

Sperimentare forme di tirocinio a distanza: il Progetto “Coinvolgimento in attività di ricerca educativa sperimentale sul campo in tempo di Covid-19”

Experimenting forms of distance traineeship: the project “involvement in experimental field educational research activities in time of SARS-CoV-2”

SILVIO PREMOLI - ELISABETTA DODI - SILVIA CONTI - SARA GHIOLDI
MATTIA LAMBERTI - NOEMI MICHILINI - ELISA SALVADORI¹

The ‘lockdown’ following the SARS-CoV-2 pandemic forced a rethinking of the traineeship experience. This contribution investigates online education opportunities, starting from the analysis of the «Involvement in experimental field educational research activities in time of SARS-CoV-2» project, carried out by the Degree Course in Sciences of Education and Training of the Catholic University of the Sacred Heart, in collaboration with the Municipality of Milan.

KEYWORDS: TRAINEESHIP, SOCIAL PEDAGOGUES EDUCATION, UNIVERSITY, COMPETENCE

1. Formare futuri educatori in tempo di pandemia

Il tirocinio è un elemento caratterizzante e innovativo del corso di laurea in Scienze dell’Educazione fin dalla sua istituzione nel 1991¹ e ha contribuito non soltanto alla qualificazione professionalizzante del percorso formativo, ma anche alla trasformazione epistemica della pedagogia italiana².

Già nei primi Anni Novanta, grazie alle intuizioni di Cesare Scurati, l’Università Cattolica introdusse un impianto all’avanguardia per il tirocinio del Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione, che è stato oggetto di analisi³ ed è stato modificato solo limitatamente, conservando la struttura originaria. Con la crisi sanitaria causata dalla pandemia di Covid-19 anche il tirocinio del CdL ha, invece, subito necessariamente rilevanti modifiche.

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro collettivo, elaborato dagli autori, che hanno costituito il gruppo di ricerca che ha accompagnato l’attività sperimentale di tirocinio qui discussa. Ai soli fini della valutazione della ricerca negli specifici settori scientifici disciplinari, attribuiamo le autorialità come segue. Parr.1 e 8: Silvio Premoli (Professore Associato, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica) ed Elisabetta Dodi (Ricercatrice, Centro di ricerca in Relazioni interculturali, Università Cattolica); parr. 2 e 7.5: Silvia Conti (Tutor di tirocinio, Corso di laurea in Scienze dell’Educazione, Università Cattolica); parr. 3, 4 e 7.2: Mattia Lamberti (Dottorando, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica); parr. 5, 7.3, 7.4: Noemi Michilini e Sara Ghioldi (Tutor di tirocinio, Corso di laurea in Scienze dell’Educazione, Università Cattolica); parr. 4, 6 e 7.1: Elisa Salvadori (Dottoranda, Dipartimento di Scienze umane, Università di Verona).

In particolare, tutta l'attività didattica in aula del secondo semestre (che svolge, nel secondo anno di corso, funzioni propedeutiche all'accesso degli studenti nei servizi educativi e, nel terzo, funzioni di supervisione pedagogica dell'esperienza) è stata effettuata con modalità a distanza. Inoltre, è emersa l'esigenza di molti studenti del terzo anno di concludere le ore di tirocinio sul campo senza la possibilità di essere presenti fisicamente nelle unità d'offerta sul territorio. Se tanti sono riusciti a negoziare con gli enti ospitanti, in accordo con il proprio tutor accademico, modalità di svolgimento del tirocinio a distanza, soprattutto nei casi in cui avevano già svolto in presenza una parte delle ore, circa il 25% degli studenti del terzo anno con un monte ore a debito oscillante tra le 70 e le 180 ore, si è trovato nell'impossibilità di concludere il tirocinio entro l'estate 2020, come previsto dal piano di studi.

Per questo motivo, il CdL in accordo con il Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dello stesso Ateneo che da anni svolge attività di ricerca, formazione e consulenza per il Settore Servizi Educativi 0-6 anni del Comune di Milano, ha elaborato un progetto sperimentale di tirocinio da svolgersi a distanza nell'ambito dei servizi educativi dell'ente locale che nel frattempo stavano sperimentando strategie educative con la modalità LEAD (Legami a Distanza)⁴.

La pandemia come fatto totale che coinvolge l'interezza della vita di ciascuno, e come esperienza collettiva che coinvolge tutti gli individui rappresentava l'urgenza fondamentale cui trovare possibili risposte, anche nello specifico contesto del tirocinio correlato alla riapertura dei servizi educativi 0-6 in linea con Agostinetto e Ius⁵, anche in questo caso la ricerca pedagogica, dopo una prima fase di smarrimento, ha adottato l'apertura alle istanze emergenti nei contesti educativi come 'movimento necessario', proprio perché la pedagogia trova il suo senso nel proporre risposte alle sfide poste dal contesto in cui si svolge la vita umana⁶.

2. Il dispositivo del tirocinio del CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Università Cattolica

Il tirocinio, nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano, è un'attività didattica obbligatoria, come previsto dalla normativa⁷, e si presenta come un percorso unitario e progressivo che si sviluppa nel secondo e terzo anno accademico. In linea con il concetto generativo di circolarità tra teoria e prassi, prevede una connessione con gli insegnamenti e i laboratori e l'alternanza di momenti di progettazione e di supervisione pedagogica in aula e di tirocinio 'sul campo'.

Le attività di tirocinio in aula sono realizzate in piccolo gruppo (circa 20 studenti) e guidate nei due anni accademici dal medesimo tutor⁸ che, oltre a seguire individualmente il percorso formativo di ogni studente, assicura la continuità dell'esperienza formativa e la sua rielaborazione condivisa⁹. Gli incontri d'aula hanno lo scopo prioritario di creare una 'comunità di pratica' che offre l'opportunità di riflettere su consapevolezza personale, ruolo e figura professionale. Sono previsti anche visite guidate nei servizi, incontri con testimoni privilegiati e colloqui individuali.

L'attività prevalente in termini quantitativi è riservata al tirocinio pratico in ragione dei molteplici obiettivi che si prefigge: conoscenza del contesto organizzativo dell'ente; osservazione del professionista, educatore o formatore, in azione; sperimentazione nel ruolo educativo/formativo; applicazione di tecniche e strumenti operativi; validazione dell'orientamento professionale.

A metà percorso e a conclusione del tirocinio è previsto un incontro tra il referente interno della struttura, il tutor e lo studente per la valutazione in itinere, nel primo caso, e quella complessiva finale, nel secondo. Entrambi i momenti mirano a far emergere una etero-valutazione e una autovalutazione delle competenze acquisite nel corso dell'esperienza¹⁰, con particolare riferimento alle seguenti macro-aree: competenze per intervenire; per valutare e valutarsi; per riflettere; personali e relazionali; sociali e comunicative; organizzative; di lettura del contesto; teoriche e metodologiche; creative.

Il percorso di tirocinio rivela la sua essenza nel sostanziare la riflessività dello studente, come più volte avvalorato nel dibattito scientifico¹¹. Il tirocinante, infatti, attraverso il confronto individuale e di gruppo è invitato a riprogettare il suo assetto non solo prassico ma anche identitario alla luce dell'esperienza concreta effettuata.

3. I servizi 0-6 del Comune di Milano e l'educazione a distanza

Il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Milano¹² rappresenta il più grande investimento in quest'ambito sul territorio nazionale e uno dei più significativi in Europa. Il Comune di Milano infatti, gestisce prevalentemente con personale proprio, 321 servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni, suddivisi in 68 unità educative, oltre ad aver costruito una fitta rete di servizi privati accreditati con posti in convenzione. A partire dagli anni Ottanta il comune di Milano, anticipando l'attuale dibattito sulla sistematizzazione degli interventi di educazione e cura rivolti alla prima infanzia (Early Childhood Education and Care), ha avviato un percorso di integrazione tra le proprie scuole dell'infanzia e i propri asili nido¹³. Tale percorso, anche in seguito all'istituzione, a livello nazionale, del Sistema Integrato per l'educazione e l'istruzione delle bambine e dei bambini tra 0 e 6 anni¹⁴, ha trovato il suo compimento nella definizione delle "unità

educative” in cui sono organizzati i servizi. Ogni unità educativa è coordinata da una posizione organizzativa (PO) e riunisce al proprio interno diversi servizi. I servizi educativi comunali accolgono poco meno di 32.000 bambine e bambini e prevedono l’impiego di quasi 3.300 educatrici ed educatori. Il personale di coordinamento è costituito da circa 80 unità, tra referenze dirette sui servizi e funzioni organizzative centrali.

Nei mesi di *lockdown*, i servizi educativi sono stati chiusi e la chiusura ha generato molteplici conseguenze: sul versante dei bambini e delle famiglie, percezioni di lontananza, abbandono e solitudine, carichi eccessivi per supportare i bambini nelle attività a distanza, bisogno di sostegno e confronto con gli educatori; sul versante del personale, situazioni di crisi dell’identità professionale, resistenze all’uso dei media come ambienti educativi, sperimentazione di pratiche originali e innovative, dinamiche relazionali inedite con le famiglie.

La *governance* dei servizi ha avuto necessità di diverse settimane per poter approntare la ripresa delle attività in modalità LEAD in modo sistemico, anche se nel frattempo diversi servizi avevano avviato sperimentazioni in autonomia. Il riavvio delle attività è stato accompagnato dalla consulenza del Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali e del Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Informazione e alla Tecnologia (Cremit) dell’Università Cattolica e del Dipartimento di Scienze Umane ‘Riccardo Massa’ dell’Università degli Studi di Milano Bicocca¹⁵.

Le attività di riprogettazione educativa e didattica hanno rappresentato un’occasione di sperimentazione inattesa¹⁶: il *lockdown*, in una prospettiva di apprendimento trasformativo, si è connotato come dilemma disorientante¹⁷ da cui responsabili, equipe, educatrici ed educatori hanno avuto l’opportunità di sviluppare potenzialmente riflessione e nuovi apprendimenti.

Oltre alla possibilità di tirocinio offerta agli studenti, le università hanno messo in campo un lavoro di supervisione e ricerca intorno alla diversificazione delle pratiche educative in risposta all’emergenza. Il *lockdown* ha imposto a bambini, famiglie e operatori una modalità nuova di attraversare la relazione educativa. Le strategie educative e didattiche tipicamente messe in atto nei servizi non hanno evidentemente trovato applicazione in un contesto tanto inatteso quanto ignoto. A seguito di una prima fase di grande disorientamento, dovuta anche alla mancanza di certezze circa la durata del contenimento, si è sviluppata negli operatori e nei dirigenti la consapevolezza di un necessario ripensamento del lavoro educativo, al fine di non far venire meno il rapporto tra bambini, genitori e educatrici¹⁸. Per la progettazione delle proposte a distanza, accanto alle linee di orientamento comunali, le educatrici e gli educatori hanno fatto riferimento alla propria programmazione annuale di servizio e agli orientamenti pedagogici sui LEAD elaborati dalla Commissione nazionale per il sistema integrato 0-6¹⁹.

Il documento sui LEAD evidenzia il senso di un lavoro educativo basato sulle nuove tecnologie, volto, a partire dalla constatazione che le relazioni significative dei piccoli con gli adulti e tra di loro, sono venute meno, a generare possibilità di relazione piuttosto che erogazione di contenuti o intrattenimento.

4. Sperimentare forme di tirocinio a distanza, la metodologia della ricerca

La ricerca ha coinvolto 68 studenti del corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano, con l'obiettivo di indagare l'acquisizione di competenze attraverso un tirocinio online. Il disegno di ricerca ha previsto un percorso di accompagnamento online, attraverso proposte di mentoring e coaching, individuali e di gruppo, e l'analisi degli elaborati prodotti dagli studenti. In una prospettiva di ricerca partecipativa e di ricercazione²⁰, l'intento dei ricercatori è stato quello di far emergere le letture e i vissuti dei tirocinanti relativamente alla sperimentazione ed acquisizione di competenze educative in un processo questo di "apprendimento esperienziale" sul campo - laddove il campo è rappresentato dalla dimensione digitale e virtuale. Infatti, «anche il mondo virtuale propone infiniti contesti/occasioni per compiere esperienze dalle quali innescare percorsi di concettualizzazione a queste riferite. Sarà poi la riflessione sui prodotti dell'esperienza, sul processo di concettualizzazione ma anche sui processi messi in atto in ciascuno di questi momenti ad avere un effettivo impatto sulle strutture di pensiero del soggetto e quindi a favorire anche in questi contesti virtuali una forma di apprendimento esperienziale»²¹.

Il tirocinio online ha trovato, negli ultimi anni, una discreta collocazione nel dibattito internazionale relativo alla definizione dei curriculum per la preparazione alle professioni²². È utile sottolineare come, fin dall'inizio, i ricercatori siano stati consapevoli del possibile scarto tra tirocinio in presenza e tirocinio virtuale, anche se, Bayerlein e Jeske²³ sostengono che il tirocinio mediato da PC possa replicare i risultati del modello tradizionale, in termini di apprendimento cognitivo, emotivo e basato sulle abilità.

Il progetto di ricerca presentato nasce dall'esigenza di consentire a studenti e studentesse di portare a termine il proprio percorso di tirocinio pratico, previsto dal corso di laurea L19, nonostante la situazione pandemica in atto tra i mesi di marzo e luglio 2020. Si basa quindi su un'istanza concreta, radicata nella pratica, alla quale si è scelto di accostare alcune domande di ricerca:

- può il tirocinio virtuale costituirsi come una valida occasione per lo sviluppo di competenze professionali nei futuri educatori socio-pedagogici?

- quali competenze possono essere sviluppate all'interno di un percorso di tirocinio virtuale per gli studenti del corso di laurea L19?
- che azioni formative possono supportare lo sviluppo di tali competenze in un tirocinio virtuale?

Per provare a rispondere a queste domande si è scelto di avvalersi di una metodologia di ricerca di tipo qualitativo, utilizzata per studiare la realtà nel corso del suo naturale svolgimento, con un disegno di ricerca aperto, pronto a cogliere l'imprevisto e rimodellabile durante il percorso²⁴. Gli strumenti utilizzati, in coerenza con tale scelta, sono stati prevalentemente di tipo narrativo, individuando nella narrazione un dispositivo utile a «innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti»²⁵. In particolare, sono stati realizzati:

- colloqui individuali con i 68 partecipanti (un colloquio in avvio e uno itinere);
- analisi degli elaborati significativi e dei report pedagogici (in numero di 66) prodotti dai partecipanti;
- 66 colloqui finali tra ricercatori e studenti con finalità di *member checking*²⁶;
- 5 incontri di confronto tra ricercatori.

L'indagine si è basata su tre diverse fonti: l'autovalutazione elaborata dai partecipanti in merito alle competenze maturate; l'intervista agli studenti orientata alla rilevazione delle competenze e volta a cogliere la capacità di riflettere²⁷ rispetto al proprio percorso di tirocinio; gli elaborati prodotti dagli studenti, in particolare i report pedagogici finali.

Il lavoro di analisi condotto dai ricercatori individualmente e in gruppo, basato su un approccio ermeneutico, ha consentito di rilevare ed inquadrare alcune competenze, che si è scelto di ricondurre alla sistematizzazione proposta da Sergio Tramma²⁸.

5. Tirocinio a distanza: il modello formativo proposto

L'emergenza sanitaria ha comportato anche la sospensione delle attività in presenza in Università e l'interruzione dei percorsi di tirocinio in struttura. A partire dal mese di febbraio buona parte dei servizi ospitanti ha sospeso le proprie attività, mentre altri non hanno consentito l'accesso a persone esterne. A seguito di tale interruzione, è stato necessario riprogettare le attività di tirocinio per garantire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e per assolvere gli obblighi normativi.

Le attività di tirocinio in aula sono state ripensate e proposte agli studenti con formula a distanza. Ogni tutor ha riprogrammato gli incontri alla luce delle esigenze specifiche del proprio gruppo e ha garantito colloqui individuali ad ogni singolo studente.

Gli studenti, in debito con le ore di tirocinio sul campo, sono stati coinvolti tra aprile e luglio in un progetto di ricerca educativa denominato «Coinvolgimento in attività sperimentale di ricerca educativa e monitoraggio sul campo in tempo di SARS-CoV-2», incentrato sulle modalità di gestione della relazione a distanza nei servizi 0-6 del comune di Milano. In particolare, gli studenti hanno indagato gli strumenti utilizzati dai servizi per affrontare l'emergenza sanitaria ripensando l'azione educativa.

Il progetto, ricalcando il tirocinio ordinario, ha previsto un impianto basato sull'alternanza tra spazi di attivazione individuale, lavori in piccolo gruppo e *webinar* formativi²⁹ finalizzati a sviluppare competenze necessarie allo svolgimento del tirocinio a distanza (lettura e comprensione del contesto; approfondimento della cornice metodologica e pedagogica; conoscenza e costruzione degli strumenti da utilizzare, cioè mappa semantica, griglia di monitoraggio dei Padlet, tabella di analisi degli altri strumenti digitali in uso nei servizi, intervista semi-strutturata; stesura di un report pedagogico conclusivo) e per favorire l'apprendimento riflessivo³⁰ in un'ottica di comunità di pratica, oltre che sulla supervisione pedagogica da parte dei tutor di tirocinio.

Nello specifico gli incontri formativi in plenaria hanno avuto questa struttura: presentazione del progetto e della sua organizzazione; tre webinar formativi riguardanti i seguenti temi: a) presentazione dell'impianto progettuale e metodologico e introduzione al sistema complesso dei servizi educativi 0-6 del Comune di Milano a cura del coordinamento tecnico pedagogico dell'Ente locale; b) la mappatura: cosa significa fare una mappatura e come si costruisce una griglia di lettura di uno strumento; c) la scrittura di un report pedagogico; momento conclusivo di rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Il progetto di tirocinio ha previsto un notevole impegno in autonomia da parte degli studenti che, seguendo le linee guida, hanno organizzato e programmato il proprio lavoro di studio e di monitoraggio in un'ottica di autoformazione. Tale autonomia ha richiesto, diversamente dal solito, una valutazione fortemente incentrata sui prodotti realizzati, nell'impossibilità di monitorare pienamente il processo.

L'alternanza tra momenti di lavoro individuale e momenti di lavoro in piccolo gruppo ha sollecitato il confronto tra pari e la condivisione dei saperi. Gli studenti hanno avuto la possibilità di sperimentare le dinamiche correlate al lavoro di gruppo – come la divisione dei ruoli e dei compiti – facendo anche emergere le caratteristiche e le specificità individuali. Questa esperienza ha creato la cornice nella quale si inseriscono tutti quegli «atteggiamenti e comportamenti di norma inquadrati come 'trasversali' [che] rappresentano invece una sorta di a priori dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in équipe, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate»³¹.

Un gruppo di tutor ha supervisionato il percorso organizzando incontri settimanali in sottogruppi. I *webinar* di supervisione sono stati pensati come uno spazio di apprendimento riflessivo e verifica del lavoro svolto con l'obiettivo di generare negli studenti consapevolezza sulle modalità di lavoro «per cui 'essere competenti' vuol dire saper dare ragione non solo di ciò che si fa ma anche di come lo si fa»³².

Gli obiettivi tradizionalmente pensati per il tirocinio sono stati riadattati alla situazione emergenziale modificando gli strumenti e i metodi per raggiungerli o ridefinendoli secondo la logica dell'apprendimento situato che non prescinde dal contesto³³. Venendo meno due degli obiettivi principali del tirocinio (la sperimentazione diretta nel ruolo educativo/formativo e la costruzione di una relazione con i destinatari del servizio) il progetto ha puntato sulle seguenti competenze: capacità di costruire e utilizzare strumenti d'indagine; comprensione delle scelte operative assunte e agite dai professionisti; documentazione.

La conoscenza del contesto organizzativo è stata garantita dalla presentazione dei servizi educativi 0-6 da parte del Coordinamento Tecnico Pedagogico del Comune e dai contatti diretti con le PO delle unità educative. Gli studenti sono stati invitati ad approfondire in modo autonomo il sistema integrato 0-6 in Italia e in Lombardia, le linee di indirizzo pedagogico dei servizi 0-6 e la carta dei servizi del Comune di Milano. Hanno approfondito l'impianto progettuale e metodologico del progetto generale esplorando la cornice pedagogica ed estrapolandone una mappa semantica. In questo modo si è cercato di stimolare in loro la capacità di contestualizzare e approfondire le cornici all'interno delle quali sono chiamati a lavorare³⁴, coltivando uno spirito di curiosità e di ricerca.

L'applicazione di alcune tecniche e strumenti operativi ha rappresentato un'attività centrale per tutti gli studenti: costruzione e utilizzo di mappe e griglie di monitoraggio; utilizzo di *device* digitali, *software* e applicazioni varie.

Alla conclusione del percorso ogni studente ha redatto un report pedagogico dell'intero progetto, con l'obiettivo di esercitare la capacità di documentare un processo di lavoro e di ricerca e di generare una consapevolezza auto-riflessa³⁵.

Il lavoro di analisi delle pratiche educative a distanza realizzato dagli studenti in tirocinio ci permette di raccogliere alcuni elementi. Il canale di comunicazione maggiormente utilizzato dalle educatrici per entrare in contatto con le famiglie è stato la piattaforma Padlet. Ogni unità educativa coinvolta ha utilizzato la piattaforma per caricare proposte di diverso tipo, che possiamo classificare in alcune macro-aree:

- esperienze narrative e di gioco di ruolo;
- esperienze motorie;
- esperienze logiche (seriazione, classificazione, ricerca di materiali);

- esperienze linguistiche/comunicative;
- esperienze creative/manipolative;
- esperienze scientifiche difficilmente riproducibili a scuola ma quotidiane in ambito domestico.

Va specificato che Padlet non è stato l'unico strumento utilizzato dalle educatrici. I metodi e gli strumenti dell'azione educativa sono stati molteplici: telefonate, messaggi di posta elettronica, video preregistrati, collegamenti in diretta attraverso l'uso di piattaforme social, messaggistica istantanea. I Padlet però sono stati individuati come format comune, grazie al quale ogni unità educativa ha avuto la possibilità di far confluire, in un unico spazio virtuale accessibile a famiglie, bambini, colleghi e tirocinanti, tutte le proprie proposte. L'analisi delle diverse bacheche e la supervisione su quanto realizzato per far fronte all'emergenza, ha reso possibile un lavoro di progettazione che non si è concluso con la fine dell'anno scolastico, ma ha visto anzi impegnati i collegi nella progettazione delle attività dei centri estivi e nella programmazione educativa e didattica per il prossimo anno scolastico. La sfida rappresentata dalla pandemia è stata colta dalle educatrici e dagli educatori della città che, facendo ricorso alle proprie competenze e sviluppandone di nuove, hanno realizzato centinaia di proposte dedicate ai piccoli e alle loro famiglie, per garantire continuità educativa, didattica e relazionale.

6. Una sperimentazione 'dedicata'

La sperimentazione ha previsto un percorso dedicato agli studenti del gruppo di tirocinio 'Educazione degli adulti e formazione', nato dalla volontà di non perdere la specificità proposta dal CdL fin dal 1992 con l'indirizzo in 'Esperto nei processi formativi', fortemente voluto e sostenuto da Scurati e Bocca³⁶.

Ai membri di questo gruppo è stato chiesto di giocare nel ruolo di tutor d'aula, a supporto dei colleghi degli altri gruppi di tirocinio, affinché potessero sperimentare alcune competenze relative alla figura professionale del formatore. A supporto è stato predisposto un percorso di accompagnamento gestito da un tutor specializzato con l'obiettivo di «offrire a chi apprende la possibilità di esaminare criticamente l'esperienza»³⁷.

Gli studenti hanno potuto mettere alla prova molte capacità e competenze legate all'area delle *soft skills* quali flessibilità, creatività, capacità di lavorare in team e collaborare e capacità organizzativa personale. Accanto a queste anche altre competenze trasversali sono state protagoniste del percorso offerto: persistenza, gestione dell'impulsività, impegno per l'accuratezza, ascolto attivo ed empatico, comunicazione chiara e precisa³⁸.

Le principali competenze didattico-metodologiche su cui il percorso ha insistito sono state l'area tecnologica, l'area della comunicazione e quella della progettazione³⁹.

Attraverso la gestione di un Padlet, specificamente costruito per contenere tutti i lavori prodotti dagli studenti coinvolti, il 'gruppo formatori' ha maturato competenze di documentazione dei percorsi formativi. L'analisi dei prodotti documentali fatta in gruppo, inoltre, ha generato un confronto tra punti di vista differenti, da cui si è sviluppata una riflessione sull'osservazione e su come essa dipenda anche dalle cornici percettive e interpretative personali⁴⁰.

Rispetto all'area della comunicazione, gli studenti hanno imparato a modulare diversi registri comunicativi in base agli interlocutori (colleghi, PO, educatrici); si sono, inoltre, sperimentati in brevi attività di *public speaking* durante i *webinar*.

L'attività conclusiva del gruppo dei formatori è consistita nell'elaborazione di una analisi dei fabbisogni formativi dei servizi 0-6, basata sulla lettura critica dei Padlet.

7. Le competenze sviluppate nel tirocinio a distanza

Questo contributo intende rendere ragione di un dispositivo sperimentale di tirocinio attraverso la presentazione delle competenze che gli studenti hanno sperimentato. A tal fine assumiamo come riferimento il quadro delle competenze dell'educatore socio-pedagogico proposto da Tramma⁴¹, focalizzato su competenze storico-sociali, pedagogico-politiche, relazionali, progettuali, auto ed etero-riflessive.

7.1. Competenze storico-sociali

Le competenze storico-sociali sono legate al senso della propria azione ed emergono quando si è capaci di posizionare se stessi e il proprio lavoro all'interno del tempo storico nel quale si vive e si opera; si tratta quindi della 'capacità di leggere i luoghi e le azioni professionali'⁴², inserendoli all'interno di una cornice più ampia, che non consideri solo processi e ambienti lavorativi ma anche il contesto storico-sociale.

Risulta evidente come il periodo storico legato alla pandemia e alla relativa emergenza sanitaria abbia sollecitato in tutti i professionisti la necessità di comprendere il contesto storico-sociale e di inserire il proprio percorso lavorativo e formativo all'interno di una visione più ampia. Anche i tirocinanti hanno dovuto misurarsi con la brusca interruzione del dispositivo di tirocinio 'tradizionale', conosciuto, e con l'incertezza e indeterminatezza

del nuovo percorso, nonché con una fruizione indiretta del contesto educativo in cui tempo, spazio, oggetti (materiali e culturali), ruoli professionali e regole sono diventati intangibili e fluidi.

«Quando ho iniziato il terzo anno di università e mi sono trovata a dover scegliere un ente dove svolgere il mio tirocinio, non avrei pensato di dover rivedere i miei piani a causa di una pandemia. L'emergenza Covid ha toccato anche noi [...]. La mia presenza a questo tirocinio è dovuta al fatto che l'ente presso il quale avevo iniziato ha chiuso per via dell'emergenza e non avevo la possibilità di portare a termine il mio progetto di tirocinio in modalità *smart working*. Per fortuna l'università mi ha proposto questa iniziativa che ho accettato. Ho detto di sì un po' per necessità, un po' per curiosità» (F.B.).

In questo senso il primo obiettivo del percorso di tirocinio, ovvero saper leggere un sistema organizzativo, è servito ad accedere ad una dimensione più ampia come quella del contesto storico sociale. Il contesto educativo, più o meno strutturato, è infatti la prima delle 'scatole cinesi' in cui l'agire educativo individuale è inserito⁴³ e va saputo interpretare e collocare dentro un territorio, un sistema di welfare e un sistema sociale e culturale, al fine di comprendere la realtà in cui si opera⁴⁴.

7.2. Competenze Pedagogico Politiche

Tramma⁴⁵ evidenzia come il lavoro educativo sia immediatamente politico. La relazione tra politica ed educazione è stata indagata a lungo e continua ad essere un tema fecondo nel dibattito pedagogico⁴⁶. Che si consideri la politica fondativa e ispiratrice del discorso pedagogico⁴⁷ o che si guardi alla pedagogia come contesto di formazione alla politica⁴⁸ è innegabile la stretta relazione tra prassi educativa e prassi politica. Le educatrici e gli educatori operano quotidianamente all'interno della dialettica tra appartenenza dell'individuo al contesto socio-politico⁴⁹ e perseguimento del cambiamento⁵⁰.

Le competenze politico-pedagogiche si palesano, secondo Tramma, tanto nella capacità di conoscere e analizzare il quadro politico generale e lo scenario intermedio nel quale il lavoro educativo è inserito, quanto nella capacità di rielaborare pedagogicamente il mandato politico.

Più specificamente si può distinguere tra competenza politico-critica, competenza politico-organizzativa e competenza politico-progettuale.

La competenza politico-critica, in linea con un approccio pedagogico, fenomenologico e problematicista, è intesa come la capacità di analizzare criticamente il proprio contesto di appartenenza e di azione educativa⁵¹. L'educatore interroga la realtà, al fine di

comprendere le ragioni dello *status quo*, le dinamiche di inclusione ed esclusione, di potere esercitato o subito.

La competenza politico-organizzativa fa riferimento alla capacità dell'educatore di conoscere tanto le norme, i regolamenti e le prassi che contraddistinguono il proprio ambito professionale, quanto l'organizzazione dei servizi e degli interventi sociali presenti sul territorio⁵²: si tratta di una conoscenza necessaria individualmente e collettivamente per influire come interlocutori e promotori di cultura pedagogica e di politiche educative. Con competenza politico-progettuale, intendiamo infine la capacità dell'educatore di agire progettualmente nel contesto politico. L'educatore opera, tanto nella relazione individuale, quanto nella relazione con gruppi e soggetti istituzionali, a partire dalla consapevolezza della natura politica del proprio agire. La progettualità educativa, in questo senso, permette il passaggio da una dimensione utopica o ideale a una dimensione concreta, verificabile, raggiungibile⁵³.

Concretamente la valenza politica dell'agire educativo può declinarsi nell'assunzione di una prospettiva basata sui diritti⁵⁴.

Formare gli educatori a una progettualità educativa basata su riconoscimento, tutela e promozione dei diritti, significa sostenere nei giovani professionisti l'acquisizione di uno sguardo riflessivo e interrogante, lontano da tentazioni riduzionistiche o ideologiche. L'analisi dei report dei tirocinanti coinvolti nel progetto permette di ritrovare alcuni elementi narrativi, legati allo sviluppo di competenze pedagogico-politiche.

«La riflessione sulle potenzialità mi ha permesso di porre maggiore attenzione alle caratteristiche dei bambini ma anche agli aspetti caratterizzanti il loro contesto sociale, che deve essere tenuto in considerazione nella definizione degli obiettivi e nei percorsi proposti al bambino e ai suoi genitori, visti come risorse e mediatori educativi fondamentali per la realizzazione del progetto». (M.B.)

«Questa emergenza [...] ha costituito l'occasione di inviare ancora una volta alle famiglie, il messaggio che il nido e la scuola non sono solo il luogo della custodia, o dell'intrattenimento, ma lo spazio dove si costruiscono apprendimenti e relazioni, dove avvengono gli incontri con gli altri e con i saperi». (E.S.)

«C'è stata una più intensa accoglienza e solidarietà verso le problematiche emerse dai genitori e una conseguente ricerca più elaborata di soluzioni condivise. Non sto dicendo che queste qualità non erano evidenti prima, ma sicuramente questa condizione ne ha evidenziato le particolarità. In un momento in cui tutti dobbiamo stare lontani, distanti, questo ci ha sicuramente fatti sentire più uniti e vicini». (E.T.)

L'interazione con i professionisti dei servizi ha permesso di maturare consapevolezza sui processi tipici di una organizzazione pubblica altamente complessa. L'ingresso 'in punta di piedi' nelle case delle bambine e dei bambini di Milano, poi, ha suscitato nei nostri tirocinanti curiosità, interrogativi e qualche presa di posizione sull'importanza di garantire a ciascun bambino il diritto alla continuità educativa e relazionale.

7.3. Competenze relazionali

Per le caratteristiche della situazione e del progetto, che non ha previsto un diretto coinvolgimento con i destinatari degli interventi, i tirocinanti non hanno potuto sperimentarsi all'interno della relazione educativa e formativa. Hanno potuto esercitare le competenze relazionali all'interno del gruppo dei pari e nelle interazioni limitate con responsabili ed educatori del Comune.

Come alcune studentesse hanno riportato, uno degli elementi preziosi di questa esperienza è stata proprio la possibilità di vivere lo 'spirito di squadra' all'interno del piccolo gruppo in cui ognuno ha assunto ruoli e compiti definiti, esperienza che richiama le dinamiche del lavoro d'équipe⁵⁵.

Nei report, il gruppo dei pari è presente anche per la condivisione dell'esperienza, il supporto e il rinforzo reciproco, elementi considerati fondamentali per poter affrontare un'esperienza non scelta, nuova, che ha determinato incertezza e fatica.

«Tra le competenze personali che ho scoperto grazie al tirocinio, vi è certamente la capacità di adattamento. Con questo tirocinio, ho imparato a adattarmi e ho capito che nella vita non va sempre tutto secondo i propri piani e occorre adattarsi. Sono una persona che tende a programmare e organizzare sempre tutto, l'imprevisto mi sconvolge e mi crea uno stato di agitazione. In questo tirocinio, ho imparato a adattarmi maggiormente». (F.C.)

7.4. Competenze progettuali

Le competenze progettuali si delineano come «sfondo nel quale, in una visione prospettica, trovano precisa collocazione le pratiche e le strategie per programmare, ossia per organizzare e realizzare concretamente, nella contingenza del contesto, il progetto disegnato»⁵⁶. Gli studenti coinvolti nel progetto hanno dovuto affrontare una vera e propria transizione che li ha messi di fronte a responsabilità individuali e alla necessità di riprogettare un percorso con tempi, strumenti e metodologie differenti.

«All'inizio di questo percorso, non sapevo se fossi in grado di portare a compimento il tirocinio. Mi sembrava tutto eccessivamente astratto e poco concreto. Quando ci sono stati i primi incontri in webinar ho iniziato a comprendere meglio le indicazioni e le richieste [...]. Ci sono stati certamente dei momenti di scoraggiamento e fatica ma, nonostante questo, sono riuscita nell'intento di portare a compimento il tirocinio». (F.C.)

Gli studenti, dopo una fase di disorientamento iniziale, hanno accolto le indicazioni fino a raggiungere un'autonomia operativa che ha permesso di leggere il percorso come un

processo in divenire. In questo modo la progettazione diviene, oltre che competenza tecnica, anche competenza pedagogica in quanto occasione di apprendimento e di crescita⁵⁷.

7.5. Competenze riflessive

Tramma⁵⁸ considera le «competenze auto ed etero riflessive [come] capacità di affrontare alcune domande costitutive del fare educazione professionale». Risulta evidente l'importanza di valorizzare un atteggiamento interrogativo e autoriflessivo⁵⁹, al fine di costruire nuovi orizzonti di senso per l'agire educativo. Il percorso proposto agli studenti non solo è andato in continuità con il tirocinio 'tradizionale' nell'acquisizione di un atteggiamento riflessivo ma ha richiesto l'elaborazione più articolata di una pratica totalmente nuova sia per la posizione del tirocinante che ha sperimentato l'essere 'ricercatore' sia per l'oggetto inedito di ricerca - l'educazione a distanza. In questa direzione, hanno assunto valore gli incontri di supervisione con i tutor che hanno permesso di soffermarsi sul percorso attivato e fungere da stimolo alla riflessione.

«Non pensavo che questo percorso potesse farmi crescere a livello personale e ad oggi, posso dire come questo sia stata un'opportunità che non avrei mai potuto avere in tempi differenti». (A. M.)

«Poter fare un lavoro di questo tipo ha fatto crescere in me, la curiosità di aprire il mio orizzonte anche a lavori di ricerca, che prima d'ora non avevo mai pensato potessero cogliere la mia attenzione e curiosità. [...] Sento di aver aperto e allargato le mie conoscenze rispetto a questo tema e di poterlo padroneggiare con maggior dimestichezza». (S.G.)

8. Riflessioni conclusive

Con l'anno accademico 2020-2021 il tirocinio del CdL avrebbe comunque subito una significativa trasformazione connessa alle scelte del Consiglio di Facoltà, assunte per rispondere alle modifiche introdotte dal Decreto Ministeriale 378/2018 in materia di titoli di accesso alla professione di educatore nei servizi per l'infanzia (0-3).

La ridefinizione del dispositivo di tirocinio ripartirà imprevedibilmente dagli apprendimenti emersi nel corso di questi mesi, a partire dalla inedita consapevolezza che la gestione della frequenza alle aule e dei colloqui individuali in casi particolari potrà essere diversa; che gli incontri di monitoraggio e le verifiche conclusive potranno essere effettuati a distanza; che la complessità e la pluralità delle competenze dell'educatore socio-pedagogico legittimano esperienze di tirocinio non necessariamente incentrate prevalentemente sulla relazione diretta con i destinatari degli interventi.

SILVIO PREMOLI - ELISABETTA DODI - SILVIA CONTI - SARA GHIOLDI - MATTIA LAMBERTI - NOEMI MICHILINI
Catholic University of the Sacred Heart (Italy)

ELISA SALVADORI
University of Verona

¹ Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica 11 febbraio 1991, Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione.

² C. Scurati, *Una linea da non interrompere* in A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 7; S. Premoli, D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione* in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 18 (2019), p. 224.

³ A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁴ Tale denominazione è stata introdotta nel documento «Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia» (Commissione Infanzia Sistema integrato 0-6, 13 maggio 2020).

⁵ L. Agostinetto - M. Ius, *Note dei curatori* in «Studium Educationis», 2 (2002), p. 9.

⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

⁷ Si veda in particolare il Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica dell'11 febbraio 1991, *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione (ex pedagogia)*.

⁸ Il ruolo di tutor è assunto da professionisti esterni, selezionati e contrattualizzati ad hoc dall'Università.

⁹ S. Premoli - D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione* in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 18 (2019), p. 224.

¹⁰ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

¹¹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* in «M@gm@», 3 (2005); L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

¹² Per un recente approfondimento sui servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano si veda il numero speciale della rivista *Metis*.

¹³ S. Mantovani, *La formazione nei servizi educativi per l'infanzia milanesi. Una storia di collaborazione tra Comune e Atenei cittadini* in «Metis», numero speciale 2020, p. 28.

¹⁴ Decreto legislativo 65/2017.

¹⁵ In particolare, le attività di consulenza sono state svolte da Elisabetta Dodi, Michele Marangi, Monica Guerra, Silvio Premoli, Alessia Todeschini, Francesca Antonacci.

¹⁶ V. Sarracino - A. Aprea, *Teoria e pratica di progettazione educativa per l'asilo nido* in L. Pati - M. Musello (Eds), *Pedagogia e didattica della prima infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 62.

¹⁷ J. Mezirow, *Education for perspective transformation Women's reentry programs in community colleges*, Columbia University, New York 1975.

¹⁸ A. L. Galardini, *I genitori del nido, coinvolgimento e collaborazione* in A. L. Galardini (ed.) *Crescere al nido*, Carocci, Roma 2003, p. 159.

¹⁹ Vedi nota 2.

²⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia* in «ECPS Journal», 9 (2014), pp. 387-396.

²¹ M. G. Celentano, *Interfacce e sistemi a realtà virtuale per un apprendimento esperienziale* in «Italian Journal of Educational Research», 4 (2014), pp. 21-33.

²² M. T. Hora - B. Vivona - Z. Chen - M. Thompson - R. Brown, *What do we know about online internships? A review of the academic and practitioner literature*. Centre for Research on College-Workforce Transition Research, Brief n. 10, University of Wisconsin-Medison, 2020.

²³ L. Bayerlein - D. Jeske, *Student learning opportunities in traditional and computer-mediated internships*, Education + Training, Vol. 60 No. 1, pp. 27-38, Emerald Publishing, 2008.

²⁴ P. G. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I tomo: i paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna 2003.

²⁵ M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* in «M@gm@», 3 (2005).

²⁶ E. Guba - Y. Lincoln, *Naturalistic inquiry*, Sage, New Park (Ca) 1985.

²⁷ C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.

- ²⁸ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017).
- ²⁹ I webinar sono stati condotti da docenti e collaboratori del CdL: Silvio Premoli, Elisabetta Dodi, Cristina Balloi, Silvia Conti, Sara Ghioldi, Annalisa Grimoldi, Mattia Lamberti, Noemi Michilini, Elisa Salvadori.
- ³⁰ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 2013.
- ³¹ M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori sócio-pedagogici: il ruolo dell'università* in «Ricerche pedagogiche», 214 (2020), p. 78.
- ³² L. Galliani, *L'educatore come Ricer/Attore* in L. Perla - M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016.
- ³³ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Carocci, Roma 2017.
- ³⁴ M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019.
- ³⁵ L. Perla - M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- ³⁶ A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- ³⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, p. 48.
- ³⁸ M. Pellerey (ed.), *Soft Skills e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma 2017.
- ³⁹ G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci, Roma 2016.
- ⁴⁰ W. Brandani - P. Zuffinetti (eds.), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004.
- ⁴¹ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), pp. 107-120.
- ⁴² *Ibi*, p. 9.
- ⁴³ C. Palmieri, *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma* in L. Perla - M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo*, op. cit.
- ⁴⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.
- ⁴⁵ S. Tramma, op. cit.
- ⁴⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino 2002; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Carocci, Roma 2003.
- ⁴⁷ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- ⁴⁸ P. Ricoeur, cit. in M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019, p. 137.
- ⁴⁹ P. Corsano, *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma 2007.
- ⁵⁰ G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2003.
- ⁵¹ F. Cambi, *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale* in F. Cambi - P. Orefice - D. Ragazzini (eds.), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 9.
- ⁵² A. Salerni - G. Szpunar, *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Edizioni Junior, Bergamo 2019, p. 49.
- ⁵³ L. Milani, *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), p. 2-36.
- ⁵⁴ S. Premoli, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- ⁵⁵ M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori sócio-pedagogici: il ruolo dell'università* in «Ricerche pedagogiche», 214 (2020), pp.69-84.
- ⁵⁶ A. Infantino, *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini, Milano 2002, p. 159.
- ⁵⁷ S. Tramma, op. cit.
- ⁵⁸ *Ibi*, p. 116.
- ⁵⁹ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005.