone con disabilità intellettiva, infatti, non si vede

riconosciuto tale diritto, dati Censis stimano che solo il 31,4% delle persone con sindrome di Down over 24 lavora e di queste, oltre il 60% non è inquadrata con contratti di lavoro standard mentre più del 70% non percepisce un compenso o comunque ne percepisce una minima parte[15]. Alla luce di questa situazione, molte sono le associazioni che cercano di assumersi la responsabilità costituzionale di garantire il diritto al lavoro anche alle persone con disabilità intellettiva, offrendo loro la concreta opportunità d'integrarsi nel mondo del lavoro. L'Associazione Italiana Persone Down è tra queste e da anni cerca di raggiungere il suddetto obiettivo attraverso un vasto programma di azioni rivolte non solo alla persona con sindrome di Down ma anche alla sua famiglia e alle aziende presenti sul territorio. Oggetto del mio tirocinio è stato, quindi, l'osservazione e l'analisi di queste azioni e strategie applicate, nello specifico, ad una delle esperienze formative che lo scorso anno Aipd-Bergamo ha offerto ai propri associati. Si è trattato di un corso di formazione per assistenti al parrucchiere sponsorizzato da *Alfaparf Group*, multinazionale italiana dell'industria cosmetica, e strutturato sulla base di una metodologia sviluppata per la formazione al lavoro di persone con disabilità intellettiva. Tale metodologia, come ho avuto modo di osservare, si pone l'obiettivo di creare uno spazio funzionale non solo all'ottenimento di una qualifica ma anche alla conseguente integrazione lavorativa di persone con disabilità intellettiva, non limitandosi, tuttavia, a favorire l'acquisizione di specifiche mansioni ma cercando di offrire agli allievi l'occasione di crescere e maturare come persone, per diventare sempre più competenti nel pensare, giudicare, lavorare, sentire, gustare, vivere con gli altri[16]. In questo senso, il progetto conferma il valore altamente formativo del lavoro quale strumento, come scrisse Giovanni Paolo II, mediante il quale l'uomo diventa sempre più uomo[17]. I sei ragazzi del corso per assistente al parrucchiere, infatti, hanno compiuto un tangibile percorso di crescita che li ha portati da un lato a svolgere in maniera sempre più autonoma e competente le proprie mansioni e dall'altro a sviluppare atteggiamenti, comportamenti e modi di pensare adulti. All'inizio del percorso i ragazzi faticavano a distinguere gli atteggiamenti adatti al momento di pausa da quelli necessari al momento lavorativo, litigavano tra loro per motivi banali, si facevano facilmente influenzare da quanto accadeva prima dell'inizio delle lezioni, perdendo facilmente attenzione e concentrazione. Il riconoscimento delle loro potenzialità e l'occasione concreta di svolgere un lavoro hanno innescato un circolo virtuoso che ha consentito loro di vedersi riconosciuto quel diritto all'adultità spesso negato, di conseguenza, i suddetti atteggiamenti sono progressivamente diminuiti. Il processo avviato ha permesso ai ragazzi di aumentare la fiducia in se stessi e questa fiducia si è tradotta in una crescita complessiva; particolarmente significativo, in tal senso, è stato il caso di una ragazza molto timida e con lacune dal punto di vista della produzione verbale che, nel corso degli incontri, sperimentando le proprie capacità e aumentando l'autostima, è molto cresciuta, arrivando a produrre frasi sempre più complesse e comprensibili. La maturazione dei ragazzi e la modificazione che, richiamandoci a Feuerstein possiamo definire "strutturale", delle loro funzioni cognitive è la conferma del fatto che le persone umane sono sorprendenti, «mai "normali del tutto" o "disabili del tutto" o "superdotate in tutto"»[18].

Il corso di formazione per assistenti al parrucchiere, sponsorizzato da *Alfaparf Group*, dimostra che una persona con disabilità intellettiva, se ben accompagnata, può integrarsi con successo nel mondo del lavoro e che, strumenti utili per il raggiungimento di questo risultato, sembrano essere quelli propri dell'alternanza formativa. Il corso, infatti, è stato strutturato facendo riferimento agli "ingredienti dell'alternanza formativa", in primis il laboratorio inteso quale:

> luogo formativo in cui ci si allena intenzionalmente a considerare le conoscenze e le abilità come mezzi per impadronirsi di competenze nella risoluzione di problemi anche professionali concreti e, dove eventuali competenze professionali maturate per imitazione ed esperienza manipolativa sono poste ad oggetto di riflessione per enucleare da esse le conoscenze e le abilità che implicano[19].

La prima fase del corso, infatti, si è svolta in un centro tecnico messo a disposizione da *Alfaparf Group*, dove momenti di formazione teorica si sono alternati a momenti di sperimentazione pratica in contesto protetto. Qui, sotto la supervisione attenta dei formatori, che hanno mediato il processo di apprendimento selezionando qualità e quantità

degli stimoli e favorito il continuo raccordo tra contenuti teorici ed esperienza pratica, i ragazzi hanno avuto la possibilità d'interiorizzare le conoscenze e le abilità del proprio ruolo professionale. La secondo fase, invece, ha previsto il ricorso allo strumento del tirocinio formativo quale «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»[20]. Osservando gli allievi nel corso dei tirocini, ho potuto notare la trasformazione di conoscenze e abilità apprese durante la formazione, in competenze; i ragazzi, infatti, hanno saputo ben gestire l'imprevisto e la complessità che l'ambiente lavorativo inevitabilmente comporta, situandosi con creatività per adattarsi alle diverse e nuove richieste. Lo strumento del tirocinio è stato essenziale per concludere il percorso perché, per dimostrare competenza «non basta applicare regole in situazioni semplificate e artificiali, (ma) serve farlo ogni volta, con originalità e adattamento, nelle situazioni concrete»[21]; solo mostrandosi competenti i ragazzi avrebbero potuto dimostrare di essere pronti per integrarsi nel modo del lavoro. In questo caso, infatti, ritengo si possa parlare di reale integrazione perché i ragazzi non erano semplicemente inseriti in un contesto che assistenzialmente potesse prenderli in carico ma il loro lavoro, alla luce del mansionario previsto, sulla base del quale si è progettata la formazione, è risultato veramente utile al contesto lavorativo. A riprova di quanto detto, nel momento in cui scrivo, uno dei sei ragazzi è stato assunto da *Alfaparf Group* per lavorare in uno dei suoi centri tecnici mentre tutti gli altri stanno per avviare un nuovo e più intenso percorso di tirocinio formativo per affinare le proprie competenze ed essere, si spera, assunti. Quest'ultima non è un'opportunità remota se si considera che in Brasile, paese d'origine e di prima sperimentazione della metodologia, su 61 ragazzi certificati, 23 già lavorano. Indipendentemente dall'esito finale, il percorso e in particolare il tirocinio formativo è stato comunque importante per i ragazzi, molti dei quali da tempo inoccupati, per capire in primo luogo se quello dell'assistente al parrucchiere sia davvero ciò che desiderano fare (orientamento formativo) e in secondo luogo per sperimentare e vedersi riconosciute non solo le competenze lavorative proprie del ruolo ricoperto (grado di occupabilità della persona e aiuto all'occupazione)[22], ma anche quelle più generali necessarie al mondo del lavoro. La formazione al lavoro di una persona con disabilità intellettiva, infatti, non può limitarsi all'acquisizione delle specifiche mansioni lavorative ma deve comprendere anche una più generale "formazione al lavorare" volta all'interiorizzazione dei comportamenti adeguati al posto di lavoro e delle regole in esso presenti[23]. Nella fase della formazione in laboratorio, i formatori si sono spesso soffermati sulla necessità di mantenere un atteggiamento professionale, di essere puntuali, di tenere in considerazione i ruoli e le gerarchie presenti sul posto di lavoro e di rispettare regole legate, ad esempio, alla gestione dei momenti di pausa e nel corso dei tirocini i ragazzi hanno dimostrato di essere diventati competenti sotto questo punto di vista e di essere quindi pronti ad entrare nel mondo del lavoro.

Nel corso del mio tirocinio, inoltre, ho potuto osservare come Aipd non si limiti a lavorare con i ragazzi ma rivolga i suoi interventi ma anche alle famiglie, poiché molte famiglie faticano a riconoscere al proprio figlio l'identità di adulto lavoratore, tendono a guardarlo come un eterno bambino e quest'atteggiamento ostacola la loro crescita e il percorso volto all'inserimento lavorativo[24]. A tale proposito, ho potuto osservare come gli operatori del corso per assistenti al parrucchiere abbiano mostrato particolare attenzione ai genitori dei ragazzi, il progetto ha previsto, infatti, diverse riunioni con gli stessi per sondare il loro atteggiamento e la disponibilità a collaborare in vista del comune obiettivo. La stessa attenzione è stata rivolta alle aziende del territorio e, in particolare, ai titolari di alcuni saloni di parrucchiere che si sono resi disponibili all'esperienza. I formatori si sono più volte incontrati con gli stessi, in un primo momento per raccontare loro del progetto e delle sue finalità, cercando di ottenere la disponibilità a ospitare uno dei ragazzi per il tirocinio e in altri momenti per accompagnarli nel percorso, facendosi carico delle loro preoccupazioni, difficoltà, perplessità. In tal caso vitale è stato il ruolo del tutor, un educatore del corso, che ha continuamente mediato tra le esigenze dei ragazzi e quelle del salone per favorirne un armonico e efficace incontro.

Il punto di vista di Aipd-Bergamo

Per concludere il racconto di questa esperienza, viste le finalità del tirocinio di eccellenza, vorremmo riportare alcune considerazioni fatte dai rappresentanti di Aipd-Bergamo rispetto ai risultati del nostro tirocinio. L'attuale Presidente dell'Associazione , Elisabetta Scotti, e l'attuale referente dell'area lavoro, Simonetta Isella, hanno affermato che la presenza di due occhi esterni con specifica formazione e grande motivazione, ha dato la possibilità di cogliere aspetti che il loro forte coinvolgimento tendeva a offuscare. Le nostre domande, infatti, avrebbero innescato un processo di riflessione che avrebbe portato l'Associazione a comprendere come la crescita degli associati, del personale e delle richieste, renda ormai necessario rivedere alcune questioni organizzative quali, ad esempio, la distribuzione di ruoli e funzioni. Le richieste di materiali e informazioni, fatte da noi tirocinanti, per esempio, hanno fatto emergere alcune debolezze e difficoltà ed hanno avviato un processo trasformativo; l'Associazione ha compreso come a questo punto della sua storia, la buona volontà di fare progetti non sia più sufficiente ma sia necessario dotarsi di organigrammi e strutture flessibili capaci di aumentarne l'efficienza.

L'esperienza, a loro parere, è stata particolarmente interessante, inoltre, proprio per la collaborazione che si è venuta a creare con l'Università, collaborazione che si è resa visibile nel corso del seminario "La persona con sindrome di Down…una risorsa. Aipd-Bergamo dal sogno alla realtà", svoltosi lo scorso 11 maggio presso l'Università degli Studi di Bergamo. Il suddetto seminario, preparato in collaborazione con l'Ente, oltre ad essersi presentato come un canale interessante per raggiungere gli studenti, futuri operatori sociali, e portare avanti l'opera di sensibilizzazione che Aipd sempre persegue, in fase di preparazione, ha favorito scambi e confronti interessanti tra tirocinanti e tutor, innescando un processo di riflessione rispetto a diversi contenuti teorici che è risultato formativo per entrambe le parti.

Infine, le suddette hanno affermato l'importanza dell'incontro che le tirocinanti hanno avuto con i membri della commissione Asl di Bergamo per approfondire aspetti legati all'inserimento lavorativo di una persona con sindrome di Down. Durante l'incontro, le tirocinanti hanno cercato di comprendere come si svolgono i colloqui per valutare le capacità lavorative residue delle persone con sindrome di Down e soprattutto con quale logica i membri della commissione valutino questa capacità. La necessità di questo incontro è dipesa da un problema con cui l'Associazione si stava scontrando poiché ragazzi ritenuti competenti non erano stati valutati idonei al lavoro dalla commissione Asl. L'incontro ha permesso di confrontarsi rispetto a modalità e finalità della visita e di comprendere che il problema di tale incongruenza era legato alla mancanza di dati su cui poter giudicare l'abilità o meno dei ragazzi. Ragionando sul concetto di capacità e sul fatto che queste riguardino ciò che una «persona può fare, pensare, agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità»[25] e sul concetto di competenza, intesa quale «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date»[26], si è concordato sul fatto che nel corso di un colloquio non si possano valutare le potenzialità di una persona e ancor meno le sue competenze. Per questo, si è compreso che per la commissione, molto importanti sono le relazioni che documentano le concrete esperienze lavorative; le persone con disabilità intellettiva dovrebbero presentarsi alla visita portando con sé, per esempio, relazioni di tirocinio che certifichino le competenze eventualmente dimostrate. Questo confronto ha permesso all'Associazione di capire come agire per superare quella fase, per così dire, di stallo e procedere con le sue finalità. Ciò dimostra come l'Università possa svolgere un ruolo importante di mediazione tra gli Enti presenti sul territorio, mettendo a disposizione le proprie conoscenze, per avviare una comunicazione costruttiva tra le istituzioni.

Alla luce di queste considerazioni lo strumento del Tirocinio di Eccellenza sembra indicare la giusta strada per favorire quella condivisione e quello scambio di saperi indispensabile per trovare nuove e inedite soluzioni; scendendo sul campo ed entrando nel vivo delle tematiche di cui si occupa l'Università può assumere un ruolo molto importante nella produzione di una ricerca veramente utile alla società.

Riflessioni finali

L'esperienza vissuta in Aipd è stata particolarmente significava per chi scrive, sicuramente poiché ha raggiunto i tre importanti obiettivi che il tirocinio formativo si pone; in primo luogo ci ha permesso di scoprire uno specifico settore educativo, quello legato alla disabilità intellettiva, che si è rivelato particolarmente interessante e verso il quale diversamente, forse, non ci saremmo orientate.
Entrambe, inoltre, abbiamo avuto la conferma che ciò per cui abbiamo studiato è davvero ciò che amiamo e vogliamo fare nella vita (orientamento)[27]. In secondo luogo, l'esperienza, grazie ai positivi *feedback* dei rappresentanti dell'ente e in particolare dei rispettivi tutor aziendali, ci ha permesso di comprendere che abbiamo la possibilità di situarci con sufficiente consapevolezza e competenza in un contesto educativo, rendendo utile e preziosa la nostra presenza (valutazione del grado di occupabilità e aiuto all'inserimento lavorativo)[28]. A riprova di ciò, si è anche aperta la concreta possibilità di una collaborazione lavorativa con l'ente stesso.
Il tirocinio in Aipd ci ha permesso, inoltre, di conoscere da vicino la sindrome di Down, dandoci la certezza di poter lavorare con persone con tale condizione genetica con un buon livello di consapevolezza e senza la paura di non essere all'altezza. La semplice conoscenza della letteratura dedicata, infatti, non è sufficiente per comprendere una realtà così complessa e variegata ma è solo vivendo la relazione educativa, lasciandosi permeare dalla stessa, dai racconti dei ragazzi, delle famiglie, degli operatori e osservando attentamente il modo di agire esperto di questi ultimi che è possibile "imparare il mestiere". Quest'ultimo, sinonimo di lavoro, viene da «mistero» e come tale, infatti, «ha in sé qualcosa di misterioso che resta inafferrabile perché, non basta, anzitutto, conoscere le sequenze della riproduzione per riprodurle di fatto bene»[29], ma occorre "rubarle" a chi le esercita nel vivo, indovinando per intuizione ciò che è nascosto, condividendo la sua competenza per farla creativamente propria[30]. In questo senso, la possibilità di partecipare ad alcuni dei progetti di Aipd-Bergamo e ai momenti di riflessione in *equipé* fianco a fianco con educatori e coordinatori, ci ha permesso di carpire strategie che non avremmo di certo potuto acquisire per mezzo di manuali.
Ovviamente, la possibilità di comprendere quanto esperito, raggiungendo un buon livello di analisi, ci è stata data dal percorso di studi fin qui svolto che ci ha dato gli strumenti necessari per situarci consapevolmente in un contesto educativo, permettendoci d'interiorizzare conoscenze utili ad orientare criticamente il nostro sguardo.
L'esperienza, infine, è stata particolarmente preziosa poiché ha riacceso in chi scrive quella motivazione che un percorso, alle volte troppo astratto, rischia di sopire.

GIULIA PESENTI, ALESSIA PASINI
Università degli Studi di Bergamo
University of Bergamo

[1] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia, prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 13.
[2] Cfr. G. Bertagna *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio, M. Tiraboschi (Eds.), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero*, ADAPT University Press, Ebook series n. 16, p. 55.
[3] A. Contardi, *Verso l'autonomia, percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*, Carocci, Roma 2004, p. 25.
[4] Per un approfondimento di questa tematica, si veda A. Broglio, B. Della Casa, M. Zanchi, *Il bambino disabile in acqua*, FrancoAngeli, Milano 2009.
[5] A. Contardi, M. Berarducci (Eds.), *Parliamone... Chi è una persona con la Sindrome di Down*, in «Quaderno Aipd», n.19a, p. 11.
[6] L. Perla, Voce *Comunità di pratica*, in Bertagna G., Triani P. (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimesioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 110.
[7] L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma 2009, p. 41.

[8] *Ibidem.*
[9] R. Feuerstein, Y. Rand, J. Rynders, *Non accettarmi come sono*, Bur Rizzoli, Milano 2011, p. 29.
[10] *Ibidem*.
[11] *Ivi* p. 76.
[12] G. Sandrone, Voce *Competenza*, in Bertagna G., Triani P. (Eds.), *Dizionario di didattica, concetti e dimesioni operative*, cit., p. 82.
[13] G. Sandrone, *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia 2012, p. 119.
[14] *Ivi*, pp. 119-121.
[15] Dati tratti dal 3° numero del "Diario della transizione" del Censis.
[16] Cfr. G. Bertagna (Ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la Riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 2.
[17] Giovanni Paolo II, *Laborem exercens*, cit. in G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giova*ni, La Scuola, Brescia 2011, p. 11.
[18] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 357.
[19] G. Bertagna, *Alternanza scuola lavoro*, cit., p. 8.
[20] *Ivi*, pp. 9-10.
[21] G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, p. 37.
[22] Cfr. G. Bertagna *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit., p. 57.
[23] A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori, *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*, Erickson, Trento 2009, p. 148.
[24] *Ivi*, p. 176.
[25] G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 23.
[26] *Ivi*, p. 42.
[27] Cfr. G. Bertagna *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit., p. 57.
[28] *Ibidem.*
[29] G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 67.
[30] *Ivi*, pp. 68-69.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno V– Numero 15

The paths of students with disabilities in high schools in Bergamo: the voice of teachers

I percorsi degli studenti con disabilità negli Istituti Superiori della città di Bergamo: la voce degli insegnanti

EMANUELA ZAPPELLA

The presence of students with disabilities in mainstream schools has a long tradition in Italy. The objective of this research is to investigate this experience in four high schools in Bergamo. After analyzing the POF we prepared a questionnaire which was administered to the teachers. Then we realized in depth interviews and two focus groups with support teachers and school assistants. The analysis shows the importance of four key elements: the central role of the student with disabilities and his family, the co-responsibility between all the actors involved in the project, the vocational guidance and the role of the peers.

Dalla scuola speciale alla scuola per tutti

L'Italia è stata tra i primi paesi al mondo ad attuare l'integrazione dei soggetti disabili all'interno delle classi comuni tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta, grazie alla legge n. 118 del 1971. Rondanini (2012: 46) evidenzia l'importanza dell'articolo 28, in cui si afferma che:

> L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive e da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle classi normali.

Con questa normativa inizia a farsi largo l'idea che sia possibile superare il modello delle scuole speciali in favore di un'istituzione scolastica capace di accogliere ogni bambino. Un passaggio successivo in questa direzione è stato compiuto, nel 1975, con la Relazione Falcucci, considerata una pietra miliare nella storia dell'integrazione scolastica italiana. Nella premessa alla Relazione, si sostiene la convinzione che tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, devono essere protagonisti della propria crescita; la scuola, quindi, deve favorire lo sviluppo delle potenzialità di ciascun allievo. Inoltre, all'interno di questo documento vengono affrontati alcuni nodi cruciali come la programmazione, la valutazione e l'organizzazione didattica che sappiano tener conto delle diverse esigenze degli alunni. Alla base dell'integrazione scolastica viene posta, quindi, l'istanza di un nuovo progetto educativo in cui si perviene alla valorizzazione di differenti bisogni educativi e di diverse forme di intelligenza. Infine, la Relazione Falcucci rimarca l'importanza di un impegno forte e convergente da parte di tutte le figure coinvolte nel percorso di integrazione:

> Famiglie, forze sociali, enti locali sono chiamati a sentire come propria la complessa problematica educativa, prevedendo una serie articolata di interventi e di competenze. Occorre coinvolgere la società in questo impegno, giacche l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume (Relazione, 1975).

La Relazione Falcucci è stata terreno favorevole per l'approdo nel 1977 della Legge n. 517, considerata la più importante riforma in tema di integrazione degli allievi disabili nella scuola italiana. L'articolo 2 di tale legge, riguardo alla scuola elementare, sottolinea che:

> Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni oppure di classi diverse anche allo a scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori d'handicap con la prestazione di insegnanti specializzati. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali. (Rondanini, 2012: 61).

Questa legge ha consolidato l'inserimento, e la successiva integrazione, dei soggetti con disabilità nella scuola comune. Si volevano abolire, in modo ufficiale, scuole speciali e classi differenziali, viste come forme di estrema discriminazione e segregazione. I tempi necessari per la soppressione di questi luoghi sono stati molto diversi e sono dipesi dalle scelte dei Provveditori agli studi e delle autorità civili locali. La legge 517 ha cambiato la prospettiva di vita di molti giovani disabili, delle loro famiglie, della scuola italiana e dei servizi coinvolti in questo processo. Inoltre, si è superata l'idea di "unicità della deficienza", che vedeva tutti i disabili accomunati nella stessa categoria di soggetti inferiori. I grandi meriti della normativa sono stati quelli di aprire la strada verso il superamento di una concezione esclusivamente medica della disabilità e di sottolineare il fatto che solo grazie al riconoscimento delle differenze può scaturire un vero e proprio apprendimento. Con questo spirito, ha evidenziato Canevaro (2007: 40), sono iniziate le prime esperienze di evasione dagli istituti speciali, con il conseguente inserimento scolastico, anche se la disorganizzazione e l'inadeguato approfondimento culturale resero il tutto scoordinato. L'impreparazione generale di tutto il corpo docente a supportare anche solo metodologicamente la novità, non ricevette alcun aiuto da parte dei pochi insegnanti "di sostegno" che l'Amministrazione si era affrettata a istituire. Siamo nella fase dell'inserimento brado, selvaggio, riferito alla sola presenza degli allievi disabili all'interno di una classe di una scuola comune, segno di un primo superamento dell'esclusione fatta di separazione fisica. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo persone che, in passato, erano individuate unicamente attraverso il parametro della disabilità (Canevaro et al., 2011: 162).

In seguito alla legge 517 del 1977, in Italia, sono stati attuati numerosi interventi legislativi sul tema dell'integrazione scolastica che sono stati raccolti e integrati nella legge 104/1992, "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". La legge 104 è diventata il punto di riferimento normativo per l'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità ed ha portato alcuni elementi di novità. Per prima cosa ha sostituito il termine inserimento con quello di integrazione e, successivamente, ha ampliato il principio dell'integrazione scolastica e sociale e l'ha collocato nell'ambito dei diritti della persona e del cittadino, dando compito allo Stato di rimuovere le condizioni che ne impediscono il godimento. Utilizzando il termine integrazione invece di inserimento, è maturata la consapevolezza che una scuola a misura di tutti richiedeva qualcosa in più rispetto all'ambito dell'organizzazione e della didattica, era necessario porsi il problema della gestione della diversità in classe (Canevaro, 2007: 39-40). In secondo luogo, la legge 104 ha posto a garanzia dello sviluppo dell'alunno disabile il diritto all'educazione e all'istruzione. Rondanini (2012) ha riassunto i principi enunciati nel modo seguente:

- al bambino da 0 a 3 anni disabile è garantito l'inserimento negli asili nido;
- è garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona disabile nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie;
- l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione;
- l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.

Già con la legge 517/1977, ma ancor più con la 104/1992, si è superata definitivamente la concezione di scuole

speciali e classi differenziali.
In seguito, in anni più recenti, passi in avanti sono stati fatti grazie alla pubblicazione, nel 2001, dell'ICF a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) non sostiene più, a differenza di altri modelli precedenti, una netta separazione tra salute e disabilità, ma promuove una visione sistemica in cui tutti possono avere una disabilità. Il benessere, il funzionamento del soggetto e le sue difficoltà, secondo il modello ICF, dipendono da influenze reciproche tra una serie di aspetti che riguardano la vita del soggetto, come aspetti biologici, familiari, sociali, culturali e ambientali (Ianes & Canevaro, 2008: 16-17). Il modello ha carattere universale, è una rassegna delle "componenti della salute", non fa più riferimento ad una minoranza di persone portatrici di disabilità, ma propone modalità per valutarne l'impatto sociale e fisico sul funzionamento di tutti gli individui. Come sottolinea Borgato (2002:1):

> […] l'ICF intende descrivere ciò che una persona malata o in qualunque condizione di salute può fare e ciò che non può fare. La chiave infatti non è più la disabilità, ma la salute e le capacità residue. In altre parole si può dire che mentre prima quando incominciava la disabilità, la salute finiva e quindi una persona disabile si veniva a trovare automaticamente in una categoria separata, oggi, con l'ICF, abbiamo voluto elaborare uno strumento che rovesci radicalmente questo modo di pensare, misurando le capacità sociali. Uno strumento molto più versatile, con un ventaglio assai più ampio di applicazioni possibili, che non una classificazione tradizionale. Insomma, si tratta di una rivoluzione culturale, che passa dall'enfatizzazione della disabilità a quella della salute delle persone.

Successivamente alla pubblicazione dell'ICF, è stata fornita una versione riferita prevalentemente all'infanzia e all'adolescenza, l'ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-Versione per bambini e adolescenti; OMS, 2007). L'ICF-CY considera che l'ambiente in cui il bambino e l'adolescente vivono, condizioni il loro sviluppo e il loro benessere, diventando sia una possibile barriera che un elemento facilitatore. Inoltre, è uno strumento funzionale alla pianificazione degli interventi educativi e riabilitativi, per questo può essere utilizzato da specialisti, insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari. Infine, è volto alla promozione della salute, dello sviluppo e del benessere di bambini e adolescenti attraverso politiche e pratiche che si avvalgono di un linguaggio comune e condiviso (Canevaro, 2007: 228-229).
Per quanto concerne l'ambito internazionale, dalla seconda metà del Novecento, è cresciuta l'attenzione ai diritti delle persone disabili, fino ad arrivare, nel 2006, all'adozione da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite della Convenzione Internazionale sui diritti umani delle persone con disabilità. Questo accordo ha coinvolto i rappresentanti di 192 Paesi ed è stato ratificato dall'Italia nel 2009. Tale Convenzione intende promuovere, proteggere e garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto della loro dignità. Alla fine di questo percorso, durato quasi quarant'anni, la disabilità è vista come una condizione che può colpire l'esistenza di tutte le persone, quindi le società devono impegnarsi per la prevenzione delle situazioni "disabilitanti".

Inserimento, integrazione, inclusione

"Inserimento", "integrazione", "inclusione" sono tre termini che, comparsi in successione, hanno rappresentato tre fasi diverse della riflessione pedagogica che ha interessato il nostro Paese. Pur senza la pretesa di esaurire qui un dibattito che meriterebbe ampio spazio, ripercorriamo brevemente i significati che i concetti hanno assunto.
Il termine "inserimento" ha scandito il momento iniziale della storia dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, ha quindi a che fare con il processo di de-istituzionalizzazione delle scuole speciali e delle classi differenziali. L'inserimento ha preso il via negli anni Settanta, quando gli alunni disabili sono stati inseriti nella scuola normale, senza che questa attuasse modifiche al suo interno. Inizialmente sembrava bastasse questa collocazione fisica dei soggetti all'interno della scuola comune per avere dei vantaggi, ma la situazione caotica che si era venuta a creare ha condotto alla formazione di due schieramenti, uno a favore e uno contro l'inserimento.

A tal proposito, Canevaro (2007: 137-138) ha parlato di "inserimento selvaggio", perché la frequenza scolastica degli alunni disabili non era supportata da interventi adeguati a questa nuova situazione come, ad esempio, la presenza di insegnanti specializzati per il sostegno o un'adeguata formazione dei docenti. Questo tipo di inserimento stava solo a significare una concreta presenza fisica nelle classi di soggetti che, fino ad allora, ne erano stati esclusi, ma il rischio era di una banalizzazione della situazione, in cui l'alunno disabile poteva essere visto come qualcuno che assisteva passivamente agli eventi, una presenza da tollerare e accettare.
Questa situazione non era certo un traguardo, ma comunque rappresentava un punto di partenza positivo, una svolta rispetto alla precedente concezione emarginante; finalmente si riconosceva il diritto di ogni persona a vedersi come gli altri, indipendentemente dalle condizioni di partenza (Crispiani & Giaconi, 2009: 57). È bastato poco tempo, però, per capire che non era sufficiente una disponibilità da parte della scuola, ma era necessario intervenire sul piano organizzativo e didattico e l'istituzione scolastica doveva mettersi in gioco (Associazione TreeLLLe et al., 2011; Booth & Ainscow, 2008). Come accennato in precedenza, è stata la Relazione Falcucci a segnare il passaggio da una concezione assistenziale, tipica dell'inserimento, ad una che ha messo al centro la relazione d'aiuto, che caratterizza l'integrazione. Questa si fonda su alcuni pilastri fondamentali. Innanzi tutto deve essere il contesto, e quindi la scuola, a cambiare ed evolvere e devono essere messi in discussione i suoi principi consolidati a livello di organizzazione, didattica e gestione della classe. In questa visione di scuola si è sottolineata primariamente la centralità dello studente e il suo diritto alla piena educazione, l'adozione della programmazione curricolare e di un'organizzazione flessibile alle varie esigenze. La responsabilità del soddisfacimento di questo obiettivo è collettiva, non solo degli insegnanti, ma anche di tutte le altre componenti coinvolte, partendo dalla famiglia dell'alunno. Le scuole sono invitate ad intrattenere relazioni con tutti i soggetti istituzionali e a seguire una serie di procedure al fine di attuare una corretta politica dell'integrazione (Canevaro, 2007: 139-144). Riassumendo, quindi, l'integrazione può essere definita come la situazione in cui il soggetto che presenta una disabilità o una diversità è partecipe degli atti della comunità, intesa come società, gruppo o scuola (Crispiani & Giaconi, 2009: 56-57; Striano, 2010).
Negli ultimi anni, però, si è fatto largo il concetto di inclusione, termine che si presta a differenti interpretazioni. Una prima definizione del termine inclusione è stata fornita da Ianes (2005: 145):

> integrazione si rivolge agli alunni disabili, cioè a una parte di quelli con Bisogni Educativi Speciali, mentre l'inclusione fa riferimento alle varie prassi di risposta individualizzata realizzate su tutti i vari bisogni educativi di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Una scuola inclusiva, secondo questa prospettiva, deve saper dare risposte individualizzate ai molteplici bisogni speciali di tutti gli alunni, quindi anche di quelli disabili. Sostanzialmente si tratta di imparare a confrontarsi con le varie differenze, dando attenzione sia ai BES (Bisogni Educativi Speciali) che ai vari disturbi dell'apprendimento o del comportamento. Una visione più ampia del termine inclusione, invece, non fissa dei parametri rispetto ad un particolare tipo di presunta disabilità, ma riguarda piuttosto una filosofia dell'accettazione, ovvero la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola (Dovigo, 2007: 39; Ghedin, 2009). L'approccio inclusivo, in quest'ottica, vede in ogni singolo alunno potenzialità illimitate di apprendimento e chiede di impegnarsi per la creazione di un ambiente che sia accogliente e di supporto per ogni singolo studente. Non si limita, quindi, a dare attenzione all'insieme delle differenze "deficitarie", al sostegno da fornire agli alunni che presentano Bisogni Educativi Speciali o all'adattamento del contesto in vista della loro accoglienza, ma supera tutto questo e si interessa delle abilità differenti, intese come gli stili, i modi con cui ciascun alunno si presenta e opera nei processi di apprendimento. L'approccio inclusivo, secondo Medeghini (2009: 65):

> fornisce uno sfondo adeguato per tutte le abilità differenti in

ambienti di apprendimento e di relazione: il suo valore e il suo tratto distintivo stanno nell'assunzione di un concetto di differenze che anziché ridurre l'attenzione sulle specificità le amplia e le modifica, trasformandole da distanza dalla norma a modi personali degli alunni di porsi nelle diverse situazioni.

Le ricerche sull'inclusione scolastica: atteggiamenti, opinioni e percezioni degli insegnanti

Gli studenti disabili hanno iniziato a frequentare le scuole comuni circa quarant'anni fa, ma le esperienze sono molto diverse tra loro a seconda delle realtà territoriali e dei diversi ordini di scuole. Negli ultimi anni, alcuni studi sono risultati essere particolarmente significativi. L'Università di Bolzano ha raccolto dati sulle opinioni di insegnanti e di altre figure professionali in merito al loro coinvolgimento all'interno dei percorsi scolastici degli studenti con disabilità. Il campione era formato da 3200 persone, tra cui insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, educatori professionali, collaboratori all'integrazione, psicopedagogisti e dirigenti a cui è stato somministrato un questionario on line (Ianes et al., 2010). La Fondazione Agnelli (Treellle et al., 2011) sempre mediante questionario on line, ha invece indagato le opinioni di 7700 docenti (sia curricolari che di sostegno) neoassunti in ruolo durante l'anno scolastico 2009-2010. Infine, il Comitato di Valutazione del Trentino ha studiato gli effetti dell'applicazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (Allulli, 2008). Il questionario è stato compilato da 613 soggetti, tra cui insegnanti curricolari e di sostegno, assistenti educatori e facilitatori della comunicazione, operanti nei diversi ordini di scuole. Queste tre ricerche hanno mostrato che il mondo della scuola crede nell'efficacia dei percorsi scolastici per i ragazzi con disabilità e la maggioranza degli attori coinvolti ha giudicato positivamente l'esperienza che ha vissuto. In particolare, la presenza di uno studente disabile ha contribuito al miglioramento del clima socio affettivo della classe e ha permesso agli insegnanti di crescere professionalmente. Inoltre, gli insegnanti sono convinti che anche l'apprendimento dell'intera classe abbia avuto un beneficio grazie alla cooperazione che si instaura tra gli alunni. Tale opinione è particolarmente evidente soprattutto negli insegnanti di sostegno, più che di quelli curricolari. L'ottimismo cala, però, quando al campione è stato chiesto di valutare la capacità del sistema scolastico di rispondere ai bisogni degli alunni disabili. Questa criticità sembrerebbe essere collegata con interventi di natura tecnica, riguardanti, per esempio, il bisogno di rinnovamento delle prassi didattiche e delle metodologie, e al bisogno di una maggiore e più efficace specializzazione di fronte alle richieste che la presenza di un alunno con disabilità fa emergere (Ianes et al., 2010: 47-66; Sandrone, 2011). Rispetto a questo ultimo punto, analizzando nello specifico la ricerca della Fondazione Agnelli (2011), si è evidenziata una piccola percentuale di insegnanti che, di fronte alle carenze del sistema scolastico, sembra preferire un'ipotesi separatista che preveda il raggruppamento in classi speciali di quegli alunni con patologie particolarmente complesse. Invece la frequenza, da parte di questi stessi studenti, di scuole o centri specializzati che possano aiutarli nello sviluppo delle loro capacità cognitive, viene percepita come un'opportunità dalla maggior parte del campione. Quest'opinione potrebbe essere una chiave di lettura per interpretare le percezioni degli insegnanti rispetto alle difficoltà che incontrano nel fornire risposte adeguate agli alunni.

Nonostante la soddisfazione dichiarata, quindi, è nel passaggio tra la teoria e la pratica che si registra la maggiore insoddisfazione. Gli insegnanti, hanno notato Canevaro e colleghi (2011), rivendicano la necessità di una maggiore collaborazione tra i vari attori coinvolti nei percorsi degli studenti, anche iniziando a pensare a un possibile annullamento delle differenze tra i ruoli professionali dell'insegnante curricolare e quello di sostegno. Gran parte dell'efficacia e della qualità dei percorsi sembrano dipendere, infatti, dal funzionamento di queste collaborazioni, ma non mancano gli elementi di criticità attorno a questo punto, nello specifico nei rapporti tra insegnanti curricolari e di sostegno. I primi, insieme ai dirigenti, hanno talvolta un'immagine poco positiva del collega, per esempio non lo reputano adeguato per via della giovane età o dell'alto turnover che coinvolge i docenti. A sua volta, il docente di sostegno può sentirsi escluso e considerarsi "di serie B." La maggior parte di queste persone, infatti, ha dichiarato di non avere un ruolo

ben definito e di essere un semplice assistente del ragazzino che gli viene affidato. Un secondo nodo critico, presente in tutte le ricerche, è rappresentato dalla fuga verso le cattedre da parte dei docenti di sostegno che vedono questo impegno più come una scorciatoia per ottenere il ruolo piuttosto che una scelta convinta. Tutto ciò, ovviamente, ha un negativo impatto sull'organizzazione scolastica, caratterizzata da alta mobilità e cronica mancanza di figure specializzate. Per far fronte a questo problema, spesso le scuole hanno necessità di allentare i criteri di selezione del personale e il delicato ruolo del sostegno è affidato a personale inesperto, nominato magari ad anno scolastico già iniziato. Infine, all'interno della scuola, un ultimo ruolo significativo nei percorsi scolastici dei ragazzi con disabilità è svolto dai dirigenti scolastici, presenze attente e capaci di cambiare le opinioni e gli atteggiamenti delle persone con cui si relazionano. È compito dei dirigenti promuovere forme di collaborazione tra tutte le componenti della scuola, consolidare i rapporti e le intese sia con l'interno (dove è la guida) che con l'esterno (dove è responsabile di un'istituzione che partecipa al cambiamento migliorativo della comunità di cui fa parte) (Rondanini, 2012: 137; Ianes et al., 2010).

Un altro elemento fondamentale per la qualità dei percorsi scolastici sono i rapporti di collaborazione tra scuola e rete di sostegni e risorse esterni alla scuola, in primis la famiglia e poi l'equipe sociosanitaria. I rapporti con le famiglie sono stati descritti in modo molto positivo, soprattutto all'interno dei contesti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e gli insegnanti sono convinti di saper soddisfare la maggior parte delle aspettative dei genitori. Questo dato, però, sembra essere smentito dai racconti dei genitori stessi che hanno evidenziato il conflitto che vivono con l'istituzione scolastica quando reputano che essa non sia in grado di garantire le risorse adeguate al proprio figlio. Le famiglie hanno sostenuto l'esistenza di un doppio ruolo: combattivo verso le istituzioni a cui sottopongono continue richieste di risorse previste dalla normativa e collaborativo, intorno al progetto formativo che coinvolge il proprio figlio e che richiede un'effettiva interazione con tutti gli altri attori coinvolti. Per questo motivo sembra essere fondamentale la costruzione di maggiori occasioni di incontro e confronto tra scuola e famiglia. Il ruolo dei genitori dovrebbe essere sempre più preminente, sia perché sono direttamente responsabili della definizione del progetto di vita del figlio, sia perché portano una conoscenza dell'alunno che gli altri attori non possono avere (Canevaro et al., 2011: 128-131).

Infine, le ricerche hanno descritto un quadro piuttosto desolante rispetto ai rapporti con gli specialisti, che sono non soddisfacenti per quasi metà del campione coinvolto nelle statistiche. Particolarmente critica è l'opinione degli insegnanti di sostegno, che sono coloro che gestiscono in prima persona la rete di relazioni. Questi hanno dichiarato di non percepire gli specialisti come supporti validi e di non avvertire il contributo che possono dare ai progetti.

Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca è stato oggetto del programma "Tirocini di Eccellenza" del Corso di Laurea Magistrale in Consulenza Pedagogica e Ricerca Educativa grazie alla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo ed i responsabili del Servizio Sociale del suddetto comune.

Obiettivo principale del progetto è stato quello di osservare le modalità con cui la città di Bergamo si sta collocando nell'attuare politiche inclusive per gli studenti con disabilità. A tale scopo si è effettuato un confronto qualitativo fra i Piani dell'Offerta Formativa degli istituti scolastici, le percezioni degli insegnanti circa l'attuazione degli stessi, e le opinioni degli educatori che di fatto attuano questi piani.

Il lavoro ha previsto tre fasi, due delle quali sono state oggetto di approfondimento in un altro articolo, mentre la terza è il focus di questo lavoro. Inizialmente, mediante una serie di interviste non strutturate ad interlocutori privilegiati, è stata analizzata la rete entro cui sono inserite le persone con disabilità grave e gravissima che afferiscono al Servizio Interventi in favore dei Disabili del comune di Bergamo. Successivamente, sono stati mappati gli utenti attualmente in carico alla Neuropsichiatria Infantile di Borgo Palazzo, residenti nella cittadina, che termineranno la loro frequenza agli istituti superiori nei prossimi tre anni e saranno quindi verosimilmente presi in carico dal Servizio Interventi. È stata contattata l'assistente

sociale, la Dottoressa Paola Carrara, ed è stata consegnata una scheda di rilevazione dati appositamente predisposta. Dall'analisi è emerso che la maggior parte dei ragazzi iscritti era concentrata in 4 istituti scolastici cittadini: un liceo delle scienze umane, un istituto tecnico per i servizi sociali, un centro di formazione professionale (con corsi personalizzati per allievi disabili) e un istituto comprensivo (con sezione potenziata). Dopo aver contattato i referenti di queste istituzioni scolastiche, si è proceduto ad un'analisi dei percorsi che questi studenti con disabilità stanno vivendo. In particolare sono stati identificati tre focus:

- lo studente con disabilità (caratteristiche anagrafiche, aspetti legati alla sua patologia e storia personale);
- il progetto scolastico (raccolta dei percorsi attuati nelle singole scuole attraverso la voce dei referenti scolastici per la disabilità, degli insegnanti curricolari e di sostegno, degli assistenti educatori);
- il progetto di vita e l'orientamento futuro (analisi dei progetti in uscita, delle collaborazioni attive e delle aspettative).

Le informazioni all'interno delle scuole sono state raccolte attraverso l'analisi della documentazione prodotta dalle scuole, come il Piano dell'Offerta Formativa (POF), e mediante l'utilizzo di questionari, interviste e *focus groups*.

Il questionario, come descritto da Trinchero (2004:19-37) è uno strumento di ricerca che mira a descrivere una data realtà educativa sulla base di parametri statistici dati e si avvale di procedure formalizzate. Le principali domande hanno riguardato l'attenzione della scuola rispetto a: accoglienza, rispetto dei diritti umani, sviluppo di valori condivisi, accessibilità degli spazi, riduzione delle forme di discriminazione, partecipazione degli alunni, approccio comune nei confronti degli studenti disabili, incoraggiamento dell'aiuto reciproco, rimozione degli ostacoli all'apprendimento e valorizzazione del contributo di ciascun alunno.

I questionari sono stati distribuiti all'interno delle quattro scuole a tutti gli insegnanti curricolari accompagnati da una breve presentazione del progetto; la partecipazione è stata libera e sono state ottenute 125 adesioni.

L'intervista, invece, è uno strumento d'indagine della ricerca interpretativa; il soggetto, le sue ragioni, i suoi scopi, divengono specifici oggetti di studio. L'intervista è uno scambio verbale tra due persone e l'intervistatore, mediante domande o stimoli, raccoglie informazioni sul tema d'interesse. Ad essere intervistati sono stati i referenti per la disabilità dei quattro istituti e 20 tra insegnanti di sostegno e assistenti educatori afferenti sempre ai quattro plessi. Anche in questo caso la partecipazione è stata libera e le tempistiche sono state concordate a seconda delle esigenze dei soggetti. Le principali tematiche toccate durante le interviste, riprese poi successivamente anche nei focus groups, sono state: organizzazione della scuola in merito alla disabilità, valori condivisi all'interno della scuola, progetti di vita dei singoli studenti disabili, ruolo della funzione strumentale e della Commissione Disabilità, orientamento in entrata e passaggio in uscita di questi ragazzi.

Infine, sono stati realizzati due *focus group* che hanno visto la partecipazione di sei/sette tra insegnanti ed assistenti educatori. Il *focus group*, secondo Trinchero (2004), coinvolge un numero limitato di soggetti e ha come obiettivo far sì che si instauri tra i soggetti una discussione sul tema che ci si è prefissati. È prevista la presenza di un facilitatore che ha il compito di stimolare le interazioni, favorire la circolazione delle informazioni e agevolare la partecipazione di tutti. Se l'intervista è uno strumento che permette di andare in profondità, il *focus group* consente invece la condivisione delle informazioni e lo scambio dei punti di vista. Proprio per questo è stato utilizzato sia per validare i principali risultati emersi dall'analisi dei dati che per ottenere informazioni aggiuntive.

I dati quantitativi sono stati oggetto di analisi statistica effettuata mediante pacchetto SPSS 20, un software particolarmente utile per l'analisi delle variabili. Interviste e *focus group*, con il consenso dei partecipanti, sono state audioregistrate e trascritte e, successivamente, analizzate secondo il meticciamento di *Grounded Theory* e il metodo fenomenologico proposto da Mortari (2007). L'approccio fenomenologico sposta l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che assume per i partecipanti. Inoltre, promuove le strategie emancipative che possono contribuire al miglioramento delle loro esperienze. Il metodo della *Grounded Theory* proposto da Glaser e Strauss (1969), invece, è uno degli

orientamenti che meglio interpreta la preoccupazione di cogliere il fenomeno nella sua unicità. Gli autori sostengono che, sin dall'inizio, dai dati si sviluppa una teoria a cui il ricercatore deve garantire rigore (Mortari, 2007; Hammond & Smith, 2006).
Il materiale è stato letto più volte. Inizialmente si è proceduto intervista per intervista, cercando di evidenziare le unità di testo significative rispetto all'oggetto di ricerca, di attribuire loro delle etichette descrittive (capaci di restituirne con poche parole il senso) di far lentamente emergere i temi e le categorie dai testi stessi (aggregando etichette affini e attribuendo un titolo ai raggruppamenti in quel processo di progressiva concettualizzazione che è l'analisi *grounded oriented*). Non si è partiti da un sistema di categorie predefinito, con cui andare a pescare nei dati, ma si è cercato di far emergere i temi e le categorie dai testi stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato. I passaggi sono stati ripetuti più volte ed essenziali sono stati i *focus group* con i partecipanti che hanno potuto validare l'analisi e fornire indicazioni aggiuntive (Tacconi, 2011).

Risultati

I risultati sono stati suddivisi in tre blocchi chiave: i valori espressi nei Piani dell'Offerta Formativa, le informazioni emerse dai questionari ed i principali temi scaturiti dall'analisi delle interviste e dai *focus group*.

1. I valori espressi in tutti i Piani dell'Offerta Formativa sono:
- Accoglienza e benessere
Gli istituti scolastici promuovono l'accoglienza di tutti gli studenti nel rispetto e nelle peculiarità di ciascuno. Il benessere di ciascun allievo è un fine irrinunciabile insieme con la serenità nei rapporti con coetanei e adulti e la gratificazione per i successi nelle attività culturali e lavorative. Le scuole attuano poi iniziative nei confronti dei soggetti diversamente abili sotto forma di attività culturali e ricreative svolte sia all'interno della classe di riferimento che nel territorio.

- Lavoro di rete
L'istituzione scolastica promuove un lavoro di rete con la famiglia e con i servizi del territorio sia per quanto riguarda il periodo di permanenza all'interno dell'istituto che in previsione dell'orientamento lavorativo oppure occupazionale. Per questo si prevedono tirocini presso enti esterni costruiti in collaborazione con Cooperative, Enti Pubblici e Servizi che si occupano dei percorsi professionali delle persone disabili. Ciò avviene con l'obiettivo di perseguire tutte le strade possibili per giungere a una forma di lavoro adeguata per il giovane alunno.

- Sviluppo delle capacità individuali
Gli istituti intendono dare attenzione ai ritmi peculiari di ciascuno e valorizzare le potenzialità dei singoli nel campo dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni, della socializzazione e dell'autonomia.
L'impulso a incentivare lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo prevede, per gli alunni con disabilità, la predisposizione di interventi mirati e la presenza di figure di supporto. Una prima possibilità per lo studente è il percorso tradizionale da seguire con il supporto dell'insegnante di sostegno. Diversamente sono previsti percorsi differenziati (definiti B) che prevedono, oltre alla presenza in classe, anche la partecipazione a laboratori e tirocini in cui lo studente viene inserito dopo un'osservazione, in base ai suoi bisogni e caratteristiche. Nel caso della scuola potenziata, che accoglie ragazzi con pluri-menomazioni, si parla di "sviluppo delle residue potenzialità" e la maggior parte degli interventi, quindi, assume carattere riabilitativo. Qualora lo studente segua il percorso tradizionale, può avere accesso alle prove per il conseguimento del titolo, esattamente come per i compagni. Al termine del percorso individualizzato, invece, è previsto il rilascio di un attestato di frequenza.

- Solidarietà
Gli istituti definiscono percorsi e procedure didattiche per dare a tutti gli alunni la possibilità di riconoscere, rispettare e valorizzare le diversità, recependo e sviluppando atteggiamenti di mutuo aiuto e sentimenti di solidarietà. All'interno delle scuole sono incoraggiate varie forme di supporto come, per esempio, il tutoring tra pari, un'attività extrascolastica a favore di coloro che vivono una situazione di svantaggio socio familiare, di

apprendimento o di ordine linguistico.

Le percezioni degli insegnanti curricolari

Attraverso il questionario sottoposto agli insegnanti curricolari è stato possibile indagare le percezioni degli insegnanti e vedere se questi valori trovano concretizzazione nel contesto scolastico. Il primo quesito interrogava gli insegnanti in merito alla capacità della scuola di promuovere l'accoglienza di tutti gli alunni (grafico 1):

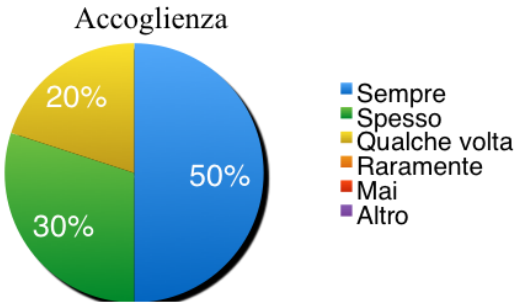


Grafico 1. Il grado di accoglienza degli studenti all'interno della scuola

Gli insegnanti si sono espressi in modo complessivamente positivo circa il grado di accoglienza della propria scuola; la maggior parte (50%) ha scelto il valore più positivo (sempre), mentre un altro 30% il secondo (spesso). Solo il 20% ha evidenziato che la scuola solo qualche volta riesce ad essere accogliente per tutti. Il secondo elemento indagato, collegato al precedente, è stato il rispetto dei diritti umani (grafico 2):

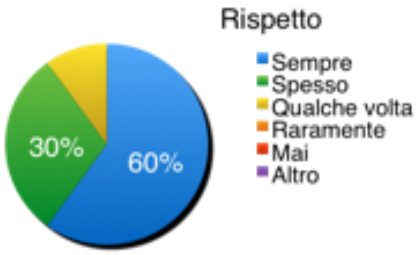


Grafico 2. Il grado di rispetto degli studenti all'interno della scuola

Anche in questo caso il dato è estremamente positivo; il 60% degli insegnanti è convinto che la scuola promuova sempre il rispetto per tutti e un altro 30% ritiene che ciò avvenga spesso. Anche in questo caso, un 10% si è invece dichiarato più cauto e ha sostenuto che questo rispetto sia presente solo qualche volta. Il terzo quesito riguardava la capacità della scuola di sviluppare valori che fossero condivisi da tutti (grafico 3):

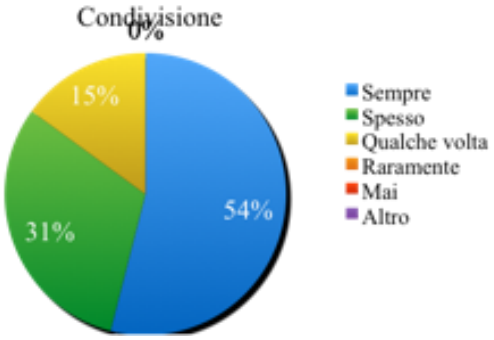


Grafico 3. Il grado di condivisione dei valori all'interno della scuola

Ancora una volta il dato è estremamente positivo: il 54% ha sostenuto che i valori sono sempre condivisi da tutti e il 31% che lo sono spesso. Rimane un 15% di persone che ha evidenziato che i valori sono condivisi solo qualche volta.
Dopo aver indagato i valori che caratterizzano le scuole, è stata approfondita l'organizzazione in merito alla presenza degli studenti con disabilità. Il primo tema che è stato analizzato, particolarmente sentito quando si parla di disabilità, è stato l'accessibilità degli ambienti (grafico 4):

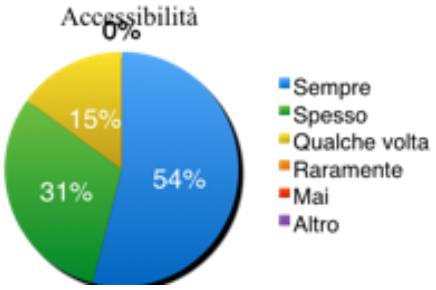


Grafico 4. L'accessibilità degli spazi della scuola

Anche rispetto a questo aspetto non sembrano esserci particolari problemi: solo il 15 % del campione ha evidenziato che, qualche volta, possono esserci delle difficoltà nella fruizione degli spazi. La situazione sembra essere più critica quando si discute del grado di

condivisione delle scelte rispetto alle modalità attraverso cui viene offerto sostegno agli studenti in difficoltà (grafico 5):

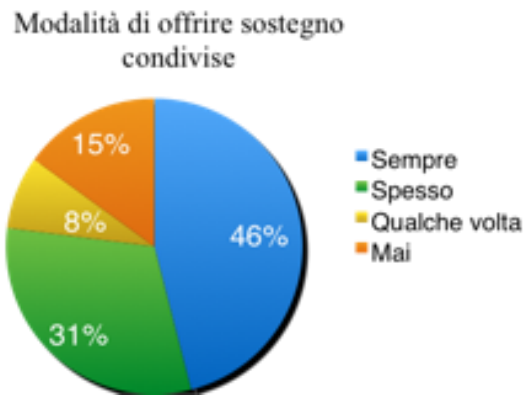


Grafico 5. Il grado di condivisione delle modalità di sostegno offerte agli studenti

La maggior parte del campione ha risposto che le forme di sostegno sono sempre condivise (46%) e un altro 31 % che lo sono spesso; è presente però per la prima volta anche un dato negativo. Infatti, all'8% di coloro che hanno scelto l'opzione "qualche volta" si unisce il 15 % di chi ha denunciato che le scelte non vengono mai condivise. Questo elemento, quindi, sembra essere in deciso contrasto con quanto descritto in precedenza. Collegato a questo aspetto c'è un passaggio ulteriore, indagato mediante la domanda successiva, che ha analizzato le percezioni degli insegnanti circa la capacità delle scuole di valorizzare ciascun alunno (grafico 6):

Grafico 6. Il grado di valorizzazione degli studenti all'interno della scuola

I valori rispecchiano quanto si è evidenziato in precedenza; la metà delle persone che ha partecipato all'indagine è convinta di valorizzare sempre gli alunni ed il 31% di valorizzarli spesso. Accanto a queste persone soddisfatte del loro lavoro, esiste un 20% di insegnanti che ha affermato che la sua scuola ha valorizzato solo qualche volta, oppure raramente, gli studenti. Questo fattore può essere condizionato dalle aspettative che i docenti hanno nei confronti degli studenti stessi che determinano poi, almeno in parte, i comportamenti (grafico 7):

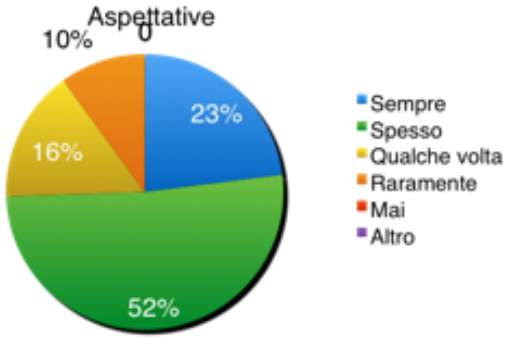


Grafico 7. Aspettative dei docenti all'interno della scuola

Il valore più alto si mantiene positivo, però il 51% degli insegnanti ha evidenziato che le aspettative nei confronti degli studenti con disabilità sono spesso uguali ed il 23 % che lo sono sempre. È in crescita (25%) il dato di coloro che hanno ammesso che le aspettative nei confronti degli alunni non sono uguali. Partendo da questo quadro diviene ancor più significativo il tema affrontato successivamente, ovvero la presenza di forme di discriminazione nei confronti degli studenti disabili (grafico 8):

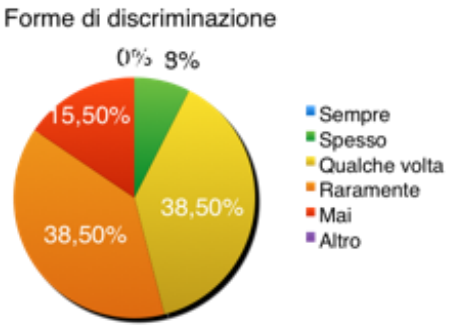


Grafico 8. Forme di discriminazione degli insegnati nei confronti degli studenti all'interno della scuola

Il 77% del campione ha confermato che almeno qualche volta si sono verificati episodi di discriminazione e un altro 8% che ciò è accaduto spesso. Solo il 15% ha al contrario convenuto che tali situazioni non sono mai accadute. Ridurre gli episodi negativi è sicuramente uno dei fattori decisivi per promuovere un cambiamento, ma è altresì necessario lavorare per fare in modo che gli studenti con disabilità siano coinvolti nelle attività. Questo tema è stato oggetto dell'ultima domanda che ha voluto indagare il grado di coinvolgimento di tali alunni nelle lezioni (grafico 9):

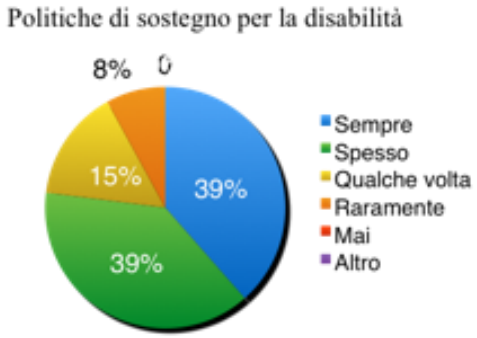


Grafico 9. Politiche di sostegno agli studenti all'interno della scuola

Anche per questo ultimo aspetto i risultati sembrano essere confortanti: il 77% degli insegnanti ha dichiarato di attuare sempre o spesso politiche a vantaggio degli studenti con disabilità; solo il 23% ha invece messo in evidenza di riuscire a farlo solo qualche volta o raramente.
Dopo aver analizzato i Piani dell'Offerta Formativa e indagato le percezioni degli insegnanti curricolari, il terzo focus ha puntato l'attenzione, mediante un'analisi qualitativa, sulle opinioni delle figure maggiormente coinvolte nei percorsi scolatici dei ragazzi con disabilità.

L'opinione delle figure maggiormente coinvolte: referenti per la disabilità, insegnanti di sostegno e assistenti educatori

Dalle interviste e dai focus groups sono emersi alcuni temi chiave che contraddistinguono il percorso scolastico degli alunni con disabilità. Il trascritto degli interventi dei referenti per la disabilità, degli insegnanti di sostegno e degli assistenti educatori è stato analizzato nei suoi contenuti utilizzando un meticciato tra *Grouded Theory* e approccio fenomenologico.

Tema 1: corresponsabilità
Il primo elemento imprescindibile è presa di consapevolezza che tutti i docenti della classe devono essere coinvolti nei percorsi dei ragazzi con disabilità. Questo cambiamento sembra essere stato favorito dalla presenza crescente degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), che non sono affiancati da figure specialistiche, come gli insegnanti di sostegno:

> Soprattutto con la nascita dei BES, si è visto come sia davvero importante la presa in carico dell'intero consiglio di classe rispetto alle problematiche dei ragazzi, una presa in carico anche educativa rispetto a situazioni di disabilità. È una fatica molto grande perché la scuola sta diventando consapevole che certi passi deve assumerseli, non può delegare. (Insegnante Istituto Professionale).

Nonostante il riconoscimento dell'importanza del contributo di tutti, i vari impegni rendono talvolta difficile la condivisione:

> Anche se si hanno ruoli diversi è importante lavorare in sinergia. La condivisione del lavoro con il Consiglio di classe è molto importante. Non sempre però nel Consiglio di classe ci sono spazi e tempi per scrivere insieme il Pei, anche se nei Consigli di classe di novembre si trova la voce "Stesura PEI"! (Insegnante di sostegno Scuola Professionale).

Un ulteriore elemento di difficoltà sembra essere legato all'alto turnover dei docenti:

> Il problema dei docenti è che entrano ed escono da scuole diverse dovendo continuamente costruire e decostruire. Più che di resistenza sarebbe meglio parlare di fatica. Una fatica legata a uno stato di precarietà che destabilizza sia la possibilità di costruire (mancando un senso di continuità) sia la frammentazione dei ragazzi rispetto alla non continuità di una relazione. Io metterei dei paletti: fissare, per esempio, il precariato di tre anni, qualcosa che crei una

> minima continuità nella scuola e che consenta a noi di costruire (Insegnante Istituto Professionale).

Gli insegnanti coinvolti hanno riferito che questo precariato crea problemi nel riuscire a costruire progetti che siano dotati di continuità, c'è la difficoltà del riuscire a costruire qualcosa di duraturo se tutti gli anni i docenti cambiano. I problemi nella collaborazione, infatti, sembrano essere legati più che altro ai nuovi docenti, non a quelli che operano stabilmente nella scuola. Questo significa che, mediamente, se le persone hanno il tempo di entrare nei meccanismi della scuola e di relazionarsi con i colleghi, è possibile lavorare serenamente e in comunione d'intenti. Tale collaborazione, però, non può limitarsi agli attori interni alla scuola, ma deve coinvolgere anche il territorio se vuole essere efficace:

> Nel momento in cui prendiamo in carico un allievo, prendiamo in carico il territorio, la neuropsichiatria, il servizio sociale, il parroco del paese se necessario, se c'è lo psicopedagogista, quello che fa il domiciliare, tutta la rete insomma e cominciamo a lavorare insieme finché si arriva al terzo anno (Insegnante Centro Formazione Professionale)

Particolarmente significativo è il contatto con la Neuropsichiatria, che può essere un riferimento:

> Su Bergamo lavoriamo molto bene nel senso che con la neuropsichiatria di Bergamo siamo come una famiglia. E anche con tanti servizi sociali, anche quelli dei paesi. Con quella di Bergamo lavoriamo di più in assoluto anche perché tanti paesi intorno fanno riferimento a Bergamo. Per noi è un po' come una seconda casa. C'è questo scambio bellissimo; per dirvi, oggi ho fatto due incontri e i ragazzi non me li ha mandati né la media né chissà chi, ma la neuropsichiatria (Insegnante Centro Formazione Professionale).

La Neuropsichiatria può offrire indicazioni operative e tecniche per la progettazione del percorso e può essere un punto di riferimento per tutti gli attori coinvolti a patto che monitori la crescita dei ragazzi stessi. Tale rapporto non è però sempre idilliaco:

> I rapporti con la NPI si hanno circa una volta all'anno. Le collaborazioni con questo servizio sono proficue quando le NPI vedono i ragazzi (es. passaggi da un ordine all'altro di scuola). Se succede in altri momenti, ad esempio quando la NPI non vede il ragazzo da un poco di tempo, l'incontro diventa più che altro un riferire da parte degli insegnanti. Non sempre si trovano risposte, ma questo non dipende da nessuno, è il protocollo che c'è (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

Tema 2: Gli alunni al centro del progetto

Per ciascun ragazzo è previsto quindi uno specifico progetto che si avvale del supporto di diverse figure e si estende lungo tutto il periodo formativo:

> A settembre inizia l'osservazione, in seguito verso fine ottobre, inizio novembre si costruisce il PEI (Piano Educativo Individualizzato). Il PEI si costruisce quindi sulle prime osservazioni ed è uno strumento sempre modificabile (Insegnante Scuola Potenziata).

I percorsi vengono quindi definiti in base alle esigenze degli alunni e possono prevedere semplificazioni oppure differenziazioni rispetto al tradizionale programma:

> L'offerta formativa è relativa sia a percorsi di semplificazione e di riduzione di contenuti per alunni che seguono percorsi curricolari, sia percorsi che si radicano prevalentemente nella didattica laboratoriale e nei tirocini pre-lavorativi a favore di alunni che non sono in grado di seguire i curricoli dei Corsi (Referente Istituto Professionale).

Quando l'alunno non è in grado di seguire il percorso standard, viene costruito un contenitore personalizzato, ad hoc, e l'obiettivo è sempre quello di favorire la crescita del soggetto e immaginare il suo futuro:

> Il POF dell'istituto dichiara che si lavora per la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno per alunni in difficoltà , come per la definizione di progetti educativi e didattici per gli alunni in situazione di handicap (gli alunni della sezione potenziata usufruiscono di progetti individualizzati come musicoterapia e pet-therapy), si mettono a disposizione ore di docenti per l'accoglienza di alunni stranieri e attività di alfabetizzazione, è attivo anche

> uno sportello per genitori per la consulenza, ore di una psicopedagogista per la prevenzione precoce dei disturbi dell'apprendimento, progetti promossi dalle insegnanti di sostegno della sezione potenziata per l'integrazione/inclusione degli alunni disabili (Referente Scuola Potenziata).

Un'altra referente dei servizi per la disabilità ha dichiarato che:

> I percorsi personalizzati si sono consolidati per gestire il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. Un progetto di crescita, in collaborazione con la famiglia e la rete (Referente Centro Formazione Professionale).

Nei racconti emergono anche le difficoltà che le scuole si trovano ad affrontare. Un primo aspetto è legato alle risorse economiche:

> Le fatiche primarie sono sicuramente riconducibili negli ultimi anni alla diminuzione delle risorse umane ed economiche. Le classi in generale hanno ogni anno un carico sempre maggiore di situazioni problematiche (Referente Scuola Potenziata).

Da un'altra esperienza si evince invece una criticità logistica legata agli spazi:

> Dal punto di vista delle fatiche si precisa che gli spazi a disposizione sono limitati, c'è la presenza di barriere architettoniche, si utilizzano tre sedi con conseguenze negative relative alla gestione dei laboratori. Inoltre costituiscono un vincolo il tempo limitato per la formazione in servizio e il confronto in dipartimento, in quanto molte energie sono spese su questioni organizzative (Referente Istituto Professionale).

Infine, l'ultimo nodo problematico fa riferimento alla difficoltà di costruire sinergie positive con gli altri attori che collaborano al progetto:

> A volte non è possibile lavorare in sinergia perché non ci sono i servizi sociali e tante famiglie così abbandonate non hanno gli strumenti per gestire la disabilità del figlio…Ci sono anche tempi troppo lunghi (spesso) per avere appuntamenti con NPI e altri servizi (Referente Centro Formazione Professionale).

Tema 3: Orientamento

Una tematica particolarmente cara alle persone che hanno partecipato all'indagine, collegato a quanto emerso in precedenza, è l'orientamento, sia quello in entrata che quello in uscita al termine del percorso scolastico. Nei vari istituti le esperienze di accoglienza sono simili:

> Per l'orientamento in entrata c'è una prima fase dove si incontrano gli insegnanti della scuola media inferiore (circa nel momento in cui i ragazzi frequentano la 2°media) e si prendono contatti con la famiglia. Una volta che è definita l'iscrizione il ragazzo viene nella scuola e fa un percorso di orientamento, può venire sia con l'insegnante di sostegno sia con l'assistente educatore, oppure con entrambi. In questo percorso di orientamento l'alunno partecipa alle attività proposte, può quindi stare alcune ore in classe e nei laboratori (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

I primi contatti avvengono già durante il secondo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado, è una prima forma di contatto e di conoscenza reciproca:

> Nel secondo quadrimestre dell'anno precedente a quello di inizio si attua il percorso di accoglienza, dove i bambini con l'insegnante di sostegno entrano nella nostra scuola e fanno attività individuali o di piccolo gruppo. Si conosce il bambino, ci si fa un'idea. Prima di questo è possibile che le insegnanti della nostra scuola vadano nella scuola di provenienza del futuro alunno per osservarlo nel suo contesto (Insegnante Scuola Potenziata).

Già in questa fase le persone che hanno partecipato all'indagine hanno messo in evidenza un elemento critico, ovvero la richiesta molto alta che si concentra solo in alcuni istituti:

> Sarà il passaparola, sarà che le famiglie si trovano bene e la voce circola, sarà che ti fai esperienza negli anni, ma alla fine le famiglie e le scuole scelgono pochi istituti e i disabili si trovano tutti nelle stesse scuole. Questo da un lato va bene, perché vuol dire che lavori bene e sei riconosciuto per il lavoro che fai, le famiglie si trovano bene e si fidano.

> Questo d'accordo, però sarebbe opportuno creare dei progetti che intercettino anche altri istituti, altre scuole, altre situazioni. C'è, quindi, un'accoglienza molto ampia che rischia però di peccare in qualità; questo perché ci sono poche scuole disposte ad accogliere ragazzi con disabilità (Referente Istituto Professionale).

Dalle tracce di interviste si nota che l'ingresso degli alunni con disabilità segue un percorso simile in tutte le scuole. Dapprima si prendono i contatti con la famiglia del ragazzo, con la scuola precedentemente frequentata dall'alunno e con i suoi insegnanti, tutto ciò allo scopo di "conoscere" il futuro alunno e iniziare a farsi un'idea. In seguito il ragazzo entra nella nuova scuola accompagnato dal suo insegnante di sostegno o dall'assistente educatore e partecipa ad alcune attività proposte dalla scuola, sia in classe che in laboratori. Nel caso della Scuola Potenziata, dove possono giungere alunni con bisogni complessi, è possibile che siano anche gli insegnanti della scuola ad andare nell'istituto frequentato dall'alunno. Anche quando l'alunno approda nel nuovo ambiente, il percorso è simile:

> Successivamente, quando l'alunno frequenterà la classe 1°, ci sarà un primo periodo di osservazione che permetterà di valutare quale percorso il ragazzo possa intraprendere (A-B). Questa decisione viene presa dopo un'osservazione accurata, dopo la lettura attenta dei documenti rilasciati dalla scuola media inferiore e dopo l'incontro in NPI, che solitamente vede il ragazzo durante l'estate e prepara una nuova diagnosi per il passaggio in un altro ordine di scuola. Dopo tutto questo lavoro si decide che tipo di percorso dovrà intraprendere il ragazzo (qualora ci fossero casi dubbi). L'osservazione continua tutto l'anno e spesso anche l'anno seguente al fine di poter verificare e tarare il percorso del ragazzo (Insegnante di sostegno Liceo).

Al termine del percorso scolastico è previsto anche un orientamento in uscita:

> Quando poi si inizia a parlare di orientamento di vita, i ragazzi vengono dimessi dalla NPI perché a 18 anni si esce. Nel momento delicato dell'orientamento non si ha più supporto da parte loro. Allora si iniziano a incontrare gli enti del territorio, gli assistenti sociali. Quest'anno in questa scuola è stata istituita, per questo delicato momento, una figura che si occupa solo dei tirocini d'orientamento e che prende tutti i contatti con queste strutture del territorio riferendo poi alla scuola (Insegnante di sostegno Istituto Professionale).

Il momento più delicato, quello che coincide con il termine della permanenza dei ragazzi nelle scuole, sembra rappresentare una sorta di buco nero che gli insegnanti rischiano di dover affrontare da soli:

> Infatti, lavorerò anche con il consultorio perché abbiamo scoperto che il nostro dramma era la dimissione dei ragazzi in quanto non avevamo più dietro la neuropsichiatria che ci accompagnava; da due anni c'è appunto il consultorio che funziona benissimo e con il quale collaboriamo veramente tanto per tutti i nostri allievi (Insegnante Centro Formazione Professionale).

Un aspetto interessante che è stato sottolineato nei racconti è che stanno cambiando le aspettative da parte delle famiglie che pongono richieste diverse alle scuole:

> È un progetto molto personalizzato. L'uscita naturale per i nostri ragazzi sarebbe una struttura come il CDD, ma le famiglie iniziano ad avere altri desideri e vogliono altre aperture (Insegnante Scuola Potenziata).

Questa situazione porta all'insorgenza di una criticità piuttosto difficile da gestire:

> Il problema grosso è che i bisogni che noi identifichiamo rispetto alle possibilità e alle risorse per il ragazzo non corrispondono sul territorio ai servizi. C'è una difficoltà nel trovare ciò che serve. Negli ultimi anni si è aggiunta la fatica del dover adattarsi tanto da non parlare più di orientamento quanto di fare delle scelte realistiche, funzionali alla prestazione dei servizi. Tante volte non c'è sul territorio la realtà che risponde alle esigenze del ragazzo (Referente Liceo).

Tema 4: Il ruolo dei pari

Un ultimo tema che è emerso dai racconti delle persone intervistate è stato l'importanza dei compagni e la consapevolezza che è compito della scuola costruire occasioni di scambio e di conoscenza, ma è poi indispensabile il protagonismo da parte degli alunni stessi:

> La scuola sviluppa, favorisce e valorizza la presenza degli alunni proponendo vari momenti la cui finalità è la socializzazione e la sensibilizzazione al tema dell'altro, sicuri della valenza formativa di queste proposte. Per esempio siamo andati in montagna, lì era autogestione, lì c'erano persone che prima neanche si salutavano (Assistente educatore).

Compito della scuola è quello di costruire e di creare occasioni di cui poi beneficiano tutti, non solo gli alunni con disabilità. È una sperimentazione, più che un concetto che si può descrivere:

> Viene abbattuto il muro tra i percorsi nostri e i normo, viene creato tutto nelle classi, sfruttando tutti i momenti possibili e quelli che il bambino riesce a reggere. Anche perché non è semplice parlare, più che altro si sperimenta. Serve a tutti per capire e sviluppare solidarietà, emotività relative a queste situazioni (Insegnante Scuola Potenziata).

Talvolta, poi, le scuole creano anche delle occasioni che esulano dalla normale routine scolastica, ma che vengono da loro promosse all'interno degli spazi scolastici:

> Ci sono dei momenti, che vengono chiamati "ampliamenti dell'offerta formativa", nei quali la presenza delle persone con disabilità viene valorizzata proponendo attività che non appartengono prettamente all'ambito scolastico, come l'Arte-terapia o il teatro. Sono attività destrutturate che si svolgono comunque nell'ambito scolastico (Insegnante di sostegno Scuola Professionale).

Simile è anche il racconto di un'assistente educatrice:

> Quest'anno, per esempio, con i ragazzi diversamente abili è stato organizzato un laboratorio sul musical, quest'attività, poi riportata in classe, ha visto la partecipazione di alcune compagne di classe per il trucco e la preparazione dei costumi. E stato quindi sfruttato come occasione di sensibilizzazione della popolazione scolastica ai fini dell'incontro e accoglienza dell'altro.

Dai racconti è emersa la consapevolezza dell'importanza di creare dei momenti di condivisione che coinvolgano tutti i ragazzi. Le esperienze che vengono descritte, però, sembrano riguardare principalmente uno spazio esterno alla consueta attività scolastica. Nessuna delle persone ha messo in risalto momenti di incontro e di scambio avvenuti durante le lezioni anche se è stato ampiamente riconosciuto che non sono solo gli studenti disabili a beneficiare di queste attività.

Conclusioni

Sono passati quarant'anni da quando in Italia si è attivato il percorso che ha condotto gli studenti con disabilità all'interno delle scuole tradizionali. Gli insegnanti coinvolti nello studio hanno una percezione piuttosto positiva della situazione all'interno dei loro istituti. L'80 % dei professori che ha risposto al questionario ha dichiarato di lavorare in un ambiente accogliente che promuove il rispetto (90 %) e in cui le scelte sono condivise da tutti gli attori (85%). Ciò testimonia che alcuni concetti basilari per l'efficacia e la riuscita dei percorsi scolastici degli studenti disabili sono stati assimilati dalle istituzioni scolastiche, ad esempio quelli legati all'importanza del lavoro di rete, al bisogno di corresponsabilità diffusa e alla necessità di sviluppare le potenzialità che ognuno di noi ha attraverso piani personalizzati. Non solo, le istituzioni scolastiche sono preoccupate di porre le basi per garantire ai ragazzi il miglior futuro possibile consapevoli che quello scolastico rischia di essere l'unica alternativa degli alunni alla permanenza in famiglia.

La presenza degli studenti con disabilità sembra quindi essere una questione che gli insegnanti hanno a cuore. Il 77% del campione ha dichiarato di mettere in atto sempre o spesso politiche di supporto per le persone con disabilità e solo il 23% ha sottolineato di riuscire a farlo solo raramente. Questo dato è sicuramente incoraggiante perché denota la consapevolezza del proprio ruolo da parte degli insegnanti curricolari che non delegano più ai loro colleghi di sostegno ma sanno di dover essere protagonisti in prima persona. A fronte di questa grande presa di consapevolezza paiono esserci però ancora dei possibili spazi di miglioramento.

Infatti, il 23% dei docenti ha ammesso che le forme di sostegno messe in atto non sono sempre condivise e ciò può mostrare la necessità di rafforzare la collaborazione tra i vari attori interni ed esterni alla scuola. Dalle interviste è

emerso che, spesso, i tempi per la discussione all'interno dei Consigli di Classe sono risicati e le decisioni da prendere sono molte; per questo potrebbe essere utile ritagliare spazi appositi in cui approfondire le varie questioni relative alla disabilità. Sul fronte esterno, invece, i contatti con la Neuropsichiatria sono a volte difficili per via dell'alto numero di richieste che questa deve gestire e per la non sempre adeguata conoscenza del ragazzo stesso.
Un secondo elemento su cui è possibile attuare una riflessione sono le aspettative che, secondo il 25% del campione, non sono le stesse nei confronti di tutti gli studenti. Avere delle basse attese verso gli studenti disabili può avere ripercussioni negative sia sulle scelte relative alle attività interne alla scuola che sul progetto di orientamento. Inoltre, può condurre, anche inconsapevolmente, ad avere un atteggiamento più remissivo e meno esigente. Tale sfiducia, poi, viene spesso percepita dai ragazzi stessi che, a loro volta, riducono il loro impegno innescando un pericoloso circuito negativo.
Il terzo spazio di miglioramento è legato alla permanenza di episodi di discriminazione che, almeno qualche volta (77%), si verificano ancora nell'ambiente scolastico. Nonostante i notevoli progressi sembra essere ancora necessario un lavoro volto a estirpare qualsiasi atteggiamento negativo sia verso i ragazzi disabili che gli altri studenti. Non solo, la scuola dovrebbe attivarsi per fare in modo che ciascun soggetto possa sentirsi accolto e parte integrante del gruppo classe, indipendentemente dalla possibile diversità che lo caratterizza.
Infine, particolarmente interessante è il ruolo che ricoprono i compagni di classe. Da un lato è emersa la consapevolezza che le attività progettate per i ragazzi con disabilità possono in realtà contribuire al benessere anche degli altri studenti, d'altra parte, però, dalle interviste e dai *focus group* si evince che tali esperienze sono per di più collocate in momenti extra-scolastici. Sembra quindi che sia possibile separare ciò che è personale (del ragazzo disabile) dalla quotidiana vita scolastica. Potrebbe essere invece auspicabile una maggior interdipendenza tra i progetti, visto che i benefici possono essere estesi a tutti i soggetti.

EMANUELA ZAPPELLA
Università degli studi di Bergamo
University of Bergamo

Bibliografia

- Allulli G., *Autonomia e valutazione*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008, 10-11.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Edizioni Erickson, Trento 2008.
- Caldin R., Casarotto G., Zanotto M., *Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: gli otto passi per crescere. In difficoltà di apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento 2001, pp. 33-52.
- Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Edizioni Erickson, Trento 2007.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano 2009.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Edizioni Erickson, Trento 2011.
- Canevaro A. Ianes D., *Buone prassi per l'integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento 2002.
- Crispiani P., Giaconi C., *Qualità di vita e integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento 2009.
- Dovigo F., *Fare differenze*, Edizioni Erickson, Trento 2007.

- Federici S., Olivetti Belardinelli M., Micangeli A., *Dall'inserimento dello "scolaro handicappato" a scuole per tutti accessibili. Psicologia del ciclo di vita. Scritti in onore di Maria Teresa Bozzo*, 2003, pp. 339-355.
- Ghedin E., Santi M., Pupulin R. C., *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*, Liguori 2009.
- Ianes D., *Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in «Rassegna», Bolzano 2003, pp. 23-47.
- Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Edizioni Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i bisogni educativi speciali*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2008.
- Ianes D., Canevaro A., *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2008.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Edizioni Erickson, Trento 2010.
- Medeghini R., Fornasa W., *L'educazione inclusiva: culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli, Milano 2011.
- Medeghini R., Fornasa W., Maviglia M., Onger G., *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Vannini, Brescia 2009.
- O.M.S. – Organizzazione mondiale della sanità, *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2004.
- O.M.S. – ICF-CY, *Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Edizioni Erickson, Trento 2007.
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010.
- Rondanini L., *Ragazzi disabili a scuola*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2012.
- Striano M., *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Silverman D., *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Edizioni Erickson, Trento 2010.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Smith J.A., Eatough V., *Interpretative phenomenological analysis*, in G. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond J., Smith A. (eds.), *Research Methods in Psychology*, (3rd ed.), Sage, London 2006, pp. 11-20.
- Tacconi G., *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.

RECENSIONI

Roberto Ortoleva, Concetta Vaccaro (Eds.), *Buone prassi per l'inclusione socio-lavorativa dei soggetti portatori di disabilità psico-sociale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2015

I curatori di questo volume Roberto Ortoleva, Concetta Vaccaro, rispettivamente il primo: psichiatra, psicologo analista, è dirigente presso il Dipartimento di Salute Mentale dell'ASP di Catania e la seconda: sociologa, socio fondatore del Consorzio SOL.Co Catania Rete di Imprese sociali Siciliane, partendo dal presupposto - sottolineato *nell'Introduzione* da Edoardo Barbarossa (*infra*, p. 5) - che "la dignità di ogni persona passa per la sua autonomia", analizzano il macrotema dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, alla luce delle normative di riferimento attuali, con una particolare attenzione allo sviluppo dei tirocini in Sicilia, dopo le *Linee guida dell'Accordo Stato-Regione* del 24 gennaio 2013. Il testo si struttura in 4 parti. Nella prima parte si presentano *la normativa e le procedure per l'avviamento al lavoro delle persone con disabilità psichica*, illustrando sia la Legge n. 68 del 1999 che ha esteso, a livello nazionale, la metodologia del "collocamento mirato", sia le convenzioni per l'inserimento lavorativo del disabile, nella nuova formulazione dell'art. 12 della L. n. 68 del 12 marzo 1999, come previsto nella L. n. 247 del 24 dicembre del 2007, in cui si prevede la disciplina delle Convenzioni di inserimento lavorativo, puntando l'accento su tre attori principali: «gli uffici competenti; i datori di lavoro privati, tenuti all'assunzione del disabile per ottemperare al rispetto del collocamento obbligatorio, definiti "soggetti conferenti"; i disabili che presentano caratteristiche tali da comportare difficoltà nel proprio inserimento nel ciclo lavorativo ordinario ai quali i "soggetti conferenti" si impegnano ad affidate commesse di lavoro» (*infra*, p. 9). Precisato questo, si evince ancora dalla legge che le modalità e i criteri attuativi delle Convenzioni di inserimento saranno regolamentate da un Decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. In particolare, ci si riferisce al Decreto legislativo n. 155 del 24 marzo del 2006 in cui si delinea che nelle Convenzioni riguardanti l'inserimento lavorativo temporaneo sono fondamentali le finalità formative programmate dalle imprese sociali, le cooperative sociali di tipo B, ossia quelle di produzione; i liberi professionisti disabili, anche se operanti come ditta individuale; i datori di lavoro privati che non sono soggetti al rispetto del collocamento obbligatorio (cfr. *infra* p. 12). Si illustrano, inoltre, le agevolazioni previste per il datore di lavoro che assume persone disabili. Nella seconda parte gli A., analizzano il rapporto lavoro e disabilità in Sicilia, attraverso un excursus delle problematiche sociali, culturali, delle fragilità del mercato del lavoro regionale e del comparto della formazione professionale, nonché delle discriminazioni vissute dalla persone disabili circa «l'ambiente di lavoro, gli strumenti utilizzati per lavorare, la relazione con i colleghi e superiori, la crescita professionale, la mobilità interaziendale» (*infra*, p. 27). Nella terza parte, gli A. presentano alcune azioni di supporto e i vantaggi alle imprese nel processo di inserimento avviati dal Consorzio Sol.Co. Catania. Le cooperative sociali A e B, disciplinate dalla Legge n. 381/1999 sono prese in considerazioni; nello specifico è la cooperativa sociale di tipo B a rappresentare il luogo privilegiato, «uno strumento di "politica attiva del lavoro"» (*infra*, p. 31) per valorizzare la persona disabile, facilitando l'integrazione lavorativa di soggetti svantaggiati, specificamente indicati nell'art. 4 della Legge n. 381/1991: *invalidi fisici-psichici e sensoriali, ex degenti di istituti psichiatrici, soggetti in trattamento psichiatrico, tossicodipendenti, alcolisti, minori di età lavorativa in situazioni di difficoltà familiare e i condannati ammessi alle misure alternative*. È chiaro che anche in Sicilia, la cooperazione sociale ha assunto un ruolo significativo in Sicilia tanto più che attraverso il *Progetto Idea Lavoro* del 2000 il Ministero del Lavoro ha autorizzato, a seguito del disposto del D.Lgs. n. 469/1997 ed ora la L. n. 30/2003 e il relativo D.Lgs. n. 276/2003, la creazione di una Agenzia per il lavoro, denominata *Idea Agenzia per il Lavoro-Idea Lavoro* costituita da «un consorzio di cooperative sociali che opera nella mediazione domanda/offerta di lavoro ed ha quale motivazione principale il desiderio di attivare strumenti per favorire i processi di inclusione lavorativa e sociale» (*infra*, p. 32). In questa parte, si presenta l'esperienza di questa

Agenzia che segue un approccio nuovo *centrato sul fatto che l'impresa è un organismo economico il cui obiettivo primario è consolidare e migliorare la propria posizione sul mercato* (*infra*, p. 33). In particolare, gli A. si sono soffermati sul progetto di inserimento lavorativo per disabili psichici in carico al DSM; progetto PER.I.P.L.O. che si è realizzato a seguito di una convenzione tra l'Agenzia e la ASL 3-DSM, attraverso cui è stato possibile mettere in atto metodi e strumenti di sostegno all'integrazione fra aziende e disabile psichico, anche nell'ottica di pari opportunità mediante *la consulenza dedicata; la consulenza e l'accompagnamento alle aziende*: azioni di ricollocazione, servizio di consulenza legislativa, servizio sull'inserimento lavorativo; *la consulenza e accompagnamento dell'utente/cliente:* Accoglienza/Orientamento *; Consulenza orientativa; sostegno all'inserimento lavorativo.* Nella quarta parte si passa, infine, in rassegna lo sviluppo dei tirocini in Sicilia dopo le *Linee guida dell'Accordo Stato-Regioni*, partendo dall'analisi delle differenze e delle novità tra la L. n. 68/1999 e la Riforma Fornero, L. n. 92/2012, rilevando principalmente come novità nel comma 74 dell'art. 4 della riforma «*la base occupazionale* sulla quale le aziende devono calcolare il numero di assunzioni obbligatorie di persone disabili, attraverso le quote riservate» (*infra*, p. 45). A seguito di ciò, gli A. illustrano le tipologie di tirocinio, la durata, i soggetti promotori, i soggetti ospitanti, la modalità di attivazione, le garanzie assicurative, le comunicazioni obbligatorie, le modalità di attuazione, la tutorship e l'attestazione delle competenze, l'indennità di partecipazione, il monitoraggio e le misure di vigilanza, il controllo ispettivo e la disciplina sanzionatoria precisati nella delibera della Giunta regionale del 23 luglio 2013, n. 269 e con la Direttiva applicativa del 25 luglio 2013, con le quali la Regione Sicilia recepisce le *Linee guida dell'Accordo Stato-Regione* del 24 gennaio 2013, secondo le previsioni dell'art. 1 comma 34 della legge 28 giugno 2012 n. 92. Ne consegue un'attenzione specifica nei confronti dei tirocini formativi che si configurano come momenti significativi per favorire l'acquisizione di competenze mediante una concreta esperienza lavorativa che le persone disabili e non, vivono nella pratica quotidiana. Attraverso la *Direttiva applicativa* delle *Linee guida* si precisano, quindi, le modalità attuative del contratto formativo sottoscritto tra le parti: tirocinante e datore di lavoro e svolto con la fondamentale presenza del tutor didattico e amministrativo e il tutor responsabile dell'attuazione del progetto nominato dal soggetto ospitante. Si evince, altresì, il ruolo dei Centri per l'impiego competenti per territorio, ai quali spetta ricevere dai soggetti promotori la convenzione e il progetto formativo debitamente sottoscritti dalle parti, per la necessaria approvazione, in mancanza di questi documenti il tirocinio non potrà attivarsi. Ai Centri per l'impiego spetta, inoltre, inviare ogni mese ai Servizi Centro per l'impiego provinciale di appartenenza, attraverso le modalità informatiche, tutti i dati necessari al monitoraggio. Seguono, inoltre, *Le Integrazioni* della Regione Siciliana del 12 febbraio 2014, nell'ambito dei *Tirocini formativi* in cui si precisano quali sono gli ulteriori soggetti promotori, nonché i divieti, i limiti del soggetto ospitante, ma anche aspetti nuovi riguardanti la Convenzione e il progetto formativo, gli ulteriori compiti dei due tutor: il tutor responsabile dell'attività didattica e amministrativa e quello aziendale, quali sono i limiti e i diritti di ogni tirocinante ed, in ultima istanza, come vengono disciplinati i tirocini in caso di soggetti ospitanti multi localizzati in più sedi territoriali. Nel volume, segue un'appendice con un'ampia normativa di riferimento.

PAOLINA MULÉ
Università degli Studi di Catania
University of Catania

Julie Hansen, Andrei Rogachevskii (Eds.), *Punishment as a Crime? Perspectives on Prison Experience in Russian Culture*, Uppsala University, Uppsala 2014, pp. 193

A quaranta anni dalla pubblicazione del fondamentale *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (*Surveiller et punir. Naissance de la prison*) di M. Foucault il tema carcerario continua ad essere oggetto di grande attenzione tra gli studiosi. L'8 gennaio 2013 la sentenza della Corte Europea dei Diritti dell´Uomo, nella causa *Torreggiani e altri c. Italia*[1], ha nuovamente spostato la lente di tutta l´Europa sul sistema penitenziario. Ancora una volta ci si interroga su cosa sia la punizione.

Il volume in oggetto, curato da Julie Hansen e da Andrei Rogachevskii, si basa ("parzialmente") sugli atti del convegno "*Punishment as a Crime? Interdisciplinary Perspective on Prison Experience in Russian Culture*", organizzato nell'agosto del 2012 *dall'Uppsala Centre for Russian and Eurasian Studies* (UCRS), e raccoglie saggi di sette studiosi (Helena Goscilo, Andrea Gullotta, Martin Kragh, Inessa Medzhibovskaya, Andrei Rogatchevski, Igor Sutyagin, Sarah J. Young) suddivisi in tre sezioni: "*Prison Realities*", "*Reactions and Representations*", "*Comparative Dimensions*".

L'introduzione, di Julie Hansen, si apre con una citazione tratta da Iosif Brodskij: "*A prison or a concentration camp is society's extension*"[2]. Immaginando il carcere come una estensione della società e, in qualche modo, come uno specchio del mondo esterno, ciò che viene proposto al lettore è un approccio al tema detenzione multidimensionale, una pluralità di sguardi sul fenomeno *carcere russo*. Nei vari capitoli si alternano, infatti, chiavi interpretative provenienti da studi letterari e culturali, dal cinema, dalla filosofia, dalla psicologia e dalla storia economica, con l'obiettivo comune di aiutare la comprensione dell'esperienza di prigionia in Russia, passata e presente. Julie Hansen sottolinea la specificità di questa esperienza, ricordando come secondo alcune stime tra un sesto e un quinto della popolazione russa avrebbe sperimentato, a partire dal 1991, la privazione della libertà (Ovchinskiĭ), nonostante il tasso di criminalità in Russia sia tra tre e cinque volte inferiore rispetto ai paesi dell'Europa occidentale. Vediamo brevemente i contributi.

La prima sezione del testo, denominata *realtà delle prigioni* offre una panoramica della situazione penitenziaria russa durante le epoche definite (un po' sbrigativamente) "the Stalin and Putin eras". L'autore del primo saggio, Igor Sutyagin, autore del primo saggio, è un ricercatore arrestato dall'FSB nel 1999 e, dopo circa una decade di prigionia, rilasciato. Attraverso le parole dello studioso si possono apprezzare dettagliate descrizioni delle prigioni russe concernenti topologia, territorio e terminologia. Da questa esperienza diretta I. Sutyagin trae nuovi dati per poter sostenere il parallelismo tra la vita detentiva e la vita in condizioni di libertà, due mondi in cui le parole e i significati mutano drasticamente. La sub-cultura carceraria si caratterizza per aspetti problematici ad esempio: *distress* emotivo che porta a vari livelli di sofferenza, perdita di *skill* sociali (a causa di lunghi periodi di detenzione), connessioni familiari etc. Questi esempi, uniti a vari gustosi contenuti esperienziali, lasciano trapelare l´idea che la detenzione possa essere considerata a tutti gli effetti come una deprivazione sociale. Se in psicologia il termine deprivazione (nel senso più ampio del termine) esprime l´assenza di un rapporto positivo tra il bambino e la madre, tutta la trattazione di I. Sutyagin porta a pensare la prigionia, in Russia, come a un rapporto negativo tra la persona detenuta e il sistema correzionale russo, senza che venga, in nessuna parte del testo, evidenziata la risocializzazione o il reinserimento sociale, elementi che fanno parte, o dovrebbero far parte, dei sistemi detentivi nazionali.

Martin Kragh, autore del secondo saggio che conclude la prima parte del testo, è un giovane ricercatore ed esperto di storia dell´economia Russa. Il suo contributo, incentrato sul lavoro libero e il lavoro forzato nell'economia Sovietica, propone uno spaccato di come fosse gestito il mercato del lavoro nel periodo staliniano, spiegando come nella prima metà del Novecento in Russia vi fossero due settori lavorativi: il primo era la forza lavoro libera, i civili, destinati al lavoro *duro* negli stabilimenti; il secondo era l´insieme delle persone destinate al lavoro

forzato attraverso quella rete di campi e insediamenti noti come Gulag (*Glavnoe upravlenie lagereĭ i koloniĭ*: Amministrazione principale per i campi e colonie).
La libertà, per la popolazione russa, era definita dal poter fare ritorno a casa dopo il lavoro in quanto l´alternativa era essere costretti alla detenzione. Il confine, lascia intendere l'autore, ha varie sfumature. M. Kragh spiega che l´economia russa, a partire dal 1940, si basava su una moltitudine di istituzioni coercitive atte a regolamentare il lavoro. Lo scopo era di creare un mosaico di regimi per poter punire vari segmenti della popolazione. I sistemi coercitivi in larga scala (ultimo livello individuato nel Gulag) ed economia vanno di pari passo quando un governo, come quello di Stalin, cerca di creare un'esponenziale crescita economica. Scopo, spiega l'autore, era creare il massimo dell´eccedenza al minimo della remunerazione. Il carcere divenne strumento politico che, attraverso il lavoro forzato, permise di tenere alti regimi lavorativi sfruttando le sacche di dissidenti.
La seconda sezione del testo, denominata *le reazioni e le rappresentazioni* esamina una serie di risposte culturali provenienti da esperienze di prigionia in Russia, tra il diciannovesimo e il ventunesimo secolo.
Il primo saggio è di Sarah J. Young, studiosa di letteratura russa, che, attraverso l'analisi di scrittori come Fedor Dostoevskij, Vlas Doroshevich, Varlaam Shalamov e Andrej Sinjavskij (Abram Tertz), tutti accomunati dall'aver fatto esperienza diretta dell'ambiente carcerario russo (esperienze divenute ricco materiale per le loro opere), propone una rappresentazione della vita carceraria. S. J. Young spiega che adottare un´identità criminale rappresenta un modo per creare un alter ego straordinario, con una sua ricchezza esperienziale e una sua visione della vita, una grande possibilità di sperimentare altre costruzioni sociali. Il narratore diviene fuorilegge e lo scritto si fa reato. L'autrice prosegue spiegando, dal suo punto di vista, come la detenzione sia alla base della trasformazione artistica, individuata nella libertà creativa, atto che permette al condannato di prendere una nuova veste e temporaneamente spezzare le sue catene. Tale principio conduce, attraverso la privazione della libertà personale, il letterato a ripensare continuamente la sua identità. La condanna può perciò essere letta attraverso la relazione con la letteratura. Da queste testimonianze si può apprendere come uno stato che tenta di emarginare i pensatori "fuori controllo" costringendoli alla detenzione non ottiene il risultato sperato. La prigionia porta a creare nuovi punti di vista, nuove riflessione, che in mano a letterati si trasformano in opere dal grande valore artistico.
Il secondo saggio scritto da Andrea Gullotta, studioso di letteratura russa, è incentrato su alcuni aspetti della cultura dei Gulag, in particolare sull´umorismo che si genera nei periodi di detenzione. L'analisi dell´argomento segue una linea temporale che inizia nel periodo precedente i *piani quinquennali*, passa attraverso un periodo storico chiamato *l´Era Stalin*, continua nella terza fase *dopo la morte di Stalin* e si conclude con *l´umorismo nei Gulag oggi*. L´autore, inoltre, riprende un filone di studi sull'argomento già affrontato da alcuni autori come Steve Lipman, Chaya Ostrower, Stefano Feinstein, all´interno di ricerche sui campi di concentramento e i meccanismi di difesa dagli orrori osservati. La satira e la barzelletta vengono così rappresentate come un modo per superare e sopportare condizioni di vita estreme. Questo ambito di studi, considerati da A. Gullotta un fertile campo di ricerca, possono essere percepiti oggi attraverso l´eco che ne deriva dal periodo dei Gulag, smantellati dal governo di Michail Gorbačëv negli anni ottanta, rappresentato dalla *russkiĭ shanson* (genere musicale tipico della sub-cultura carceraria) assorbita oggi da una piú ampia tradizione culturale russa espressa ad esempio negli *anekdoty* e *chastushk* (barzellette e canzoni a sfondo umoristico tipici della tradizione russa e ucraina).
Helena Goscilo, Professoressa in slavistica e linguaggi dell'est Europa, propone nel terzo saggio, che conclude la seconda sezione del testo, un tentativo, leggermente forzato, di legare la *Liube Rock Band* alla *criminal zona.* Il gruppo musicale, il cui leader proviene da Ljubercy, mescola nel suo genere influenze dalla musica *folk* russa, dal rock, dalla *russian chanson* e da canzoni militari sovietiche. L'immagine della *rock band*, racconta H. Goscilo, è permeata dalla affiliazione al mondo criminale attraverso testi duri, scelte lessicali precise e una identità collettiva che ricorda il maschio *macho*. Liube si avvicinerà al mondo criminale attraverso il film *Liube Zona* girato in ambiente penitenziario, in cui la *band* si esibisce di fronte ai detenuti elevandosi a emblema e cercando con

la sua musica di entrare nella psiche dei ristretti. Si alternano nel film canzoni del gruppo e interviste a detenuti e personale. H. Goscilo concentra la sua analisi nel rapporto tra band e detenuti e allo stesso tempo tra la psicologa Lena (*Marina Levtova*) e i momenti in cui intervista i ristretti (*Dreams in the Zone*). Spiega la Professoressa come in questa pellicola sia la musica a far da padrona, i membri del gruppo come la stessa Lena, i cui interventi spesso ottengono silenzio ostinato, restano sullo sfondo, le canzoni penetrano invece nella psiche dei detenuti. Le interviste vengono raffigurate come un gelido rapporto tra la scienza e la persona, mentre la calda e intuitiva creatività della musica riesce a riscaldare il cuore. Dopo quasi un quarto di secolo la *rock band* vanta, all´attivo, decine di spettacoli, trasmissioni radio, regolari apparizioni in TV, questo, unito al loro stile conservatore anti-americano, ha dato la possibilità a Liube di essere approvati e apprezzati da Putin in persona, consentendo al gruppo di divenire una istituzione.

La terza sezione del testo, denominata *dimensione comparativa*, tenta di spingersi nel versante del confronto attraverso esperienze di prigioni fuori dalla Russia.

Inessa Medzhibovskaya, docente associato presso la *The New School* ed esperta in letteratura e lingua slava, propone un saggio dal titolo *Punishment and the Human Condition: Hannah Arendt, Leo Tolstoy, and Lessons from Life, Philosophy, and Literature*. Totalitarismo, controllo sociale, punizione e disumanizzazione, sono questi alcuni dei temi che emergono dalle parole dell´autrice che fa riferimento a molti studiosi e letterati come ad esempio Tolstoj, Arendt, Foucault e Montaigne, per citarne alcuni. I. Medzhibovskav attraverso il confronto di letterati e filosofi si interroga su come si possa umanizzare la punizione. Questo saggio illustra le possibilità contraddittorie di umanizzare la punizione senza cercare di giustificarla. Se la pena è intesa come un processo complesso e sfaccettato che comprende un'evoluzione nelle esperienze delle persone detenute, la letteratura si è spesso interessata e interrogata sul significato del perdono.

Il confinamento delle persone, la percezione della punizione, la relazione tra il potere e l'uso di sistemi coercitivi sono alcuni temi che accomunano i vari autori citati, il confronto tra i vari spunti offerti è il terreno su cui I. Medzhibovskav si destreggia. Un lavoro comparativo che, anche se con qualche incertezza, offre una buona visione su ciò che è stato dibattuto negli ultimi secoli.

Andrei Rogatchevski, Professore in letteratura russa, è l´autore dell´ultimo saggio del testo intitolato *Non-Totalitarian Imprisonment under Western and Eastern Eyes: Lord Archer, Eduard Limonov, and Theoriesof Human Motivation*. La Russia è un paese in cui i periodi di libertà contenuta hanno violentemente alternato periodi di libertà illimitata. In mezzo a questo pendolo altalenante, il carcere si è posto come un potente, ma controverso simbolo sia della tutela dell'ordine sia dell'oppressione della libertà. Dato che la cultura della prigione ha spesso tinto la cultura russa, A. Ragatchevski si chiede: c'è qualcosa di veramente unico nell`esperienza del carcere in Russia, in confronto con altrove?

L'esperienza del carcere si abbatte su un individuo, il cui spazio è limitato, il cui tempo è abusato e la cui volontà è soggiogata da un potere esterno sotto la scusa della prevenzione o punizione. Case di lavoro, celle di polizia, colonie penali, campi di concentramento, strutture di detenzione per immigrati, e le aziende agricole del carcere – come così come le prigioni di per sé - appartengono tutti alla categoria di istituti dove il confino può essere sperimentato. Probabilmente, le istituzioni più note di questo tipo sono state create per conto di dittature totalitarie, con conseguenti esperienze che mostrano un notevole grado di somiglianza in molti stati e in vari spettri culturali.

L'autore, nella sua trattazione, fa riferimento a due pensatori caratterizzati dall'aver vissuto esperienze di prigionia. Lord Jeffrey Archer, scrittore e conservatore inglese con una controversa carriera politica, e Eduard Limonov (Eduard Veniaminovich Savenko), fondatore del Partito Nazional Bolscevico e fondatore del giornale *Limonka*, durante il periodo di detenzione si dedicano alla stesura di opera letterarie e bibliografiche che da ovest a est forniscono una visione stereoscopica della cultura carceraria. Le esperienze descritte possono risultare interessanti, anche se la comparazione risulta difficoltosa a causa delle differenti norme, contesti, istituzioni e popolazione detenuta (per dirne solo alcune) che hanno caratterizzato la vita detentivo di Lord Archer e Limonov. I due vissuti descritti da A. Ragatchevski offrono ulteriori punti di vista sul mondo detentivo che per sua

definizione è un contesto chiuso, un mondo che per sua *natura* tende a non voler essere indagato; allo stesso tempo due indizi non fanno un prova, per cui anche se interessanti le due esperienze rimangono contestuali al loro tempo e luogo per cui non possono essere generalizzate.

Julie Hansen e Andrei Rogachevskii con questo testo mettono a disposizioni di studiosi del tema numerosi spunti di riflessione. Molti contributi sono prettamente ispirati da esperienze dirette di letterati, pensatori, politici o artisti, e per questo risultano gustosi e interessanti. È quindi, questo volume, una rilevante raccolta di sguardi sulle problematicità del *mondo* penitenziario in Russia, troppo spesso utilizzato come strumento repressivo e politico.

MATTEO CLERICI

[1] Sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo dell'8 gennaio 2013 - Ricorsi nn. 43517/09, 46882/09, 55400/09, 57875/09, 61535/09, 35315/10 e 37818/10 - Torreggiani e altri c. Italia.
[2] Brodskij I., "The Writer in Prison." *The New York Times Book Review* (13 Oct. 1996. Web. 11 Oct. 2014).

C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 221

Il volume *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica* di Claudio Gentili, responsabile *Education* di Confindustria, affronta le repentine trasformazioni del difficile rapporto contemporaneo tra la scuola e l'impresa. Il volume, suddiviso in sei capitoli, propone l'ambizioso obbiettivo di presentare i limiti del «dominante "scuolacentrismo", descrivendo i caratteri dell'ecosistema formativo (di cui la scuola è solo una parte) e illustrando l'extrascuola come risorsa di apprendimento»[1].

Il testo si pone l'obiettivo di approfondire le teorie di confine tra le scienze pedagogiche e le scienze organizzative (tra mondo della scuola e mondo del lavoro e dell'impresa). A tal proposito, intende mettere in discussione, come afferma l'Autore, i pregiudizi di chi tra «scuola e impresa vede una sorta di muro di Berlino invalicabile, attraverso una dettagliata disamina di casi eccellenti di partnership scuola-impresa»[2].

In questa prospettiva, per partnership pedagogica, l'Autore intende la collaborazione tra mondo della scuola e mondo dell'impresa non solo su singoli progetti, ma anche su idee. La prima idea, sulla cui realizzazione è necessaria un'efficace partnership tra istituzioni educative ed esperti dell'impresa, è l'idea di competenza.

La prima parte del testo affronta, in modo specifico il concetto di competenza sia dal punto di vista «dell'impresa che da quello, ben diverso, del sistema formativo (scuola, formazione professionale, università, apprendistato, formazione continua)»[3].

Nonostante la categoria della competenza possa essere la chiave per la soluzione di una notevole varietà di problemi posti dalla crisi della qualifica e dei modelli giuridici e formativi tradizionali, sono evidenti le «difficoltà teoriche e metodologiche di un'operazione che rischia di essere totalizzante e semplificante, ma "complicante" allo stesso tempo»[4]. Chiedere oggi agli insegnanti di progettare per competenze è realizzare, come dichiara Gentili, a livello empirico, «un collegamento efficace tra insegnamento disciplinare e misurazione delle competenze»[5].

Le interessanti e pedagogicamente centrate osservazioni dell'Autore sul cosiddetto "triangolo della conoscenza", che evidenzia l'interazione tra Istruzione, Ricerca e Innovazione, quali *drivers* fondamentali per lo sviluppo di una società basata sulla conoscenza nella quale vengono allocate risorse adeguate per una stretta partnership tra mondo accademico ed imprenditoriale.

In questa riflessione, potranno essere rispettati i valori fondanti della rinnovata strategia di Lisbona, nella quale «l'istruzione e la formazione sono presupposti essenziali per il buon funzionamento del triangolo della conoscenza e svolgono un ruolo fondamentale per stimolare la crescita e l'occupazione e per incoraggiare il partenariato tra impresa, ricerca, istruzione e formazione»[6].

Il volume passa, inoltre, in rassegna gli elementi di innovazione dal punto di vista formativo e di promozione della persona inserita in un percorso di ingresso nel mondo del lavoro. Il passaggio alla società della conoscenza ha trasformato, come afferma l'Autore, «il senso e il mondo di lavorare: nascono nuove professioni, vecchi mestieri "cambiano pelle", altri scompaiono definitivamente»[7]. Si dovrà pensare ad una figura di lavoratore che non possieda solo i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base, capacità personali e anche vere e proprie "virtù del lavoro" (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

A tal fine, la questione assolutamente saliente consiste nel rapporto tra formazione generale e formazione tecnica, a proposito del quale sembra evidente la tendenza a ricomporre un dissidio di lunga ed intrigante portata in un orizzonte di professionalizzazione educativa, che Marklund descrive come «l'insieme di tutti gli interventi scolastici ed extrascolastici che esigono una collaborazione fra la scuola e il mondo del lavoro e che sono mirati a preparare il soggetto ad una occupazione ed una autosufficienza futura»[8].

Lungo questa direzione, negli Istituti Tecnici, afferma Gentili, si coltiva e si sviluppa «quell'umanesimo tecnologico, che sul piano pedagogico ha la stessa dignità dell'umanesimo scientifico e di quello letterario, ma che per essere apprezzato richiede un cambiamento di mentalità non facile da realizzare, […], se non si vuole continuare ad ignorare la dimensione operativa del sapere»[9].

Nella seconda parte del libro vengono esplorate e valorizzate le relazioni pedagogiche e organizzative-territoriali tra scuola e impresa. Una importante novità è stata l'istituzione dei distretti formativi e dei Poli Formativi settoriali IFTS. Il Polo formativo si identifica quale Centro polivalente e comunità di apprendimento in cui i percorsi dei licei possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale.
Si tratta, come afferma l'Autore, di un'occasione importante per «riqualificare concretamente il sistema di istruzione e formazione professionale, innalzandolo ai migliori standard internazionali e rendendolo più rispondente agli specifici bisogni di capitale umano qualificato espressi dal mondo produttivo»[10]. Le reti si caratterizzeranno per la capacità di formare personale sulla base dei programmi didattici in linea con le esigenze richieste dalle aziende e dallo sviluppo tecnologico.
In questo nuovo panorama, il volume presenta l'analisi di un'importante studio di caso, "il Politecnico Calzaturiero del Brenta" e di numerose *best practices* sull'istruzione tecnica e professionale, realizzate attraverso la collaborazione attiva tra scuole, imprese e associazioni industriali. Ciascuna azienda o scuola ha raccolto la sfida secondo la propria natura, la propria scala di valori, la propria storia. Il racconto del rapporto delle imprese con gli istituti tecnici e professionali si articola lungo un percorso ricco di esperienze positive e di criticità. A tal proposito, i progetti vertono su nodi cruciali come: tirocini, orientamento, transizione scuola-lavoro, management scolastico, innovazione didattica.
A conclusione dell'interessante svolgimento delle tematiche trattate, si evince la possibilità di valorizzare una *partnership pedagogica* in cui l'impresa può dare alla scuola competenza, ma anche valori di cui i giovani hanno bisogno, come l'autostima e l'imprenditorialità.
Del resto, la parola professione deriva dal verbo latino *profiteor*, che indica colui che parla prima degli altri, che anticipa i tempi, il profeta appunto: essa non è, e non è mai stata, «relegabile all'ambito dell'applicazione dei saperi, e di conseguenza la formazione professionale non si può considerare solo come un processo di addestramento»[11].

DANIELA GULISANO
Università degli Studi di Catania
University of Catania

[1] C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 11.
[2] *Ivi*, p. 10.
[3] *Ivi*, p. 13.
[4] *Ivi*, p. 17.
[5] *Ivi*, p. 39.
[6] *Ivi*, p. 53.
[7] *Ivi*, p. 79.
[8] S. Marklund, *Vocation of education. How to integrate School and the World of work*, in G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 8.
[9] C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, cit., p. 81.
[10] *Ivi*, p. 99.
[11] *Ivi*, p. 75.

Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, pp. 116

Nel panorama degli approfondimenti bibliografici che possono costituirsi come altamente formativi per quanti sono chiamati oggi a svolgere l'importante missione educativa, in un tempo di crisi, risulta interessante segnalare l'ultimo saggio che Edgard Morin, una delle figure più prestigiose della cultura socio-pedagogica contemporanea, ha voluto dedicare all'educazione, offrendo riflessioni di rilievo che appaiono quanto mai attuali nel dibattito pedagogico. In *Insegnare a vivere*, titolo del saggio che idealmente completa una trilogia dedicata ai problemi dell'educazione, il filosofo francese torna a riflettere sul tema scottante dell'educazione nell'era contemporanea, soffermandosi non tanto su nuove strategie didattiche o sul pluralismo disciplinare o sulla parcellizzazione di saperi che appaiono sempre più specialistici e distanti tra loro, quanto piuttosto su questioni di fondo che richiamano la *missione educativa originaria* e che pongono importanti interrogativi agli educatori di oggi. La sua filosofia dell'educazione, aprendo il sipario su di una società che appare sempre più complessa e contraddittoria, descrive nuove *traiettorie di sviluppo* per una *educazione globale* dell'essere umano, che superando la frattura tra conoscenza e vita, tra essere e apparire, ricomponga il volto di un'umanità precorritrice di una nuova forma di *umanesimo*, più conforme alle più intime aspirazioni di ogni uomo. Dopo *La testa ben fatta* (Raffaello Cortina, 2000) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Raffaello Cortina, 2001), due riferimenti imprescindibili della pedagogia contemporanea, l'autore approfondisce il tema dell'educazione soffermandosi sulla necessità di riconoscere *teoria* e *prass*i come un *binomio inscindibile* su cui è opportuno riflettere adeguatamente, affinché esso divenga nei diversi ambiti imperativo categorico di una nuova forma di *educazione*. Il problema principale dell'educazione, consisterebbe, infatti, secondo Morin, nella necessità di ristabilire un *nuovo equilibrio* tra *teoresi* e *praticità*, per superare la parcellizzazione dei saperi e recuperare, così, un approccio *olistico* con tutte le produzioni socio-culturali dell'uomo, che renda possibile una nuova *comprensione umana* dell'uomo e della natura. Per realizzare ciò il filosofo e sociologo afferma l'esigenza di superare l'antica faglia che l'uomo ha costruito fra cultura umanistica e saperi tecno-scientifici e chiarisce come non si tratti di una questione accademica, o di conflitto tra differenti ambiti disciplinari, perché in gioco vi è l'urgenza di una nuova *comprensione* che ricollochi l'uomo nella natura (p. 12). È questo il tema principale del primo capitolo del saggio e di qui nasce l'invito, che egli fa, a rinnovare l'educazione, perché, finché si continueranno a tenere separate le due rive della cultura, rendendole rivali, non si riusciranno a gestire le *ricadute* dell'intervento dell'uomo sulla natura e di quest'ultima sulla comunità umana. Si tratta, infatti, di una *comunità di destino*, ricorda Morin, che si avvia a diventare sempre più *planetaria*, come esito della *globalizzazione*, o come meglio, suggerisce la lingua francese, della *mondializzazione*, che coinvolge non solo i gruppi umani, ma anche le loro *relazioni* con il pianeta e con l'intera *biosfera*. L'avvio della riflessione viene offerto al filosofo francese dall'*Emilio* di Rousseau, che sembra richiamare l'autentica ed essenziale missione della pedagogia (p. 11). Nel libro che ha ispirato intere generazioni di filosofi e pedagogisti, ci sarebbe, quindi, secondo Morin, il punto di partenza per una nuova pedagogia e in esso sarebbe rappresentata la finalità originaria del faticoso compito educativo: "vivere e insegnare a vivere" (p. 11). L'insegnamento, quindi, in tale prospettiva, non sarebbe finalizzato esclusivamente all'acquisizione di un sapere e di conoscenze puramente *teoriche* e *astratte*, sganciate, perciò stesso, dalla vita concreta; ma sarebbe al contrario un prezioso strumento con cui poter tradurre le conoscenze acquisite in *azioni* e *fatti* di vita pratica. Di particolare rilievo e degna di attenzione nell'attuale dibattito pedagogico, appare questa brillante intuizione che Morin riesce a cogliere, coniugando sapientemente l'analisi sociologica dell'età contemporanea, che sa riconoscere i limiti dell'odierna società, con lo studio di *fonti* che hanno illuminato il passato e che forse è il caso di recuperare e far scoprire

alle giovani generazioni di educatori ed educandi. Una conferma all'ipotesi di lavoro formulata da Morin, sembra venire da un altro grande esperto di educazione: Dewey. È ben nota, infatti, la lezione del filosofo americano che in *Democrazia ed educazione*, definiva l'educazione come una *necessità ontologica* dell'uomo, finalizzata alla stessa vita biologica e alla conservazione della specie umana e consistente nella trasmissione ai più giovani e inesperti, delle conoscenze acquisite dagli adulti nel corso dell'esperienza (Dewey, 1949). Anche in questo caso, teoria e prassi in campo educativo formavano un *unicum*. La scissione tra le due dimensioni esistenziali, o livelli culturali, è iniziata, secondo Morin, in età contemporanea e, in modo particolare negli anni Novanta. Nel tempo del pluralismo dei saperi e del *capitalismo cognitivo* (Fumagalli, 2002), le lezioni rousseauiana e deweyana, su quella che si potrebbe senza alcun dubbio definire un'*economia della conoscenza*, appaiono quanto mai attuali per cercare di arginare alcune *derive* della cultura contemporanea. Nell'Emilio di Rousseau l'insegnante afferma a proposito del suo allievo: "Vivere è il mestiere che voglio insegnargli" (p. 11). Questo orientamento roussoniano dell'azione educativa pur apparendo a Morin eccessivo e non totalmente condivisibile, avvicina l'educatore a ciò che dovrebbe essere la sua finalità principale: aiutare, cioè l'allievo a "imparare a vivere" (p.12); insegnare, cioè, soprattutto quel tipo di conoscenze che sono utili alla vita pratica, piuttosto che trasformare la mente umana in un deposito di conoscenze utili soltanto ad accrescere la presunzione umana. E, pur non esistendo regole per insegnare a vivere che siano valide per tutti, l'educatore può, secondo Morin, aiutare a "imparare a vivere" (p. 12), a tradurre, cioè nella pratica le conoscenze acquisite in un'ottica di economia della conoscenza, intesa non come *capitalismo cognitivo*, ma piuttosto come *Ethical Economy*. E a vivere si può imparare, afferma l'autore, solo attraverso l'esperienza, con l'aiuto dei propri genitori e degli educatori, attraverso i libri, la poesia e gli incontri (p. 12), imparando sempre meglio a orientarsi e ad evitare, per quanto possibile gli inevitabili e immancabili errori di conoscenze. L'insegnante è chiamato primariamente, secondo Morin, ad aiutare gli allievi a sviluppare la *capacità riflessiva* e ad agevolare il processo dell'*imparare a vivere* che deve durare tutta la vita, in una prospettiva *lifelong* e *lifewide*, ovvero in una prospettiva estesa all'intero corso della vita e nella pluralità dei luoghi e delle situazioni dell'esistenza. Interessante appare anche le riflessioni sull'*arte di vivere*, intesa come risultato di un complesso *equilibrio* che l'individuo dovrebbe raggiungere coniugando sapientemente la propria esperienza con gli *input* ricevuti da genitori, educatori, cultura e incontri che si sono fatti nel corso della vita. In realtà, però, quest'arte raffinata e complessa sembra essere ostacolata da una condizione particolare della post-modernità: la sovrabbondanza di saperi separati, dispersi e parziali che diviene inevitabile "fonte di errore" (p. 12). Il problema del vivere diviene allora per Morin un problema di conoscenza ed è questo il problema fondamentale e globale "dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano" (p. 15). Morin critica l'eccessiva parcellizzazione e separazione dei saperi che rende frammentaria la conoscenza e che impedisce il processo di sintesi, tanto necessario per interpretare correttamente i fatti della propria vita e per cogliere i legami che uniscono l'individuo agli altri simili e all'intero pianeta. "La nostra educazione", afferma Morin, "per quanto dia strumenti per vivere in società (leggere, scrivere, far di conto), per quanto dia gli elementi (sfortunatamente separati) di una cultura generale (scienze della natura, scienze umane), per quanto si dedichi a preparare o a fornire un'educazione professionale, soffre di una carenza enorme per quanto concerne un bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei propri errori e delle nostre illusioni, cercare in ogni occasione la conoscenza più pertinente possibile" (p. 17). E più avanti, analizzando la *crisi multidimensionale*, Morin afferma che "al cuore della crisi dell'insegnamento c'è la crisi dell'educazione" motivata dal fallimento "nell'insegnamento a vivere" (p. 47). Una risposta risolutiva a tutto ciò può essere visto nella *riforma di pensiero e di educazione* che l'autore propone (p. 80) e che per essere valida, portatrice, cioè di un vero cambiamento, "dovrebbe essere pensata non solo a livello di università, ma già a livello della scuola primaria" (p. 80). La vera difficoltà sta nell'educare gli educatori e l'unica via d'uscita da questo *empasse* sembra essere, per Morin, proprio l'*auto-educazione* degli educatori con il

ricorso ai bona exempla, presi dal presente e dal passato, per essere spronati ad un *agire migliore*. Si tratta di un *rinnovamento dal basso* che può senza dubbio essere avviato e dare buoni risultati, prima ancora che si attui, l'auspicato rinnovamento *dall'alto*, quello, cioè delle istituzioni. D'altra parte "se l'interesse e la passione (Eros) sono svegli in molti insegnanti di filosofia, storia, sociologia, questi insegnanti potrebbero ampliare da sé la loro cultura e stabilire legami organici per insegnamenti comuni, con insegnamenti di altre discipline" (p. 81). Lo scopo della *riforma dell'educazione*, infatti, "che comprende la revisione e l'aggiornamento delle conoscenze" e "l'esercizio della ginnastica psichica dell'autoesame" (p. 105), e che coincide con "il ben vivere di ciascuno e di tutti" (p. 105), richiede una rigenerazione dell'Eros. E per Morin solo coloro che hanno sentito nel cuore la *vocazione* a insegnare, coloro per i quali "l'Eros era presente nell'amore per il sapere che avrebbero dispensato" (p. 105), insieme all'amore per la gioventù da educare, possono essere i promotori di una *riforma*, più ricca di una *rivoluzione* e si configura come una vera e propria "metamorfosi" (p. 107) dell'educazione.

VIVIANA DE ANGELIS
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
University of Bari "Aldo Moro"