

L'inizio del cammino professionale.

I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche
prima e durante la pandemia

UNICAp^{ress}/didattica

a cura di
Salvatore Deiana e Claudia Secci



Negli ultimi decenni, la formazione universitaria ha visto crescere il rilievo degli aspetti professionalizzanti e l'interazione con il mondo del lavoro. In numerosi corsi di laurea è stata avviata e incrementata l'esperienza di tirocini curricolari come momenti iniziali del cammino professionale. Ciò è avvenuto in maniera significativa nelle triennali e magistrali dell'ambito educativo e pedagogico, deputate alla formazione degli educatori sociopedagogici e dei pedagogisti.

Il presente volume intende testimoniare e analizzare la specificità di questi tirocini nei percorsi delle relative lauree dell'Università di Cagliari, prima e durante la pandemia. Per fare ciò, viene delineato il quadro teorico-pratico di riferimento, e data la parola ai diversi attori coinvolti, docenti, laureati-e, rappresentanti degli enti ospitanti, affinché narrino le esperienze e ne leggano i punti di forza e di debolezza.

UNICApres/didattica

L'inizio del cammino professionale

I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche
prima e durante la pandemia

a cura di

Salvatore Deiana e Claudia Secci



Cagliari
UNICApress
2023

*L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree
pedagogiche prima e durante la pandemia*
a cura di Salvatore Deiana e Claudia Secci

© Autori dei contributi e UNICApres
CC BY-SA A 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

In copertina: immagine tratta da:
<https://pixahive.com/photo/a-student-and-his-goal/>
CC 0 license ([https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/
deed.it](https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.it))

Impaginazione e grafica a cura di L'Armadillo editore

Cagliari, UNICApres, 2023 (<http://unicapres.unica.it>)
Università degli Studi di Cagliari

ISBN: 978-88-3312-084-3
ISBN online: 978-88-3312-085-0
DOI: 10.13125/unicapres.978-88-3312-085-0

INDICE

Presentazione del volume 11

Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali
Cristina Palmieri 17

PRIMA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA

1. I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche di UNICA visti dalla Commissione Tirocini
Salvatore Deiana e Claudia Secci 39

2. Laurea Triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, primavera 2020
Andrea Spano 53

3. Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, autunno 2020-inverno 2021
Claudia Secci 67

4. Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, comunità per minori e giovani adulti
Salvatore Deiana 81

5. Laurea magistrale interclasse LM50&85: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, consulenza pedagogica e formazione degli insegnanti
Laura Pinna 97

6. Leggere e pensare la progettazione e valutazione dei tirocini curriculari delle lauree pedagogiche di UNICA
Silvia Mongili 111

SECONDA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DELLE REALTÀ OSPITANTI

7. Laurea triennale L19: il tirocinio in struttura educativa per fascia d'età 0-3 anni
Barbara Careddu e Roberta Fara, Lunamoonda, Cagliari 123
8. Triennale L19: il tirocinio in comunità educativa per giovani adulti
Sara Falqui, La Collina, Serdiana (CA) 139
9. Laurea triennale L19 e magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio presso una cooperativa sociale
Roberto Orrù e Alessia Demontis, Cooperativa NOA, Cagliari 151
10. Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio in studio pedagogico professionale
Monia Podda 169

TERZA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DI STUDENTI E STUDENTESSE

11. I tirocini del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, classe L19
Claudia Orrù e Davide Moreno 187
12. Il doppio tirocinio della laurea triennale L19 di nuovo ordinamento: l'esperienza di una studentessa
Emanuela Salice 201
13. Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio da pedagoga
Chiara Tagliatela 215

14. Laurea magistrale interclasse LM50&85: un tirocinio Erasmus in Spagna <i>Mattia Mele</i>	235
Appendice: Linee guida generali per la formulazione degli obiettivi formativi dei tirocini curricolari, Lauree pedagogiche UNICA	251
Gli autori e le autrici	255

Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, prospettive e sfide attuali

Cristina Palmieri

Nel senso comune (Jedlowski 2008, pp. 23-37), il tirocinio sembra rimandare a una pratica di formazione piuttosto definita: le tirocinanti sono coloro che stanno imparando un mestiere o una professione, perciò nei contesti di lavoro seguono i colleghi più esperti. Osservano, si cimentano, sbagliano, si correggono, affinano la loro manualità, il modo di pensare e di comunicare con coloro a cui devono render conto. Piano piano si inseriscono nel contesto e apprendono qualcosa che in seguito farà parte della loro professionalità: conoscenze, abilità e competenze da giocare in altri contesti e situazioni. Viene così tratteggiato il ruolo che il tirocinio riveste nei percorsi formativi di professionisti che necessitano di un periodo di sperimentazione per appropriarsi degli attrezzi di un mestiere, per imparare a usare competenze e conoscenze apprese. Quindi, il tirocinio serve per diventare artigiani, cuochi, autisti di mezzi pubblici, avvocati, medici, aviatori, assistenti sociali, infermieri e anche educatrici e pedagogiste (Bastianoni, Spaggiari 2018, pp. 20-21).

Se queste sono le aspettative sul tirocinio, come si colloca questo percorso nella formazione universitaria delle professioni educative e pedagogiche? Se, al di là del senso comune, c'è una generale convergenza in ambito accademico e scientifico relativamente all'imprescindibilità del tirocinio per tali professioni (Perillo 2012; Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016; Palmieri, Oggionni 2019)¹, quali sono le sue potenzialità e i suoi limiti in relazione all'attuale scenario professionale, istituzionale e sociale, anche alla luce dell'esperienza pandemica?

L'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19, nella sua complessità e nel suo perdurare, sta sollecitando un importante ripensamento sia sul senso sia sull'impostazione dei percorsi formativi per le educatrici socio-pedagogiche e le pedagogiste, tanto a livello culturale quanto a livello organizzativo e strutturale. In questa sede ci si focalizzerà su alcune questioni che interessano il tirocinio inteso come complessa e articolata esperienza formativa, considerandone i vincoli normativi, istituzionali e professionali anche alla luce delle sfide che la pandemia ha reso evidenti.

¹ Si vedano anche i numeri della rivista «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9 (2013) e n. 15 (2015).

1. Tra profilo professionale, disposizioni normative e mondo del lavoro educativo: vincoli e prospettive del tirocinio di educatrici e pedagogiste

La formazione universitaria di ogni figura professionale è vincolata da elementi che, nel loro insieme, ne delineano prospettive e potenzialità, incarnando modelli impliciti non solo di formazione, ma anche di individuo, di società, di lavoro e di professionalità (Baldacci 2014; Anderson, Herr 2015; Bartolini, Riccardini 2006; AA.VV. 2019; Boarelli 2019)². In questa cornice, il tirocinio è condizionato dai profili professionali, dalla loro legittimazione e riconoscimento normativo, dalle competenze pertinenti, dai modelli di formazione accademica e di tirocinio che ispirano la legislazione in merito, nonché dalle esigenze, dalle aspettative e dai modelli professionali che animano il mondo del lavoro in cui le tirocinanti andranno a sperimentarsi e a lavorare una volta laureate.

1.1 Il profilo professionale e le competenze delle educatrici socio-pedagogiche e delle pedagogiste: l'educazione come oggetto di lavoro

Un primo, importante vincolo è rappresentato, dunque, dal profilo professionale.

Dalla fine del 2017 a oggi, nel nostro Paese le professioni educative e pedagogiche sono state interessate da importanti cambiamenti legislativi che hanno normato i profili a esse corrispondenti. Tali cambiamenti, che hanno segnato un primo essenziale passo verso il riconoscimento professionale delle educatrici e delle pedagogiste, hanno di conseguenza avuto un impatto importante sui corsi di laurea triennali (L.19) e magistrali (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93) deputati a formare tali figure, inaugurando un processo, ancora *in fieri*, di ripensamento dei curricula dei corsi di laurea (Calaprice 2020).

Imprescindibile è dunque il riferimento a due provvedimenti legislativi: la legge n. 205/2017, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018*, commi 594-601, che ha regolamentato le professioni di educatrice socio-pedagogica e socio-sanitaria e pedagogista, indicando gli ambiti di esercizio professionale, la collocazione in relazione al quadro delle qualifiche europee, la formazione universitaria e post universitaria; il Decreto legge n. 65/2017, *Sistema integrato di educazione e istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita fino a 6 anni*, che riserva l'accesso ai servizi per la prima infanzia alle laureate in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) che hanno seguito

² Il tema è stato trattato anche all'interno del Ciclo di studi *Educazione e Neoliberalismi*, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa' - Università degli Studi di Milano-Bicocca, 2021.

uno specifico percorso sull'infanzia³ (art. 14, comma 3). Grazie a questi provvedimenti e ai successivi chiarimenti normativi⁴, il profilo professionale delle educatrici socio-pedagogiche e delle pedagogiste ha assunto una forma riconoscibile, smarcandosi, almeno a livello legislativo, da una visione del 'fare educazione' come naturalmente accessibile a tutti, quando non volontario o missionario, legato quindi più ad attitudini e capacità personali, a buona volontà e buon senso che a una specifica preparazione (Iori 2018; Deiana 2019; Calaprice 2020). L'educazione è stata legittimata come un'esperienza complessa, che assume forme diverse a causa dell'eterogeneità dei contesti in cui viene praticata e dei soggetti che coinvolge, che richiede cura e attenzioni specifiche, incarnate in competenze professionali che solo un'adeguata formazione iniziale e in servizio contribuisce a formare.

I profili che formano i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) e i corsi delle lauree magistrali pedagogiche (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93) sono dunque figure di professioniste «non regolamentate»⁵, rispettivamente di primo e secondo livello, in grado di lavorare in molteplici ambiti (dalla scuola, agli asili nido, allo sport, alle Residenze Sanitarie, ai Centri Diurni, alle comunità residenziali per minori e per adulti, al territorio, alla cooperazione internazionale, etc.), con persone con storie di vita e condizioni psico-fisiche e socio-economiche estremamente differenti (bambini, adulti, anziani, stranieri, persone in situazione di disabilità, di disagio sociale e psichico, di dipendenza, genitori, famiglie, insegnanti, etc.). Ciò che le distingue da altre professioniste è la capacità di dar vita a esperienze educative in cui esse stesse sono coinvolte in prima persona, se si tratta di educatrici, o di progettare, istituire, monitorare, valutare le condizioni culturali, organizzative, relazionali, materiali, sociali, istituzionali che consentono di generare tali esperienze e di concretizzarle in processi di potenziale cambiamento, se si tratta di pedagogiste. Ciò richiede competenze solide e specifiche, trasversali ai diversi contesti professionali: occorre infatti che le professioniste dell'educazione acquisiscano una postura epistemologica e metodologica tale da consentire che le esperienze proposte permettano a tutti coloro che vi sono coinvolti di accedere a ulteriori esperienze educative e formative (Dewey 2014) e di ampliare il proprio campo di esperienza

3 Il percorso, normato dal DL n. 378/2018, consta di 55 CFU che garantiscono uno specifico approfondimento sull'infanzia, includendo anche CFU di tirocinio e laboratorio.

4 Il riferimento è al comma 517, art.1 della legge 145/2018 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-21*, e all'articolo n. 33-bis del Decreto Legge n. 104/2020, che hanno legittimato l'esercizio della professione delle educatrici socio-pedagogiche nei contesti socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi.

5 Ai sensi della Legge n. 4/2013, Disposizioni in materia di professioni non organizzate.

(Massa 1987; Bertolini, Caronia 2015) e, così facendo, di scoprire al contempo i propri limiti e potenzialità (Palmieri 2000; Mortari 2006), arricchendosi di strumenti affettivi, cognitivi, relazionali indispensabili per affrontare i compiti della vita con maggior consapevolezza, resilienza, progettualità (Palmieri 2011). A partire da queste condizioni, i progetti e i processi educativi sviluppati da educatrici e pedagogiste possono promuovere anche inclusione, coesione e partecipazione sociale (Striano 2010; Sabatano 2015; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2020), benessere e salute mentale (Annacontini 2019; Palmieri, Gambacorti-Passerini 2019), contribuendo a generare e a supportare comunità educanti che possano prevenire e curare un disagio individuale e sociale, che durante e dopo la pandemia sembra aver assunto dimensioni importanti e caratteristiche nuove (Gambacorti-Passerini, Palmieri 2021).

Un simile profilo rappresenta un forte vincolo per la formazione e per il tirocinio universitari. Si tratta infatti di creare le condizioni perché le tirocinanti possano vivere la complessità dell'esperienza educativa così come si dà nei contesti in cui sono inserite, imparando al contempo a riconoscere l'intreccio di elementi che la compongono, a leggere criticamente le situazioni che essa produce, a stare nell'incertezza e nelle dinamiche relazionali che la innervano, a cercare strategie per poter far fronte ai compiti a cui essa espone. Poiché per reggere la complessità dell'esperienza educativa non è sufficiente applicare conoscenze, ma occorre intrecciare le diverse conoscenze acquisite, connettendole con capacità preesistenti e scalzando abitudini non pertinenti, al fine di elaborare strategie di intervento non solo adeguate, ma anche significative per situazioni sempre uniche e particolari (Perillo 2012, 2017; Palmieri 2018a; Prada 2018).

Oltre che un vincolo, si comprende bene come tutto ciò rappresenti una grande sfida per il tirocinio universitario.

1.2 Tra mondo dell'università e mondo dei servizi: questioni aperte

Oltre che dal profilo professionale, il tirocinio di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste è condizionato sia dalla normativa nazionale ed europea, sia dal mondo del lavoro educativo.

Dal punto di vista normativo, costituiscono riferimenti per l'articolazione del tirocinio universitario da un lato l'articolo 18 della legge n. 196/1997 e il successivo decreto attuativo (D.M. n. 142 del 25 marzo 1998; Conferenza Permanente 2013), dall'altro le comunicazioni della Commissione Europea per la promozione dell'occupazione (Commissione Europea 2012; Traverso, Modugno 2015, pp. 25-31). Tali documenti definiscono a livello strutturale le attività di tirocinio e soprattutto pongono il tirocinio come «misura formativa» (Conferenza permanente 2013, art. 1) per connettere il mondo della formazione e dell'istruzione

con il mondo del lavoro. Secondo la normativa, dunque, il tirocinio rappresenta un'esperienza che comprende al suo interno una «componente educativa» con funzioni anche di orientamento, finalizzata ad «agevolare la transizione dei tirocinanti dall'istruzione al lavoro, fornendo loro l'esperienza pratica, le conoscenze e le competenze idonee a completare la loro istruzione teorica» (Commissione Europea 2012, p. 4).

Dal punto di vista del lavoro educativo, il quadro è estremamente complesso e sfaccettato. Come anticipato, educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste possono lavorare in contesti formali quali la scuola o gli enti di formazione professionale; in contesti non formali, ovvero in tutti i servizi educativi e socio-educativi, socio-assistenziali, e sanitari e socio-sanitari limitatamente alle attività educative; in contesti informali, ovvero in progetti territoriali, temporanei, con *setting* a minima strutturazione (Kanizsa, Tramma 2011; Cerrocchi, Dozza 2018). Il mondo del lavoro educativo presenta dunque un'eterogeneità irriducibile per tipologia – servizi educativi, formativi, socio-sanitari, assistenziali, etc. –, destinatari – persone di tutte le età, di diverse condizioni psicofisiche, socio-economiche e culturali –, strutturazione – dai progetti territoriali alla scuola –, cultura – dal paradigma sanitario a quello sociale (Olivetti Manoukian 2015) passando per la cultura amministrativo-burocratica. Gli effetti di tale eterogeneità si esprimono in una frammentazione che, quando accompagnata da autoreferenzialità, retroagisce sulle pratiche in cui si concretizza il lavoro educativo rendendo estremamente difficile riconoscere il contributo specifico della professionalità educativa, con il conseguente disorientamento in primo luogo delle educatrici e delle pedagogiste (Marcialis 2010; Palmieri 2018a, 2018b).

In questa cornice, se assumiamo che il tirocinio connette il mondo della formazione universitaria con quello del lavoro, emergono criticità che sembrano appartenere intrinsecamente al tirocinio stesso in quanto «luogo di mezzo» (Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti 2009). Cosa significa infatti agevolare la transizione delle tirocinanti al mondo del lavoro quando esso presenta una così irriducibile complessità, eterogeneità e frammentazione? Cosa significa formare profili professionali trasversali anche attraverso periodi di tirocinio svolti in contesti specializzati in una qualche declinazione del lavoro educativo? Quali sono le pratiche, le conoscenze e le competenze che i servizi possono fornire per «completare l'istruzione teorica» (Commissione Europea 2012, p. 4)?

Queste domande ne sollecitano altre relative ai modelli formativi e professionali implicitamente presupposti nel raccordo tra università e mondo del lavoro. Quale visione hanno le università o i singoli corsi di laurea della connessione tra mondo accademico e mondo del lavoro educativo? Tra le righe della definizione della Commissione Europea, infatti, sembra delinearci una visione che separa teoria e pratica, attribuendo al mondo accademico l'istruzione teorica e al mondo del lavoro la dimensione pratico-operativa: questa visione corrisponde al modo

in cui i corsi di studio per educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste concepiscono il rapporto con il mondo dei servizi che ospitano le loro tirocinanti? E quale visione hanno i contesti professionali della relazione con le università, con i corsi di laurea?

Evidentemente, queste domande rimandano al pensiero, sfaccettato e critico, che si sta affermando in ambito nazionale nei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e nei corsi di laurea magistrali pedagogici relativamente all'esperienza del tirocinio, al suo significato, alle sue potenzialità e ai suoi limiti. Un pensiero che l'evento pandemico, con l'interruzione improvvisa di pratiche e di *routines* consolidate, ha contribuito a riscoprire, a ristrutturare, a rielaborare.

2. Pensare il tirocinio per educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste: trasversalità, problematicità e sfide attuali⁶

Lungi dal dare un quadro esaustivo, possiamo tracciare le linee di sviluppo del pensiero sul tirocinio nei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L.19) e dei Corsi di laurea magistrali per professioniste educative di secondo livello (LM-50; LM-57; LM-85; LM-93); a esse corrispondono le pratiche, ovvero le scelte istituzionali relative all'articolazione del tirocinio stesso.

A un primo sguardo sul panorama nazionale dei corsi di laurea magistrali e triennali ciò che si coglie è l'eterogeneità delle modalità di strutturazione e svolgimento del tirocinio. Essa riguarda l'attribuzione dei CFU, la distribuzione delle ore, la presenza di laboratori e/o di workshop in collaborazione con i servizi, gli spazi e i tempi di supervisione di gruppo e/o individuale (Traverso Modugno, 2015, p. 36), ed è dovuta alla particolare situazione di ogni corso di laurea, che si trova a tenere insieme tradizione accademica e specifiche esigenze territoriali, le quali ridefiniscono le modalità di collaborazione con i servizi ospitanti. Ogni percorso di tirocinio sembra essere «tagliato su misura» (Madriz 2019) non solo dello studente, ma anche dei corsi di laurea e dei territori con cui interagisce.

Tuttavia, andando oltre tali differenze, si possono cogliere alcuni elementi di trasversalità che accomunano i diversi corsi di laurea sia dal punto di vista culturale che da quello strutturale.

Ciò che spicca è soprattutto l'interpretazione riflessiva del rapporto tra teoria e pratica, che valorizza il sapere pratico e professionale, prendendo così le distanze dal modello implicito nella Comunicazione della Commissione Europea (Commissione Europea 2012). Ciò deriva da una visione radicata negli studi sulle professionalità educative e pedagogiche,

6 Oltre alle fonti bibliografiche, si è fatto riferimento alle prime due Conferenze Internazionali di Scuola Democratica con panel dedicati ai tirocini per le professioni educative: "Education and Postdemocracy", Cagliari, 6/7/8 giugno 2019; "Reinventing Education", 2/3/4/5 giugno 2021, online.

secondo cui educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste sono «professionisti riflessivi» (Schön 1993), capaci di riflettere prima, durante e dopo l'azione educativa, avvalendosi di specifici saperi di riferimento – la Pedagogia e le Scienze dell'educazione *in primis* – per leggere criticamente le situazioni in cui sono coinvolte e individuare strategie di intervento coerenti con la loro complessità. Si pensa quindi la professionista educativa e pedagogica come dotata di una raffinata capacità di interpretazione, di progettazione, di azione, di relazione e interazione, di valutazione delle realtà e degli interventi educativi (Riva 2004, 2021; Perla, Riva 2016; Strollo 2019), sostenuta da competenze trasversali, inerenti «la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività [...] l'autoregolamentazione» (Consiglio dell'Unione Europea 2018, art. 17), che si consolidano attraverso l'interazione costante con i diversi gruppi, anche multiprofessionali, a cui appartengono più o meno temporaneamente (Gambacorti-Passerini 2016) e che contribuiscono a sviluppare come «comunità di pratiche» (Wenger 2006). Educatrici e pedagogiste vengono dunque concepite come professioniste che, facendo riferimento a precise concezioni di educazione e a determinati modelli antropologici ed epistemologici (Caronia 2011, pp. 118-119; Palmieri 2018a, pp. 62-64), sanno agire con una padronanza metodologica che si esprime nella capacità di individuare linee di intervento flessibili e mirate perché rispettose della complessità delle situazioni educative, sociali, esistenziali senza perdere di vista le finalità specificamente educative del proprio intervento (Massa 1987; Bertolini 1988; Bertolini, Caronia 2015), ovvero la possibilità di generare percorsi esperienziali in grado di far scoprire alle persone coinvolte nuove possibilità a partire dal riconoscimento dei limiti, personali, strutturali, ambientali e culturali che sempre connotano le situazioni esistenziali (Iori 2018; Palmieri 2020).

Formare una simile professionista richiede quindi percorsi complessi e articolati, che sappiano offrire alle tirocinanti l'opportunità di partecipare a diversi contesti di apprendimento e di pratica, sviluppando non solo capacità osservative o curiosità intellettuali o metodologiche, ma anche un coinvolgimento graduale in una sperimentazione di sé nel ruolo, nelle situazioni concrete, nella relazione con i destinatari dell'azione educativa, con le colleghe, le istituzioni e altri professionisti (Schön 2006). Non si tratta 'semplicemente' di mettere a disposizione contesti in cui «completare la propria istruzione teorica» (Commissione Europea 2012), ma di essere introdotti in un modo di pensare e agire la pratica educativa che è sempre situato e dunque particolare e diverso per ogni servizio (Perillo 2012; Gherardi, Perrotta 2012; Melacarne 2018; Striano 2018), mantenendo costantemente la possibilità di esprimere l'esperienza vissuta attraverso le chiavi di lettura acquisite in altre sedi (gli insegnamenti del corso di laurea *in primis*), confrontandosi con altre professioniste (Sputznar,

Barbieri 2018), con tutor e/o supervisori⁷, con docenti del corso di laurea, con altre tirocinanti, in modo da comprendere più approfonditamente significato e caratteristiche di quell'esperienza, da trarne elementi utili per approcciare altre situazioni, in contesti educativi anche molto differenti.

Così, il tirocinio non si configura né come luogo di applicazione 'dall'alto' di elementi teorico-metodologici appresi altrove, né come adeguamento acritico a modalità operative agite, ma come un «ambiente di apprendimento» (Sandrone 2013) che richiede alle studentesse di 'fare sintesi' sia del proprio percorso formativo sia del proprio percorso esistenziale, connettendo quanto vissuto in tirocinio con la propria esperienza di vita. In questo modo, il tirocinio può esercitare anche una funzione orientativa: può «formare alla professionalità» (Striano 2018), promuovendo un processo di interrogazione continua sul proprio possibile divenire in relazione a competenze, capacità e limiti che si scoprono proprio grazie all'esperienza vissuta.

Alcuni elementi che caratterizzano trasversalmente i percorsi di tirocinio di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste sembrano rappresentare le condizioni concrete, declinate diversamente a seconda dei contesti accademici e territoriali, per agevolare le studentesse nell'acquisire e mantenere una postura riflessiva, capace di fare domande sul senso delle pratiche educative prima, durante e dopo il loro stesso farsi. Ciò si concretizza *in primis* nelle modalità in cui è declinato il cosiddetto 'tirocinio indiretto', svolto in università, con la funzione di accompagnare, attraverso l'istituzione di un luogo 'altro' dalla pratica, nella conoscenza, nella comprensione e nella ricerca dei significati dell'esperienza osservata e vissuta, promuovendo al contempo una complessa azione di orientamento al lavoro educativo. Ciò si rintraccia quindi nella presenza delle tutor non solo aziendali, ma anche universitarie, con funzione di supervisione pedagogica, individuale e/o di gruppo; nel coinvolgimento di professioniste educative e pedagogiche in diverse attività e momenti del percorso di tirocinio (dalla realizzazione di workshop e visite nei servizi all'istituzione di *comitati territoriali* che sanciscano un rapporto stabile con le cosiddette 'parti sociali'); nella possibilità di ricreare, in piccoli gruppi, situazioni di lavoro 'reale', vivendo dinamiche simili a quelle di un'équipe professionale; nell'utilizzo di strumenti, quali la scrittura, individuale e collettiva, per esprimere e rielaborare l'esperienza vissuta (Salerni, Zanazzi 2018); in generale, nella promozione di attività che, in forme diverse, aiutino le studentesse ad assumere una postura di ricerca (Gambacorti-Passerini, Galimberti, Palmieri, Riva, Zannini 2015; Barrioglio, Gambacorti-Passerini, Morgigno, Palmieri 2017; Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2018; Palmieri, Oggionni 2019).

Se questi elementi manifestano un'intenzionalità finalizzata alla formazione di una professionista riflessiva, occorre sottolineare come la sua

7 Si veda il monografico n. 25/2018 della rivista «Formazione, Lavoro, Persona».

realizzazione sia problematica: perché un percorso di tirocinio riesca a svilupparsi come un percorso di apprendimento dall'esperienza e dalla pratica capace di sviluppare «metacompetenze» riflessive (Calaprice 2020, p. 103), è indispensabile che si verifichino condizioni che non appaiono né ovvie né scontate. Esse riguardano principalmente l'integrazione, sia dal punto di vista culturale che strutturale, del tirocinio con le attività didattiche curricolari previste dai corsi di laurea (Schön 2006; Perillo, 2012); le possibilità effettive di scambio e cooperazione tra corsi di laurea e servizi, che si radicano in aspettative reciproche talora implicite e in abitudini e dispositivi comunicativi, relazionali e istituzionali diversificati e spesso molto distanti; infine, la disponibilità ad assumere quella postura attiva, animata da curiosità personale e professionale e dall'apertura al coinvolgimento, che la centratura esperienziale e la didattica laboratoriale adottata da un tirocinio così concepito richiede alle studentesse, abituate spesso a posture di apprendimento ricettive e poco proattive (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016). È evidente come la problematicità di queste condizioni abbia a che fare con i modelli formativi e professionali interiorizzati da tutti gli attori implicati nel processo di tirocinio, ma anche con quelli incorporati negli assetti organizzativi e nella cultura diffusa sia in ambito accademico che nel mondo del lavoro educativo, oltre che nel senso comune.

Sviluppare e realizzare percorsi di tirocinio finalizzati a formare professioniste educative di primo e secondo livello sulla base delle prospettive illustrate richiede quindi una cura costante, sia di tipo pedagogico-didattico, sia di tipo istituzionale e organizzativo: disporre di un modello organizzativo rodato non protegge dagli automatismi e dall'autoreferenzialità, esponendo anche i percorsi più raffinati al rischio di divenire tutt'altro o di replicare un modello formativo basato sulla separazione tra teoria e pratica (Perillo 2012).

Per tali ragioni, il tirocinio pare imporsi come un percorso particolarmente sfidante in quanto per certi versi capace di rivoluzionare modalità abituali di formazione in università, ma anche problematico, ovvero soggetto a condizioni di possibilità che non possono mai essere date per scontate (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri 2016).

L'esperienza della pandemia, in quest'ottica, ha portato ulteriore e nuova consapevolezza relativamente al valore che il tirocinio può assumere nella formazione delle professioni educative e pedagogiche, ma ne ha anche messo in luce i limiti e le difficoltà, ridefinendone ancora una volta le potenzialità.

3. La sfida della pandemia: oltre l'ovvietà del cambiamento

Come è noto, l'esperienza della pandemia e dei provvedimenti di sicurezza sanitaria che l'emergenza pandemica ha imposto ha avuto un impatto importante in ogni contesto educativo e formativo: l'isolamen-

to ha costretto famiglie, scuole, progetti territoriali, servizi, università a superare l'incredulità che ha accompagnato la rottura di *routines* tanto quotidiane da risultare ovvie, individuando modalità e strategie diverse non solo per mantenere connessioni, ma anche e soprattutto per 'andare avanti' (CREIF 2020; Daniel 2020; Radu, Schnakovszky, Herghelegiu, Ciubotariu, Cristea 2020; Hou, Mehta, Christian, Joyce, Lesi, Anorlu, Akanmu, Imade, Okeke, Musah, Wehbe, Wei, Gursel, Klein, Achenbach, Doobay-Persaud, Holl, Maiga, Traore, Sagay, Ogunsola, Murphy 2020; Borelli, Gigli, Melotti 2020; Bruzzone 2020). Nonostante le perdite, il dolore, la straniante vicinanza della malattia, la vita è proseguita. E con essa la didattica, la formazione universitaria, il tirocinio.

Quando l'emergenza si attenua e sembra diventare essa stessa una sorta di sottofondo quotidiano, occorre capire cosa sia successo: quali segni le strategie adottate in emergenza abbiano lasciato sulle persone, sulle pratiche formative e sui contesti professionali, provocando cambiamenti magari inconsapevoli, nuove abitudini e atteggiamenti (Harrikari, Romakkaniemi, Tiitinen, Ovaskainen 2021; Levrini, Fantini, Barelli, Branchetti, Satanassi, Tasquier 2021). L'impressione, infatti, è che la pandemia abbia rappresentato un punto di non ritorno (Caruso, Palano 2020): un'esperienza da comprendere e da non sprecare superandola come se nulla fosse. Un'esperienza di cui occorre considerare gli effetti non solo economici e sociali, ma anche relazionali e soggettivi che influiscono, inevitabilmente, sulle pratiche formative e professionali. L'ambito educativo e pedagogico, da questo punto di vista, ne è stato e ne è particolare esempio (Morin, 2020; Camarlinghi, D'Angella, Floris 2020).

Cosa si è vissuto, allora, durante l'esperienza pandemica? Cosa è stato messo in campo per garantire la formazione di educatrici socio-pedagogiche e pedagogiste, e in particolare nel tirocinio? E cosa si sta cominciando a imparare da questa esperienza? Non è possibile in questa sede dare risposte esaustive a una questione che merita una riflessione più approfondita, ma, a partire dalle prime esperienze di confronto tra corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Corsi di laurea magistrali pedagogici⁸, si possono tracciare alcune linee di riflessione che paiono mostrare anche le sfide formative a cui i nostri corsi di laurea e i rispettivi tirocini sono tenuti a rispondere.

In generale, il tirocinio ha continuato le sue attività non solo adattandosi alle diverse forme di presenza o frequentazione virtuale possibili nei diversi servizi, ma anche individuando, situazione per situazione, diverse modalità per consentire alle studentesse di accedere in sicurezza al mondo professionale. Se la migrazione della formazione sulle piatta-

8 Il riferimento è alle panel session: Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies And New Didactic Challenges Faced By The University Traineeship - 2nd International Conference of the journal «Scuola Democratica» *Reinventing Education* - 2/3/4/5 June 2021, online.

forme online, in particolare nel primo periodo della pandemia, è stata predominante, diverse però sono state le modalità attraverso le quali essa si è concretizzata: agli incontri di gruppo con i supervisori e tutor si sono affiancate le riunioni d'équipe nei servizi per la riprogettazione dello stesso lavoro educativo; sono state sperimentate simulazioni del lavoro educativo e pedagogico e sono state valorizzate in diversi modi le esperienze delle studentesse lavoratrici; sono stati introdotti o implementati dispositivi riflessivi individuali e di gruppi centrati sulla ricerca dei significati dell'esperienza vissuta sia dai singoli tirocinanti che dai servizi; sono state lanciate iniziative di ricerca di gruppo e individuale per mappare caratteristiche e pratiche messe in atto dai diversi contesti professionali. Questa grande attivazione è stata accompagnata da momenti di riflessione con le stesse tirocinanti che hanno permesso di focalizzare alcune questioni centrali nella pratica formativa del tirocinio, che travalicano l'emergenza pandemica⁹.

Una prima questione è certamente relativa al valore della presenza fisica, corporea, materiale all'interno dei contesti professionali e delle relazioni educative. Il lavoro educativo e pedagogico prevede di 'esserci': la presenza delle professioniste è disposta dai vincoli organizzativi e culturali e dalle dinamiche relazionali e istituzionali che abitano ogni servizio, influenzando sulle pratiche educative e pedagogiche e sulle modalità di coinvolgimento delle professioniste, a loro volta inevitabilmente condizionate dalla loro storia personale e dalla loro formazione (Palmieri 2014). L'incontro/scontro con i contesti educativi, con le colleghe e le persone destinatarie delle azioni educative rappresenta sempre una prova per chi si sta formando: una prova che per essere pienamente tale necessita dell'immersione nel contesto e che non può essere surrogata da altre forme di partecipazione, come quelle virtuali. Perché quella prova è ciò che consente una sorta di 'allenamento al ruolo' professionale, condizione necessaria per diventare educatrici e pedagogiste (Bartolini, Riccardini 2006; Sputznar, Barbieri 2018). E il ruolo implica un confronto 'a tu per tu', di persona, con singoli o gruppi.

L'esperienza pandemica ha quindi permesso di valorizzare la presenza come dimensione di imprescindibile valore nella formazione delle professioniste educative, ma ha messo in luce anche altri elementi, interessanti dal punto di vista formativo. Altri ambienti, come quelli virtuali, hanno consentito di mantenere attiva l'attenzione dei tirocinanti sul lavoro educativo, sul proprio percorso di apprendimento, garantendo una connessione con l'università e con gruppi di studentesse, consoli-

⁹ Si veda il Book of Abstract - 2nd International Conference of the journal "Scuola-Democratica" *Reinventing Education* - 2/3/4/5 June 2021 - sezione E.4. *Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies and New Didactic Challenges Faced by the University Traineeship*, <http://www.scuolademocratica-conference.net> (ultima data di consultazione: 30 marzo 2022).

dando l'impressione che il tirocinio, nelle sue diverse modalità, abbia comunque rappresentato un punto di riferimento all'interno di una comune sensazione di disorientamento, di difficoltà, di incertezza. E ancora una volta tale esperienza ha confermato l'importanza della presenza, nei percorsi di tirocinio, di dispositivi di tutorato, di confronto e riflessione condivisa, di simulazione e sperimentazione che aiutino le studentesse ad acquisire strumenti utili a comprendere non solo i contesti professionali, ma anche i loro vissuti in relazione a quei contesti e alle situazioni che si trovano, anche loro malgrado, ad affrontare, esprimendo sensazioni e formulando pensieri, e imparando a trovare strategie, individuali e condivise, per far fronte a quanto vissuto. Si è confermata, quindi, la funzione di orientamento che il tirocinio assume: un orientamento attento all'intreccio tra dimensione professionale e personale.

In tal senso, dal punto di vista della formazione delle tirocinanti, l'inevitabile deprivazione dell'esperienza nei contesti professionali, oltre a mettere in evidenza i limiti dell'esperienza del tirocinio in pandemia, consente di evidenziare un'altra questione, essenziale nella formazione delle professioniste educative e pedagogiche, relativa alla trasformazione della propria esperienza esistenziale in esperienza da cui apprendere per costruire competenze professionali. Una competenza essenziale nel lavoro educativo è proprio inerente alla capacità di creare le condizioni perché altri possano imparare dalla propria esperienza di vita. Se l'esperienza dell'emergenza sanitaria ha impedito alle tirocinanti di accedere ai servizi, le ha anche messe nelle condizioni di esperire in prima persona condizioni che solitamente vivono le persone con cui le educatrici lavorano: per citarne alcune, l'isolamento e l'interdizione al movimento, la restrizione della libertà; la malattia e la disabilità; l'inevitabile dipendenza dagli altri; e ancora solitudine, sconforto, disperazione, disorientamento esistenziale. Ora, il lavoro di tirocinio, nella sua declinazione riflessiva, ha mostrato di poter rappresentare un'opportunità preziosa per costruire atteggiamenti e strumenti che rendono possibile riconoscere tali condizioni e l'impatto che esse hanno avuto e/o possono avere nell'esperienza di ciascuno, creando consapevolezza che, nel lavoro educativo, possono costituire una risorsa importante nel momento in cui ci si confronta con chi vive cronicamente condizioni simili.

Infine, un'ultima questione riguarda il rapporto con i servizi e il mondo del lavoro. L'esperienza della pandemia, da questo punto di vista, ha posto come centrale la necessità di ridefinire il senso dell'esperienza del tirocinio e della tirocinante sulla base delle concrete possibilità di partecipazione alla vita dei contesti educativi, scardinando consuetudini dagli effetti talora proceduralizzanti e avviando in molti casi processi di confronto creativo in cui riscoprire le possibilità di apporto reciproco. Durante l'emergenza sanitaria sono state sperimentate nuove modalità e opportunità di accesso delle tirocinanti ai servizi così come nuove strategie attraverso cui le studentesse hanno potuto dare un contribu-

to prezioso alle organizzazioni ospitanti, anche e soprattutto in termini di ricerca e di riflessione sui cambiamenti realizzati. Anche in questo caso, sembra importante chiedersi come poter imparare dall'esperienza vissuta, a livello di servizi e di università, in modo da comprendere come ripensare il rapporto con il mondo del lavoro perché possa acquisire quel significato formativo e potenzialmente innovativo cui abbiamo precedentemente accennato.

Le questioni qui indicate non sono certo nuove nel dibattito pedagogico: l'esperienza vissuta, tuttavia, le ripropone come essenziali per ripensare le pratiche di tirocinio delle professioni educative e pedagogiche. L'augurio è, dunque, che da tutto ciò possa alimentarsi un confronto costruttivo, in grado di ripensare le fondamenta epistemologiche e i vincoli del tirocinio costruendo un dialogo sempre più serrato con il mondo del lavoro ma anche con questo nostro 'mondo della vita', le cui dimensioni di imprevedibilità, incertezza e complessità sono tratti caratterizzanti e imprescindibili.

Bibliografia

- AA.VV.(2013). *Il tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9.
- AA.VV. (2015). *Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze*, «Formazione, Lavoro, Persona», n.15.
- AA.VV. (2019). *Education and Postdemocracy*, «ScuolaDemocratica», n. 4.
- Anderson Gary, Herr Kathrine (2015). *New Public Management and the New Professionalism in Education: Framing the Issue*, «Education Policy Analysis Archives», vol. 23, n. 84, pp. 1-5.
- Annacontini Giuseppe (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*, Bari, Progedit.
- Baldacci Massimo (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Barioglio Marina, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Morgigno Tania, Palmieri Cristina (2017). *Professionisti educativi di "secondo livello" e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un'esperienza di tirocinio universitario*, «MeTis», n. 1, pp. 5-15.
- Bartolini Alessia, Riccardini Maria Grazia (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Verona, Gabrielli Editore.
- Bastianoni Paola, Spaggiari Emanuela (2018). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'Educazione*, Roma, Carocci.
- Bertolini Piero (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini Piero, Caronia Letizia (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*, a cura di Pierangelo Barone e Cristina Palmieri, Milano, FrancoAngeli.
- Book of Abstract - 2nd International Conference of the journal "ScuolaDemocratica" *Reinventing Education - 2/3/4/5 June 2021 - sezione E.4. Training Educational Professionals During the Pandemic: Impact, Learning, Strategies and New Didactic Challenges Faced by the University Traineeship*, <http://www.scuolademocratica-conference.net> (ultima data di consultazione: 30 marzo 2022).
- Boarelli Mauro (2019). *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza.

- Borelli Chiara, Gigli Alessandra, Melotti Giannino (2020). *The Impact of COVID-19 Pandemic on Italian Nature-Based Programs in the Educational, Therapeutic, Training and Leisure Areas*, «Education Sciences», n. 10, pp. 1-10.
- Bruzzone Daniele (2020). *Andrà tutto bene?*, «Encyclopaideia», n. 56, Vol. 24, pp. I-III.
- Calaprice Silvana (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano, FrancoAngeli.
- Camarlinghi Roberto, D'Angella Francesco, Floris Franco (2020). *Per una costituente del lavoro sociale ed educativo. Ritornare nei territori*, «Animazione Sociale», n. 338, pp. 1-13.
- Caronia Letizia (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Caruso Raul, Palano Damiano (a cura di, 2020). *Il mondo fragile. Scenari globali dopo la pandemia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cerrocchi Laura e Dozza Liliana (a cura di, 2018). *Contesti educativi per il sociale Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli
- Commissione Europea (2012). *Un quadro di qualità dei tirocini*, Documento di lavoro dei Servizi della. Commissione, *Verso una ripresa fonte di occupazione*, 173 final.
- Conferenza Permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano (2013). *Linee guida in materia di tirocini*, ai sensi dell'art. 1, commi. 34-36, legge 18 giugno 2012, n. 92, Roma.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Alma Mater Studiorum.
- Daniel Sir John (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*, «Prospects», n. 49, pp. 91-96.
- Decreto Legge n. 104/2020, *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*.
- Deiana Salvatore (a cura di, 2019). *Pedagogiste e Pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce, Pensa Multimedia.

- Dewey John (2014). *Esperienza e Educazione*, Milano, trad. it. Cortina.
- Ferrante Alessandro, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (a cura di, 2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano, Guerini.
- Galimberti Andrea, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (2016). *Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'università?*, «Scuola democratica», n. 3, pp. 667-686.
- Galimberti Andrea, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (2018). *Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 25, pp.158-169.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Galimberti Andrea, Palmieri Cristina, Riva Maria Grazia, Zannini Lucia (2015). *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*, «Formazione Lavoro Persona», n. 15, pp. 113-127.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta (2016). *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Palmieri Cristina (a cura di, 2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli.
- Gherardi Silvia, Perrotta Manuela (2014). *Becoming a practitioner: professional learning as a social practice*, in S. Billett, C. Harteis e H. Gruber (a cura di) *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*, , New York, Springer International, , pp. 139-162.
- Harrikari Timo, Romakkaniemi Marjo, Tiitinen Laura, Ovaskainen Sanna (2020). *Pandemic and Social Work: Exploring Finnish Social Workers' Experiences through a SWOT Analysis*, «British Journal of Social Work», n. 51, pp. 1644–1662.
- Hou Lifang et alii (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on global health research training and education*, «Journal of Global Health», n. 2, vol. 10.
- Iori Vanna (a cura di)(2018) *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, , Trento, Erickson.

- Jedlowski Paolo (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci.
- Kanizsa Silvia, Tramma Sergio (a cura di, 2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Legge n. 196/1997, Norme in materia di promozione dell'occupazione.
- Legge n. 4/2013, Disposizioni in materia di professioni non organizzate.
- Legge 145/2018, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-21.
- Levrini Olivia, Fantini Paola, Barelli Eleonora, Branchetti Laura, Satanassi Sara, Tasquier Giulia (2020). *The Present Shock and Time Re-appropriation in the Pandemic Era. Missed Opportunities for Science Education*, «Science & Education», n. 30, pp. 1-31.
- Linee Guida in materia di tirocini*, allegato tecnico dell'Accordo tra il Governo e le Province autonome di Trento e Bolzano.
- Madriz Elisabetta (2019), *Personalizzare la formazione. Un sarto all'università*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18, pp. 194-206.
- Marcialis Paola et alii (2010). *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, «Animazione Sociale», n. 240, pp. 20-29.
- Massa Riccardo (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Melacarne Claudio (2018). *Supporting Informal Learning in Higher Education Internship*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies. Innovative curricula for New Professions*, Firenze, Firenze University Press, pp. 51-63.
- Morin Edgar (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Milano, trad. it. Cortina.
- Mortari Luigina (2006). *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Olivetti Manoukian Franca (2015), *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini.
- Palmieri Cristina (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmieri Cristina (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmieri Cristina (2014). *Being a caring presence. Caring for the caring experience*, «Encyclopaedia», vol. 18, n. 39, pp. 64-73.

- Palmieri Cristina (2018a). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli
- Palmieri Cristina (2018b). «Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: *il mondo dei servizi e la professionalità educativa*, in Vanna Iori (a cura di), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, pp. 39-54.
- Palmieri Cristina, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini.
- Palmieri Cristina, Oggionni Francesca (a cura di, 2019), *Il tirocinio per le professioni educative come esperienza formativa* «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 1, n. 18.
- Palmieri Cristina (2020). *Pensare pedagogicamente il metodo. Tra scenario professionale, decostruzione critica e orientamenti pragmatici*, «Paideutika», n. 31, pp. 11-30.
- Palmieri Cristina, Pozzoli Benedetta, Rossetti Sara Amalia, Tognetti Silvia (a cura di, 2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Perillo Pascal (2012). *Stage in Educational Practice. A Reflective Experience*, «Educational Reflective Practices», vol. 2, pp. 83-108.
- Perillo Pascal (2017). *Training and Professional Identity of Educators and Educationalist. A question of "Perspectives"*, «Pedagogia Oggi», n. 2, pp. 427-436.
- Perla Loredana, Riva Maria Grazia (a cura di, 2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola
- Prada Giorgio (2018). *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Radu Maria-Crina, Schnakovszky Carol, Herghelegiu Eugen, Ciubotariu Vlad-Andrei, Cristea Ion (2020). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», n. 17, pp. 1-15.
- Riva Maria Grazia (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.
- Riva Maria Grazia (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano, FrancoAngeli.
- Sabatano Fausta (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*, Milano, Guerini.

- Salerni Anna, Zanazzi Silvia (2018). *Insights from the fields: the role of reflection in 'Learning how to learn'*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 268-280.
- Sandrone Giuliana (2018). *Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 9, 2018, pp. 7-18.
- Schön Donald Alan (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia di una pratica professionale*, Bari, trad. it. Dedalo.
- Schön Donald Alan (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, trad. it. FrancoAngeli.
- Sputznar Giordana, Barbieri Barbara (2018). *The role model withinprofessional training. The complexity and flexibility of education professions*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 224-235.
- Striano Maura (a cura di, 2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Striano Maura (2018). *Higher Education and Work-related Learning from Professionalism to Professionality*, in Vanna Boffo e Monica Fedeli (a cura di), *Employability & Competencies*, Firenze, Firenze University Press, pp. 66-74.
- Strollo Maria Rosaria (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Traverso Andrea, Alessandra Modugno (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*, Milano, FrancoAngeli.
- Wenger Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, trad. it. Cortina.