



# INCHINARSI ALLA REALTÀ

IL TIROCINIO COME ECOLOGIA  
FORMATIVA

MARIA LIVIA ALGA

**FrancoAngeli** 

 ECOLOGIE  
DELLA  
FORMAZIONE



# ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,  
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana *Ecologie della formazione* intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

## Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoletto (*Università di Udine*).

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.*



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



# INCHINARSI ALLA REALTÀ

IL TIROCINIO COME ECOLOGIA  
FORMATIVA

MARIA LIVIA ALGA

**FrancoAngeli**

 ECOLOGIE  
DELLA  
FORMAZIONE



Isbn digitale: 9788835168638

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168638

A F. e F.,  
per la bibliografia che *sono*



# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Chiara Sità</i>	pag.	11
<b>Introduzione</b>	»	15
1. <i>Student voice</i> : con chi nasce la ricerca	»	19
1.1. Metodologie: strumenti e processo di ricerca	»	22
1.2. Uso dei dati	»	28
2. Inchinarsi alla realtà	»	30

## Parte prima

### La condizione nomadica delle studenti e l'apprendimento *lifewide*

<b>1. Vorremmo vivere qui! Per un apprendimento <i>lifewide</i></b>	»	35
1. <i>Lifewide</i> : una dimensione spaziale dell'esperienza di apprendimento	»	39
2. <i>The exploding higher education's ivory tower</i>	»	47
3. Pratiche di mobilità: <i>abitare</i> lo spazio di apprendimento	»	49
4. Mappare l'apprendimento in chiave <i>lifewide</i>	»	56
4.1. Alla ricerca di spazio	»	57
4.2. Essere in movimento, posizionarsi	»	58
4.3. Frequentare spazi formativi e vita di quartiere	»	60
4.4. Il desiderio di fare comunità: tra <i>oikos</i> e <i>polis</i>	»	61

**Parte seconda**  
**Terre di mezzo**

<b>2. Il tirocinio come spazio formativo plurale</b>	pag. 67
1. Tra teoria e pratica?	» 68
1.1. Integrare teoria e pratica: la riflessività	» 74
1.2. L'artificiosa dialettica tra teoria e pratica	» 78
1.3. La teoria come pratica di libertà	» 80
2. Apprendere partecipando ad una partnership formativa di comunità	» 84
2.1. Indagare il tirocinio come sistema di attività: una visione trasformativa ed evolutiva	» 90
2.2. Il Change Laboratory come metodo di ricerca nell' <i>higher education</i> : l'apertura di una <i>boundary zone</i>	» 94
2.3. Il tirocinio come ecologia formativa: polifonia e contraddizioni	» 97
2.4. L'evoluzione delle contraddizioni	» 100

**Parte terza**  
**Il tirocinio in chiave estetica:  
pratiche poietiche di riflessività e ricerca**

<b>3. Il tirocinio in chiave estetica: pratiche poietiche di riflessività e ricerca</b>	» 111
1. Itinerari corporei come spazi di conoscenza e apprendimento	» 111
1.1. Le quattro declinazioni dell' <i>embodiment</i>	» 112
1.2. Lavoro corporeo e habitus viscerali	» 114
1.3. Gli itinerari corporei come metodologia di indagine: gesti e posture	» 115
1.4. <i>Embodying the boundary</i> : soglie e connessioni nell'ambiente di apprendimento	» 119
1.5. Riflessività all'incrocio di una pluralità di linguaggi e sinestesie	» 124
2. Fare ricerca-formazione educativa in chiave estetica	» 126
2.1. Fare ricerca-formazione in laboratorio	» 129
2.2. Pratiche di creatività <i>embodied</i> : comporre un dispositivo sinestetico di ricerca	» 131

3. La dimensione corporea nel tirocinio come discesa	pag. 140
3.1. Lo spazio inatteso del gesto	» 144
3.2. Sentirsi capaci: toccare i margini	» 147
3.3. Apprendere al crocevia	» 150
<b>Bibliografia</b>	» 155



# Prefazione

di *Chiara Sità*

Quando abbiamo avviato la ricerca sul tirocinio nella formazione degli educatori socio-pedagogici presentata in questo libro, mi era abbastanza chiaro che il nostro obiettivo era quello di identificare, a partire dall'analisi del percorso delle e degli studenti tra Università ed enti del territorio, possibili orientamenti per migliorare l'accompagnamento prima, durante, e dopo il tirocinio nelle professioni educative. Ancora non sapevo che questa ricerca avrebbe trasformato in modo non reversibile, almeno per me come docente universitaria di Scienze dell'educazione, la comprensione dell'esperienza del tirocinio.

Visto dall'Università, il tirocinio nei servizi educativi può essere un territorio remoto e inafferrabile, evocato e presente in alcuni momenti – come i laboratori di preparazione al tirocinio, la discussione di alcune tesi, i momenti di incontro ufficiali, ma collocato altrove rispetto alla routine formativa accademica. Questa alterità, anzi, è spesso pensata come necessaria e produttiva: il tirocinio come luogo dove (finalmente) si confronterebbero “la teoria” appresa nelle aule universitarie e “la pratica” educativa concreta con le persone e nelle istituzioni; dove l'identità e lo status di studente sperimentano nuovi spazi e forme; dove ci si misura con sé di fronte alle sfide poste dal lavoro sul campo e dalle istituzioni, e ci si confronta con le proprie aspettative, immaginari, desideri.

Quello che non si vede, e che questa ricerca ha permesso di avvicinare, è il processo che inevitabilmente gli attraversamenti tra Università e mondo delle professioni educative disegnano, le “terre di mezzo” che rendono evidente la futilità della linea di demarcazione tra teoria e pratica.

Le e gli studenti, voce principale di questa ricerca, ci accompagnano a osservare da vicino il funzionamento di quello che potrebbe essere (ma non è in modo compiuto) un sistema di attività condiviso tra Università e



attori del territorio. Sono sempre loro, inoltre, a raccontarci come apprendono *in* questo sistema, ma soprattutto *nonostante* esso, le sue frammentarietà e i suoi punti ciechi.

L'intuizione di Livia Alga, che ha portato nel progetto uno sguardo da ricercatrice esperta di territori complessi e attraversati da numerose tensioni, è stata innanzitutto quella di cercare i linguaggi con cui poter dire l'esperienza del tirocinio. Questo è stato reso possibile dal suo stare nei luoghi della transizione, nei servizi all'avvio dei tirocini, in dialogo con professionisti e studenti, ma non solo. È stata fondamentale anche la scelta di aprire la strada a narrazioni che scartano dal "resoconto riflessivo" che spesso l'Università si attende dai suoi studenti, per lasciare che a parlare siano gesti, movimenti e posture, sulla scorta degli itinerari corporei di Esteban.

Nella ricerca, è come se questa mossa avesse aperto e legittimato la possibilità di dipingere l'esperienza sul campo attraverso tutti i linguaggi che per ciascuna/o erano praticabili o accessibili. Non sarebbe stato possibile avere i dati spessi e stratificati che questa ricerca ha fatto emergere (in forma di disegno, danza, parola poetica) senza questo spazio di ascolto e costruzione di conoscenza collettiva aperto dalla relazione tra ricercatrice e partecipanti. Come il tirocinio, anche la ricerca ha costruito ed espanso una terra di mezzo che continua ad operare all'Università di Verona nella forma di un gruppo di lavoro che unisce docenti, studenti, tutor degli enti e che ha dato vita a un Change Lab orientato a definire il "motive", l'oggetto e movente del sistema di attività tirocinio, e a trasformarne il funzionamento in chiave evolutiva per tutti gli attori coinvolti.

C'è una parola che ho sentito per la prima volta proprio da Livia durante uno degli incontri periodici sul lavoro di scrittura che teniamo con un piccolo gruppo di colleghe: *nepantla*, un termine il cui significato ci porta a illuminare alcuni aspetti che qualificano l'abitare le terre di mezzo. Gloria Anzaldù (2015; 2022: p. 119) la definisce così: «parola nahuatl per uno stato intermedio, il nepantla è quel territorio incerto che si attraversa quando si transita da un luogo all'altro, (...) quando si viaggia dall'identità attuale verso una nuova identità». Nella sua descrizione, questo spazio – luogo di tensione, contraddizioni, disorientamento – è anche capace di diventare casa: «spazio della trasformazione, luogo dove differenti prospettive confliggono e dove interroghi le idee, i principi e le identità basilari ereditate dalla tua famiglia, dalla tua istruzione e dalle tue diverse culture» (ivi, p. 213).

È in questa dimensione liminale che i soggetti (studenti, docenti, professioniste/i) provano a incontrarsi dentro l'ecologia formativa che abitano. Gli incontri di Change Lab sono stati spazi di libera circolazione di

parole, immagini, vissuti e sguardi differenti sul tirocinio. Hanno visto momenti di svelamento, tensioni e contraddizioni. Hanno portato alla luce il senso di solitudine e di smarrimento delle e degli studenti di fronte a situazioni inattese e complesse; la mancanza di spazi per confrontarsi all'Università; la difficoltà (non solo dei tirocinanti ma anche delle figure esperte) di interrogare il lavoro educativo; la bellezza e al tempo stesso la fatica di incarnare problematicamente le proprie identità di studente, tirocinante, cittadina/cittadino.

Il dialogo con i docenti e le persone referenti degli enti del tirocinio ha consentito di interpellare in modo stringente la funzione stessa dell'Università. La ricerca sul tirocinio nelle professioni educative è diventata così, nel corso di questo lavoro, un punto di osservazione privilegiato dell'istituzione formativa universitaria. Il libro, infatti, coerentemente con una prospettiva ecologica, sceglie di situare l'indagine nello scenario del sistema formativo superiore attuale, a partire dal modo in cui posiziona la componente studentesca e la relazione con il "mondo del lavoro".

Di fronte alla necessità di una formazione altamente qualificata nel comprendere e rispondere a bisogni educativi complessi, fragilità e fenomeni sociali emergenti, la condizione di studente dell'università neoliberale, isolato e centrato su un successo formativo inteso come allineamento alle richieste del mercato del lavoro, rivela tutta la sua insufficienza.

Al contrario, il tirocinio come ecologia formativa costituisce la possibilità di sperimentare l'istituzione universitaria, impegnata in relazioni non strumentali ma co-evolutive con il territorio, come collettività connessa con la vita e capace, grazie alla ricerca, all'expertise di studenti, docenti, professionisti, e cittadine/i utenti degli stessi servizi socioeducativi, di immaginare il possibile.

## Bibliografia

Anzaldù G.E. (2022), *Luce nell'oscurità, Luz en lo oscuro, Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*, Milano, Meltemi (edizione originale 2015).



# Introduzione

*Xam, xamlé.*

Proverbio senegalese

Qualche anno fa, durante un periodo di vita a Dakar, ho visitato RAW Material Company, un centro di fama internazionale che offre spazi di esposizione, studio e insegnamento sperimentale sulle pratiche artistiche. Uno dei loro programmi educativi si intitola *Raw Académie*, ovvero «une académie “crue” qui se fait dans l’échange, non pas une structuration enseignant-enseigné mais plutôt une plateforme où des personnes d’expériences différentes peuvent se rencontrer et partager des idées aussi bien convergentes que divergentes et apprendre ensemble» (Kouoh, 2021, p. 13). Come scrive una delle responsabili M.H. Perreira (2021) nella presentazione di questa offerta formativa, il principio di una tale accademia è proporre modalità di apprendimento basate sull’esperienza, attraverso un cammino pieno di insidie, più vicine al sapere guadagnabile vivendo la strada che frequentando le istituzioni educative. Alla ricerca di un respiro fuori da forme scolastiche di sapere, questa visione pedagogica si ispira al detto senegalese *xam, xamlé*. *Xam-xam* in wolof significa “sapere”, il proverbio viene dunque tradotto con “sapere, far sapere”. Nella vita quotidiana questo modo di dire si usa per incalzare chiunque abbia studiato, compreso o scoperto qualcosa con fatica e impegno, sia riuscito a trovare una soluzione a una questione o abbia avuto una intuizione, a partecipare questo sapere. È cruciale che la conoscenza vada di pari passo con la condivisione e la trasmissione: non può essere tenuta per sé, «ne saurait pas être ingrat» (Perreira, 2021, p. 116).

La visione di un sapere intrinsecamente aperto alla relazione, considerato come uno dei legami significativi delle comunità e della loro evoluzione, è l’ispirazione principale da cui nasce questo libro. È stato durante quel periodo a Dakar che ho iniziato a progettarlo a partire da domande di ricerca estremamente affini, pur essendo contestualizzate in Italia, a Verona. Che tipo di contesti formativi servono per costruire conoscenze collettiva-

mente e scambiarle nel modo più libero possibile? Quali pratiche interprofessionali e comunitarie di condivisione e trasmissione del sapere esistono in questa chiave o possiamo immaginare? Che linguaggi dell'esperienza possono favorire queste pratiche, quale relazione sussiste tra le estetiche e le pedagogie radicali?

Nel 2022 sono stata incaricata di curare la raccolta dei materiali sul campo e condurre le prime analisi della ricerca “Costruire la professionalità educativa: il ruolo del tirocinio universitario nella formazione degli educatori socio-pedagogici dopo la l. 205/2017”<sup>1</sup> presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. La ricerca aveva l'obiettivo principale di comprendere la specificità del processo di apprendimento nel tirocinio delle educatrici<sup>2</sup> iscritte alla L19: in che modo il tirocinio, nella sua articolazione tra formazione accademica e nel mondo dei servizi, costituisce un luogo di costruzione di competenze e consolidamento dell'identità professionale? Riconoscendo che il sapere delle educatrici socio-pedagogiche si costruisce in una pluralità di contesti istituzionali e formativi, è stato formulato un secondo obiettivo della ricerca, ovvero identificare risorse e criticità emergenti nelle modalità di accompagnamento tra preparazione accademica e mondo dei servizi. Dal punto di vista dell'impatto pratico la ricerca puntava ad accrescere la qualità del percorso formativo dell'Università di Verona, anche attraverso lo sviluppo di azioni innovative tese a migliorare le pratiche di accompagnamento delle tirocinanti tra Università ed enti convenzionati.

In questo libro il tirocinio universitario è letto, in prima istanza, come un dispositivo connettivo che collega mondo accademico, rete dei servizi, tessuto sociale e ambienti di vita, capace di comporre partenariati di comunità con finalità formative. Approssimandosi alle zone di intersezione e alle soglie che questo dispositivo genera si configura uno spazio formativo florido di esperienze ma poco nominato, senza visibilità pubblica, abitato per lo

1. La legge 205/2017, con successive modifiche e integrazioni, stabilisce che «L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (...) Operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socioassistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socioeducativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale». Con questa legge viene istituita la laurea L19 come requisito obbligatorio per l'accesso alla professione di educatore professionale socio-pedagogico.

2. Nel corso del libro userò il femminile plurale per indicare la popolazione studentesca del corso di laurea L19 in quanto composta per una grande maggioranza da giovani donne. In particolare si privilegia la declinazione al femminile del vocabolo “studenti” che la lingua italiana riconosce sia come maschile che come femminile.

più senza consapevolezza del suo potenziale, di certo scarsamente valorizzato: quali modelli teorici, pratiche e strumenti possono invece fondare una visione del tirocinio in termini complessi e sistemici come una forma di corresponsabilità formativa? Il tirocinio si può costituire come spazio eco-politico in cui le studenti abbiano l'opportunità di nutrire una ricerca a partire da sé all'interno di comunità di pratiche che favoriscono un lavoro di ricerca interistituzionale? E più in generale, quali frontiere ed ostacoli epistemologici ci allontanano da una visione ecologica della formazione universitaria?

Questi interrogativi necessitano di lenti teoriche per rilevare e analizzare le plurali topografie dell'apprendimento nei processi di costruzione transgenerazionale della professionalità delle educatrici socio-pedagogiche. Anche se il requisito della laurea è necessario per l'accesso al mondo del lavoro, l'accademia ha perso lo statuto sociale di unico o primario ente di trasmissione di conoscenza (Galimberti, 2018). Si tratta quindi di riconoscere percorsi formativi intrecciati e sinuosi tra la dimensione teorica, esperienziale, comunitaria e istituzionale che integrano spazi di natura differente come luoghi di formazione. Uno degli obiettivi del libro è addentrarsi nella materialità evidente e latente di questi spazi di apprendimento, soffermandosi sul loro divenire, sugli aspetti di pluralità qualitativa e sulla dinamicità, ovvero sulle relazioni, le influenze e le traiettorie, i conflitti e le contraddizioni che si creano (Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024).

A questo riguardo la ricerca dialoga con diversi modelli teorici che potremo riunire in nome di un focus comune su una visione ecologica, materialista, trasformativa e *embodied* dell'apprendimento: la cornice del *lifewide learning*, la comunità di pratiche di Lave e Wenger, il sistema di Attività di Engeström e Sannino, le teorie sulla relazione tra ambiente e sapere di Ingold e Mortari, il quadro multisistemico di Bronfenbrenner, la proposta degli itinerari corporei di Esteban, la spirale della conoscenza di Formenti, per citare le principali.

In primo luogo l'insieme di queste teorie ha permesso di pensare la multidimensionalità degli spazi di apprendimento non in senso additivo ma moltiplicativo, portando cioè attenzione alle interazioni tra i livelli e a come le interazioni possono incrementare il potenziale evolutivo del singolo e della stessa ecologia; la materialità del corporeo e del sensibile, in quanto primario e originario *medium* di apprendimento (Mariani, 2020), è quindi messa in dialogo con la materialità dei processi, degli spazi, delle pratiche attraverso cui si apprende, delle istituzioni che le tirocinanti attraversano.

In particolare ogni teoria ha contribuito ad approfondire la lettura sistemica della molteplicità dei contesti di apprendimento (l'approccio del *lifewide learning*, dello *spatial thinking* e del *place-based learning*, Bronfenbrenner, Engeström, Sannino) e i suoi principali aspetti:

- le transizioni tra dimensioni, le soglie tra contesti formativi e istituzioni, le frontiere che incarniamo (Engeström, Sannino, Edwards, Esteban);
- le trasformazioni nei sistemi e nei percorsi di apprendimento (Engeström, Sannino);
- il posizionamento del soggetto che ricerca e apprende come agente “immerso” nell’ambiente, co-evolvente in esso (Ingold, Mortari, Bronfenbrenner, Ferrante, Galimberti, Passerini);
- la dimensione estetica e *embodied* dell’apprendimento, in quanto pattern connettivo, esplorabile attraverso gli aspetti sensibili e sinestetici (Formenti, Bateson, Ingold).

Questi temi sono toccati trasversalmente in tutti capitoli; in particolare il primo esplora, attraverso una lente *lifewide*, l’eterogeneità degli spazi di apprendimento, problematizzando l’università come ambiente di apprendimento e mettendo in luce, a partire da miniature etnografiche, il vissuto delle tirocinanti.

Alla luce del dialogo tra proposte teoriche e l’esperienza incarnata delle studenti, nel secondo capitolo il tirocinio si configura come spazio dalla natura intermedia, come una *terra di mezzo*, dal momento che alcune dicotomie, per quanto riconosciute in prima battuta, sono trascese. Non vanno a sintesi ma perdono di pregnanza perché la separazione che le oppone o giustappone non è più considerata significativa per leggere l’esperienza. Per esempio il binomio teoria-pratica viene problematizzato in quanto artificiosa distinzione che né riconosce a ogni teoria un’origine e un esercizio nella pratica né ad ogni pratica un potenziale tale da generare una teoria inedita. Si configura uno spazio ibrido: anche se nel discorso delle studenti le categorie teoria e pratica ricorrono, il tirocinio non è considerato come esperienza ponte tra la teoria e la pratica, tra contesto accademico e servizi territoriali, come tipicamente si presenta, ma sono le tirocinanti stesse a incarnare la frontiera, l’incrocio. Vivere questa condizione soggettivamente significa soprattutto riconoscere di imparare *partecipando*, nel senso di sentirsi parte e prendere parte, ad uno spazio formativo segnato da confini istituzionali e da una pluralità di pratiche/linguaggi, a volte in contraddizione, ma che dal soggetto può essere tenuto insieme, esplorato come un insieme. Apprende chi si implica in questa terra di mezzo cui, allo stesso tempo, contribuisce a dare forma; è un coinvolgimento globale della persona che ri-costruisce la conoscenza mentre è trasmessa e la restituisce a sua volta. Questa profonda implicazione e interdipendenza nella evoluzione tra soggetti in apprendimento/ricerca e un ambiente formativo ibrido nomina il potenziale trasformativo che risiede in questo sistema, permette di capire quali direzioni di sviluppo e cambiamento sono disponibili. A tal fine la

voce delle studenti risulta essere l'elemento più mobilitante e, sotto certi aspetti, sovversivo.

Nel terzo capitolo, che si concentra sulla dimensione incarnata, sinestetica ed estetica dell'apprendimento, queste voci emergono attraverso diversi linguaggi (poesia, musica, disegni) al crocevia tra domande su di sé, la differenza sessuale, il valore delle emozioni nei contesti educativi.

## 1. *Student voice*: con chi nasce la ricerca

«While research on students' opinions about the quality of their internship experiences exists (Alpert, Heaney, Kuhn, 2009; Cho, 2006; NACE, 2018b), these studies do not delve deeply into how students construct their understandings of the experience itself» (Hora, Parrott, Her, 2020, p. 3). Le studiose individuano tre questioni in relazione a questa mancanza diffusa nelle ricerche: la generale marginalizzazione della voce delle studenti da parte di chi fa ricerca conferma la rigidità della struttura accademica che conferisce maggior peso ai sistemi di valutazione istituzionali e meno a ciò che le studenti pensano, desiderano, vivono; la componente studentesca è scarsamente coinvolta nella progettazione dei curricula, nei processi decisionali relativi ai contenuti di studio, di analisi o trasformazione del corso di studi. La terza ragione per cui è importante dialogare con le studenti sul loro vissuto è che docenti, tutor accademici ed aziendali hanno bisogno di comprendere meglio come avviene l'esperienza di transizione verso il mondo professionale a partire dal tirocinio.

This perspective is grounded in a view of internships as a potentially transformative experience, where students are socialised into new professional cultures (Dai-ley, 2016; Jackson, 2016), and where they may begin to develop what is known as a “pre-professional identity” (Trede, Macklin, Bridges 2012). (...). With information about what students perceive as important (and deleterious) factors shaping their professional development, educators can adjust how they teach and advise students (Lown *et al.*, 2009), and also how they design and implement internship programs. (Hora, Parrott, Her, 2020, p. 3)

In questo senso la proposta teorica e metodologica della *Student voice* identifica le studenti come soggetti centrali nei processi di costruzione della conoscenza (Silva, 2018); né propriamente clienti né prodotti della fabbrica formativa, gli studenti sono riconosciuti come «legittimi e necessari co-partecipanti nei processi di cambiamento e riforma educativa in quanto esperti, dotati di competenza e, quindi, di autorevolezza, per prendere parte



ai dibattiti riguardanti l'educazione» (Grion, Dettori, 2015, p. 851). Anche se questo posizionamento è radicalmente trasformativo, nei fatti potrebbe non introdurre necessariamente degli stravolgimenti nella vita del corso di laurea. Si tratta, infatti, di impiegare meglio strumenti già esistenti all'interno dell'università: Frison (2017) parla di una sorta di evoluzione ed espansione delle tappe già obbligatorie nel percorso universitario.

There are many other moments and activities that students and teachers share: lessons, of course, exams, accompanying the work experience or placements, dissertations, as already highlighted. These are mandatory macro phases of academic life for both sides. Rethinking them in terms of student-faculty partnerships means rethinking them by giving students an active role, acknowledging them for who they really are, i.e. the true protagonists of these macro phases that are a typical characteristic of their academic path. It is not, therefore an action of promoting especially constructed activities. It does mean rethinking moments and initiatives that are already an integral part of academic life using a new approach, so that they acquire a new form if launched again and undertaken under the perspective of students-faculty partnerships. (Frison, 2017, p. 6)

Melacarne (2017) individua in particolare due vie già potenzialmente in atto per ampliare e riconoscere a pieno titolo il coinvolgimento delle studenti nei processi di costruzione della conoscenza riflessiva sul sistema educativo: la partecipazione delle studenti a ricerche che producano dati utili all'analisi di problematiche del corso di laurea e la valorizzazione di tesi di laurea per indagare questioni educative a partire dalla relazione con enti del territorio. Si tratta di due proposte particolarmente appropriate nel caso delle ricerche sul tirocinio.

Una volta emerso, il potenziale epistemologico delle studenti implica anche un impegno concreto nella redistribuzione del potere all'interno del contesto accademico: «Student voice is much more than simply speaking. It means that it can and should have an effect» (Bron, Emerson, Kakonyi, 2108, p. 312). Questo significa, per esempio, ripensare le modalità della ricerca, i suoi usi e linguaggi per fare in modo che le studenti interessate ai temi indagati non rappresentino una mera fonte di dati, ma interlocutrici a tutto tondo nelle diverse fasi.

All'interno di questa ricerca la relazione con le studenti è stata dirimente per diverse ragioni. In primo luogo tra le partecipanti alla ricerca un nucleo di una decina di studenti è stato il più costante, seguendo lo sviluppo dall'inizio sino ad ora. Le studenti sono state parte attiva nella costruzione e validazione dei principali strumenti di indagine. Inoltre la partecipazione ai focus group è stata segnata da un vivo interesse e un contributo creativo che ha inciso profondamente sul corso della ricerca in

termini di costruzione dei dati, analisi e rielaborazione degli stessi, forme di restituzione e circolazione dei risultati.

Insieme alle studenti si è svolta anche parte dell'etnografia itinerante da cui nasce questo libro. Ci siamo incontrate nei luoghi di tirocinio, nelle aule universitarie, nei bar, negli spazi associativi della città mappando insieme i luoghi più significativi dei percorsi formativi. Il libro inizia infatti con la scena dell'occupazione di un'area verde dell'università da parte degli studenti che avevano piantato le tende in protesta contro il caro affitti e più in generale lo scarso investimento pubblico negli studi. *L'homelessness* è stato il punto di partenza per mettere a tema le complesse, a volte insostenibili condizioni materiali delle studenti in Scienze dell'educazione, ma soprattutto per pensare intorno ad una sorta di nomadismo pedagogico. Barnett (2022) lo propone come la capacità di muoversi tra diversi approcci alla conoscenza e di acquisire familiarità con una pluralità di codici e linguaggi, la competenza di entrare in dialogo con attori di diverse pratiche e contesti ma anche di stabilire un dialogo interiore tra diverse visioni. Nell'esperienza di tirocinio queste capacità sono esercitate al massimo; nel corso del libro sono esplorate alcune figurazioni di questo nomadismo: attraversare i confini istituzionali, apprendere al crocevia, superare alcune soglie formative, varcare la frontiera tra la realtà e l'immaginazione, sentire i margini di sé. In un articolo sull'approccio *Student voice* scritto da alcuni studenti si ritrova una immagine molto pregnante:

the image we chose to identify participation is the remote “mind the gap” voice that always reminds you to pay attention to the distance between platform and train at the station. This distance produces a dual responsibility: it must be respected as a boundary and at the same time it must be overcome to board or leave the train and reach the desired destination. This space is a metaphor for the concept of distance, on a macro scale, between university and real life, while on a micro scale, it is a metaphor of the distance between students and teachers. Therefore, we believe that participation means overcoming this distance, that exists and must be respected, in order to continue responsibly and consciously on your life path, including study and growth. (Borgato, Fazzuoli, Lazzaro, 2017, p. 7)

Il posizionamento dinanzi un limite da riconoscere, rispettare e allo stesso tempo oltrepassare diviene simbolo di un agire che ha come finalità principale la partecipazione e la connessione tra dimensioni altrimenti visute come separate.

## **1.1. Metodologie: strumenti e processo di ricerca**

La ricerca si è articolata in uno studio multi-metodo costituito da una fase ricognitiva (Fase 1) e una fase di ricerca trasformativa (Fase 2), orientate a produrre un modello di accompagnamento (Fase 3) del tirocinio basato sulla ricerca e sulla partecipazione delle parti che compongono l'ecologia formativa del tirocinio: docenti e tutor universitari, tutor e professionisti degli enti ospitanti, studenti. La ricerca, iniziata nel gennaio 2022, si è quindi articolata in tre macrofasi, di cui la terza è in corso. Per comporre un quadro globale dell'esperienza del tirocinio offerto dal corso di laurea L19 è stata prevista l'interlocuzione con i diversi attori del percorso: la componente studentesca, gli enti di tirocinio, in particolare i/le tutor aziendali e le educatrici che accompagnano informalmente le tirocinanti, la componente accademica, soprattutto i docenti di tirocinio indiretto, i tutor accademici, la Commissione tirocini e l'Ufficio tirocini (quest'ultimo soprattutto per supporto logistico). Nella prima fase, di natura conoscitiva e ricognitiva, è stata effettuata la raccolta dei dati in momenti distinti, coinvolgendo per esempio solo le studenti o le tutor, e successivamente sono stati previsti incontri congiunti studenti-componente aziendale, studenti-docenti. Questa prima fase è stata svolta con 35 tirocinanti del secondo/terzo anno, 25 tutor aziendali e 7 docenti universitari attraverso diversi metodi: focus group, questionari, interviste, momenti etnografici presso gli enti durante i tirocini, luoghi associativi, spazi universitari. Lo schema sintetizza le fasi, le metodologie, i soggetti coinvolti e i numeri della partecipazione. Nel corso del paragrafo descrivo alcuni strumenti, mettendo in evidenza le modalità attraverso cui sono stati costruiti, usati e anche trasformati in stretto dialogo con le partecipanti alla ricerca.

I focus group con le studente miravano a creare un contesto di co-costruzione di conoscenza sull'esperienza del tirocinio e si sono articolati intorno ai seguenti temi:

*Primo incontro:* a) quali aspettative hanno orientato la scelta del servizio presso cui state svolgendo il tirocinio? Ricostruzione di una eco-mappa formativa a partire dal primo anno di università. b) Quali strumenti avete maturato durante il percorso universitario per affrontare l'ingresso nel servizio? Focus sul tirocinio indiretto e sull'uso del diario come principale metodo per tenere traccia dell'esperienza del tirocinio.

*Secondo incontro:* condivisione di alcune scene significative della vita quotidiana degli enti presso cui si svolge il tirocinio. Quali situazioni problematiche ed incidenti critici? Come affrontarli? Il focus è stato posto sui gesti e le posture (come sto nel tirocinio?), a partire da narrazioni per quanto possibili "corporee", secondo il metodo degli itinerari corporei (Esteban, 2008).

Tab. 1 - Fasi della ricerca

<b>Prima macrofase</b>  <b>gennaio 2022-gennaio 2023</b>	
<i>Partecipazione delle studenti</i> 3 focus group da 4h con 10 tirocinanti 11 interviste 90 questionari per tirocinanti	<i>Partecipazione dei tutor aziendali</i> 4 focus group con 25 tutor aziendali 148 questionari per tutor aziendali
<i>Partecipazione di studenti e tutor aziendali</i> Etnografia (4 mesi) 15 colloqui con tirocinanti e tutor aziendali durante lo svolgimento del tirocinio	<i>Partecipazione di studenti e componente accademica</i> Osservazione partecipante presso 2 corsi di preparazione al tirocinio indiretto 1 discussione di dati preliminari presso un collegio didattico e 2 incontri con il gruppo di lavoro sul tirocinio indiretto

**Seconda macrofase dicembre (2022-giugno 2024)**

*Partecipazione di studenti, componente accademica e tutor aziendali*  
 2 convegni sul tirocinio: partecipazione di studenti, componente accademica, educatori e tutor aziendali (dicembre 2022; dicembre 2023)  
 5 incontri ChangeLab

**Terza macrofase (giugno 2024-giugno 2025)**

Redazione del vademecum con le studenti e contributi di tutor aziendali e docenti  
 Elaborazione dei contenuti di un MOOC con contributi di tutor aziendali e la collaborazione di docenti e studenti

*Terzo incontro:* focus sulle pratiche di accompagnamento vissute in prima persona in quanto tirocinante (con chi ho condiviso questo percorso di tirocinio? Con quali modalità? Focus sul ruolo del tutor accademico e del tutor aziendale) e pratiche di accompagnamento osservate/sperimentate sul campo (come vengono accompagnati gli utenti? Come mi sono sentito/a quando sono stata io ad accompagnare?) Focus sulle rappresentazioni e l'immaginario della professione educativa. Come si sono trasformati a contatto con le realtà del territorio, il quotidiano della pratica, le relazioni sul campo?

Abbiamo condiviso una cartella Onedrive con le partecipanti in modo da tenere traccia comune del percorso dei focus group. Gli incontri hanno avuto una cadenza mensile; tra un incontro e l'altro le studente erano invitate a rispondere ad alcune domande o a condividere alcune parti di diario. Le conversazioni che hanno avuto luogo durante i focus sono state trascritte da Matilde Zanetti, una delle tirocinanti, che ha usato questa parte di ricerca come materiale per elaborare la sua tesi di laurea sul valore del gruppo nei processi di apprendimento durante il tirocinio. Insieme alla studente, una educatrice già da diversi anni operante nei servizi, ci siamo incontrate con regolarità per analizzare il contenuto delle trascrizioni, individuando insieme dei temi generatori. L'incrocio tra le diverse formazioni, background culturali ed esperienze professionali è stato molto fecondo. Inoltre tutte le partecipanti ai focus group hanno potuto consultare le trascrizioni per redigere le relazioni finali di tirocinio e le tesi di laurea.

Gli incontri hanno avuto un tono laboratoriale, dettagliato nel terzo capitolo, dando vita a un vero e proprio dispositivo sinestetico di ricerca. Due studente, Elisa Andreani e Sofia Mucchi, hanno rielaborato l'esperienza e le trascrizioni dei focus group producendone una traduzione artistica. Entrambe hanno valorizzato gli esercizi corporei proposti nel secondo e nel terzo incontro: Elisa Andreani si è dedicata alla realizzazione di 12 tavole di disegno artistico, supportata dal dialogo con l'artista Chiara Schiavon<sup>3</sup>, che riprodussero le "posture" di tirocinio accompagnate da poesie ispirate da alcuni passaggi dei focus group composte da me e Matilde Zanetti; Sofia Mucchi ha composto un pezzo musicale (voce e chitarra) a partire dagli audio-racconti delle danze sperimentate nel terzo incontro. Questo "imprevisto" ha influenzato molto il corso della ricerca; per esempio le forme di rielaborazione dei primi dati e di restituzione pubblica della ricerca (convegni, giornata del tirocinio, pubblicazioni) si sono fortemente ispirate

3. Artista interdisciplinare, formata in danza, arte e yoga. Il suo interesse e la sua ricerca sul corpo e la relazione con i contesti geopolitici, naturali e spirituali attraverso i suoi lavori personali e collettivi. Ha approfondito gli studi femministi, postcoloniali e decoloniali e la traduzione per avere strumenti di comprensione, responsabilità e trasformazione della realtà. Esplora attraverso il disegno, la tessitura e la narrazione lo stare al mondo e l'urgenza di fare emergere le profondità del sentire. Dal 2005 è co-fondatrice e parte di *ideadestroyingmuros*, gruppo artistico transculturale situato nella creazione comunitaria che realizza opere di installazione, video-creazione, performance, illustrazione e si dedica inoltre alla traduzione e alla poesia sperimentale. Con *ideadestroyingmuros* è coinvolta nella realizzazione di laboratori artistici-pedagogici in centri educativi, come scuole e università, collaborando in particolare con l'Istituto d'arte moderno IVAM, di Valencia, l'Università UJI di Castellón e l'Università di Verona. È inoltre co-fondatrice del gruppo di ricerca internazionale Laboratorio Saperi Situati nato nel 2018. Link: [www.ideadestroyingmuros.info](http://www.ideadestroyingmuros.info); <https://chiaraschiavon.tumblr.com>.

a questo speciale processo, rendendogli omaggio, offrendogli visibilità ma anche lasciandosi ispirare. Senza la circolazione della musica o del disegno, Matilde Zanetti ed io non avremmo composto le poesie sui posizionamenti nel tirocinio che costituiscono un nucleo importante dei dati analizzati nel terzo capitolo. Sei studenti hanno elaborato le tesi di laurea a partire da domande specifiche emerse durante il periodo di tirocinio e coinvolgimento nella ricerca. Questo lavoro personale di approfondimento su temi peculiari al percorso di ognuna ha costituito un esito di grande valore, una gemmazione che ci ha fatto sentire parte di un informale, e per certi versi spontaneo, gruppo di ricerca. In particolare Matilde Zanetti ha indagato la funzione del gruppo nell'accompagnamento al tirocinio; Teresa Brenzoni ha scritto sulle competenze del lavoro educativo in senso politico, valorizzando le esperienze formative in contesti e linguaggi plurali; Elisa Andreani ha esplorato l'uso dei linguaggi espressivi nei contesti educativi a partire dalla sua esperienza con il disegno durante il tirocinio; Federica Pedrazzoli ha approfondito gli aspetti relativi alla differenza sessuale a partire da una analisi dei gesti del lavoro educativo; Annalisa Filosa ha analizzato i modelli della riflessività relazionale nell'esperienza di tirocinio; Sofia Mucchi ha ricercato intorno al bisogno narrativo dell'educatrice a partire dalle sue esperienze di tirocinio, di cui uno all'estero.

**La relazione con gli enti del territorio** è centrale per mettere a tema sia la dimensione organizzativa ed amministrativa che pone le condizioni di base del tirocinio sia il partenariato formativo che assicura la qualità dell'apprendimento.

Sono stati realizzati quindi 4 focus group di 2 ore ciascuno. Durante i focus ci siamo soffermate su due principali aree tematiche: le risorse e le criticità dell'interconnessione tra Università ed enti e le modalità di accompagnamento messe in atto dagli enti del tirocinio. In particolare abbiamo discusso su:

- le risorse che i/le tirocinanti rappresentano per l'ente e le risorse che l'ente mette a disposizione per garantire una esperienza di qualità;
- la relazione tra l'ente e i tutor accademici, l'Ufficio tirocini, la Commissione tirocini;
- gli strumenti del tirocinio: che forme prendono? Come circolano tra l'ente e l'università?;
- le competenze che i tutor aziendali si aspettano le studenti abbiano appreso e maturato durante il percorso accademico;
- le competenze che i tutor aziendali pensano possano essere nutrite durante il periodo di tirocinio presso l'ente;
- le pratiche di elaborazione dei vissuti quotidiani durante il periodo di tirocinio presso l'ente.

La ricerca ha compreso **una parte etnografica** di incontro sul campo con i diversi attori del tirocinio che ha previsto sia momenti di osservazione partecipante che incontri triangolati studente-tutor accademica (la ricercatrice)-tutor aziendale. In diverse occasioni ho quindi condiviso momenti di tirocinio presso gli enti, accompagnando le tirocinanti nella routine quotidiana, in particolare presso 5 enti del territorio. Ho seguito dieci coppie studente-tutor aziendale durante il percorso di tirocinio incontrandole online o in presenza almeno tre volte ciascuna. Gli incontri sono stati fissati più o meno all'inizio, a metà e alla fine del tirocinio per osservare come si modificava nel tempo la qualità della relazione tra tutor e studente, tra studente e l'insieme degli operatori, tra studente e utenti dei servizi nelle diverse fasi del percorso. Durante questi incontri abbiamo indagato in particolare:

- il contatto e l'inserimento, la formulazione delle domande di osservazione;
- la pratica educativa quotidiana e gli incidenti critici;
- la trasformazione delle domande iniziali, le pratiche di trasmissione del sapere professionale, la sperimentazione di eventuali proposte educative da parte del/la tirocinante, forme eventuali di co-valutazione dell'esperienza.

Riguardo l'osservazione partecipante, ad eccezione di un caso, che è uno spazio che ho a lungo frequentato per pregresse esperienze di ricerca, l'accesso al campo ha richiesto alcune mediazioni:

- in tutti i casi si è trattata di una “prima volta”: le coordinatrici mi hanno detto di avere atteso a lungo una “visita” da parte dell'università durante gli anni in cui hanno accolto le tirocinanti Univr. La mia presenza era quindi la realizzazione di un desiderio e ha ricevuto una calorosa accoglienza che si è tradotta in inviti a pranzo, disponibilità di tempo, generosi confronti;
- essendo considerata una rappresentante dell'università, la mia presenza tuttavia è stata anche recepita a tratti come una situazione quasi ispettiva, valutante. In quasi tutti i casi le coordinatrici mi hanno accompagnata durante tutto il tempo della mia permanenza presso l'ente. Queste condizioni di accesso e inevitabili mediazioni non mi hanno permesso di frequentare con regolarità il campo. Nel proporre una terza visita ho sentito infatti che avrei destato inutili sospetti. Si tratta di un dato, a mio avviso, molto interessante: questi passi preliminari sono stati necessari perché l'ente si “aprisse”, verso l'istituzione di una reale e non fittizia o solo formale partnership formativa di comunità. A partire da questi contatti si è infatti costituito il gruppo di ricerca che ha partecipato con grande interesse alla fase 2.

Inoltre conoscere in modo diretto gli spazi, avere partecipato alle dinamiche relazionali sul campo tirocinante-utenti/tirocinante-tutor aziendale da una parte ed avere l'occasione di avere colloqui con la tirocinante anche fuori dal campo dall'altra, mi ha permesso una doppia prospettiva dalla quale ho potuto comprendere la complessità della situazione del tirocinio, la pluralità dei registri comunicativi (silenzi/parola), della circolazione delle informazioni e delle domande.

**Il questionario** proposto alle studenti in conclusione del tirocinio è stato composto a partire dal dialogo tra la prima raccolta dati (focus group e incontri triangolati con tutor e studenti) che ha consentito di mettere a fuoco alcuni temi ricorrenti e la letteratura pedagogica relativa al tirocinio universitario per le professioni educative. Incrociare i dati locali emergenti dal campo e i risultati di altre analoghe ricerche mi ha consentito di comporre un questionario che toccasse globalmente le fasi tipiche dell'esperienza di tirocinio, mettendo l'accento sui punti salienti propri del contesto di questa ricerca.

Il questionario si articola nelle seguenti parti, per un totale di 68 quesiti:

- I. Orientamento e preparazione al tirocinio
- II. Progetto formativo e inserimento
- III. Svolgimento del tirocinio
- IV. Competenze
- V. Circolarità dei saperi

Una prima stesura del questionario è stata discussa con la supervisor della ricerca e con la referente del corso di laurea L19, poi sottoposta all'attenzione delle rappresentanti degli studenti e di altre due studenti di indirizzo infanzia e indirizzo comunità che hanno gentilmente accettato di rispondere al questionario e dare un feedback sulla sua costruzione.

L'elaborazione e diffusione del questionario per tutor aziendali ha seguito tappe simili. Costruito sul modello del questionario per gli studenti, è stato validato dalle professioniste che abbiamo individuato come campione test. L'ufficio tirocini si è incaricato di diffonderlo contattando gli enti convenzionati.

Durante **il secondo anno**, attraverso momenti di riflessione congiunta tra studenti, docenti e tutor, seguendo il metodo del ChangeLab (Virkkunen, Shelley Nenham, 2013), dettagliatamente esposto e analizzato nel secondo capitolo, si è creato uno spazio di pensiero per co-valutare il percorso del tirocinio e sostare sulle questioni aperte. Le partecipanti (circa una trentina di enti e una ventina di studenti si sono alternati) hanno analizzato il tirocinio in chiave ecologica e in termini di Sistema di Attività (Engeström, Sannino, 2021). A partire dagli esiti della fase ricognitiva, in



particolare quelli relativi alla prospettiva delle studenti sull'ingresso negli enti, il gruppo ha lavorato sulla specificità dei tre punti di vista coinvolti (tutor degli enti, studenti, docenti universitari). In particolare il sistema, analizzato usando la prospettiva della Teoria dell'Attività, ha messo in luce come, rispetto a un primo oggetto/movente condiviso, ovvero la costruzione di professionalità educative tra Università ed enti, siano identificabili dei nodi critici e delle contraddizioni che riguardano le diverse componenti: strumenti, norme (codificate e non), comunità di riferimento, divisione del lavoro. Grazie ai diversi incontri l'oggetto del sistema di attività si è ampliato e trasformato in: "costruire professionalità educativa e crescita umana in una ecologia formativa capace di sostenere evoluzione e trasformazione di tutti gli attori". La rielaborazione dell'oggetto ha implicato l'esigenza di comprendere in che modo strumenti, norme, comunità e divisione del lavoro stanno in relazione con questo nuovo movente e quali azioni di cambiamento sono richieste perché il sistema possa risultare più coerente ed efficace.

Da queste due prime fasi di ricerca consegue **la terza** in cui stiamo sviluppando le azioni di innovazione previste: un vademecum scritto dalle studenti che possa diventare una guida per le future tirocinanti, e la progettazione di un MOOC per la formazione dei tutor aziendali elaborato dai professionisti degli enti che hanno partecipato alla ricerca.

## **1.2. *Usa dei dati***

L'analisi dei dati è stata condotta dalla ricercatrice insieme a diverse attrici del processo di ricerca, in particolare insieme alla responsabile scientifica della ricerca, Chiara Sità, e diverse studenti. Il materiale trascritto (proveniente da focus group e interviste) è stato analizzato quindi da prospettive plurali, facendo emergere un prisma di temi generatori. L'obiettivo principale era di natura fenomenologica, ovvero esplorare l'esperienza dal punto di vista dei soggetti implicati, a partire dalla ricercatrice stessa; si è quindi privilegiata una conoscenza in profondità in relazione ad un numero limitato di partecipanti. I materiali raccolti non possono essere considerati generalizzabili, ma la ridondanza e la trasversalità delle diverse dimensioni dell'esperienza vissuta li rendono trasferibili, ovvero ne attestano la validità nel fornire un prisma di punti di vista intorno ad alcuni nuclei tematici. Visti nel loro insieme, provenienti da fonti diverse (trascrizioni da focus group e da interviste semistrutturate; diario di note etnografiche; tesi di laurea; risposte a questionari), i dati hanno dato vita ad un dialogo tra eterogenee qualità di codici e linguaggi.

Nei tre capitoli i dati sono usati in modo differenziato; nella seconda parte del primo capitolo si ricorre ad un uso dei dati provenienti dal campo ispirato all'approccio micropedagogico della miniatura (Demetrio, 2020) o dell'etnografia del particolare (Abu Lughod, 2020). Si tratta di due modalità di rielaborazione e restituzione che, rifuggendo la generalizzazione e l'astrazione, tentano di approssimarsi più possibile a questioni percepibili e affrontabili solo da molto vicino.

La micropedagogia si occupa di particolari; ma di particolari intessuti (intrecciati in un contesto) che appartengono a un "tessuto" più complesso; per cui dal particolare è possibile risalire, passo esplorativo dopo passo, al macro, ammesso che lo si desideri e sia possibile. "L'insieme" può non esserci o possiamo decidere che non c'è, perché in quel particolare esso si esaurisce. Il lavoro micropedagogico del ricercatore si svolge quindi per ingrandimenti e focalizzazioni, lente o repentine, volte a cogliere la parte come un tutto in sé. Il particolare ci riconduce alla totalità-complessità e il frammento diventa l'oggetto della ricerca. (Demetrio, 2020, p. 77)

Alcune scene etnografiche sono quindi usate come miniature delle esperienze formative nella cui sintesi simbolica si ritrovano sensi e storie che racchiudono significati capaci di dialogare con il sistema complesso da cui sono tratti.

Nel secondo capitolo invece i materiali di campo (la "pratica" della ricerca) e la letteratura scientifica (la "teoria") sono costantemente in dialogo. Questa scelta nasce dall'esigenza di fare interloquire in modo diretto alcune teorie dell'apprendimento, specialmente quelle che tematizzano il tirocinio o i processi di costruzione della professionalità educativa, con l'esperienza delle tirocinanti. I punti di contatto e gli scarti che si generano tra questi due livelli di interpretazione del fenomeno aprono questioni e contraddizioni, rendendo più complessa la cornice nella quale la ricerca si pone. Nell'ultima parte del capitolo è approfondita la relazione tra la teoria dell'Attività e l'indagine sul tirocinio; l'applicazione di questa lente teorica al caso studio dei cinque ChangeLab è stato un modo per sistematizzare e approfondire il sistema che il tirocinio rappresenta e per fare emergere allo stesso tempo i nodi più critici e le evoluzioni possibili.

Infine nel terzo capitolo sono riportati e discussi i dati sottoforma di disegni e poesie. Dialogare con la natura grafica e poetica dà l'impulso a una analisi sinestetica, ovvero che richiama e mobilita diversi livelli di percezione e immaginazione contemporaneamente.

## 2. Inchinarsi alla realtà

Il titolo del libro è stata un'intuizione felice giunta insieme ad Elisa Andreani e Sofia Mucchi, due giovani donne che hanno partecipato, in quanto tirocinanti, alla ricerca di cui questo volume è una restituzione parziale. Per circa quattro mesi abbiamo condiviso con una dozzina di studenti dei momenti di incontro e confronto sul tirocinio. Il tirocinio rappresenta per la maggior parte delle studenti in Scienze dell'educazione il primo passo nel percorso di avvicinamento al mondo del lavoro. Questa ricerca rappresenta sotto certi aspetti una fenomenologia dell'inizio, della soglia. Per alcune si tratta di un momento di verifica della propria formazione alla "prova dei fatti", per altre di un passaggio esistenziale per capire se quella che stanno percorrendo è davvero la strada giusta, per altre ancora è un atterrare dopo i voli alti delle teorie proposte durante il percorso accademico. Questo continuo richiamo ad una dimensione concreta non bisogna però interpretarlo come una forma di disincanto o una mediazione a ribasso, una necessaria rassegnazione funzionale ad entrare a fare parte del mondo del lavoro. Tra le parole più usate per descrivere il tirocinio vi sono "immergersi", "calarsi", come se implicasse una qualche discesa, come si entra in una dimensione di profondità. Molte studenti ne percepiscono il valore iniziatico. Sofia ha musicato e composto una canzone a partire dalle trascrizioni dei focus group con il gruppo di tirocinanti e ha proposto di intitolarla *Mi inchino*, ispirandosi ad alcuni gesti degli esercizi di mediazione corporea che abbiamo tentato durante gli incontri.

Inginocchiarsi e toccare con la fronte la terra era uno dei gesti con cui il gruppo ha rappresentato il tirocinio, ed è un gesto che mi ha particolarmente colpito. La parola "inchino" mi piaceva, è un gesto di estrema umiltà. Mi inchino se sono capace di vedere intorno la ricchezza, ci si inchina a una realtà che riconosciamo più grande di noi. Poi inchinarsi è comunque un gesto di fedeltà, testimonia un credere (conversazione con Sofia Mucchi).

L'immagine di questo gesto condensa il senso profondo di quanto è emerso dalle voci delle studenti che hanno partecipato alla ricerca. Il richiamo ad una geometria posturale inclinata dà una forma particolare all'esperienza e all'incontro, contraddistinta in primo luogo dall'abbandono temporaneo della verticalità retta per una linea obliqua. Nella sua critica alla rettitudine e all'individuo egocentrato e autoreferenziale Cavareo (2013) rintraccia nell'inclinazione lo sbilanciamento proprio di chi si sporge, sa spostare il centro fuori di sé con attitudine di cura e attenzione. L'inchino è una pratica che accomuna le diverse tradizioni spirituali e re-

ligiose, parte di riti e liturgie cristiano-ortodosse, islamiche, zen, ebraiche (Young, 2006). È la preghiera del corpo. Racchiude il senso dell'affidarsi, del rifugio, del limite, del toccare terra. «Il primo inchino è a quella parte di noi che preme per sbocciare. Inchinarsi è l'occasione di sostare su una soglia, un limite, un luogo di rischio. Mi inchino per imparare ad esitare» scrive Candiani (2018, p. 22). La poeta ne fa il gesto del testimoniarsi fragili e principianti mentre si manifestano le infinite possibilità che si aprono con l'ammissione del limite. Il titolo della canzone di Sofia è stato approvato all'unanimità da tutto il gruppo, ma alcune persone esterne al lavoro hanno posto delle questioni sulla natura dell'inchino, riguardo alla possibilità di interpretare l'inchino come una postura di subordinazione ad un qualche potere. Anche per schivare questo rischio, nel sintetizzare il senso del tirocinio, abbiamo pensato al titolo "Inchinarsi alla realtà", ovvero non ad un aspetto particolare ma a ciò che è – alla grandezza e all'imprevedibilità, alle sue sfumature e contraddizioni, al senso di necessità e al "non so" – per diventarne parte. Inchinarsi è un passaggio di livello, dall'alto al basso e dal basso all'alto. D'altra parte nella sua revisione dell'inchino nelle diverse tradizioni, Young fa presente che nella religione cristiano ortodossa questo gesto viene nominato "metania/metanoia", ovvero radicale mutamento di pensiero, dello stato interiore, una sorta di conversione. Nella canzone composta da Sofia la fronte che tocca terra fa parte di una danza più ampia, di una evoluzione insieme ad altri che fa guadagnare in percezione di *essere* capace, libertà, gratitudine.

La mia danza parte da un filo  
da un gesto, una stretta di mano.  
Instabile cerco un equilibrio  
Avanti e indietro  
guardando a ciò che ero.

Prima lentamente  
e poi sempre più veloce  
Passo dopo passo  
finché il cerchio non si spezza  
Più mi muovo e più mi sento  
capace  
a bassa voce  
a piccoli passi.

Il mio rifugio è qui,  
Apro i miei occhi chiusi.  
Il mio rifugio è qui,  
Apro i miei occhi chiusi.

Chiunque tu sia  
Sono qui per te  
Ti sollevo verso il cielo dalla terra  
Siamo tutti parte della stessa terra.

In un tempo senza fretta di capire  
Faccio ordine  
E disordine  
Il movimento si è evoluto  
Danzando con gli altri  
Ho imparato la libertà.

Mi inchino con gratitudine  
Mi inchino a questa terra  
Mi abbasso finché la fronte  
tocca terra.  
Tocca terra.

Testo e musica Sofia Mucchi<sup>4</sup>

4. A questo link è possibile ascoltare la canzone: <https://vimeo.com/1011799056?share=copy>.

**Parte prima**

**La condizione nomadica delle studenti  
e l'apprendimento *lifewide***



## **1. Vorremmo vivere qui!**

### **Per un apprendimento *lifewide***

A metà maggio la vita universitaria è molto vivace. Lezioni, riunioni, seminari e convegni si susseguono. Una collega mi ha invitata a partecipare ad un incontro organizzato dalla SIPCO, società italiana psicologia di comunità, intitolato “Comunità territoriali e legami di reciprocità” per l’avvio di un dialogo tra accademia, terzo settore e istituzioni locali sulle pratiche per costruire comunità solidali e inclusive. Durante una pausa percorro il lungo corridoio che separa l’aula del seminario dall’area verde dove, sotto il portico della mensa, erano accampate una ventina di persone: le studenti avevano piantato alcune tende per protestare contro il caro affitti e l’emergenza abitativa.

Thermos, coperte, zaini e pennelli tra libri, palloni, biciclette, biscotti e striscioni avevano decisamente modificato il paesaggio universitario, di solito ben più anonimo. Ritrovo con piacere ragazzi e ragazze con cui avevo discusso di comunità, differenze e pluriappartenenze durante il corso di servizi educativi e problematiche socioculturali del semestre precedente. Alcune mi raccontano che hanno avuto paura la notte passata perché le tende sono in una area dell’università facilmente accessibile dall’esterno e hanno temuto aggressioni, furti, sgomberi. Tensioni ed entusiasmo sono nell’aria per questo audace gesto di esposizione pubblica dopo anni di confinamento pandemico. La rivendicazione è scritta chiaramente su ogni volantino: “Vorremmo poter vivere qui! Vogliamo vivere la città e l’università in cui studiamo. Non vogliamo essere ospiti di Verona, come se fosse solo un luogo di passaggio. Vogliamo una residenzialità diversa, residenze che non siano solo dormitori, ma spazi vivi dove esercitare il nostro diritto di essere cittadini”.

L’occupazione ha avuto luogo fino al giorno dell’inaugurazione dell’anno accademico che si è svolta anche alla presenza della Ministra dell’Università e della Ricerca. Così ha tuonato una studente che ha preso parola in quell’occasione: “Spesso sentiamo parlare del nostro futuro come un traguardo a cui tendere, un percorso per cui formarci e impegnarci. Per la nostra generazione però il presente stesso è opprimente. Vorremmo poter studiare senza essere vincolati ad esperienze lavorative di sfruttamento, che non garantiscono contratti regolari e tutele. Per chi non ha sostegno né familiare né statale l’università diventa solo un logorante passaggio obbligato verso un mondo del lavoro iniquo. Non è quello che voglia-



mo, vogliamo viverla l'università. Vogliamo diventi una esperienza di crescita, essere parte delle città in cui studiamo. Vogliamo essere studenti con dignità, non passare solo il tempo nelle aule per dare degli esami. Vogliamo prenderci cura di noi stessi e delle nostre relazioni, adoperarci per essere attori e attrici di questa comunità. Basta con la retorica della gioventù nullafacente. L'abitare sta alla base della nostra visione di università. Non è solo uno slogan è la richiesta della nostra generazione. Senza casa, senza futuro". (Diario della ricerca, maggio 2023)

La concomitanza dell'occupazione da parte delle studenti e del seminario di psicologia di comunità è stata solo un esempio a conferma del fatto che la relazione tra apprendimento e ambiente di vita, lungi dall'essere un filone di ricerca specifico del percorso formativo in Scienze dell'educazione, è una questione politica sentita in modo diffuso, una problematica assillante della vita quotidiana, un interrogativo interdisciplinare; se il seminario era centrato sulle pratiche di circolazione dei saperi a partire dalle differenze culturali, le studenti interrogavano il nesso tra le condizioni dell'apprendere e la qualità della partecipazione alla vita civica, a riprova del fatto che questo tema, di natura prettamente ecologica, lo si può esplorare solo tenendo insieme l'intreccio tra diverse dimensioni del simbolico, le condizioni materiali e il senso politico della formazione.

La precarietà economica e abitativa, lo sfruttamento lavorativo delle studenti rappresentano una questione all'ordine del giorno<sup>5</sup> con impatti determinanti sui percorsi di apprendimento. Diversi studi (Manzo, 2015; Cillo, 2017) analizzano i fattori che in Italia concorrono a delineare questa condizione tra cui una forte espansione dell'istruzione universitaria in favore di studenti provenienti da background socio-culturali che storicamente non avevano accesso allo studio universitario. L'insufficiente offerta di alloggi per studenti da parte delle aziende per il diritto allo studio universitario e delle università, la mancanza di politiche pubbliche, la gentrificazione dei centri storici e la deregolazione del mercato per gli affitti destinati alle studenti obbliga chi ha le risorse per affrontare i costi degli affitti a ricorrere al mercato privato (circa il 30%<sup>6</sup> degli studenti), mentre la mag-

5. Nella sua ricerca sulla vita degli studenti nel Medioevo, Moulin li descrive come dei viaggiatori della conoscenza le cui principali incombenze erano la ricerca del maestro e l'alloggio. Una volta arrivati a Bologna o Parigi infatti «se il futuro studente o i suoi genitori non si son presi la briga di scrivere a qualcuno con cui sono in rapporto di amicizia o di affari, per chiedergli di trovare un alloggio comodo e degno ("ad honorem") di accogliere uno studente, la prima preoccupazione del giovane arrivato nella città dei suoi sogni sarà di procurarsi una camera. Nelle città universitarie ben presto la domanda superò l'offerta. Gli studenti accusano i cittadini di sfruttarli e di diminuire volontariamente la quantità di offerte per meglio pelare la loro clientela» (Moulin, 1992, p. 15).

6. L'aumento sembra riguardare sia gli studenti in condizioni socioeconomiche migliori, soprattutto per quanto riguarda gli appartamenti condivisi, sia gli studenti in con-

gioranza di coloro che non possono sostenere queste spese sono costretti al pendolarismo (Eurostudent, 2021). Fra quanti abitano con la famiglia di origine, tre su quattro sono obbligati ad essere pendolari. Fronte alla riduzione del welfare universitario e in una condizione di precarietà abitativa i giovani si inseriscono come manodopera flessibile in un mercato del lavoro sempre più precario e con meno tutele: il lavoro retribuito è un elemento costitutivo per far fronte al costo diretto degli studi universitari e ai costi generali di mantenimento. La dipendenza dalle risorse provenienti dalle famiglie risulta molto marcata e anche in presenza di un salario il supporto delle famiglie rappresenta una entrata secondaria ma non marginale. Una rottura relazionale, la perdita del lavoro di uno dei genitori, essere licenziati o sfrattati senza preavviso, la fine di un contratto di affitto non rinnovato, la morte di un familiare, un ritardo nel versamento di un sostegno economico, il taglio del contributo sono le cause biografiche o strutturali più diffuse di uno scivolamento veloce verso una soglia di povertà (Mulrenan, Atkins, Cox, 2018). «Certains étudiants se privent du minimum vital et mettent l'équilibre de leur corps en danger par manque de moyens financiers» (Dequiré, 2007, p. 108). Si chiede provocatoriamente Dequiré: accanto alla categoria *working poor*, vedremo emergere la nuova classificazione di *studying poor*?<sup>7</sup>

«Il mutamento della figura sociale dello studente universitario dedito unicamente agli studi, trasformato in lavoratore-studente o in studente-lavoratore, (...) incide anche sulle motivazioni, aspirazioni, mete, così come sulla partecipazione degli studenti all'attività didattica e a quella di ricerca» (Borruso, 2023, p. 21). Gli studi presi in esame tratteggiano per lo più la condizione *homeless* delle studenti come uno stato di bisogno e fonte di angosce che genera sentimenti di non appartenenza ai contesti di vita e può avere effetti sulle modalità di acquisizione della conoscenza. In effetti, come scrive Barnett, chi lavora nelle istituzioni accademiche ha molti riscontri empirici sull'ansia, il senso di solitudine e le difficoltà di una larga parte delle studenti. Tuttavia, continua lo studioso, si tratta di dati in linea con quelli della popolazione generale che ha attraversato il trauma collettivo della pandemia e si ritrova a vivere in un mondo caratterizzato dalla crisi ambientale, da un mondo del lavoro sempre meno dignitoso, da uno stato permanente di guerra, solo per citare alcuni fattori di crisi. Esiste una

dizione socio-economica non privilegiata; nonostante le minori disponibilità economiche e l'onda lunga degli effetti della crisi economica dello scorso decennio, le famiglie in condizioni non privilegiate continuano a investire nell'istruzione superiore dei figli sostenendo gli alti costi dello studiare "fuori casa" (Eurostudent, 2021).

7. Interessante a questo proposito il lavoro della rete Connect lived experience, che si occupa anche di supportare le studenti dal punto di vista della salute mentale. Cfr: <https://sekehe.wixsite.com/sekehe>.

specificità della condizione studentesca? Secondo Barnett (2022) è importante comprendere come una duplice tipologia di incertezze – quelle che caratterizzano l'epoca contemporanea e quelle che caratterizzano propriamente l'essere in un percorso di conoscenza – si incontrano. Esplorando gli aspetti simbolici intimamente connessi con l'essere *in formazione*, afferma:

higher education is – all too often – a site of student homelessness. (...) a higher education is liable to present a homelessness. In modular or interdisciplinary programmes, the students around one change, the tasks and the frameworks change, the mode of being required by the various disciplines – within the student's programme of studies – alters, the teachers change and the character of the assignments change. Moreover, as stated, we are wanting students to step outside of themselves, and to find some distance between their taken-for-granted understandings of the world and enter a new form of understanding, where all is recognised as being contingent. We are wanting students, in short, to make themselves homeless, to leave their earlier homes and throw away the key. **We are asking our students to be pedagogical nomads.** This, then, is the challenge in front of higher education in the twenty-first century, to afford the students a home even while it renders them homeless. And, remarkably, this is often achieved by the pedagogical processes in higher education. Students come to feel that they have entered a new kind of home, a home without a home; **a nomadic home indeed.** (Barnett, 2022, pp. 3-4)

Articolando l'approccio alla questione della *homelessness* studentesca, Barnett la propone non più solo come conseguenza collaterale dello scarso investimento pubblico nella formazione o dei processi di trasformazione urbana ma come fase ineludibile e auspicabile del divenire soggetto in ricerca. In questo senso avviene il passaggio simbolico tra l'*homelessness* e il nomadismo che, benché affini, non sono affatto concetti coincidenti. Pensarsi senza casa è altra cosa dall'abitare la casa nella sua dimensione mobile. Essere pedagogicamente nomadi si avvicina a questa sfumatura di radicamento senza fissità: destreggiarsi tra diversi approcci alla conoscenza, acquisire familiarità con una pluralità di codici e lingue, abitare l'interdisciplinarietà, e soprattutto imparare ad apprendere in una varietà qualitativa di contesti vanno riconosciute come componenti costitutive del percorso universitario.

Un primo concetto pedagogico che avvicina alla comprensione di questa realtà nomade ed ecologica della ricerca di conoscenza è la nozione di apprendimento *lifewide*, una teoria capace di descrivere e raccontare con grande precisione la crescita soggettiva e il processo di sviluppo/acquisizione di una professionalità. Alla luce di questa idea si rende visibile l'ampiezza complessa del paesaggio formativo contemporaneo ed emergo-

no diversi interrogativi soprattutto all'intersezione tra studi universitari, mondo del lavoro, vita comunitaria e diverse culture di trasmissione del sapere.

## **1. Lifewide: una dimensione spaziale dell'esperienza di apprendimento**

Uno sguardo *lifewide* mette l'accento sulla dimensione spaziale dell'esperienza di apprendimento. Parte dalla constatazione che gli studenti frequentano simultaneamente, per necessità e per desiderio, una molteplicità di contesti, spesso molto differenti, a vario titolo considerabili come luoghi di apprendimento, accanto ai quali l'università può trovare la sua collocazione in quanto ente formativo. L'avverbio *accanto* traduce in termini spaziali l'idea sempre più diffusa secondo cui la conoscenza è «generata da gruppi eterogenei di attori, non più solo dai tradizionali network accademici che, sempre più spesso, diventano solo uno snodo (e spesso non il più rilevante) di una rete più ampia» (Galimberti, 2018, p. 91). Indagare questo paesaggio formativo e il posizionamento nomade degli studenti che lo attraversano apre diversi scenari di indagine: da una parte infatti permette di leggere i percorsi di apprendimento in una chiave di autonomia, libertà e creatività, forse sottratti almeno in parte alla rigidità e alla prevedibilità delle istituzioni educative, dall'altra spinge ad interrogare l'ambiguo ruolo contemporaneo delle università tra capitalismo cognitivo e un'ottica ecologica di “quarta missione” (Milani, 2017).

Ripercorrendo storicamente l'idea di *lifewide* si incontra uno dei suoi principali teorici, Jackson, che inizia a lavorare intorno a questo concetto per un interesse specifico sul valore della creatività nella *higher education*, intesa come risorsa essenziale per imparare a confrontarsi con la complessità della propria epoca (Jackson, 2008). Jackson rintraccia la radice di questa visione dell'apprendimento nel filone degli studi sulla andragogia (Dewey, Lindeman, Knowles, Marescotti) che, smentendo l'accezione di educazione come mera preparazione per il futuro lavoro o come aggiornamento finalizzato ad un migliore esercizio di una professione, la propone invece come possibilità di dare significato al presente, vissuto nelle sue diverse dimensioni. L'idea di *lifewide* comprende quindi anche una dimensione temporale che vuole approfondire e connettere orizzontalmente le sincronicità che caratterizzano la vita al presente. Il nesso intimo tra apprendimento ed esperienza a tutto tondo promuove un approccio alla conoscenza di tipo situazionale: a partire dal fatto che ogni persona abita e attraversa contesti diversi – il luogo di formazione e lavoro, gli spazi del

tempo libero, della vita in famiglia e comunitaria – il processo che porta alla conoscenza è sempre da considerare concretamente interno a questo quadro. In questo senso

Dire che è necessario portare la conoscenza ad avvalorare l'esperienza non è del tutto corretto: piuttosto, è la conoscenza ad emergere dall'esperienza. L'intelligenza è la luce che rivela le opportunità educative nell'esperienza.(...) I periodi di risveglio intellettuale sono a ragione definiti illuminismi perché è qui che gli amanti della saggezza concentrano la luce dell'apprendimento sull'esperienza, scoprendo nuovi significati per la vita e nuove ragioni per vivere. (Marescotti, 2014, p. 65)

La prima ricorrenza dell'espressione *lifewide* si ha nel 1986 in un testo del pedagogista Reischmann che, coniando questo termine, intende dare risalto alle esperienze di apprendimento *unintentional, hidden, small, incidental*, innanzitutto tentando di distinguerlo dallo *schooling* e da una certa degenerazione dell'accezione di *lifelong* verso una continua formazione professionalizzante.

I was in some way thrilled by the concept of “education permanente”/“permanent education”/“lifelong learning”, but I also felt threatened: “Lifelong Learning” often has the connotation of “lifelong schooling”: an activity planned and organized by specialists for others. As I (like many others) was not a too successful learner at school, I did not feel comfortable with the perspective that I should do it now “lifelong” (“lifelong” is used in German if someone gets for a serious crime a lifelong sentence to jail). This subjective negative feeling became confirmed when lifelong learning later often became synonymous with company-centred continuous retraining of workforces.

On the other side: I recognized more and more how interesting and challenging it was learning every day, “here and now” – “lifewide” – this seemed to me much more real and appealing than the idea of having to learn continuously for the next 10, 20 or more years (a lifelong sentence to learn!). (Reischmann, 2014, p. 290)

L'enfasi sulla differenziazione delle esperienze di apprendimento tra contesti formali e informali, a favore dell'importanza di queste ultime, nasce da riflessioni diversificate sulle modalità di accesso e trasmissione del sapere, sul ruolo sociale, le architetture simboliche e materiali delle istituzioni educative riguardo a tutti i gradi di istruzione. La proposta che accomuna diversi intellettuali (Illich, 2019; Reischmann, 1986; Ward, 2018) che si sono occupati di questi temi è una sorta di descolarizzazione, ovvero il «ridimensionamento della centralità delle istituzioni scolastiche formali all'interno dei processi educativi e formativi, a favore di una moltiplicazione dei luoghi e delle forme dell'educazione dei giovani» (Antonelli,

Tolomelli, 2021, p. 117). Una visione diffusa di apprendimento sconfinata le possibilità di apprendimento disinnescando la funzione di controllo sociale che secondo Illich (2019) è centrale nelle istituzioni educative ovvero quella di istruire all'integrazione e alla riproduzione dei valori dominanti. La necessità di riconoscere e valorizzare reti educative che «diano a tutti maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in una occasione di apprendimento, partecipazione, cura» (Illich, 2019, p. 1) si fonda sulla presa di coscienza di una delle principali illusioni su cui è basato il sistema scolastico, ovvero l'idea che l'apprendimento derivi strettamente dall'insegnamento. L'apprendimento è una attività umana che risulta dalla libera partecipazione ad un ambiente significante (Illich, 2019).

Quasi tutto ciò che si impara lo si apprende casualmente e anche l'apprendimento più intenzionale non è il risultato di una istruzione programmata. Quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori dalla scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. È fuori dalla scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante. (Illich, 2019, p. 4)

Una educazione incidentale, come è definita da Ward (2018), propone una relazione tra le persone e l'ambiente di vita che non sia mediata dall'istituzione formativa favorendo la costituzione di un continuum del mondo sociale in quanto spazio educativo transgenerazionale. Immaginando una alternativa allo *schooling*, Ward elabora e sperimenta l'“esplosione” della scuola nell'ambiente urbano (Ward, 1973), per emancipare gli studenti dall'isolamento dalla vita comunitaria che gliene rende impossibile la comprensione dal momento che «se l'educazione viene separata dal mondo, il mondo diventa non educativo» (Illich, 2019, p. 20). Le esperienze educative che si sono ispirate all'educazione incidentale intendevano la ricerca del luogo più adeguato in cui svolgere l'apprendimento come parte del processo educativo. Abbandonando gli edifici destinati all'istruzione e disseminando le esperienze di apprendimento nei musei, nelle officine, nei parchi, nelle redazioni di giornali era possibile trasmettere il valore e l'utilità tanto dei saperi tecnici e necessari al quotidiano quanto di quelli teorici e astratti. Inoltre frequentare i luoghi dove la vita sociale si svolge giorno dopo giorno genera un immediato coinvolgimento delle studenti nelle problematiche reali della comunità, liberandoli «dalla funzione recitativa delle pratiche democratiche che sperimentano nei contesti – come la scuola e i suoi luoghi di assemblea ad esempio – in cui di fatto non hanno nessun potere di decisione o di autodeterminazione, ma solo un ruolo di ratifica dell'istituzione e dei suoi riti» (Antonelli, Tolomelli, 2021, p. 119).

Dal punto di vista dell'organizzazione di una istruzione ispirata a questo filone pedagogico, si tratta non di fondare nuovi enti con scopi educativi o di continuare ad incanalare il desiderio di conoscenza verso gli insegnanti quanto di immaginare una organizzazione che miri a facilitare i legami di apprendimento all'interno della comunità e in particolare di

assicurare a tutti coloro che hanno voglia di imparare di accedere alle risorse disponibili, permettere a tutti coloro che vogliono comunicare ad altri le proprie conoscenze di incontrare chi ha voglia di imparare da loro, offrire a tutti coloro che vogliono sottoporre a pubblica discussione un determinato problema la possibilità di rendere noto il proprio proposito. (Illich, 2019, p. 4)

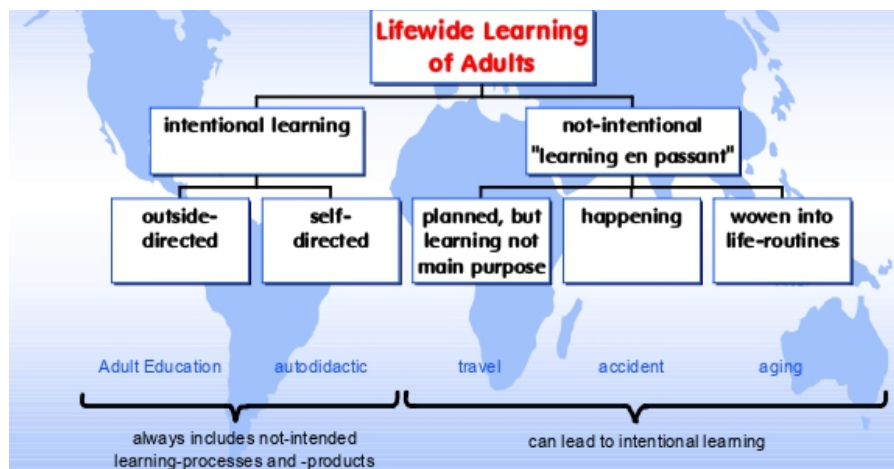
In una società senza obbligo scolastico la missione dell'università dovrebbe essere infatti quella di fornire «una semplice cornice agli incontri, insieme autonomi e anarchici, mirati e nello stesso tempo pieni di vita e non pianificati» (Illich, 2019, p. 2), anche se, conclude, l'università ha abdicato alla funzione di custode della libertà di parola e di pensiero per diventare la fabbrica che trasforma il sapere in ricchezza.

I moventi rivoluzionari di queste pedagogie – ovvero garantire la critica sociale, fare in modo tale che l'apprendimento non si riduca alla iniziazione alla società dei consumi o ad un adeguamento al mercato del lavoro – sono stati fonte di ispirazione per i teorici dell'apprendimento *lifewide* che li hanno ridimensionati e tradotti soprattutto allo scopo di dare letture meno istituzionali e più autentiche dei percorsi di conoscenza delle persone adulte. In primo luogo ciò ha prodotto una visione dell'autonomia e la creatività della studente per fare in modo che l'università riconoscesse l'ampiezza e la sfaccettatura dei percorsi soggettivi.

Reischmann articola infatti l'apprendimento *lifewide* degli adulti in due macrocategorie, distinguendo tra eventi intenzionali e non intenzionali. In questa seconda area rientrano le esperienze vissute in uno spazio ampio quanto il mondo, come suggerisce l'immagine di sfondo della Fig. 1; l'apprendimento ha luogo passando attraverso le situazioni, stando dentro le cose, crescendo in esse (Ingold, 2019), come propongono le espressioni *learning en passant*, *compositional learning* e *mosaic stone learning* (Reischmann, 1986). Con queste formule il pedagogista evoca contesti e modalità differenti, per esempio: le esperienze in cui l'apprendimento ha luogo in contesti in cui il movente primo può essere la curiosità o lo svago, il ritrovarsi tra amici; gli eventi imprevedibili che creano delle soglie, dei prima e dei dopo, innescando cambiamenti minimi o drastici, accompagnate da shock o da emozioni piacevoli; gli innumerevoli eventi quotidiani che per il loro stesso ripetersi, intrecciati alle routine della vita, fanno maturare



Fig. 1 - Modello dell'apprendimento elaborato da Reischmann (1986)



delle competenze a lungo termine. L'immagine del mosaico è suggestiva dell'infinità di vissuti che vanno a comporre il disegno non pianificato e sempre incompiuto del sapere soggettivo.

Nello schema di Jackson (Fig. 2) è resa ben visibile la molteplicità dei contesti di apprendimento per incoraggiare a pensare i percorsi di conoscenza in modo espansivo e creativo; a partire dalla constatazione che nell'ambiente universitario alle studentesse è richiesto per lo più di conformarsi ed adeguarsi al curriculum accademico mentre l'espressione di sé è estremamente limitata, l'idea di un curriculum *lifewide* è proposta come opportunità per riconoscere e valorizzare esplicitamente l'immaginazione e l'autonomia degli studenti.

A lifewide curriculum afforded the best opportunity for students' creative development, since the intrinsic motivations that drive creativity are more likely to be present in the spaces that individuals choose to inhabit and to which they devote time, attention and energy. A lifewide curriculum honours informal/accidental/by-product learning in learner determined situations as well as formal learning in teacher determined situations. It embraces learning in the physical/emotional social spaces that characterise the work/practice environment and it honours formal and informal learning in all other environments that learners chose to be in because of their interests, passions and needs. (Jackson, 2014, p. 15)

Questa forte enfasi sulla creatività apre indubbiamente la via ad una valorizzazione così necessaria della originalità della ricerca soggettiva di



sapere e competenze in contrasto all'omologazione e alla competitività nel mondo della formazione e del lavoro. «Nella dimensione didattica, infatti, spesso l'esperienza degli studenti ha un ruolo accessorio e in molti casi superfluo, anche quando hanno già maturato una certa esperienza professionale e potrebbero concretamente offrire punti di vista interessanti e integranti» (Galimberti, 2018, p. 96). In una ricerca portata avanti da Barnett sul *lifewide learning* presso l'università di Surrey (UK) emerge che gli studenti, intervistati sulla loro partecipazione ad una varia qualità di ambienti di lavoro, della vita culturale ed associativa, riflettono su se stessi, sul loro apprendimento e sul loro sviluppo in modi che possono essere letti solo parzialmente dalle categorie di competenze o abilità.

“Enthusiasm”; keeping going “amidst pressure”; growing in “confidence”; believing that every person in the world “has a right to twinkle”; overcoming one’s “shyness”; growing up “as a person”; empathising with others so as to be able to help them; becoming self-reliant; and bearing the pressure of personal responsibility: terms, ideas and dimensions such as these might be caught in part by talk of knowledge (coming to know, say, more about oneself) or skills (learning, say, the skills of selfmanagement) but those domains – of knowledge and skills – are ultimately inadequate to capture the profound forms of human development that are taking place through the students’ varied forms and places of learning. (Barnett, 2010, p. 5)

Applicare uno sguardo *lifewide* sugli apprendimenti genera la consapevolezza della sua pluridimensionalità e mancanza di traducibilità nei codici contemporanei dell'accademia; accanto alla valorizzazione della creatività degli studenti rende visibile che gran parte delle esperienze di apprendimento fuori dai corsi di studio sono molto impegnative (*personally stretching*), richiedono un alto grado di responsabilità verso sé e verso altri, capacità di orientarsi in situazioni prima mai esperite, tenuto conto delle disponibilità economiche, delle radici culturali e linguistiche.

Lo scorso anno ho tenuto un laboratorio di mediazione culturale nei servizi educativi per la laurea in Scienze dell'educazione, indirizzo comunità. Al secondo incontro alcune studenti mi avevano comunicato che, per ragioni di lavoro, sarebbero dovute andare via mezz'ora prima del termine. Per evitare che perdessero la conclusione dell'incontro ho provato a vagliare la possibilità di iniziare il laboratorio alle 8.30 invece delle 9. Una ragazza ha reagito subito a questa proposta: per lei sarebbe stato meglio non modificare l'inizio della lezione per evitare di dormire meno di tre ore. Staccava dal turno di lavoro alle 5.30 e riusciva ad arrivare in aula solo dopo avere accompagnato il bimbo al nido. Un certo sbigottimento era pal-

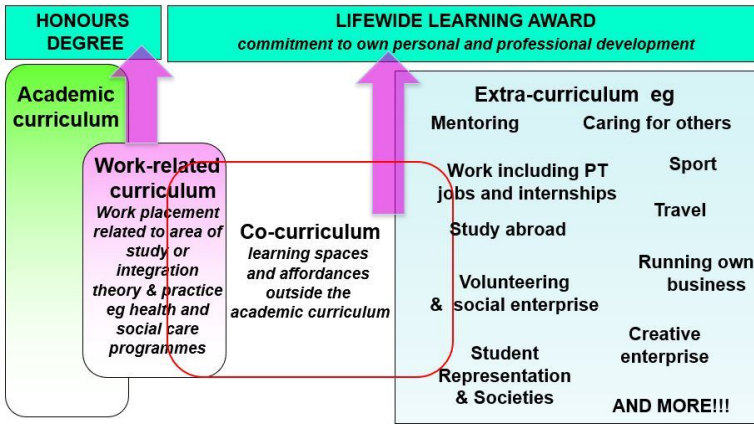
pabile nel gruppo. Una ad una le studenti hanno iniziato a parlare dei loro lavori precari nell'ambito del commercio o presso enti educativi che con grande difficoltà concedono permessi di studio e propongono loro turni estenuanti. Il malessere serpeggiava mentre venivano espresse le contraddizioni, se non l'insostenibilità, dell'impegno universitario. Era come se una fortissima pressione si allentasse e una sorta di censura si squarciasse. Il tempo dedicato a parlare dei contesti di lavoro e delle condizioni che rendono lo studio im/possibile ci ha consentito di rendere significativo il corso sui servizi educativi e problematiche socio-culturali attraverso continue connessioni con esperienze vissute dentro e fuori l'università.

Riflettendo sulle varie modalità attraverso cui il contesto universitario può prendere in considerazione in modo espansivo le esperienze di apprendimento degli studenti, Barnett propone alcune pratiche di natura pedagogica, didattica e istituzionale: incoraggiare gli studenti ad acquisire esperienze utili oltre gli studi accademici; accreditare le esperienze di apprendimento fuori dai corsi; offrire opportunità di riflessione sistematica sulle esperienze di apprendimento *lifewide* per creare una relazione positiva tra le esperienze accademiche di apprendimento e le altre tipologie.

Il posto e il ruolo dell'università in un paesaggio formativo *lifewide* non sono in ogni caso facili da delineare. Nei due modelli (Fig. 1 e Fig. 2) emergono sfumature di senso significative. Nello schema elaborato da Reischmann lo studio universitario non è direttamente menzionato e, dovendogli trovare una collocazione, rientrerebbe certamente nell'*intentional learning outside directed* che rappresenta un quinto della globalità del percorso di apprendimento. Diversamente, nella prospettiva di Jackson il percorso universitario (*degree*) non solo è nominato, ma il curriculum accademico diventa la misura base per nominare tutte le altre forme di apprendimento (*academic curriculum, work related curriculum, co-curriculum, extracurriculum*). Inoltre diversamente dal modello di Reischmann in cui si rendeva evidente la biunivocità dell'influenza tra i processi di educazione incidentale e quelli intenzionali, nella proposta di Jackson i due percorsi appaiono per lo più giustapposti, ad eccezione di una minima intersezione tra il *work-related curriculum* e il co-curriculum. Appaiono mirati a due traguardi differenti, uno istituzionale, l'altro legato ad un *award* di tipo esistenziale, che non sembrano andare a sintesi e la cui separazione fonda, a mio avviso, la distanza tra lavoro e vita poi spesso riportata con malessere dai professionisti. L'uso stesso di questa terminologia agonistica "*award, honors degree*" apre di per sé la questione sulla finalità dell'apprendimento e sulle possibilità del suo uso nella comunità e nel mondo del lavoro.

Fig. 2 - Jackson (2018)

A lifewide curriculum & award to encourage, support and recognise learning across the whole of a student's life - developed at the University of Surrey (3)



In questo senso sono legittime le critiche che hanno sollevato dubbi sulla valorizzazione degli apprendimenti in chiave *lifewide*: lungi dal preservare gli studenti dall'istituzionalizzazione della conoscenza, come auspicato dai pedagogisti negli anni '70, sostiene una ideologia dell'apprendimento creativo e libero che nella concretezza delle biografie si traduce in apprendimenti funzionali per lo più a regimi di *assessment* delle competenze e all'aumento delle possibilità occupazionali.

(...) la cultura della performance rischia continuamente di trasformare iniziative volte alla promozione alla cura di sé e delle istituzioni in mobilitazione di risorse a scopi esclusivamente strumentali. (...) Che distinzione esiste, nelle esperienze dei soggetti, tra sviluppare la propria capacità di convivenza democratica e aumentare il proprio capitale sociale in senso meramente strumentale? Quale differenza si rintraccia tra un apprendimento *lifewide* inteso come espansione delle connessioni del proprio sapere e la costrizione a essere presenti in più contesti e presiedere più dimensioni in vista di migliori possibilità per il proprio futuro professionale? Quanti progetti basati su un'idea di studente universitario come co-costruttore di un bene sociale e condiviso si arenano di fronte a uno studente che, invece, si auto-percepisce come un consumatore? (Galimberti, 2018, p. 104)

Mettere in luce i rischi sul senso e il fine del riconoscimento delle competenze acquisite in ambito *lifewide* nomina esplicitamente la tendenza dell'università, secondo alcuni studiosi, a mercificare la conoscenza, spingendo la riflessione verso la relazione tra mondo accademico e territorio.

## 2. *The exploding higher education's ivory tower*

Sulla falsariga di Ward (1973) possiamo chiederci: come sta esplodendo la torre d'avorio dell'università? Un approccio *lifewide* all'apprendimento lo configura già in luoghi multipli, esteso, diffuso e integrato attraverso tutto l'ambiente di vita; una interrogazione sul ruolo dell'università in relazione agli spazi di apprendimento può essere esplorata sia sul piano interistituzionale e politico che su quello più concreto, ma non meno simbolico e significativo, della materialità esperienziale degli ambienti nel loro intimo nesso con le forme di apprendimento che rendono im/possibili (Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024).

Riguardo al primo piano recentemente è nato un dibattito sulla funzione anti-ecologica ed ecologica dell'università di cui diversi studiosi (Barnett, 2011; Galimberti, 2018; Morini, 2020; Milani, 2017; Scott, 2018) hanno messo in risalto luci ed ombre. Nella proposta di Scott le due visioni antiecológica ed ecologica corrispondono grosso modo alle due principali tendenze “*compliance*” e “*creativity*”, considerate dall'autore contraddittorie e inconciliabili, con cui l'università contemporanea si confronta: accanto alla perdita dello statuto di unico ente produttore di conoscenza da una parte si assiste all'adeguamento a una governance di stampo aziendale e all'implementazione di strumenti sempre più pervasivi e rigidi di valutazione della qualità imposti dalle autorità statali o dal mercato globale della conoscenza; dall'altra gli stessi danno l'indicazione di costituire sistemi di produzione del sapere sempre più aperti, creativi e innovativi, con impatti misurabili sui territori (Scott, 2018).

Morini sostiene che entrambe queste tendenze sono ispirate da discorsi specifici che agiscono anti/ecologicamente, uno basato sulla logica della competizione, l'altro sulla idea della interdipendenza collaborativa; nella inclinazione a sposare logiche, linguaggi e finalità del mercato finanziario il sistema dell'educazione universitaria rivela il suo fondamento nella *naturalizzazione* della competizione, intraprendenza, dell'individualismo propria di una visione pseudo-darwinista dell'esistenza come agonismo universale. In questo senso l'autore definisce la logica competitiva come una catastrofe ecologica che trasforma l'ambiente accademico in un luogo spesso ostile alla vita e invita a domandarsi cosa, nelle epistemologie e nelle dinamiche delle ecologie universitarie, rende *insostenibile* abitare il mondo (Morini, 2020).

The Anti-Ecological University can then be framed as (...) an institution aimed purely at the reproduction of an ecologically endangered socioeconomic system, and thriving on the denial of imaginative and critical spaces, as directly visible in

the progressive defunding of the humanities. This prefigures the ultimate ecological catastrophe: not “just” the destruction of our physical and social environment, but the disappearance from the horizon of thought of all possible worlds and ways of living that don’t adhere to a narrow set of measurable, competitively oriented criteria. (Morini, 2020, p. 59)

Alla luce di queste considerazioni, come vanno letti gli intenti istituzionali di creare un sistema di ricerca e conoscenza maggiormente aperto al territorio? Sono in netta contraddizione, come sostiene Scott in primo luogo, con la tendenza neoliberale dell’università? Galimberti è incline piuttosto a leggere gli spazi di intersezione tra accademia e territorio come oggetti ambivalenti che possono meramente alimentare la logica competitiva del capitalismo cognitivo ma anche aprire occasioni di pensiero e azione che restituiscano al sapere il valore politico di dibattere pubblicamente sui temi emergenti del presente. Per aiutare a chiarire, di volta in volta, le intenzionalità e gli impatti delle tre principali missioni delle università (ricerca, formazione, diffusione delle conoscenze) Morini propone una serie di interrogativi:

- How is a given course/research project necessarily linked to its physical/socioeconomic/cultural environment? And how do they influence each other?
- What are the histories of competition and cooperation behind it? And what will be its intended and unintended consequences while it’s running? One year later? Ten? A century? How do we want it to change the city where it takes place? The country? The global ecology?
- How can a given course/research project be itself a model of the change we want to see in my city, my country, the global ecology?
- If it’s unfeasible in the current conditions, what are the barriers? What is the institutional/local/global change that needs to happen? (Morini, 2020, p. 61)

A queste domande fanno eco quelle poste da Galimberti sull’esistenza o meno di spazi accademici di incontro il cui fine, non strumentale, sia offrire l’«opportunità di sperimentare la propria possibilità di agire e, attraverso di essa, il riconoscimento di sé (...); esistono pratiche dedicate alla cura di sé (cfr. Mortari, 2015) e alla riflessione sulla costruzione collettiva del significato dell’esperienza?» (Galimberti, 2018, p. 94) si chiede il pedagogista. Una struttura universitaria che prevedesse spazi di pensiero interistituzionali aperti al territorio a partire da tali questioni inaugurerebbe la cosiddetta “quarta missione” (Milani, 2017). Il territorio vi giocherebbe un ruolo fondamentale non solo come partner per la raccolta dei dati o il trasferimento dei processi o degli esiti di stampo accademico ma come laboratorio per pensare collettivamente le pratiche sociali, economiche,

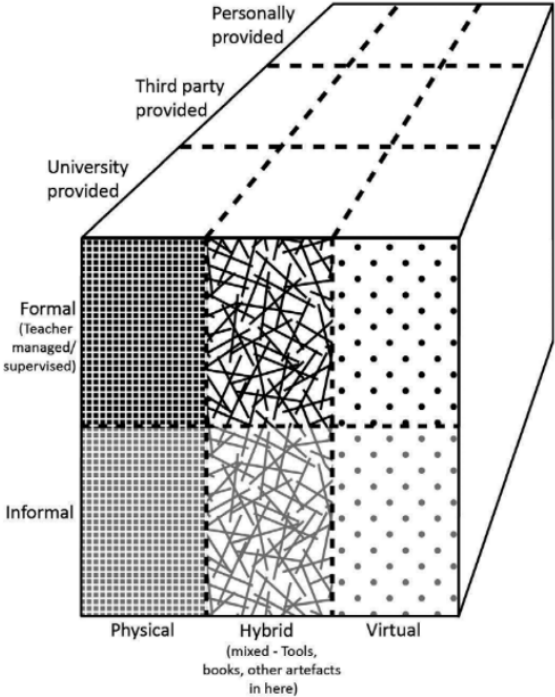
educative. La Quarta Missione consiste quindi nel porsi «come istituzione che ha cura di sé per aver cura del Bene Comune. Questo aver cura si qualifica sia nel proteggere e tutelare l'istituzione come garante del Bene Comune sia nel promuovere e custodire il Bene Comune per difenderlo da derive antidemocratiche, omologanti e distorcenti» (Milani, 2017, p. 12) La pedagogista parte infatti da una visione dell'università come un sistema ferito dalle logiche utilitaristiche del mercato nella sua essenza di luogo di scambio e produzione di sapere libero, richiamando la società civile a proteggerlo come spazio politico a servizio della comunità. Il recupero della dignità e del valore dell'istituzione universitaria andrebbero quindi di pari passo con i processi collettivi per fare fronte alle diseguaglianze e alle crisi sociali. La proposta della quarta missione evoca *the coming of ecological university* di Barnett, «a university that takes seriously both the world's interconnectedness and the university's interconnectedness with the world» (Barnett, 2011, p. 451): entrambi gli studiosi la propongono come una *feasible utopia*, ovvero come una dimensione che, pur non avendo ancora luogo nel mondo, si pone come elemento del *possibile*.

### **3. Pratiche di mobilità: *abitare* lo spazio di apprendimento**

Se ripercorrere il dibattito sulla funzione ecologica o anti-ecologica dell'università ci consente di aprire alcune questioni sulle sue funzioni in relazione ad una dimensione macro e interistituzionale, tuttavia comprendere quale ruolo giochi l'accademia nella dimensione dell'apprendimento *lifewide* richiama anche la necessità di interpellare gli spazi concreti dell'università e delle esperienze stesse di chi vi studia. La questione dello spazio nella *higher education* può essere studiata a partire da un'indagine sulle sue forme architettoniche, funzionali, simboliche e i loro nessi con i processi di apprendimento. Ellis e Goodyear individuano una profonda frattura tra due diverse concettualizzazioni dello spazio accademico che o viene preso in considerazione come uno spazio astratto, misurabile, da gestire secondo logiche economiche oppure viene indagato attraverso le relazioni tra qualità specifiche degli ambienti e esperienze di apprendimento, mettendo in primo piano i vissuti degli studenti. Wilson fa eco a questa lettura confermando una significativa disconnessione tra le percezioni degli spazi di chi li frequenta da studente o docente, chi li disegna da architetto e chi vi incorpora le tecnologie. Come cogliere le sottili e potenti implicazioni che connettono questi elementi configurando «complex, shifting assemblages involving human beings and things: material, digital and hybrid»? (Ellis, Goodyear, 2016, p. 150) Ellis e Goodyear propongono di

visualizzare questa complessità attraverso uno schema tridimensionale di cui individuano tre connotazioni: formale/informale; fisico, virtuale, ibrido; offerto dall'università, da parti terzi, personalmente individuato. Ognuna di queste dimensioni si incrocia con le altre in modo imprevedibile dando vita ad uno schema dell'apprendimento estremamente complesso e in questo senso molto vicino alla realtà.

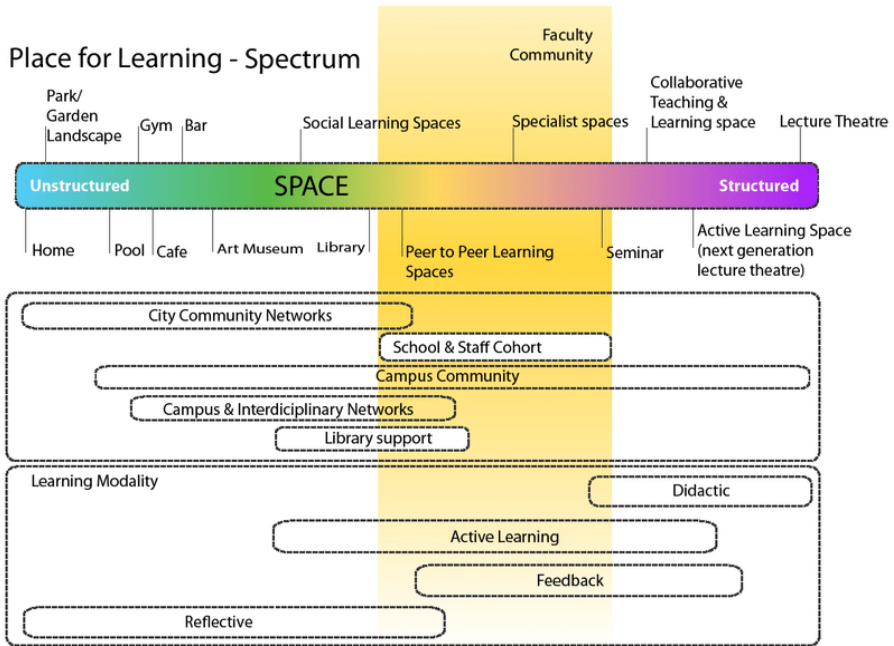
Fig. 3 - Ellis e Goodyear (2016)



Questo schema nomina e dà visibilità alle modalità possibili dell'apprendimento e si può considerare come la base per avviare una indagine sui nessi intimi e biunivoci tra spazio e metodologie di apprendimento; Wilson (2008) prova a fare sintesi di questi legami in uno schema chiamato *Place for learning spectrum* dove la prima linea presenta gli spazi secondo una variazione da non strutturati a strutturati, la seconda linea entra in corrispondenza con la precedente nominando le comunità di riferimento, mentre la terza indica le metodologie di apprendimento adeguate agli spazi e alle comunità.



Fig. 4 - Wilson (2008)



Si tratta di un modello senza dubbio interessante per il tentativo di mettere questi diversi fattori in corrispondenza, promuovendo di per sé una visione organica dello spazio di apprendimento. Tuttavia Ellis e Goodyear, commentando questo schema, mettono in dubbio per esempio la sovrapposizione tra “struttura” e “presenza dell’insegnante” alludendo al fatto che in questa ottica, in assenza di un insegnante, gli studenti non siano capaci di creare o usufruire di attività strutturate al di fuori del contesto delle lezioni. Allo stesso modo sollecita delle perplessità sulla possibilità che le modalità riflessive siano contemplate solo in corrispondenza agli spazi informali. A tale proposito Ellis e Goodyear propongono un più accurato ragionamento portando ad esempio tre diverse metafore dell’apprendimento: come acquisizione, come partecipazione e come creazione del sapere. Il primo modello presume una sorta di proprietà personale delle conoscenze e abilità; può rimandare sia ad un orizzonte di ripetitivo assorbimento delle nozioni che ad un modello pedagogico costruttivista in cui ogni singolarità costruisce attivamente il suo sapere. L’apprendimento come partecipazione evoca uno scenario meno tendente al possesso individuale in quanto più interessato al processo comune di costruzione della conoscenza e al ricono-



scimento/appartenenza in un gruppo/comunità di persone di valori e idee. Infine il terzo prevede una comprensione ed un'esperienza concettuale e pratica di come strumenti, contesti e teorie sono creati e si trasformano. A seconda di quale modello prendiamo in considerazione risulta evidente che gli spazi di apprendimento non restano indifferentemente adeguati e devono assumere forme e connotazioni specifiche:

These three different metaphors for learning have implications for how we think about the relations between learning and space, place, tools and other artefacts – material and digital (Goodyear *et al.*, 2014). For example, if we are thinking only about the acquisition metaphor, then the role of a learning space is simply to afford the acquisition of knowledge and skills. The relationship between space and learning is qualitatively different in the case of the participation metaphor. It is not simply that space needs to afford participation in some social or epistemic practice. In addition, learning to participate in such practices also involves learning how to appropriate the tools, and work out how to dwell in the spaces that are involved in those practices (Saljo, 1995, 1999; Shove *et al.*, 2012). Learning as knowledge creation involves creating new tools and understanding how to build or reconfigure work/learning places. [In Andy Clark's words, we "self-engineer better worlds to think in" – Clark (2008, p. 59).] Using tools and making places are activities that conjure up an extended notion of human capability. It is not just that learning to use tools and create new ones or learning how to navigate and behave in a space and furnish new spaces are important aspects of human capability. It is also the case that tool-using and place-making extend the notion of human cognition "beyond the skin" – they are the accomplishments of an "extended mind" (Clark, Chalmers, 1998). It can be quite difficult to separate person from place and tool. (Ellis, Goodyear 2016, p. 156)

Gli studiosi introducono le connessioni ed influenze tra strumenti (*tools-using*), metodologie, attività, relazioni umane e contesti (*place-making*), intesi sia nella loro materialità sia in quanto esperienza degli stessi, come chiave per modellare in profondità e comprendere l'ampiezza e la qualità dei processi di apprendimento: si tratta certamente di esercitare o acquisire alcune competenze nell'uso attivo e consapevole di strumenti o spazi, ma non solo. Gli studiosi rilanciano l'idea di un apprendimento *beyond the skin* considerando spazi e strumenti come una vera e propria estensione della mente a partire dall'impossibilità di separare la cognizione umana dall'ambiente e dai dispositivi, riconoscendone ampiamente quindi i nessi inscindibili e le influenze circolari.

In questo senso il limite maggiormente problematico di tutti i modelli fino ad ora presi in esame resta quello di non mettere in evidenza uno dei principali fattori dello *spatial thinking*, ovvero la mobilità, che non è solo da intendere come traccia di connessioni e traiettorie ma soprattutto come

comprensione dei fenomeni di co-emergenza. Valorizzare questo aspetto significa rifiutare l'idea di conoscere il mondo da un punto di osservazione, sommandovi, con una operazione mentale, altre rappresentazioni parziali ottenute da diversi punti di osservazione fino a ricavarne una mappa più o meno globale. Ingold invece propone di concepire il mondo intorno a noi come un ambiente che «impariamo a conoscere non osservandolo, non attraverso una verifica mentale volta a testare le nostre rappresentazioni di fronte all'evidenza dei sensi, ma *muovendoci dentro* di esso» (Ingold, 2019, p. 87).

In un testo intitolato *The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities* gli autori affermano che individuare la molteplicità dei contesti di apprendimento, le differenti metodologie e comunità di riferimento mantiene comunque una visione statica e segmentata dei processi. Questo tipo di logica viene adottata tutte le volte, per esempio, che si usa la metafora del dentro-fuori, per cui, quale che sia la dimensione maggiormente frequentata, gli spazi vissuti sono letti in una *container-like vision* (Leander, Phillips, Taylor, 2010). Anche se, a livello grafico nelle figure 3 e 4 le linee che separano i diversi spazi sono tratteggiate e non continue resta pertinente la domanda: come andare oltre l'apparenza della solidità di qualsiasi muro? Quali chiavi interpretative possono aiutare a maturare una visione dei reali nessi e flussi di apprendimento? Che tipo di accessi, varchi, traiettorie si creano? E ancora:

how are participants in activity not merely “situated” in spaces and times, but rather actively “networking” learning resources across space–time in the course of their activity (Nespor, 1994, 1997; Leander, 2001, 2002b)? What are the speeds, rhythms, and frequencies of movements within these networks? How are movements qualitatively different among distinct forms of mobile culture – people, policies, pieces of paper, and megabytes of Internet-transmitted video? (Leander, Phillips, Taylor, 2010, p. 336)

Il confronto tra una prospettiva statica della relazione tra spazi in sé compiuti e una comprensione dei processi di apprendimento in termini di azioni connettive, traiettorie, scambi e influenze si avvicina molto al ragionamento che Ingold propone intorno alla prospettiva del costruire e alla visione dell'abitare. Nella prima l'organizzazione dello spazio precede cognitivamente la sua espressione materiale: ambienti e contesti sono immaginati, concepiti e pianificati prima di essere realizzati, in modo che la forma che assumono è la realizzazione di un progetto-disegno. Allo stesso modo ogni spazio è prima costruito e poi eventualmente abitato, diventando un contenitore per le attività che vi vengono svolte. In questo senso è

una concezione dello spazio di apprendimento che rimanda all'intenzionalità e alla progettualità premeditata, alla staticità e alla solidità. La visione dell'abitare ribalta i termini della relazione, affermando che è a partire dalla nostra capacità di abitare che possiamo costruire.

Costruire non comincia con un progetto performato per finire con un artefatto finito. La forma finale non è che un momento passeggero nella vita di ciascuna forma, un momento in cui essa viene associata a un obiettivo umano. (...) Costruire è un processo che continua per tutto il tempo che un ambiente viene abitato. Possiamo descrivere le forme del nostro ambiente come esempi di architettura ma per la maggior parte non siamo architetti. È nel processo stesso dell'abitare che costruiamo. (Ingold, 2016, p. 138)

Cosa accade quindi se viviamo lo spazio dell'apprendimento non secondo la prospettiva sedentaria del costruire ma secondo l'esperienza creativa e nomade dell'abitare? Se abitare è unirsi ai processi di formazione, avendo coscienza di esserne parte, in che modo dunque dalle implicazioni con l'ambiente che ci circonda emergono le forme e metafore spaziali dell'apprendimento? Quale tipo di connessioni e coinvolgimenti si mettono in luce?

Questo processo del fare-spazio (*place-making*) viene evocato in letteratura per indicare l'interazione dinamica e costante tra tre dimensioni qualitative: la materialità, le relazioni sociali e l'attività simbolica-immaginaria che, solo se colte nel loro modellarsi e modificarsi vicendevole, ci avvicinano alla comprensione di come si genera ed evolve lo spazio (Fataar, Rinques, 2019). Lo spazio, cioè, non è dato, non è uno sfondo né un decoro, ma si crea ed evolve, è un agente che influenza profondamente il senso del sé di chi vi è immerso. In una ricerca all'interno di una scuola a Cape Town Fataar e Rinques nominano l'esperienza della *place-based identification* secondo cui la soggettività dello studente si va definendo in relazione ad uno specifico ambiente: «Complex patterns of cognition are forged in relation to specific “places” and include “conscious and unconscious ideas, feelings, values, goals, preferences, skills, meanings, and behavioural tendencies”» (Fataar, Rinques, 2019, p. 28).

Questi processi possono essere rintracciati solo con una metodologia che immerga la ricerca nel ritmo della vita quotidiana; si tratta di cercare un punto di vista interno e dinamico per abbandonare l'illusione di potere osservare lo spazio di formazione oggettivandolo in una proiezione che assume i contorni di una scena alla quale assistiamo. «Ciò significa guadagnare quello che potremmo chiamare il punto di vista del vento. Gli occhi del vento non guardano gli alberi ma vagano *tra* essi, facendoli muovere

in modo quasi impercettibile, solleticando le loro superfici e osservandoli mentre si ravvivano al tocco della vista» (Ingold, 2019, p. 148).

Per esempio, durante la ricerca, ripercorrendo il suo percorso formativo, una tirocinante si è chiesta:

La mia domanda è: ma dove mi vedo io? È una domanda che mi sono posta quando ho iniziato Scienze politiche, e mi sono detta: aspetta, ma dove mi vedo io? Quando ho lasciato e sono entrata a Scienze dell'educazione, grazie alla conoscenza di una amica dell'associazionismo studentesco, mi sono sentita estremamente al mio posto: mi ha fatto entrare nell'università al cento per cento. E da lì ho capito come funziona l'università, pian piano, cosa volevo fare, perché lei mi ha guidata. È una persona che ha sempre sete di nuovi progetti. E questa sete l'ha fatta venire anche a me... anche se ogni tanto la perdevo perché lavoravo al supermercato, un lavoro che non c'entrava niente, però mi serviva. Lasciavo un po' da parte l'università, me la godevo pochi giorni. Al secondo anno ho dovuto lasciare per forza il supermercato perché era ingestibile con tanti corsi e laboratori, mi sono immersa ancora di più, ho preso in mano la situazione adolescenti del mio oratorio. Dove vedevo che mi impegnavo e provavo amore, vedevo solo quello, mi impegnavo il tempo ma non sentivo la stanchezza. A volte non dormo la notte perché ho questa adrenalina. Ci sono stati due insegnamenti importanti... che mi hanno davvero smosso dentro, c'è bisogno di questo in università! In un angolo metto indecisione e staticità, paura della burocrazia, perché erano cose che mi fermavano. Molti corsi li ho trovati statici, non saprei dire cosa mi hanno lasciato effettivamente, anche se mi sono piaciuti, non sono riuscita a dare il cento per cento di me. Invece nelle cose in cui credo, do tutta me stessa e non sento nessuna fatica. Anche se frequento poco e non ho una casa qua come gli altri, sono pendolare, però anche quei pochi momenti che passiamo insieme con i miei compagni di corso per me sono interessanti, appaganti, mi fanno crescere. Faccio comunità... nel senso che mi sento in comunità con i miei compagni. (Elisa, secondo anno, focus group studenti, 2022)

Il nesso intimo tra apprendimento e luoghi nei quali si riconosce possibile la ricerca su di sé (*place-based identification*) è ben reso dalla domanda di Elisa sulla sua formazione che infatti si traduce principalmente in termini spaziali: “dove mi vedo io?” Una volta identificato il proprio posto (il corso di studi in scienze dell'educazione) l'esperienza formativa viene declinata non solo secondo il racconto dei corsi ma si struttura nella narrazione di una pluralità di traiettorie e relazioni. Elisa nomina la compresenza di diversi luoghi che i modelli dello spazio di apprendimento in chiave *lifewide* finora presi in esame ben rappresentano: l'ambiente universitario amicale, le associazioni studentesche, il lavoro salariato finalizzato ad autosostenersi economicamente, il pendolarismo, il volontariato in parrocchia, un paio di corsi del curriculum accademico particolarmente signi-

ficativi. Se tenessimo conto di questi diversi segmenti di spazio, potremmo delineare una panoramica dell'apprendimento *lifewide* di Elisa certamente complessa ma rigida. Quali sono le forze connettive che rendono questa pluralità un percorso, che scolpiscono lo spazio di apprendimento, scartando alcune zone e annettendone altre? Lo spazio di apprendimento *lifewide* di Elisa si crea in interazione profonda con un sentire che nomina come “entusiasmo, sete, amore per ciò che si fa, adrenalina”. È questo sentire, generato nell'amicizia con i colleghi, dall'esperienza di volontariato o da alcuni corsi che Elisa ha seguito, a rendere significativo il tempo spazio qualitativo dell'università: anche se frequenta poco, è questa forza e le traiettorie che ne nascono ad investire di senso l'intero percorso, a renderlo tale. In un certo senso è grazie a questa forza che Elisa fa l'università e l'università prende forma grazie ad Elisa.

#### **4. Mappare l'apprendimento in chiave *lifewide***

Queste riflessioni aprono la parte dedicata alle topografie dell'apprendimento nei processi di costruzione transgenerazionale del sapere e della professionalità degli educatori socio-pedagogici. Si tratta di percorsi che procedono sinuosamente tra la dimensione teorica, esperienziale, comunitaria e istituzionale la cui complessità merita di essere compresa in un orizzonte capace di riconoscere e integrare spazi di natura differente come luoghi di formazione. Dalla ricognizione sull'apprendimento *lifewide* emergono due significative questioni: la pluralità qualitativa degli spazi va letta in una chiave non statica che privilegi le relazioni, le influenze e le traiettorie create nell'esperienza di apprendimento. Se lo spazio di apprendimento si genera mentre prende forma il soggetto stesso dell'apprendere è necessario guardare a questo processo dall'interno, cioè nel suo farsi. A partire dall'esempio prima citato di Elisa, una volta affermata la molteplicità di contesti e la loro costante interazione reciproca, resta da chiedersi: grazie/nonostante a quali moventi si influenzano a vicenda? Che tipo di contatti, domande, ricorsività o contraddizioni emergono dalla messa in connessione di spazi a volte radicalmente differenti?

Durante la ricerca abbiamo invitato un gruppo di dieci studenti iscritte al secondo anno in Scienze dell'educazione a disegnare una ecomappa dell'esperienza di apprendimento iniziata un paio di anni prima, a partire da quattro elementi: tappe, domande, incontri, accadimenti. Le tappe erano da intendersi come momenti significativi, per esempio corsi o esami, che hanno scandito il percorso; le domande come dei varchi o dei vettori che hanno ispirato o mosso a continuare il percorso. Indicare gli incontri met-

teva in risalto il valore delle relazioni; la voce “accadimenti” si proponeva di pensare ad eventi storici, collettivi che erano entrati a pieno titolo nel proprio spazio di apprendimento. La proposta era da intendersi in chiave *lifewide* e quindi ogni voce poteva essere declinata trasversalmente all’ambiente di vita di ciascuna studente. Ne sono emerse delle miniature realistiche e simboliche (Demetrio, 2020) che presentano accurate descrizioni di stati d’animo, dialoghi, eventi significativi, esperienze formative.

#### **4.1. Alla ricerca di spazio**

Il focus group ha avuto luogo nel 2022, circa sei mesi dopo la riapertura delle attività accademiche, conclusosi l’allarme per la pandemia Covid-19. Inevitabilmente l’esperienza di isolamento e solitudine aveva impresso delle tracce sulla percezione degli spazi di apprendimento delle studenti anche una volta tornate a frequentare l’università.

*Sofia:* Prima dell’università facevo tanto volontariato, avevo più tempo. Ero nel mio paese in Trentino, all’oratorio facevamo tante esperienze diverse con i profughi, con gli anziani in casa di riposo, andavamo lì una volta alla settimana anche con i disabili. Ma da quando ho iniziato l’università a Verona: vuoto totale. L’anno scorso in realtà tra Covid e tutto non c’è stato più tanto. Ho l’appartamento qui e quest’anno ho iniziato il coro, come cosa che mi ha permesso di trovare nuove relazioni, di aprirmi un po’. Se no l’università non mi ha dato modo di trovare, di aiutare e sostenere gli altri. Di trovare quella parte sociale che mi tiene viva, infatti adesso non vedo l’ora di iniziare il tirocinio perché mi sento un po’ vuota. Nel primo semestre facevamo tantissime cose, eravamo dal lunedì al sabato super pieni di lezioni. Spero di ricordarmi come si fa a fare attività con le persone. Il tirocinio mi aiuterà a riempire il vuoto. Che non è solo il tempo vuoto, ma proprio un sentirmi utile. L’università mi ha portato via da dove vengo, dove avevo tutta la mia rete e modi per sentirmi utile. Io ho comunque miei amici per cui mi sento utile però... proprio a livello di comunità.

*Federica:* Anche io vivo qui a Verona e mi sono trovata persa più che vuota. Le prime volte dopo lezione mi sono detta: non vedo l’ora di andare al bar di fronte l’università con gli altri per parlare di quello che abbiamo parlato a lezione, perché altrimenti dove trovo il mio spazio di crescita? Qua non sono riuscita a trovare spazi di volontariato. (Focus group studenti, 2022)

Il sentimento del vuoto, della perdita e del disorientamento si mescolano; sono dovuti alla convergenza di fattori vari, come la situazione pandemica, il trasferimento e la separazione dai contesti di vita precedenti l’iscrizione all’università, lo stravolgimento del ritmo quotidiano che duran-

te il primo anno viene totalmente dedicato alla frequenza delle lezioni con uno stile didattico frontale. Questi cambiamenti pesano sulla percezione del percorso formativo che nel gruppo risuona come un senso di vuoto e un vuoto di senso. Su questo sfondo risalta l'idea espressa dalla totalità delle partecipanti al focus group: perché una crescita e un percorso di formazione desiderabili possano avere luogo sussiste la necessità ineludibile di partecipare a spazi pubblici di incontro in cui sperimentarsi, rendere un'opera utile per la comunità (occasioni di volontariato, oratorio, casa di riposo), aprirsi e confrontarsi (coro, bar subito dopo le lezioni).

*Teresa:* Io non riuscirei a immaginarmi solo studiando e basta. Per me le cose più importanti sono sempre state tutte “fuori”. Parlo di un mondo associativo, di spazi sociali. Se ci sono queste esigenze sicuramente è forte dirlo. Si può creare tutto al di là dell'università, ma sarebbe interessante che anche l'università desse spazio a queste esigenze al suo interno.

*Federica:* Un po' di spazio libero ogni tanto dobbiamo trovarlo. Avendo fatto il servizio civile nei servizi sociali cercavo disperatamente uno spazio meno burocratizzato perché mi sentivo oppressa da questa cosa che ci devono essere eccessive pratiche per raggiungere uno spazio. (Focus group studenti, 2022)

Le studenti affermano di essere in cerca di spazi liberi, di facile accesso, meno burocratizzati possibile, ma ciò che è interessante, ai fini di comprendere il processo concreto di apprendimento in chiave *lifewide*, è chiedersi: in quali termini concepiscono la relazione tra questi luoghi e l'università? Che sia ricucire lo strappo che l'inizio dell'università ha provocato nel tessuto sociale di cui la studente si sentiva parte, come afferma Sofia, o che la relazione con gli spazi associativi, con il mondo di 'fuori', come lo chiama Teresa, possa essere un valore da integrare nella logica universitaria, in entrambi i casi le studenti percepiscono per lo più una distanza, una separazione tra i luoghi della comunità, del volontariato e quelli accademici. Prenderne atto non è tuttavia una ragione sufficiente per rinunciare né agli uni né agli altri: questa separazione è percepita infatti come fittizia, come una mancanza, qualcosa da recuperare in quanto essenziale ai fini di una formazione fedele ai propri ideali. Da queste parole emerge nettamente l'opera costante di molte studenti, il ponte che incarnano ed attraversano quotidianamente per mettere in comunicazione i frammenti della loro nomadica avventura formativa.

## **4.2. Essere in movimento, posizionarsi**

La possibilità di tracciare delle linee di continuità tra spazi differenti, di nominarne le influenze reciproche rende possibile leggere in termini di



percorso formativo uno zigzagare tra luoghi la cui connessione diventa significativa senza esserlo a priori.

*Federica*: Ripenso alle mie tappe degli ultimi due anni, agli esami fatti all'università. Non ho mai frequentato perché ho lavorato. Facevo solo i laboratori<sup>8</sup>. Per la mia crescita personale è stato fondamentale. Avevo molto dentro di me che si stava muovendo ed è stato come uno schiaffo in faccia e ho detto: sì, sono nel posto giusto. Ricordo che la professoressa all'esame mi ha corretto perché continuavo a parlare di me al maschile come "un educatore": "intendi un'educatrice?" mi ha chiesto. E io mi stavo proprio avvicinando al movimento femminista. Non siamo neutri e questa è una cosa fondamentale da capire. Capire che bisogna cercare anche noi stessi. Mi sono molto avvicinata alle manifestazioni in piazza. Nel 2019 qui a Verona c'è stato il Congresso mondiale per le famiglie. Sono andata a manifestare contro, con Non una di meno. Lo scorso mese sono stata in piazza contro il fascismo, per la pace. Quando non è passato il Ddl zan, sono andata in piazza. E questo mi fa sentire viva. Mi fa sentire che è importante prendere posizione. Oltre che come Federica anche da educatrice. Sento che non devo e non posso tirarmi indietro. Come porto il mio modo di vedere il mondo nel mio agire educativo quotidiano? Nell'agire quotidiano che a volte è così fatto di pesantezza, rischia di perdersi. A volte è talmente pesante che si perde tutto... questa stessa gioia che ho adesso... ho paura magari di perderla con gli anni. Questa voglia di stare con gli esclusi, questa mia manifestazione contro le ingiustizie. I laboratori mi hanno permesso di fare questo percorso e la comunità per minori che ho scelto per il tirocinio la sento come il punto di arrivo. Non è stata casuale la scelta della comunità, è stato tutto un percorso. (Focus group studenti, 2022)

Federica rintraccia la prima risonanza ricca di senso tra uno spazio dell'interiorità (*avevo molto dentro di me che si stava muovendo, la mia crescita personale*) e alcune esperienze laboratoriali presso l'università. Nominare questo tipo di connessione rivela l'apprendimento *lifewide* nel suo incrocio con l'aspetto *deep*: entrare in contatto con la possibilità di abitare una dimensione interiore mette luce non solo sulle dimensioni affettive profonde dell'apprendimento e sugli aspetti potenzialmente trasformativi di sé. Gioca un ruolo di orientamento rispetto alla realtà, al comprendere *dove si è*, come suggerisce l'uso della metafora spaziale dell'"essere al posto giusto" e del "prendere posizione". La rivelazione della non neutralità del soggetto, l'esercizio della competenza indispensabile del situarsi emotivamente e culturalmente nei contesti, specialmente educativi, fa da trampolino al racconto del divenire educatrice attraverso diverse esperienze

8. I laboratori sono dei corsi a frequenza obbligatoria che propongono didattiche partecipative.



di partecipazione alla vita collettiva: la piazza, le strade diventano un luogo di formazione del proprio sguardo sul mondo, sui dibattiti e i dilemmi che la società contemporanea sta affrontando. “Come porto il mio modo di vedere il mondo nel mio agire educativo quotidiano?” questa domanda in un certo senso fonda e congiunge i diversi spazi di sé (come Federica e come educatrice) e di apprendimento (la vita accademica, di partecipazione civica, professionale) in un’opera creativa, come se appunto fossero ambiti slegati che tocca a lei ricomporre. Poterli cogliere in una globalità le consente di sentirsi immersa in un percorso integrato di cui riconosce le parti e le connessioni.

### **4.3. *Frequentare spazi formativi e vita di quartiere***

Uno sguardo *lifewide* sui processi di apprendimento pone l’accento sulla pluralità degli spazi e la loro composizione organica, avendo il pregio di metterne in luce le dinamicità, i confini e le prossimità, gli avvicinamenti e le distanze. Leggerne le evoluzioni complesse implica tematizzare anche tensioni e contraddizioni che possono sorgere all’intersezione tra luoghi della formazione e ambienti di vita.

Durante il tirocinio è entrata in comunità mamma-bambino una nuova ospite che mi ha riconosciuta, si ricordava di me perché entrambe frequentiamo il quartiere di Veronetta. Ci conosciamo di vista. Per scrupolo ho riferito alla mia tutor; io sostenevo di non provare nessun tipo di disagio vista l’effettiva non conoscenza di questa persona: frequentiamo la stessa zona in cui penso lei abiti e in cui anche io ho vissuto anni fa. Ma la tutor aziendale era titubante. Questa situazione mi ha destabilizzato. Inoltre, facendo parte di diversi spazi sociali autogestiti in Veronetta (il quartiere dell’università), ho spiegato alla mia responsabile che per me, come per altri miei colleghi, risulterebbe impossibile, in ambito lavorativo, non incontrare volti familiari o addirittura conoscenti. Sono molti anni che frequento questi spazi sociali, uno l’abbiamo aperto tra amici della nostra compagnia, abbiamo attivato lo sportello dei diritti per gli immigrati. Passano molte persone che stanno vivendo un disagio proprio perché ci occupiamo di persone fragili da anni nella zona più multiculturale di Verona che allo stesso tempo è anche la zona che frequentiamo abitualmente tra amici. La tutor aziendale e la direttrice della comunità hanno ritenuto opportuno che io concludessi all’istante il percorso di tirocinio, per il fatto che questo pseudo riconoscimento da parte dell’utente potesse interferire sia con il suo sia con il mio percorso. Mi sono chiesta: in che modo è più giusto procedere in questi casi? Ero abbastanza confusa e ancora provata dal cambiamento, ero molto triste nel separarmi dai nuclei familiari e da una collega con cui stavo lavorando. (Relazione finale tirocinante, giugno 2022)

La dimensione del quartiere è particolarmente rilevante in questa ricerca di taglio etnografico; l'università, diversi spazi associativi e servizi socio-educativi hanno sede infatti a Veronetta, uno tra i rioni più multiculturali della città che, a causa di questa particolare configurazione residenziale, rappresenta un interessante esempio di convivenza tra varie culture dell'abitare. Nel racconto di Giovanna assume un ruolo di rilievo la categoria della prossimità tra luoghi informali di incontro, associativi, formativi e professionali. Frequentare è il verbo che ricorre maggiormente ad indicare la familiarità con la vita del quartiere e con i suoi abitanti, ma anche un coinvolgimento attivo nella partecipazione a spazi autogestiti che contribuiscono a tematizzare e cercare risposte per alcune problematiche sociali. Nel periodo di svolgimento del tirocinio in un quartiere distante da Veronetta emerge tuttavia una contraddizione nella relazione tra gli spazi della mappa di apprendimento *lifewide* che sfocia in una inconciliabilità; a causa della consuetudine di Giovanna con la vita di Veronetta le viene consigliato di cambiare sede di tirocinio poiché, secondo le tutor aziendali, viene a mancare la “distanza/distinzione” tra l'utente e la tirocinante. Questo episodio introduce un nuovo elemento nella mappatura *lifewide* degli spazi di apprendimento: complessifica la presenza di una pluralità di spazi formativi qualitativamente diversi inserendo la variabilità della distanza. Non è rilevante dunque soltanto quali spazi possono essere mappati ma anche a che distanza misurabile e simbolica sono situati. La frequentazione dello stesso quartiere o di alcuni luoghi di socialità viene infatti interpretata dalle tutor aziendali come una eccessiva vicinanza, quasi come una appartenenza comune all'utente e alla tirocinante, mentre da Giovanna viene letta come un elemento inevitabile dal momento che la partecipazione all'attivismo di quartiere caratterizza il suo vissuto in modo essenziale.

Mettere in evidenza i punti di tensione tra gli spazi di formazione mostra che i luoghi hanno a volte qualità tali da essere letti come incompatibili o almeno bisognosi di una mediazione radicale. Riflettere su una ecomappa favorisce quindi non solo una forma di apprendimento su di sé e sul proprio percorso in termini globali ma può rivelare anche limiti istituzionali, regole ed impliciti professionali favorendo una più consapevole transizione delle studenti verso il mondo del lavoro.

#### **4.4. Il desiderio di fare comunità: tra oikos e polis**

Una certa sensibilità politica, ovvero una partecipazione a pratiche collettive di cura del territorio e una particolare attenzione ai bisogni espressi dalla comunità di cui si fa parte, è una postura molto diffusa tra le

studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione indirizzo comunità. Il racconto che segue mette a tema la questione dello spazio pubblico, già presente nell'ecomappa di Federica in relazione alle manifestazioni di piazza, ma qui declinato nei termini della convivenza problematica tra culture differenti dell'intervento rispetto al malessere giovanile.

Sto per parcheggiare la macchina e assisto ad un fermo di polizia nei confronti di un ragazzo semi-nudo e disarmato. I due agenti in divisa, una donna e un uomo, insistono perché il ragazzo fornisca le sue generalità. Inizia il contenimento di due poliziotti sul ragazzo. Decido di prendere il cellulare dalla tasca e avviare una video-registrazione. Scende una mia collega, S., dalle case popolari circostanti e chiede: – “Sta male? Cosa succede? Il ragazzo non fornisce le sue generali? Posso provare a chiedergliele io? Secondo me lo state solo spaventando – “Ok signorina, provi lei!” – risponde la poliziotta. Ma ormai è troppo tardi. Un numero indefinito di poliziotti, intanto arrivati, si scaglia su S. e la carica sulla volante, facendole sbattere la testa. Poche frazioni di secondi e il mio corpo in maniera quasi fisiologica corre verso S. e la polizia, ma viene immediatamente fermato da una forte presa che mi immobilizza le braccia da dietro. Due volte mi viene spruzzato dello spray al peperoncino negli occhi e in bocca, vengo spinto addosso a una macchina e poi gettata a terra. Mi storcono il braccio – “ferma o te lo spezziamo” – mi ammanettano e mi stratonano verso l'autovettura facendomi sbattere la testa su quest'ultima. Non ho avuto lesioni gravi, ma una sensazione di terrore per aver smarrito la mia voce e il mio corpo in un grande momento di buio. Sono stata portata in direttissima in Tribunale con l'accusa di resistenza a pubblico ufficiale. Questa esperienza mi ha fatto molto riflettere sul ruolo della polizia, della cittadinanza attiva, sulla cura tra e delle persone. Che rapporto ha questo impulso muscolare di reazione avvenuto nel mio corpo con la violenza e l'autodifesa? Il mio impulso potrebbe essere derivato da una paura non conosciuta e gestita che spinge in due direzioni: la “paralisi” o il “buttarsi a testa bassa”. In entrambi i casi si produce una “reazione”, una sorta di interiorizzazione di inferiorità, invece di prendere il tempo di esercitare la sensibilità, prendere coscienza e gestire la paura elaborando azioni risolutive. Questa è la consapevolezza che ora mi attraversa. L'intento di superare l'indifferenza e poter agire per trasformare la realtà quotidiana necessita di studio e strumenti efficaci, anche se, quando si è soli o invisibili, cambia tutto... Il ragazzo semi-nudo, che più che un problema di sicurezza rappresentava un problema sanitario, era stato segnalato da un vicino del quartiere. Bisogna riconoscere che il più delle volte invece che parlare di giustizia sociale si preferiscono narrazioni securitarie e di controllo. Il lavoro educativo di strada rivolto al benessere delle persone in difficoltà è sostituito completamente dal controllo di polizia. Il processo di delega alla polizia sostituisce la capacità di comprendere autonomamente, e tra persone vicine, ciò che succede. Il cittadino/a si sente attivo proprio nelle politiche della delega, della segnalazione e della lamentela. Il fatto che abbia intrapreso un percorso di studi intitolato “scienze dell'educazione” esprime in qualche modo la mia attenzione verso ciò che succede all'interno di una comunità territoriale con il desiderio di intervenire in pratiche

differenti da quelle proposte in una logica di controllo. La politica deve iniziare necessariamente dalle relazioni e dall'impegno a creare una comunità. Ho imparato che "fare comunità" è un desiderio che trasporto in ogni mio agire e non finirà mai di propormi occasioni per essere presente a ciò che accade intorno a me. È vero, non si può fare tutto, ma si può portare quel tutto ovunque si vada. Questo tutto sono tutte le parti che ci compongono e che certe volte ci fanno sentire "a pezzi", in un senso di frammentarietà che lotta per tenersi insieme. Si ricerca così la possibilità di stare nel proprio tutto al di là della settorializzazione costante che divide le nostre vite a partire dalla distinzione tra pubblico e privato, tra personale e politico. (Tesi di laurea Teresa Brenzoni)

Questo episodio ha fortemente marcato il percorso formativo di Teresa. Il maltrattamento subito dalle due educatrici intervenute e dal ragazzo fermato, il processo per direttissima, risoltosi poi in nessuna accusa, hanno avuto bisogno di un lungo tempo di rielaborazione che ha coinciso con il periodo del tirocinio. Come re-agire quando si è testimoni di una scena che ci appare violenta o ingiusta nello spazio pubblico? La narrazione ruota intorno ad alcuni dilemmi e dicotomie, tra cui: lavoro educativo di strada vs. logica di controllo; logica della partecipazione vs. politiche della segnalazione; pratica della relazione vs. delega. La scelta di studiare scienze dell'educazione viene connessa al desiderio di acquisire strumenti, consapevolezze e pratiche per promuovere azioni di cura di un territorio. Ma la presa di coscienza del valore del proprio gesto come dei limiti delle proprie azioni, l'urto con un ordine sociale che privilegia una gestione securitaria del malessere sono alcuni elementi che rendono più complesso il desiderio di Teresa di apprendere a "fare comunità". Fare politica coincide, nella sua visione, con questo intento e gli studi universitari sono uno degli strumenti per realizzarlo. Il campo semantico del politico introduce degli elementi di rilievo nella visione dell'apprendimento in chiave *lifewide*: in che modo infatti assumere uno sguardo trasversale agli ambienti di vita e formazione mette in connessione l'apprendimento con la *polis*? In linea con la risignificazione della sua generazione, per politica Teresa intende principalmente un impegno in favore della collettività, una sorta di cittadinanza attiva, prendendo le distanze dalla mera logica partitica di appartenenza e criticando fortemente la logica istituzionale della delega o della rappresentanza. L'episodio ci riporta tuttavia anche ad una presa di coscienza sulla *polis* come scenario dei rapporti di potere e delle diseguaglianze, come ordine basato sull'esclusione del godimento dei diritti di cittadino per alcune fasce della popolazione. Come tenere insieme queste due visioni della politica? Quale studio e quali strumenti, quali efficaci pratiche educative professionali – si chiede Teresa – possono rispondere al desiderio di cura del territorio a partire dalla consapevolezza dei rapporti di forza? Ovvero in che modo pratiche *ecologiche* possono prendere un respiro *politico*?

In queste domande è interessante rilevare come convivano, in quanto modelli socio-relazionali, la *polis* e l'*oikos*, due poli in tensione costante e proprio per questo necessariamente in dialogo. Teresa cita la distinzione tra pubblico e privato – e la sua traduzione femminista tra personale e politico – per esplicitare proprio i frammenti di sé che tenta di tenere insieme nella sua formazione e nel suo agire.

Tuttavia, poiché non nettamente distinguibili, possiamo vedere come interagiscono, si sovrappongono e mescolano, offrendo un quadro di complessità. L'*oikos* è per lo più identificato come la sfera della riproduzione e del domestico, della cura e dell'affetto, con alcune precise gerarchie e conflitti (per esempio tra donne e uomini; tra liberi e schiavi); la *polis* è connotata come la sfera della cittadinanza e del diritto dove tutti coloro che vi sono ammessi hanno uguale statuto, ad eccezione di chi vi è escluso (donne, stranieri, schiavi). Nessuna di queste due sfere è scevra da contraddizioni, ineguaglianze, forme di dominio, ma entrambe nominano qualcosa che agli occhi di Teresa è essenziale: la cura e il bisogno di costituirsi come attore della vita in comune, pubblica (Mortari, 2021; Milana, Muscarà, Perillo, Agrusti, 2023). In una certa declinazione l'ottica eco-logica (letteralmente appunto “scienza, studio dell'οἶκος”) può dirsi come cura dell'ambiente di vita, del territorio: la cura cioè ha valicato i confini del domestico, l'*oikos* si è espanso per trasbordare nello spazio pubblico dove si mescola e confronta con la dimensione delle norme e dell'ordine sociale, della tensione verso la concordia civica. È grazie dunque alla ecomappa di Teresa che questi due paradigmi che costituiscono parte fondamentale del lavoro educativo sono nominati, nella loro generativa e a volte lacerante relazione, come spazi della formazione e dell'agire educativo professionale.

**Parte seconda**

**Terre di mezzo**



## 2. Il tirocinio come spazio formativo plurale

In un'ottica *lifewide*, nel percorso formativo in Scienze dell'educazione, uno dei momenti di snodo più importanti è costituito dal tirocinio. Considerato per eccellenza il luogo della costruzione della professionalità educativa, si formalizza e struttura in un muoversi tra spazi di qualità differente – l'ente, l'università, la soggettività della studente e il suo engagement comunitario – che, come una matrioska, si articolano a loro volta in micro-parti connesse sempre in modo inedito.

In questo capitolo esploreremo alcune declinazioni della natura *inbetween* di questo spazio: alla luce di quali cornici teoriche può essere letta questa sua natura intermedia? Una delle metafore spaziali maggiormente utilizzate per nominare il processo di tirocinio è infatti la dimensione del “tra”. In termini generali potremmo dire che questa connotazione definisce il tirocinio in un senso *geo-pedagogico* in quanto spazio dinamico di acquisizione di competenze e modellamento dell'identità professionale grazie a un percorso articolato tra contesto accademico, ingresso nei servizi e partecipazione alla vita pubblica. Leggere il tirocinio, come dispositivo e come esperienza, alla luce della categoria del “tra” può aiutarci a mettere in luce alcune questioni sul carattere organizzativo e sulla sua ecologia formativa. Possiamo chiederci: mette in connessione principalmente due contesti, l'università e i servizi, riconosciuti come qualitativamente differenti? In cosa sussiste questa differenza? Oppure crea un terzo spazio? E come si potrebbe connotare? Dove si posizionano i diversi attori di questo dispositivo e dove il dispositivo li situa? È da intendersi come spazio simbolico e concreto di attraversamento e incrocio, o gioca più come barriera, limite e soglia? A partire da diverse visioni teoriche e livelli di analisi si fanno strada alcune ipotesi e interpretazioni.

In prima istanza il tirocinio, in quanto luogo di costruzione dell'identità professionale, viene letto come perno *tra* sistema accademico e mondo



del lavoro. In questo senso è largamente descritto come ponte *tra* la dimensione teorica e pratica; questa connotazione a volte mette l'accento sulla percezione di due contesti e livelli cognitivo-esperienziali separati che necessitano una giuntura, a volte invece si traduce in dinamiche virtuose di integrazione e riflessività circolare.

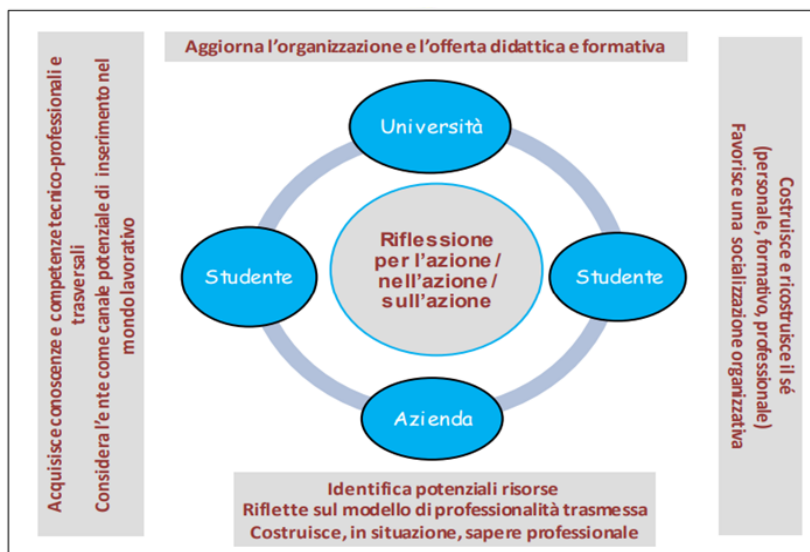
Nel corso del capitolo la presentazione di alcune cornici teoriche dialogherà costantemente con i materiali emersi dal campo di ricerca; questa scelta mira a mettere in interlocuzione in modo esplicito il livello di analisi che pensa il tirocinio come dispositivo con le narrazioni che ne restituiscono l'esperienza viva e concreta da diversi punti di vista (per lo più studenti, ma anche tutor e docenti). Lo scarto tra la lente teorica e la ricerca spinge il ragionamento verso un quadro sempre più complesso e plurale del reale che non risolve mai del tutto le sue contraddizioni. Man mano che aumenta il grado di complessità dell'analisi del tirocinio saranno evocate teorie che tentano di cogliere questa intricata rete di attori, strumenti, norme: in particolare la metafora dell'apprendimento come partecipazione, che vede nel tirocinio una comunità basata su una partnership formativa e trans-istituzionale, e la teoria dell'Attività come sistema che promuove e accoglie le trasformazioni in uno spazio di ricerca interistituzionale.

## 1. Tra teoria e pratica?

Una prima connotazione di questo luogo intermedio è individuata da Salerni che mette in rilievo come «il tirocinio giochi il ruolo di “motore” e “perno” del rapporto di cooperazione formativa tra sistema accademico e il mondo del lavoro» (Salerni, 2016, p. 87). In questo senso diversi atenei in Italia hanno condotto ricerche specifiche destinate a problematizzare e disegnare procedure specifiche per il tirocinio del profilo socio-educativo (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995; Ariemma, Sirignano, 2005; Ceriani, 2006; Bartolini, Riccardini, 2006; Palmieri, Pozzoli, Premoli, Simeone, 2015; Rossetti, Tognetti, 2009; Traverso, Modugno, 2015; Salerni, Szpunar, 2019; Salerni, Zanazzi, 2021). In modo trasversale ai contesti la struttura del tirocinio viene sintetizzata in uno schema che ne vuole sottolineare l'integrazione tra tre attori: lo/la studente, l'azienda e l'università. Prende la forma di un dispositivo la cui efficacia si genera in un costante e reciproco feedback tra formazione accademica e in situazione; in virtù di questa specifica ciclicità, presenta diversi vantaggi: da una parte le organizzazioni possono contribuire alla formazione dei futuri professionisti identificando potenziali risorse e fruendo allo stesso tempo, grazie al contatto con l'università, delle proposte aggiornate provenienti dal mondo della formazione;

dall'altra l'università può verificare l'efficacia dell'offerta didattica alla luce della domanda, cercando di comprendere le esigenze che costantemente emergono dal contesto lavorativo.

Fig. 1 - Rappresentazione del modello circolare del tirocinio, Salerno, 2016



A livello organizzativo, per assicurare questa forma di circolarità e triangolazione, è necessario predisporre risorse umane e strumenti specifici: in questo senso sono centrali le figure di accompagnamento delle studenti che, a seconda del modello predisposto da ogni ateneo, sono denominate tutor accademici/interni, tutor aziendali/esterni, supervisore e coordinatore responsabile del tirocinio. Senza entrare nel merito della tutorship, su cui rimando al molto che è stato già scritto (Pati, 2012; Premoli, Simone, 2019), questi profili nascono dalla constatazione che, pur non imputando nulla alla capacità personale, «l'affidamento esclusivo ad un docente della direzione e dell'organizzazione del tirocinio non permette di garantire un servizio formativo di qualità» (Bartolini, Riccardini, 2006, p. 63). In genere, infatti, insieme alla Commissione tirocini che funge da gruppo di coordinamento generale, in alcune università si trovano figure incaricate in modo specifico di curare i rapporti tra Enti e corso di laurea, programmare le attività di tirocinio teorico/indiretto e pratico/sul campo, coordinare l'operato dei tutor. Inoltre nei modelli di tirocinio un ruolo centrale è svolto

da una serie di strumenti, costruiti precisamente a questo fine, che sono sia di natura valutativa – soprattutto questionari semistrutturati per studenti e tutor aziendali – sia di genere riflessivo-narrativo. In particolare sono adottati largamente il diario di bordo e la relazione finale.

L'assunto teorico su cui si basa una tale organizzazione è il riconoscimento che l'educazione è un insieme di situazioni problematiche aperte (Mortari, 2003) per affrontare le quali il sapere astratto o tecnico e procedurale non è sufficiente a produrre azioni adeguate alla complessità e alla specificità delle situazioni e dei soggetti coinvolti (Schön, 1993). La professionalità che rende educanti i contesti nei quali si agisce si caratterizza piuttosto come una integrazione di conoscenze, abilità pratiche, riflessività, competenze relative al sé (autoconsapevolezza, riflessione critica, capacità di modificare le proprie cornici di significato) e capacità di lavorare con altri. Nella letteratura pedagogica il tirocinio universitario è quindi largamente considerato il luogo primo per la composizione di un sapere integrato ed organico. Ora, l'articolazione interna di questo sapere viene cercata e nominata in particolare nella tensione a coniugare dimensione teorica e pratica, accademica e professionale. Tuttavia immaginare, costruire e approfondire questo nesso, sperimentare strategie organizzative e spazi di pensiero che lo rendano reale si rivela tutt'altro che lineare, nonostante la questione sia stata oggetto di riflessione e di ricerca in diversi contesti accademici, nazionali e internazionali.

Il tirocinio è un elemento formativo che, per la sua sostanza epistemologica, orienta il sapere pedagogico a misurarsi con la concretezza della pratica. Uno dei suoi principali esiti consiste infatti nell'integrazione tra le cornici teoriche e le pratiche professionali a partire da una costante rielaborazione critica del vissuto (Salerni, Szpunar, 2019). Diffusamente definito come esperienza ponte tra teoria e pratica, il tirocinio universitario è un contesto ibrido generativo di sapere. È necessario tuttavia specificare il rapporto tra teoria e pratica; su questo rapporto si insidia implicitamente, infatti, un'ottica riduzionista che scivola nell'idea che la postura teorica coincida con il percorso accademico e la pratica con il contesto professionale. Quali sono i principali modelli teorico-operativi che fondano le esperienze di tirocinio nel percorso per diventare educatori ed educatrici? Quali metafore nominano la relazione tra la teoria e la pratica? Come viene costruita e vissuta, decostruita ed elaborata questa supposta dualità? È ancora utile per pensare il tirocinio? Cosa si intende per teoria e per pratica? Il sapere a cui la tirocinante si forma può essere riconducibile alla formula teoria+prassi? E queste due dimensioni coincidono con gli spazi dell'accademia e quelli degli enti di territorio? Come e dove si dovrebbero incontrare? L'uso di queste categorie, quando non problematizzate a sufficienza,

limita il possibile dell'esperienza formativa nel valore della sua globalità, nell'importanza da accordare allo studio e alla relazione tra università e enti del territorio. Per questo appare necessaria una radicale interrogazione dell'uso di queste categorie che ci avvicini a una comprensione precisa e profonda di ciò che attraverso di esse si tenta di nominare. In questo paragrafo ripercorro alcuni dati emersi dalla ricerca svolta a Verona in cui le categorie di teoria e pratica ricorrono maggiormente identificate con il percorso universitario da una parte e l'esperienza sul campo dall'altro. Come vedremo, questa dualità può assumere un rapporto statico oppure dinamico e dialettico.

In questo senso il quadro di riferimento è la proposta ancora valida e ricca di spunti di Guerra (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995), pur essendo stata elaborata in un momento storico differente per lo statuto legislativo della figura dell'educatore e per l'assetto istituzionale della sua formazione universitaria<sup>1</sup>. Il pedagogo ha cercato di sintetizzare alcuni principali modelli di tirocinio rinviabili a tre concetti: separazione, dipendenza e integrazione problematica. L'interesse di esplorare ogni modello sta nel nominare specifiche questioni aperte, pur nella constatazione che nessun modello esiste in modo puro nella realtà. Spesso, nella complessità dei vissuti connessi al tirocinio, alcuni nodi sollevati da diversi modelli si ritrovano a convivere. Si tratta della condizione specifica di quelle situazioni, come è stato il campo di questa ricerca, nelle quali la trasformazione è in corso, non c'è ancora un modello definito e lo si sta costruendo. Le indicazioni problematiche sono quindi da concepire come spunti per la progettazione di un funzionamento efficace, vivibile e sostenibile. Per esempio, nell'espone il primo modello, quello della separazione, il pedagogo afferma che si tratta dell'attuazione di un "collegamento simulato" tra l'università e il campo, una composizione solo fittizia, basata in verità su una distinzione netta tra la fase di studio all'università nella quale si affrontano contenuti di natura teorica e la fase di tirocinio in cui si vivono esperienze di tipo pratico, avvicinando il rischio di una schizofrenia tra competenze teoriche ed esperienza professionale. La ratificazione di questo scarto così come la collocazione del tirocinio spesso in fase terminale o in ogni caso percepita come parallela allo studio, può spingere a:

1. Per una retrospettiva sulla storia della professione e della formazione dell'educatore dagli anni '60 agli anni '90, si veda Fasan (2019). Nel 1995 era stata appena approvata la Legge Ruberti sugli ordinamenti universitari che trasformò il corso di laurea in Pedagogia nel corso di laurea quadriennale in Scienze dell'Educazione, avviato formalmente dall'anno accademico 1992-1993, aprendo a un periodo di animato dibattito accademico. Il processo di Bologna che ha portato all'istituzione di un sistema fondato su due cicli principali, di 1° e 2° livello (triennale e magistrale) sarà avviato nel 1999.

ipotizzare una formazione a due livelli non comunicanti, solo ipocritamente componibili in un unico progetto formativo. Se qualcosa non funziona, se cioè uno dei due momenti espande il suo raggio d'azione, o se la compresenza delle due esperienze fa esplodere la contraddizione legata alla rilevante diversità delle competenze perseguite, si apre il rischio della reciproca delegittimazione: si opera uno scontro, il prezzo del quale rimane completamente a carico dello studente. Ma questo normalmente non avviene, almeno non emerge in forme documentate o pubblicamente comunicate. (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995, p. 51)

Durante la ricerca il modello della separazione ha fatto eco in modo diffuso tra le studenti nell'espressione più di una percezione di parallelismo che di contraddizione, ma con una sfumatura di insensatezza relativamente a una certa parte della formazione accademica.

Corsi troppo teorici. Mi è venuta un po' una repulsione. Ad un certo punto volevo anche lasciare gli studi perché non mi piaceva. Non trovavo il senso di quello che studiavo e non trovavo il fine, il senso rispetto alla mia idea di "fare" proprio l'educatore. (Marco, tirocinante in un centro diurno per minori, focus group, marzo 2022)

All'inizio della prima esperienza di tirocinio (II anno) non mi sono riuscita a dare degli obiettivi perché non sapevo neanche come fosse strutturata una giornata di nido. Molte lezioni dell'università sono storiche, sociologiche, antropologiche, sono interessantissime, però poi mi sono sentita inadeguata all'ingresso in un nido. Magari ora so cosa sia un totem, ma appunto non sapevo, prima del tirocinio, cosa significhi essere bambini in un'altra cultura. A me non hanno insegnato niente di pratico durante le lezioni universitarie. Quando durante un laboratorio ci hanno fatto incontrare altre educatrici già professioniste è stato fondamentale, ma poi ho continuato a non sapere per esempio come usare i materiali per le attività, come introdurli nella relazione con i gruppi di bambini. Durante i laboratori ci hanno chiesto di preparare delle attività, ma non avevamo gli strumenti. Ci siamo inventate delle attività, per esempio io ne ho inventata una sui colori, ma poi non l'abbiamo sperimentata, non era richiesto, quindi l'abbiamo solo pensata, progettata. "Pensate delle attività, non realizzate delle attività"! Come si fa ad imparare? (Rebecca, intervista giugno 2022, tirocinante in un nido)

Ragionando un po' sul mio percorso mi sono resa conto che durante molti corsi, soprattutto all'inizio, non mi facevo domande. Forse perché avevo un po' paura che mi venisse in mente di cambiare strada. A me non pesava per niente fare cose solo teoriche, mi è sempre piaciuto studiare, però inizio a chiedermi se mi saranno più utili le lezioni o le discussioni al bar dopo lezione. (Maria, focus group, marzo 2022, tirocinante presso una comunità per persone con problemi di dipendenza)

Marco, Rebecca e Maria hanno vissuto una parte del loro percorso formativo alla luce del paradigma della separazione; questa coscienza ap-

pare sottoforma di una perdita di senso che si traduce in diverse percezioni di inadeguatezza: la sensazione di avere sbagliato strada da una parte, l'impressione di essere impreparata all'ambiente di tirocinio dall'altra. Per esprimere queste emozioni si servono della distinzione tra la teoria e la pratica: da una parte stanno le lezioni interessanti, piacevoli, ma anche poco o affatto rispondenti alle aspettative, dall'altra la conoscenza della struttura dei servizi, la progettazione e sperimentazione di attività, l'uso dei materiali. Si tratta di indicazioni preziose per avvicinarsi alla comprensione di come le studenti recepiscono la proposta formativa; le connessioni tra materie storiche o socio-antropologiche e l'immaginario del lavoro educativo non sono date, ma da ripensare, esplicitare e costruire per promuovere un incontro tra le aspettative di chi è in formazione e l'offerta dei corsi. Questi posizionamenti trovano un certo riscontro nelle risposte ad un questionario che abbiamo diffuso tra le studenti alla fine dell'anno accademico 2021/2022. Soffermarci su alcuni esiti del questionario può aiutarci a comprendere in modo più preciso i loro punti di vista. Abbiamo chiesto: Quando hai iniziato a frequentare i luoghi del tirocinio hai avuto la sensazione di

- non avere ricevuto una formazione adeguata all'università per affrontare la realtà del lavoro educativo: molto spesso 9, a volte 19, raramente 10, mai 6;
- orientarmi a fatica, ma poco a poco sono riuscita/o a vedere delle corrispondenze tra i corsi universitari e le pratiche del lavoro educativo: molto spesso 6, a volte 16, raramente 16, mai 5;
- potere facilmente connettere quanto appreso all'università con le pratiche del lavoro educativo nell'ente del tirocinio: molto spesso 9, a volte 20, raramente 13, mai 1.

L'interpretazione di queste risposte non è lineare; il dato più rilevante è che in nessun caso i pareri si sbilanciano verso i poli estremi del “molto spesso” o del “mai”. La maggior parte delle studenti si posiziona tra “a volte” e “raramente” sia nel caso in cui il quesito sottolinei l'inadeguatezza della formazione universitaria sia quando venga chiesto se la corrispondenza tra i corsi universitari e le pratiche del lavoro educativo è faticosa ma possibile, che, infine, quando si afferma la facilità della connessione tra vissuto in accademia e presso enti di tirocinio. Questi dati rischiano però di essere troppo parziali se non vengono posti in relazione con ciò che emergerà nel corso del capitolo: con chi, infatti, viene compiuta questa opera di connessione tra la teoria e la pratica? La percezione della separazione trova invece conferma netta nelle interviste con i tutor aziendali; su 20 tutor incontrati, solo tre mantengono una connessione attiva, ma comunque non continuativa, con i tutor accademici.

Per me questa è la prima volta che un tutor mi contatta e vieni a trovarci in struttura! E da noi tirocinanti ne sono passati tanti. Nelle valutazioni finali dei tirocini scrivo sempre: “si auspica un confronto con i tutor universitari”. Finalmente! (Focus group, Erika, coordinatrice pedagogica centro diurno ragazzi, Verona)

Quando ho saputo che c’era questa ricerca in corso ho detto “finalmente”! Siamo passate tutte dai tirocini quindi sappiamo cosa vuol dire quando ti approcci a qualcosa di nuovo, ma questi tirocinanti mi sembrano impreparati anche rispetto alle aspettative, come se fino al momento di inizio di tirocinio avessero concepito due mondi che non comunicano, che non si parlano: l’università e l’ente di territorio. (Focus group, Jessica, coordinatrice pedagogica struttura di accoglienza mamma-bambino, Verona)

### **1.1. Integrare teoria e pratica: la riflessività**

Il secondo modello individuato da Guerra è quello della dipendenza che prevede un collegamento strutturale tra studio ed esperienza nei termini della preparazione alla realtà, della dimostrazione e dell’applicazione. Le situazioni incontrate durante il tirocinio vengono quindi proposte e lette come esemplificazioni di teorie precedentemente apprese. Questo modello è presente nel discorso di diverse studenti: “il tirocinio serve a sperimentare nella pratica le basi teoriche apprese”, “ho potuto vedere nel concreto alcune teorie spiegate a lezione”, “il tirocinio completa la formazione universitaria perché dà modo di vivere teorie e approcci studiati precedentemente” sono delle espressioni ricorrenti nelle interviste. Si tratta di uno dei più diffusi luoghi comuni sul tirocinio. Il limite evidente di questa impostazione è che struttura la formazione su un *primum astratto*, come se la realtà potesse adeguarvisi o meno, con il rischio che le situazioni di tirocinio siano considerate come forme di ripetizione e/o consolidamento di regole, norme e normalità. A volte, in caso di “mancata applicazione” questo modello può diventare una vera e propria trappola epistemologica dal momento che determina delle aspettative precise, una sorta di saturazione dell’immaginario delle pratiche educative, imbrigliando una postura di apertura alla realtà.

Prima del tirocinio mi aspettavo di incontrare “il bambino” che avevamo studiato: un bambino praticamente sempre buono! A lezione il bambino va ascoltato perché è competente, così mi ero abituata all’idea di un bambino ideale, ma era una idea di bambino molto fantasiosa! Poi in tirocinio mi sono ritrovata con nove bambini che piangevano contemporaneamente e non ero pronta... (Elettra, tirocinante in un nido, intervista agosto 2022)



Se da un certo punto di vista il posizionamento di Elettra è un esempio di come possa agire il modello della dipendenza e dei suoi limiti, d'altra parte ci conduce già verso il terzo modello, quello della integrazione problematica: nelle parole della studente, infatti, l'esperienza di tirocinio è sì da intendere come mancata/piena applicazione delle teorie studiate, ma funge anche da verifica, validazione, messa in questione del percorso accademico stesso. Come esprime al meglio Lahcen, studente sulla soglia di inizio del percorso:

Il mio primo giorno di tirocinio. Sono pieno di aspettative, ho quasi ansia. Ho mille dubbi. Quello che ho studiato mi basta per comprendere ed entrare in relazione con questa nuova realtà? Mi faccio venire in mente le varie teorie che ho imparato in questi due anni di università. L'entusiasmo iniziale spesso ci porta a voler mettere in pratica tutto quello che abbiamo assimilato durante il percorso universitario. Ma mettere in pratica significa anche mettere in esame, in discussione le teorie che vengono proposte durante i corsi, raggiungere un'analisi sulla loro efficacia e funzionalità una volta messe in campo, percepire se il sapere interiorizzato sia sufficiente a portare a termine il lavoro educativo. (Lahcen, aprile 2021, tirocinante presso una comunità che accoglie persone con dipendenza)

Il terzo modello, quello della integrazione problematica, è il più largamente ripreso nella letteratura recente, spesso rinominato anche come modello della circolarità. Nella sua prima concezione il modello punta a mantenere su un piano costantemente dialettico la relazione tra la teoria e la prassi dell'intervento socio-educativo, rinunciando ad un primato dell'una sull'altra. Il requisito per la realizzazione di questa integrazione è una alta qualità delle relazioni tra enti accademici ed enti titolari dei servizi, data dal piano della intenzionalità politica e della disponibilità a collaborare, ma soprattutto da un legame costante di ricerca. Il pedagogo sottolinea infatti come non ci si debba limitare ad uno scambio di operatori in formazione: "il peso dell'integrazione tra teoria e prassi non può essere scaricato sugli studenti" (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995, p. 54). In questo quadro la figura della tirocinante non è da considerarsi come una neofita da istruire quanto come una potenziale coscienza critica, uno degli attori di «una formazione non riproduttiva e nozionistica ma prevalentemente condotta all'insegna della ricerca e della partecipazione diretta alla costruzione del sapere» (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995, p. 56). Il tirocinio è considerato soprattutto una innovazione di natura epistemologica (Premoli, Simeone, 2019):

(...) cambia radicalmente anche il pensiero pedagogico, poiché muta concretamente il rapporto teoria/pratica o meglio la concezione del loro rapporto da coppia di



opposti a relazione circolare: di per sé non si tratta di una novità poiché è notoriamente riconosciuta la logica euristica della pedagogia sociale come dinamica circolare tra teoresi e prassi, quanto piuttosto poiché l'attività di tirocinio rende concreta e irrinunciabile per la pedagogia mettersi alla prova della pratica, per evitare di perdere la propria identità epistemica in sterili enunciazioni teoriche. (Premoli, Simeone, 2019, p. 228)

La riflessività viene riconosciuta come via principale attraverso cui tradurre il vissuto in esperienza ed apprendimento inteso non come mera acquisizione di contenuti o processo introspettivo ma come costruzione di un proprio spazio simbolico, di uno stile ed identità professionale (Mortari, 2003). Introdurre nel nostro discorso la nozione di esperienza, quindi, è cruciale. In un saggio sulla fenomenologia nella ricerca educativa, Sità la definisce come «un luogo in cui corpo, mente e mondo confluiscono. L'esperienza non è qualcosa che semplicemente avviene all'esterno del soggetto e lo coinvolge di riflesso. Fare esperienza implica essere presenti al mondo, conoscere e interpretare la realtà vissuta entro le possibilità e i vincoli offerti dalla situazione e dal contesto» (Sità, 2012, p. 12). Accompagnando diversi tirocinanti durante questa ricerca e in veste di tutor accademica ho avuto modo di notare come l'occasione di un pensare che si radica nell'esperienza, di una riflessione in azione e sull'agire sia vissuto dalle tirocinanti con sfumature varie, dall'affermazione di un senso libero della ricerca di sé all'angoscia di non potersi ancorare a nulla di predefinito.

Molti processi riflessivi durante il tirocinio hanno come motivo principale proprio il domandare su di sé. “Che può fare una educatrice in questo luogo? Cosa posso apportare? Lo saprò fare? C'è bisogno di una come me?”. L'esperienza è infatti il luogo primo della soggettività e della intersoggettività; quando è vissuta coscientemente non solo si ha esperienza ma si diventa chi si è attraverso di essa (Jedlowski, 2008).

Nelle prime settimane ho iniziato a domandarmi quale fosse il mio ruolo di tirocinante in un contesto così poco strutturato quale è il centro interculturale delle donne; non percepivo quasi alcuna differenza fra me e le donne che la frequentavano, o asimmetria di ruoli (invece tanto esasperata nei libri universitari). (...) A queste domande rispetto al mio ruolo, ho faticato a trovare risposta anche perché non ero affiancata da nessuno; ammetto di essermi sentita in certi momenti lasciata a me stessa, senza nessuno che potesse consigliarmi. In questi momenti di smarrimento, cercavo di trovare un punto fermo a cui aggrapparmi, una linea teorica di riferimento... Non è possibile affidarsi a una routine definita perché è quasi totalmente assente. Durante una conversazione con la tutor aziendale, a cui avevo letto un frammento del diario di tirocinio, lei mi aveva detto che ero immersa nelle domande giuste, quelle che costituivano lo sfondo teorico di ricerca in cui si indagavano autenticamente le modalità in cui agire, progettare, fare. (Greta, relazione di tirocinio presso un centro interculturale delle donne, 2019)

Lo smarrimento di cui parla Greta, la ricerca di un punto fermo e la sicurezza nel dire che nessun libro già noto, teoria o programmazione sono disponibili a orientare in quello spaesamento sono indizi di una ricerca autentica che cerca il dialogo con i percorsi definiti dalla formazione accademica ma non si lascia esaurire in essi. Trovarsi tra sé e sé fa fatica e spaventa. Greta scrive di essere “lasciata a se stessa”, senza nessun consiglio, ma due righe dopo afferma di scrivere un diario, cioè di avere uno strumento tra le mani, e di dividerlo con la responsabile del centro interculturale, ricevendo anche un preciso rimando. Essere lasciata a se stessa, in questo caso, non è un sintomo di assenza di una guida, ma un privilegio di cui raramente possiamo fare esperienza nei percorsi istituzionali. Non avere una griglia, uno schema da riempire, un format su cui plasmarsi o un’azione da ripetere è una esperienza molto rara e preziosa nella formazione. Lasciare che le domande emergano dal profondo, per immergersi. Nella maggior parte dei casi a dare le vertigini è la forma delle domande con le quali si finisce per confrontarsi in queste condizioni perché sono domande a matrioska: la più grande ne contiene sempre una più piccola, in un crescendo di miniatura e precisione.

Il senso di smarrimento e solitudine aprono alla necessità di uno spazio interno di rielaborazione, nella soglia tra la coscienza e la percezione, che consente di sentirsi, di meditare sul proprio agire e di conoscersi. Grazie alle contraddizioni che nascono dalle esperienze le pratiche di riflessività rendono visibili l’andirivieni tra i modelli educativi studiati e il proprio sentire.

Durante il mio periodo di formazione universitaria ho avuto l’opportunità di lavorare come educatore presso un centro per adolescenti. Ciò mi permetteva sia di assimilare e sperimentare velocemente le varie metodologie, sia di osservare il divario tra la teoria e la pratica e il grande sforzo per interrogare tale distanza. Cosa non facile con ragazzi che mettevano puntualmente in discussione ogni azione educativa, provocando, ribellandosi, ponendo, noi educatori, in situazioni scomode, di fatica e sofferenza. (David, tirocinante e già educatore presso una comunità per minori, 2021)

Ormai prossimo alla conclusione del tirocinio presso un centro diurno per minori, Paolo parla di riflessività nella sua esperienza di contesto universitario:

Al secondo anno di università ho trovato una grande parte dei corsi incentrati sulla riflessività che mi ha dato degli strumenti per pensare quello che stavo facendo al tirocinio. Mi ha dato aiuto in una ricerca di una consapevolezza su di me, una profondità di attenzione: che difficoltà i bambini mi provocano? Non devo mettere

solo l'accento sulle difficoltà e i disagi dei bambini. L'università quest'anno è stata fondamentale per lavorare su di noi, più che per nozioni e definizioni imparate a memoria, questo anno si sta rivelando fruttuoso perché il lavorare su di me mi serve ogni giorno: scrivendo un diario settimanale per un corso, ad esempio, ho imparato nozioni capendole meglio, abbiamo riflettuto sul posizionamento, ho capito che ho una visione delle cose, non sono oggettivo, vedo le cose in base al mio vissuto e a come lo rielaboro. Abbiamo preso in mano il diario e ora uso questo strumento! Abbiamo fatto molte cose pratiche! (Paolo, tirocinante presso un centro diurno per minori, 2022)

Nel discorso di questo studente, come nel disegno della figura a.1 di Salerno, il metodo riflessivo si trova al cuore del modello di tirocinio. Ma ciò che stupisce è che, a parole sue, Paolo lo indichi con uno statuto ambiguo. La pratica sembra essere associata non all'operatività né al luogo del tirocinio ma ad azioni come studiare, scrivere e pensare che dismettono la veste della teoria per essere considerate mezzi tali da sviluppare un metodo verso una conoscenza situata a partire da sé, il farsi del sapere. Quale passaggio viene così nominato? Quale visione orienta questo posizionamento? All'università si fa esperienza? La questione della dualità teoria e pratica, per quanto integrata e dinamica, inizia a potere essere guardata anche da altre angolazioni.

## **1.2. *L'artificiosa dialettica tra teoria e pratica***

Invitato ad intervenire sulla dualità saperi teorici/saperi pratici, il sociologo Latour espone una visione radicale che scarta il disegno di integrazione, complementarità o dialettica tra teoria e pratica.

En théorie, les théories existent, en pratique elles n'existent pas. C'est ce qui rend leur étude si difficile. (...) Sans la distinction entre savoir théorique et savoir pratique, il semble que quelque chose d'essentiel à la vie publique soit perdu. (...) Ce ne serait d'ailleurs pas l'opposition qu'il faudrait considérer, mais les efforts gigantesques, obstinés, vraiment admirables pour dépasser cette opposition, en réhabilitant les savoirs pratiques. Malheureusement, vouloir dépasser une contradiction suppose son existence et même la renforce, c'est là tout le danger de la pensée dialectique. Tous les efforts pour repenser une opposition artificielle ne laveront pas cet artefact de son péché originel : ne pas exister. (Latour, 2011, p. 131)

Iniziando per affermare l'inesistenza e l'artificiosità della dialettica tra sapere teorico e sapere pratico, il sociologo avvia una riformulazione molto interessante dei due termini. La prima ragione di questa illusorietà è infatti

che il termine pratica è, secondo Latour, senza contrario. Indicando qualsiasi attività umana e processo di creazione/produzione, una pratica è sempre necessaria perché si produca, o si trasmetta, qualcosa, inclusa una teoria. Il passaggio di questa intervista spinge al limite questo concetto:

il bambino che noi studiamo non piange quasi mai, a volte ci dicono come gestire i conflitti... ma alla fine, secondo me, non sono neanche cose che si possono imparare nella teoria. Bene o male una nozione generale viene data, però ha sempre mille sfaccettature diverse che nella teoria non si possono neanche apprendere. (Marika, tirocinante presso un nido, 2023)

L'affermazione che la teoria non possa saturare l'apprendimento, ovvero che la teoria non possa trasmettere una certa qualità di apprendimento conferma l'idea che nessuna teoria nasce in modo teorico ma sempre da una certa pratica, ovvero da una combinazione di corpi, relazioni, strumenti, luoghi, valori, etiche. La teoria è uno dei prodotti possibili di una pratica, come lo è una portata di cucina, un teorema matematico, un bullone d'acciaio, un provvedimento giuridico. Tornando alle parole di Paolo, potremmo allora dire che, lungi dall'essere confuso su termini e spazi, lo studente sta nominando proprio la pratica della teoria, ovvero l'agire processuale del pensare, leggere, scrivere, riflettere, usare determinati strumenti all'interno di specifici tempi e relazioni. "Anche studiare è una pratica" (Formenti, 2017, p. 165). Questo posizionamento fa emergere alcune domande: quanto ci si sofferma a pensare il percorso formativo che ha sede all'università in termini di pratica, senza relegarla alle sedi dei laboratori o dei tirocini? Perché si preferisce parlare di metodologie didattiche piuttosto che di pratiche ed esperienze all'interno dell'università? A partire da questa visione sulla pratica all'università si potrebbe immaginare un percorso formativo non strutturato sulla retorica dei due poli della teoria, identificata con il percorso accademico, e della pratica, identificata con i laboratori e i tirocini? Secondo Latour, non esistendo questi due poli nella realtà, le ragioni per le quali si perpetua la distinzione sono di natura prettamente politica-istituzionale: è nell'uso sociale e in seno alle agenzie educative che le teorie diventano astratte, nella pratica non lo sono mai. Le pensiamo astratte, continua il sociologo, perché le fondiamo sull'oblio e sulla separazione dell'insieme di reti e di pratiche da cui hanno preso forma, senso ed efficacia. Le motivazioni politiche sono nel mantenimento di una separazione fittizia tra una élite intellettuale da una parte con i suoi privilegi, che demanda ai servizi il compito del "fare e fare esperienza" alle studenti, e l'universo dei pratici che si trincerava dietro il privilegio del buon senso, di un pensiero pragmatico che cerca di differenziarsi dai teori-

ci «coupés de la réalité et «payés à ne rien faire. Si le travail théorique était redistribué, situé, socialisé, matérialisé, comme je voudrais pouvoir l'avoir montré, la différence serait bien moins grande entre tous les praticiens!» (Latour, 2011, p. 145). Se per il sociologo, quindi, il senso primo del suo ragionamento è quello di sconfessare la complementarità tra teoria e pratica, riabilitando la pratica socializzata e condivisa del lavoro teorico, molta parte della pedagogia di tradizione femminista (Piusi, 2008) condivide questa posizione non dicotomica ma in ragione della secolare assenza del pensiero delle donne dai canoni e dai luoghi ufficiali di trasmissione delle teorie. Confinato nel campo del non-teorico o non-abbastanza-teorico per ricevere validazione accademica, il pensiero delle donne si è spesso richiamato alla radice dell'esperienza come fonte vitale di senso.

### **1.3. La teoria come pratica di libertà**

In una raccolta di testi sull'educazione come pratica di libertà in cui discute la sua lunga esperienza di docente nelle aule universitarie, bell hooks qualifica la dicotomia tra teoria e pratica come falsa: interiorizzare il fallace presupposto che la teoria non sia una pratica sociale promuove la creazione di una gerarchia potenzialmente oppressiva; rafforzare l'idea che vi sia una divisione tra teoria e pratica, o creare tale divisione, «nega il potere dell'educazione libertaria alla coscienza critica, perpetuando così condizioni che rafforzano lo sfruttamento e la repressione collettiva» (hooks, 2020, p. 103). Da un punto di vista femminista la teoria è una pratica sociale, una pratica di pensiero lontana dalle formule accademiche convenzionali, che emerge da una trama intersoggettiva e dall'oralità: sorge dagli sforzi per dare senso alle esperienze della vita quotidiana e comunitaria, per comprendere i problemi che essa ci pone, forgiare strumenti, nutrire la forza, sapere metterla in comune. È una pratica che serve ad infrangere i silenzi, ad attraversare il dolore. «Ho insegnato teoria femminista a studenti che si arrabbiano quando la teoria non chiarisce la propria relazione con l'esperienza concreta (...). La frustrazione degli studenti è diretta contro l'incapacità della metodologia, dell'analisi e della scrittura astratta di collegare la teoria ai loro sforzi di esistere più pienamente, di trasformare la società» (hooks, 2020, p. 123). Se prendiamo in considerazione, ad esempio, la situazione pandemica possiamo notare come per alcune studenti sia stata una circostanza in cui si sono servite del pensare in presenza come pratica relazionale e sociale per attraversare lo sgomento, la ferita, la perdita:

Tutti e tutte ci portavamo dietro la ferita di un isolamento prolungato, di una rivoluzione nel nostro modo di vedere l'educazione che fino ad allora aveva poggiato le sue basi sulla vicinanza fisica ed emotiva che d'un tratto è diventata pericolosa e perfino illegale. Tutte e tutti, anche se in modo diverso, provavamo un senso di smarrimento di fronte a questa rivoluzione improvvisa e irreversibile. Sono tornata all'università con un forte bisogno di tornare al cuore e al senso del lavoro di cura. Non so cosa ognuna e ognuno si aspettasse in particolare da questo percorso all'università, personalmente avevo intuito che avrebbe portato qualcosa di inatteso e di sorprendente e per me era vitale ritrovare la capacità e il motivo di accendere la meraviglia, lo stupore che avrebbero potuto far scattare la passione che sentivo essersi spenta, o smarrita dietro gli schermi. (Miriam, tirocinante e già operatrice presso centri diurni per adolescenti, 2022)

Nel desiderio di Miriam si legge un richiamo allo spazio di parola, allo studio, al pensare insieme come vie di crescita soggettiva per affrontare condizioni di crisi, situazioni di smarrimento, personali e collettive, una fonte per nutrire alcune forze vitali, la meraviglia e lo stupore. Questa visione corrisponde a quanto bell hooks propone: una visione "espansiva" della generazione di conoscenza. Per "espansiva" intende metodologie di ricerca che possano agire come strumento di liberazione per le soggettività e le comunità nelle quali nascono. Il riconoscimento della teoria come spazio relazionale e sociale di emancipazione e crescita soggettiva non si interrompe sulla soglia dell'università. In diversi momenti della ricerca le partecipanti hanno sottolineato come anche gli spazi di tirocinio siano luoghi di lavoro teorico. Questo concetto non è nuovo a livello pedagogico, come affermano Premoli e Simeone:

(...) è possibile affermare che le persone, tutte le persone, formulano continuamente teorie nella propria quotidianità, come modalità strutturale di funzionare in quanto esseri umani che necessitano di comprendere e di significare il mondo in cui si muovono per poter agire in esso. L'accezione di teoria locale richiama la definizione di teoria di Munari che la ritiene "un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera". Anche gli educatori e le educatrici sviluppano teorie in connessione con le proprie pratiche, con ciò che osservano e ascoltano; tali teorie hanno a che fare anche con le ipotesi trasformatrici che l'azione educativa potrebbe generare. (Premoli, Simeone, 2019, pp. 226-227)

Una visione delle pratiche professionali educative come processi che portano a dei saperi e viene percepita anche dai tirocinanti. Nella sua relazione finale, Lahcen scrive:

All'inizio del mio percorso non percepivo nessun modello teorico di riferimento da parte degli operatori, perché da una parte non mi veniva esplicitato e dall'altra sembrava che tutte le azioni educative messe in atto fossero spontanee. Con il passare del tempo ho cominciato a vedere la luce in fondo al tunnel ricercando su un doppio binario che si intreccia da una parte con gli operatori e dall'altra con gli utenti. Ora ho capito che non tutti partiamo dalla stessa visione su una nozione che per la mia vita e formazione è centrale: la cura. (Lahcen, relazione finale, tirocinante presso una comunità per persone con dipendenze)

Non introduco il posizionamento di Lahcen per rafforzare lo statuto implicito della teoria nei servizi; sarebbe difficile a pari modo per lo studente potere individuare sia quali sono le teorie che muovono la pratica degli operatori che la metodologia sperimentata nei corsi tenuti dai professori all'università. È invece interessante notare l'interesse di Lahcen e il suo impegno a comprendere cosa muove la pratica quotidiana nel servizio, perché il tirocinante mostra riconoscere che la pratica non è improvvisazione o spontaneismo, ma una precisa trama di significati orientati da riferimenti esperienziali o teorici.

Sia le tutor aziendali che le tirocinanti riconoscono il luogo del tirocinio come spazio di costruzione condivisa di conoscenza. Alcune tutor mettono in primo piano, infatti, il valore di esplicitare alle tirocinanti sin dai primi giorni i riferimenti teorici e le metodologie su cui si fonda la propria pratica professionale. Le operatrici mettono in campo quindi la dimensione della prassi che, sgombrando la scena dalla dualità teoria-pratica, è un agire illuminato da una teoria costruita dall'interno, nel contesto dell'azione (*emic* o *insider theory*) (Mortari, 2003, p. 14). Questa esplicitazione è molto apprezzata dalle studenti che hanno modo di iniziare a situare l'osservazione e la partecipazione in una particolare cultura pedagogica e professionale. D'altra parte è il contatto quotidiano con la pratica esperta che stimola le studenti: nell'osservare i comportamenti, le gestualità e posture delle educatrici, le tirocinanti formulano domande a cui le tutor rispondono sia in termini di sapere d'esperienza che di fondamenti teorici. Viene così risvegliato e nutrito il desiderio di lettura, studio ed approfondimento: è sorprendente, se non paradossale che, con l'ingresso nel servizio, a volte si registri nelle studenti una sensazione di impreparazione a livello teorico.

Da un punto di vista teorico mi sono documentata più durante il tirocinio che durante gli esami all'università dove non ho mai avuto modo di approfondire davvero una metodologia pedagogica. Al nido hanno una libreria interessante dedicata a Goldschmied, cui si ispira la loro metodologia pedagogica, ed è per i genitori e gli educatori. Allora ho chiesto: "per favore datemi un libro, datemi qualcosa!! Mi sento un poco persa. (Benedetta, tirocinante presso un nido, 2022)

Quando un tirocinante entra nel nostro ente una delle prime cose che dico è che noi ci riferiamo a questi metodi nella nostra pratica educativa, poi l'invito anche a leggere qualcosa, a studiare... se non l'ha fatto già all'università – e spesso è così! Non l'ha fatto o non lo ricorda... – perché poi è quello che qui ci ispira al quotidiano. (Martina, coordinatrice pedagogica presso un centro diurno per adolescenti)

Questo spazio di approfondimento teorico in cui le domande nascono o si rispecchiano nell'osservazione quotidiana si configura come un autentico spazio di ricerca; ne testimonia la grande quantità di tesi che si radica nel tirocinio. E anche per le tutor diventa un processo significativo in una circolarità virtuosa con il tutor accademico:

Per la tesi di Alessia abbiamo fatto degli incontri di approfondimento e di ricerca con alcune docenti a partire da un progetto di accoglienza. Sono stati molto positivi e fruttuosi anche per il servizio: l'approfondimento e riflessione con la ricercatrice dell'università è stato davvero utile anche a ripensare i nostri interventi. Per la tirocinante occasione di crescita e di apprendimento. Ne abbiamo beneficiato tutti: noi, le nostre ospiti, la tirocinante, l'università che ha potuto raccogliere direttamente dati dal campo. (Pamela, focus group tutor, coordinatrice pedagogica presso una comunità mamma-bambino)

I luoghi della pratica professionale sono dunque legittimi contesti di costruzione di conoscenza e i professionisti, in quanto attori di questi processi, sono produttori di teorie. È necessario quindi precisare che nell'esperienza di tirocinio teoria e pratica sono delle categorie trasversali all'università e ai servizi. Se il luogo della pratica professionale non è più interpretato come il luogo dell'applicazione o della esemplificazione della teoria appresa all'università, si apre la possibilità di una ricerca autentica data dal confronto tra teorie, pratiche e strumenti nate da contesti differenti che vengono messi al vaglio dell'esperienza, innanzitutto quella della tirocinante insieme a chi la accompagna. Tra percorso accademico e pratica professionale si configura un partenariato formativo: un sistema aperto di sapere in cui ognuno degli attori ha coscienza della parzialità della conoscenza che porta nell'accompagnamento e si lascia interrogare dall'incontro, incarnando una specifica postura di ricerca. A queste condizioni può darsi il respiro sistemico della riflessività propria dell'esperienza di tirocinio, generatrice di processi di conoscenza che catalizzano cambiamenti osmotici tra le pratiche di accompagnamento accademiche e aziendali. Un tale superamento della dicotomia tra pensiero teorico e pensiero pratico acquisisce uno specifico interesse se iniziamo a considerare i contesti professionali come luoghi di sviluppo di competenze cognitive.



In questa prospettiva pratico non è contrapposto a teorico, ma piuttosto diventa un qualificatore ed un descrittore di tutti i processi cognitivi messi in atto nello svolgimento di attività reali, anche lavorative, essendo un aspetto necessario al raggiungimento degli scopi di quelle attività. (...) In questo senso le pratiche di lavoro non sono sinonimi e non equivalgono in nessun modo al semplice “fare esperienza” e acquistano il loro interesse e una caratterizzazione cognitiva proprio in relazione alle specificità culturali e agli artefatti simbolici e tecnologici presenti nel contesto organizzativo in cui vengono svolte. (Fabbri, 2007, p. 32)

La premessa di una tale visione è quella secondo cui «le capacità cognitive prendono forma nel corso della partecipazione individuale a pratiche socialmente organizzate» (Fabbri, 2007, p. 31).

## **2. Apprendere partecipando ad una partnership formativa di comunità**

Che forma può assumere questo sistema aperto e integrato di sapere in cui teoria e pratica sono trasversali alla pluralità dei luoghi di formazione, e in cui ogni teoria nasce da una pratica e ogni pratica è portatrice di specifici processi cognitivi? Quale figurazione dell'*in-betweenness* si manifesta? Se cioè l'orientamento della tirocinante smette quindi di essere quello di connettere teoria e pratica, in quanto inscindibilmente già connesse, verso quale forma di acquisizione del sapere si sporge? Si configura una nuova area ibrida che potremmo definire come una comunità basata su una partnership formativa e trans-istituzionale. In questa area una delle idee principali attraverso cui leggere il tirocinio è quella dell'apprendimento come forma di partecipazione, che lo qualifica quindi come “apprendimento situato” (Lave, Wenger, 1991). Per “situato” non si intende soltanto connesso ad una precisa connotazione spazio-temporale (*learning in situ*) o connesso a specifici strumenti, norme o azioni (*learning by doing*). Questa definizione serve innanzitutto a mettere in luce «the relational character of knowledge and learning, the negotiated character of meaning, the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for people involved» (Wenger, Lave, 1991, p. 33). Significa cioè riconoscere che una parte significativa del sapere può essere appresa solo attraverso la partecipazione a un processo sociale. Le specifiche competenze e conoscenze non stanno “dentro” i soggetti più esperti, infatti, ma nell'organizzazione e nella vita del contesto, nei significati, nelle rappresentazioni e narrazioni che produce e diffonde. Apprende chi si implica *nel e con* la comunità cui, allo stesso tempo, contribuisce a dare forma; è un coinvolgimento globale della per-

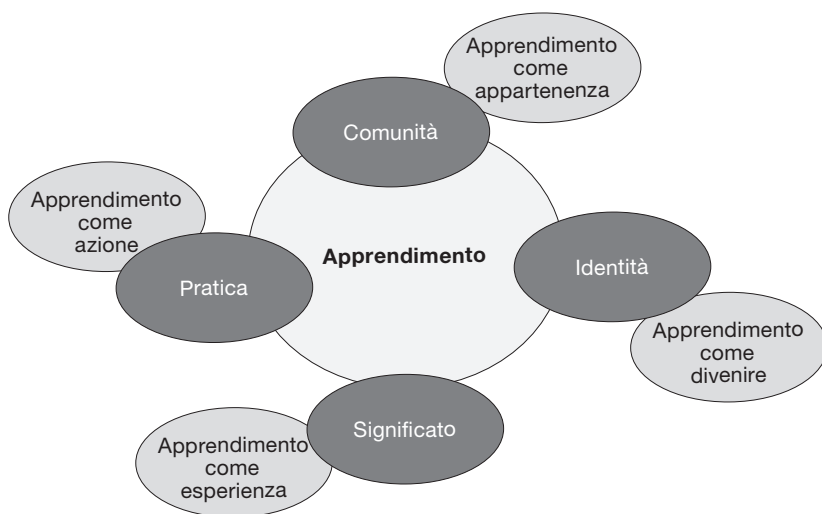
sona che non riceve meramente degli insegnamenti. La conoscenza risulta quindi ri-costruita mentre è trasmessa.

Questa teoria sociale dell'apprendimento richiama fortemente l'ottica *lifewide*. L'apprendimento non vi è mai considerato come una attività a se stante, ovvero disconnessa dal ritmo della vita quotidiana; ci sono, certo, dei momenti in cui l'apprendimento si intensifica (es. un compito molto sfidante), dei momenti in cui richiede un approccio più attivo (per esami, corsi etc) e delle occasioni in cui si consolida o viene riconosciuto. «Ma le situazioni che mettono in primo piano l'apprendimento non sono necessariamente quelle in cui impariamo di più o più profondamente» (Lave, Wenger, 1991, p. 15). Apprendere ha un carattere organico: «learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world» (Lave, Wenger, 1991, p. 35). Evocare questa teoria è particolarmente significativo nel contesto di questa ricerca dal momento che Wenger e Lave hanno studiato il nesso tra apprendimento e partecipazione a partire da ricerche di tipo etnografico proprio sulla fase dell'entrata in una comunità di pratiche, ovvero il momento dell'apprendistato (in particolare delle ostetriche, dei macellai, ecc.) che per alcuni versi richiama immediatamente l'oggetto del nostro studio, il tirocinio delle educatrici socio-pedagogiche. A partire da queste esperienze etnografiche Wenger e Lave hanno coniato l'idea della partecipazione periferica legittima. Non si tratta di un metodo pedagogico o di insegnamento ma di una visione analitica del processo di apprendimento, una modalità per approfondirne la comprensione. I nodi tematici che contraddistinguono la partecipazione sono la legittimità e la perifericità; introducendo il tema della legittimità viene messo in luce il sentimento di appartenenza, intesa non solo come condizione dell'apprendimento ma anche come contenuto dello stesso. La qualità della perifericità indica invece la modalità di partecipazione alla comunità che per chi è all'inizio (*newcomer*), come una tirocinante, può seguire una traiettoria dal margine verso una partecipazione più o meno piena. I due autori sottolineano che la condizione di perifericità non è affatto da intendersi in correlazione negativa con un supposto centro: al contrario si tratta di rilevare una via che si apre gradualmente al guadagnare accesso a informazioni e comprensioni. Per esempio per un novizio non capire una conversazione tra due persone che lavorano da molto tempo presso lo stesso servizio, pur rivelando i limiti della sua attuale comprensione "periferica", può diventare, anche se non nell'immediato, un evento significativo di apprendimento.

Nella sua globalità, quindi, apprendere partecipando si articola in processi di acquisizione di pratica e significato nonché in un guadagno di identità ed appartenenza. L'acquisizione di pratica, intesa come un fare in un preciso contesto storico e sociale che dà struttura e senso alle proprie attività, si sviluppa insieme ai processi grazie cui impariamo a conside-

rare significativi il mondo e il ruolo che occupiamo in esso attraverso il linguaggio, ma non solo. Fare significato, per esempio, può tradursi nel processo di scrivere una legge o creare una procedura, e ha molto a che vedere con il fare teoria, ma spogliato di tutti i caratteri di astrattezza che normalmente vengono attribuiti a questa nozione. Riguardo al guadagno di appartenenza ed identità, esso avviene essendo parte attiva di una comunità: la partecipazione influenza non solo ciò che facciamo ma anche chi siamo, o meglio, chi stiamo potenzialmente diventando.

Fig. 2 - Componenti di una teoria sociale dell'apprendimento (Wenger, 2006)



Se al centro di questo schema sostituissimo “apprendimento” con “ tirocinio” otterremo una visione adeguatamente declinata delle diverse qualità di conoscenza cui questa esperienza permette di accedere: la pluridimensionalità di un imparare che procede attraverso la negoziazione del significato, la trasformazione identitaria e la maturazione di appartenenze, come vedremo più nel dettaglio nel seguito di questo e del prossimo capitolo. Lave e Wenger affermano che questo tipo di visione analitica dell’apprendimento non nasce esplicitamente per dare letture di nessun contesto di *schooling* ma che tuttavia qualsiasi istituzione formale trarrebbe giovamento dall’analizzare la propria realtà attraverso le idee della partecipazione periferica legittima. In questo senso è apparso efficace ed innovativo usare questa lente teorica per approfondire la ricerca sul tirocinio che non si può

definire come una tipica comunità di pratica ma come una area di apprendimento trans-istituzionale tra università, servizi e vita civica in cui tuttavia le categorie di questa teoria permangono valide.

Rispetto ai precedenti modelli che abbiamo usato per leggere il tirocinio (quello della separazione, della dipendenza e della integrazione problematica o della circolarità tra teoria e pratica) questo introduce una sostanziale differenza. Nei primi infatti il tirocinio restava un ponte, più o meno efficace, tra luoghi, metodologie e pratiche considerate disgiunte e sostanzialmente diverse. Il “tra” assumeva la qualità della congiunzione, della connessione, una modalità perlopiù geometrica che si ampliava verso forme di circolarità e contaminazione. La teoria dell’apprendimento come partecipazione a una comunità di pratica, nominando le quattro grandi aree (identità, appartenenza, pratica e significato), ci porta invece a dare una lettura del tirocinio come una esperienza unica, ricca di soglie interne, caratterizzata da una pluralità di luoghi formativi e dalla mobilità della tirocinante.

Specificare la qualità di questo spazio eterogeneo consente inoltre di precisare il nesso tra apprendimento e partecipazione a partire da una critica mossa da parte di Edwards (2005). Secondo la studiosa, infatti, quando si parla di apprendimento per partecipazione spesso si pone un focus sui processi di socializzazione che permettono di diventare parte di una già esistente comunità, acquisirne i valori insiti, appropriarsi conoscenze e pratiche comprovate in una interazione costante tra condizioni culturali e comportamenti. Anche se questo tipo di apprendimento non afferma che la conoscenza possa essere meramente trasmessa e immagazzinata, bensì sempre costruita nella relazione, secondo Edwards si tratta di una teoria che non nomina il cambiamento o la creazione del sapere come elementi essenziali, rischiando di proporre un modello chiuso e conservativo. In sintesi la metafora della partecipazione risulta avere a che fare più con «using, practice, behaviours and manipulation, and membership, inclusion and self-worth» (Edwards, 2005, p. 51) che con il porre le condizioni affinché si produca una apertura al nuovo, alla trasformazione.

Tenendo in mente questa critica, tuttavia dai dati della ricerca sul tirocinio universitario emerge che dare una lettura del tirocinio in quanto comunità di pratica ha rivelato di per sé il grado di creatività di chi le abita. Dai materiali di campo, infatti, questa prima comunità di pratica si profila ibrida, disseminata, elastica, plurale e in continua rigenerazione. Da alcune risposte del questionario rivolto alle studenti relative alla condivisione ed elaborazione dell’esperienza di tirocinio, di domande ed emozioni, si delinea un quadro molto netto: le interlocutrici delle studenti sono soprattutto

le operatrici dei servizi nei momenti informali (45%), gli amici (41%), le tutor aziendali (34%), altre tirocinanti (30%) e la tutor accademica (10%). In relazione ai momenti di autovalutazione ed eventuali dubbi durante il tirocinio viene indicato come elemento anche il dialogo con gli utenti del servizio. La comunità di pratica così nominata attraversa, quindi, gli spazi universitari solo molto parzialmente in relazione ai docenti, privilegiando invece le relazioni informali con colleghi; abita in maniera più salda i contesti professionali più nella relazione con altri operatori e meno con la tutor aziendale, ed è nettamente aperta alla vita sociale delle studente. Di rilievo anche il ruolo degli stessi ospiti dei servizi intesi come interlocutori da cui alcune tirocinanti si sono sentite accompagnate:

Le donne che ho incontrato qui mi hanno aiutata, intendo quelle che vengono chiamate utenti... la parola utente mi... rabbrivisce... non riesco proprio usarla... mi sono sentita io una donna bisognosa. (Teresa, tirocinante presso un centro interculturale delle donne, 2022)

Sono gli utenti che ti accompagnano davvero nel tirocinio. La tutor diceva che andava tutto bene, sicuramente se avessi chiesto una mano ci sarebbero state le altre educatrici. Mi sono sentita molto più accompagnata dagli ospiti. Per esempio, il primo giorno una ragazza mi ha preso per mano e mi ha portato a vedere tutto. (Maria, tirocinante presso una comunità per adolescenti, 2022)

La comprensione dell'importanza e del valore della comunità reale in cui il tirocinio si svolge e prende sostanza formativa, al di là della dualità teoria-pratica/università-lavoro, mette fortemente in questione il più ricorrente modello di tirocinio presente in letteratura, ovvero quello del triangolo (studente-azienda-università) (Fig. 3), per raccontare la complessità e l'ampiezza dei processi formativi in atto durante il tirocinio. La zona intermedia in cui, è confermato anche da questa ricerca, le domande delle tirocinanti emergono è una "comunità di pratiche", ritrovata qui soprattutto nei compagni di corso e operatori in servizio, negli amici e nell'associazionismo come risorse per generare conoscenza in una trama relazionale di fiducia e documentare, raccontandola e problematizzandola, attraverso la modalità orale, la propria esperienza di tirocinio (Fabbri, 2007; Traverso, Modugno, 2015). Come introdurre allora questo elemento nel modello di tirocinio? Si tratta di riconoscere il valore di questi spazi liberi di parola e relazione, introdurli nella presentazione del tirocinio in modo che la studente possa riconoscerli parte valida del processo di apprendimento; che la vita relazionale, sociale e politica non è altra cosa dalla preparazione alla professione. Questa divisione primaria tra luoghi ufficiali del sapere

e luoghi della socialità è quella che alimenta la separazione tra il lavoro professionale e vita comunitaria. Ogni tirocinante sia invece chiamata a riconoscere e nominare la propria comunità di pratiche. Si tratta di processi già in atto, come ha detto Teresa, una tirocinante presso un centro interculturale delle donne:

L'ho chiamato "tirocinio perenne". L'università dovrebbe proporlo di più: qualcosa che circola e dà modo di vivere ciò che leggi. Tirocinio perenne perché sono sempre stata in relazione con un sacco di gente, si faceva comunità anche se non si parlava di comunità formalmente riconosciute, come quelle dei servizi. Parlo di spazi di socialità. Sarebbe interessante che anche all'università si parlasse di questo mondo.

Leggere il tirocinio come una comunità ci permette di delineare un dispositivo dalla struttura plurale e i contorni cangianti: in che modo tuttavia questa comunità resta aperta al cambiamento, promuovendolo e realizzandolo? Quali pratiche e teorie trasformative ci consentono di comprendere come creativamente opera l'*agency* singolare e collettiva?

Fig. 3 - Bartolini, Riccardini (2006, p. 64)

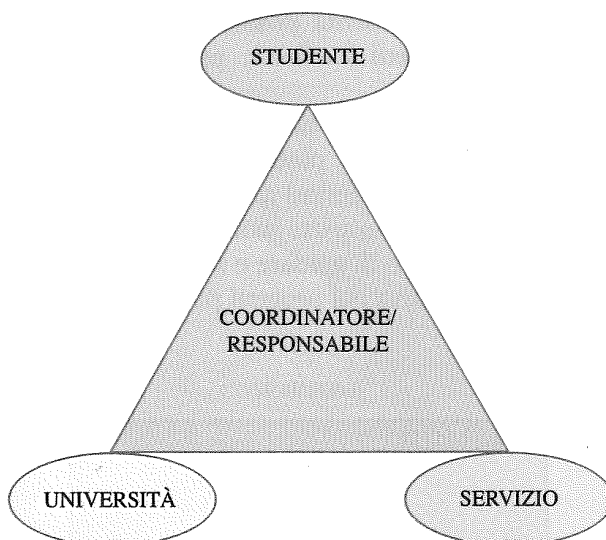


Fig. 4 - Rappresentazione della comunità di pratiche del tirocinio e delle sue linee di confine dal punto di vista delle studenti partecipanti alla ricerca

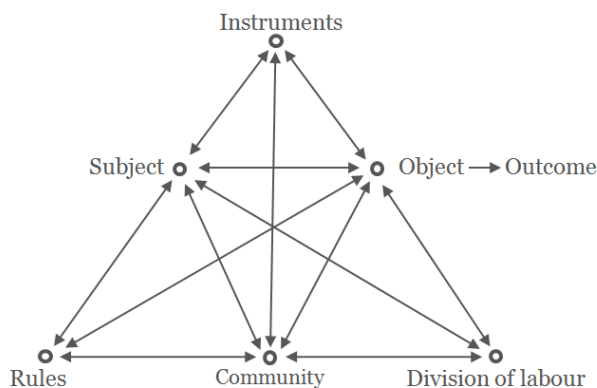


## 2.1. Indagare il tirocinio come sistema di attività: una visione trasformativa ed evolutiva

Come funziona questa comunità eterogenea? Innanzitutto si percepisce come una comunità e in che modo? Con quali contraddizioni e punti di riferimento? Durante la ricerca abbiamo applicato allo studio del tirocinio la teoria dell'Attività secondo la declinazione della terza generazione (Engeström, 1987), chiamata anche CHAT (Cultural-Historical Activity Theory), in particolare attraverso la metodologia del ChangeLab (Virkkunen, Newnham, 2020). Questo modello teorico favorisce forme di apprendimento da parte di professionisti che si interrogano su come si creino, all'interno del luogo di lavoro, opportunità di azione e pensiero ma può essere anche utilizzato come dispositivo di ricerca per chi indaga quali condizioni di apprendimento sono offerte e cosa si impara (Edwards, 2011). La teoria dell'attività storico-culturale prende i sistemi di attività come punto di partenza per comprendere come l'attività sociale funzioni in base alle interazioni tra le persone implicate, le risorse concettuali e fisiche a loro disposizione, le comunità in cui il sistema è incorporato, i modi in cui il potere viene distribuito e i compiti assegnati. Un sistema di attività è concepito quindi come un insieme mediato da artefatti, strumenti, metodi e norme, orientato verso degli "oggetti" di lavoro comuni. L'attenzione non è posta su come i diversi elementi di un sistema funzionano in modo meccanico ma si sporge verso un livello ulteriore per indagare i fenomeni sociali nella

loro dimensione olistica, ovvero in quanto “unità”; inoltre l’interesse non si focalizza su come si entra a fare parte di una comunità, ma su come una collettività può trasformare il sistema all’interno del quale agisce.

Fig. 5 - Il triangolo dell’Attività (Engeström 1987)



In particolare il Change Laboratory è uno dei metodi di analisi partecipativa dei dati della ricerca, di riformulazione di concetti e di co-design che supporta la visione del fenomeno che stiamo indagando in quanto “sistema di attività”. La seconda fase di questa ricerca sul tirocinio ha adottato la metodologia del ChangeLab per indagare il tirocinio universitario come sistema di attività. Di seguito sono esposti i principali elementi metodologici del ChangeLab. In prima battuta è prevista una fase etnografica preliminare, detta *ethnography of trouble*, che fornisce dati necessari ad avviare il processo comune di apprendimento tramite l’azione del *questioning*, ovvero la tematizzazione di alcune questioni presenti nel sistema. Per affinare una analisi empirica del presente ci si serve dei cosiddetti materiali specchio, in quanto efficaci per l’innesco di processi dialettici e riflessivi; può trattarsi di stralci di interviste o focus group, passaggi etnografici, videoregistrazioni o statistiche che mostrano questioni ricorrenti nell’attività organizzativa. Nel gruppo si iniziano a porre in dubbio alcune premesse tacite condivise, posture e attitudini abituali. Le reazioni più comuni, quali un certo coinvolgimento emotivo (rabbia, ansia, irritazione) o difesa dello status quo, oppure ancora una sorta di moralizzazione e caduta nel *blaming*, in questo quadro diventano le leve per inoltrarsi invece in una direzione di ricerca e verso la messa in questione delle cause sistemiche. In questo senso Ellis (2008) afferma che «this approach enables practitioners



but doesn't sentimentalise them and requires a realistic, cultural-historical understanding of both social structures and practices» (p. 54). Si realizza quindi anche uno spostamento verso forme capaci di immaginare il proprio lavoro in modo collaborativo ed eventualmente trasformativo. A partire da questi primi stimoli dal gruppo può emergere infatti una consapevolezza condivisa delle problematiche da discutere. Le discussioni durante i Change Laboratory sono cruciali affinché i partecipanti riconoscano sia ciò che li motiva nel loro apprendere e operare sia l'oggetto della loro attività (Sannino, 2008b). Questa elaborazione può essere faticosa e a volte anche dolorosa perché favorisce un lavoro interiore in relazione al mondo esterno e all'Attività, ai suoi obblighi e mandati, portando alla luce «situations in which people face inner doubts that paralyze them in front of contradictions between motives unsolvable by the participant alone» (Sannino, 2008b, p. 240).

Commonly an individual without external support surrenders in front of the conflict and searches for easy ways out. Critical conflicts may prevent individuals from engaging in creative redesign of their material circumstances. Conflicts differ from contradictions in that they relate to personal and interpersonal crises and affect individual short-time action. Contradictions instead are systemic tensions within a collective activity and/or between multiple activities and have a much longer life cycle. The roots of conflicts lay in contradictions. (Sannino, 2008, p. 332)

Le contraddizioni sono considerate come tensioni strutturali che si manifestano sottoforma di conflitti, disaccordi, dilemmi personali, forme di paralisi derivanti dalla compresenza di motivazioni divergenti sia all'interno che tra i sistemi di attività. Al fine di farle emergere una delle caratteristiche fondamentali del Change Laboratory sono infatti la polifonia e l'eteroglossia: «all the conflicting and complementary voices of the various groups and strata in the activity system under scrutiny shall be involved and utilized» (Engeström, 1987, p. 245). Ai Change Laboratory sono invitati a partecipare una ventina di persone che lavorano intorno allo stesso oggetto, con una particolare attenzione al coinvolgimento di coloro la cui voce non è tenuta spesso in considerazione socialmente o nella specifica organizzazione. In questo senso le relazioni di potere vanno negoziate con cura e consapevolezza. L'obiettivo è quello di rivelare i funzionamenti che producono queste situazioni problematiche nel quotidiano e nei percorsi di apprendimento. «Durante l'analisi collettiva i problemi da contingenti diventano parte di una visione sistemica condivisa» (Morselli, 2019, p. 48). Le radici sistemiche dei problemi e dei turbamenti specifici ma ricorrenti sono tracciate e concettualizzate come contraddizioni interne alla struttura

dell'Attività. Sono individuati quattro livelli di contraddizioni: contraddizioni primarie, all'interno degli elementi dell'attività; contraddizioni secondarie, tra elementi del sistema di attività; contraddizioni terziarie, tra le forme esistenti del sistema di attività e tentativi di applicazione di un nuovo modello; contraddizioni quaternarie, tra un sistema di attività e quelli che lo circondano. Come si vede dal graduale ampliarsi della dimensione della contraddizione dal micro al macro, dall'intra all'inter, il senso di soffermarsi sulle contraddizioni sta nell'idea che posizioni divergenti concepite in modo polarizzato cessano di essere in opposizione nel momento in cui si riesce a percepire uno sfondo più ampio che mostra come possano coesistere non solo senza entrare in contrasto ma anche mettendosi in relazione. Questa messa in relazione dei poli crea una loro conseguente trasformazione e fa nascere concetti e innovazioni prima imprevedibili. A tal fine può aiutare l'introduzione di alcuni strumenti della CHAT, quali il triangolo dell'Attività (Fig. 5) o il ciclo di apprendimento espansivo (Fig. 6), che supportano il gruppo nel procedere dell'analisi a partire da punti di vista diversi. L'oggetto viene quindi concepito in maniera più complessa e nuova da coloro che agiscono in relazione ad esso e si apre una fase di transizione critica durante la quale gli attori sono spinti a riposizionarsi, a riconcettualizzare contenuti, norme e pratiche.

In questo senso l'apprendimento è definito espansivo, ovvero che mira a «learning something that is not yet there» (Engeström, 2004, p. 15). Nessuna delle persone che partecipano al processo, incluse le ricercatrici, sanno a priori cosa bisogna imparare. Si tratta quindi di un processo che si spinge oltre l'acquisizione delle conoscenze già esistenti ma anche al di là della logica dell'incentivo alla partecipazione in attività già consolidate. Una creazione esplorativa di nuove idee e pratiche (“come le cose potrebbero essere”), la conoscenza delle potenzialità evolutive permette di capire quali direzioni di sviluppo e cambiamento sono disponibili.

Le possibilità non sono predeterminate, ma sono create, progettate ed articolate da coloro le cui vite sono in gioco che elaborano soluzioni alle contraddizioni che identificano nei sistemi di attività di cui sono componenti. La conoscenza delle possibilità si genera mettendo in moto l'attività e i suoi soggetti, in una qualche forma di viaggio nel tempo focalizzato che esplora il passato, il presente e il futuro delle loro relazioni (Sità, Di Masi, Petrella, 2023, p. 40).

I risultati dell'apprendimento non sono riducibili a cambiamenti nella cognizione e nel comportamento dei partecipanti ma consistono soprattutto in cambiamenti materiali negli oggetti, strumenti, regole e divisioni del lavoro all'interno e tra le attività collettive, e in nuove forme di agency trasformativa collettiva e individuale (Virkkunen, Newnham, 2020). Si tratta

di processi di apprendimento singolare ma allo stesso tempo, visto che si trasforma il contesto, ad apprendere è tutto il sistema impegnato nell'attività (Sità, Di Masi, Petrella, 2023, p. 40).

Fig. 6 - Azioni di un ciclo di expansive learning durante il processo di Change Laboratory (Virkunnen, Newnham, 2020)



## 2.2. Il Change Laboratory come metodo di ricerca nell'higher education: l'apertura di una boundary zone

Largamente applicato come metodo di indagine nelle aziende di tecnologie, nell'industria pesante, negli ospedali e nelle scuole, il Change Laboratory è ad oggi meno diffuso nella ricerca sull'istruzione superiore (Ellis, 2008; Engeström, Rantavuori, Kerosuo, 2013; Trotter *et al.*, 2014; Englund, 2018; Englund, Price, 2018; Garraway, 2021). Bligh e Flood (2015) riconoscono un grande potenziale del Change Laboratory per la ricerca sull'educazione universitaria:

Change Laboratory research-interventions might help imagine future possibilities for course, curricula and system policy design; develop concepts for researching student experience and academic work; undertake historical-analysis into the changing mission of institutions; and develop the transformative agency of marginalised voices in higher education. In doing so, the Change Laboratory would focus on developmental intervention. (Bligh, Flood, 2015, p. 2)

In ambito educativo, e in particolare in relazione al tema del tirocinio ma con un focus sugli insegnanti (Ge Wei, 2017), spiccano le ricerche di

Ellis (2008) che all'interno del progetto DETAIL (Developing English Teaching and Internship Learning) ha indagato, nella cornice teorica del Change Laboratory, il processo di apprendimento dei tirocinanti, futuri insegnanti di inglese, insieme ai *teacher mentors* e agli *university-based teacher educator*. Questo approccio ha consentito di tematizzare una specificità del percorso di apprendimento del tirocinio: le relazioni tra i molteplici contesti della formazione degli insegnanti nelle scuole in Inghilterra (almeno due scuole e un dipartimento universitario) nonché l'attraversamento dei differenti spazi da parte degli insegnanti-tirocinanti. La visibilità delle differenze tra scuole, e tra scuole e università, tuttavia veniva interpretata problematicamente dai vari attori come fonte di difficoltà nel superare i confini dei diversi contesti formativi invece di essere letta come una straordinaria opportunità di apprendimento. Grazie alla ricerca di Ellis queste transizioni sono state riconcettualizzate come metodo per l'apertura di uno spazio di lavoro collaborativo di apprendimento a partire dalla pratica:

The potential was that rather than seeing these transitions (which Beach referred to as “consequential transitions”) as requiring a conservative approach to learning on the part of the interns – protecting their fragile prospective identities as teachers from harm – the collaborative work of teacher mentors and university lecturer in opening out the problem of practice would act in a mediating capacity that could allow the interns to seek complexity by feeling safe enough, fundamentally, to learn. (Ellis, 2008, p. 55)

Inoltre, concettualizzare e valorizzare l'attraversamento dei confini di differenti contesti formativi da parte delle tirocinanti significa anche scommettere sullo sviluppo della loro competenza metacognitiva atta a comprendere le relazioni tra i contesti in cui apprendono e le pratiche contestuali che stanno imparando a negoziare (Di Masi, Surian, 2018). In questo senso i Change Laboratory hanno creato, secondo Ellis, uno spazio terzo, di mediazione, una zona di confine.

L'idea della composizione di uno spazio di ricerca come spazio attraversato da confini, detto *Boundary Crossing Laboratory*, era stato già delineato negli anni '90, a partire dai contesti sanitari, per indicare esperienze in cui persone appartenenti a due o più sistemi di attività impegnati in collaborazioni o partnership avevano partecipato ai Change Laboratory. Per confini si intende: «formal and practically enacted definitions and limits of membership, competence and authority of organizations, functions or professions. Boundaries typically become visible and articulated when actors try to access something on the other side of the boundary and encounter obstacles or constraints in this quest» (Engeström, Sannino, 2020, p. 21).

Nella costellazione di sistemi di attività le interazioni laterali che attraversano i confini tra i sistemi stessi (*sideways transitions*) (Sannino, 2008) diventano quindi fondamentali per mettere in luce la dimensione trasversale e di attraversamento dell'*expansive learning*. Si tratta spesso di processi difficili, segnati dalla differenza, dalla discontinuità e dall'incontro di una serie di ostacoli.

This sideways dimension of expansive learning involves the construction of new social relations by means of debate, negotiation and shared experimentation. While still chiefly an implicit notion, agency was seen to emerge through the recognition of differences and complementarities of expertise and positions. The introduction of knotworking requires that the participants acknowledge that the centre of initiative, control and power is not stable. When the centre does not hold, the knots of collaboration must be time and again reconstructed according to the shifting needs of the object and the problem at hand. (Engeström, Sannino, 2020, p. 13)

La mancanza di un centro, il riconoscimento delle differenze e dei vari posizionamenti creano una pluralità di confini e l'apertura di spazi considerabili come "terre di mezzo". Si tratta di spazi dove le risorse sono portate per espandere e co-costruire la conoscenza: ma come e a quale fine si costruisce una conoscenza comune sui e tra i confini di sistemi e pratiche? Non si tratta certo di imparare a fare il lavoro dell'altro quanto di «gaining sufficient insight into purposes and practices of others to enable collaboration» (Edwards, 2011, p. 34). Questo *horizontal working* che attraversa i confini delle organizzazioni e dei gruppi non si può imporre dall'alto, afferma Edwards; il ruolo di chi intende proporre questo tipo di lavoro si avvicina più «to operate more as a gardener than as an engineer or an architect» (Edwards, 2011, p. 35). Questo implica predisporre ad una postura evolutiva aperta; se i confini hanno spesso una funzione protettiva di alcune pratiche, spostarsi sui confini può significare appunto una loro destabilizzazione e messa in questione. Ai confini si rivelano le categorie, i valori e gli obiettivi su cui si basano le pratiche e allo stesso tempo si riconoscono e si presta attenzione alle categorie, ai valori e agli obiettivi del lavoro degli altri. Non si verifica soltanto uno scambio o un trasferimento di informazioni ma si fonda un reale impegno reciproco ad individuare degli orizzonti comuni e pratiche che possano aiutare a raggiungerli.

Questo tipo di processo, di natura spesso interprofessionale, rappresenta anche una lente di analisi per i processi di apprendimento che includono un movimento tra più contesti formativi. A questo proposito infatti diverse ricerche sul tirocinio Popov (2023), Angeles, Bach e Orellana (2023) usano l'idea di attraversamento di confini per raccontare l'esperienza specifica di

apprendimento e parlano, per esempio, di *boundary object* (es.: il diario di bordo usato per connettere la teoria e la pratica). Ritorreremo nel terzo capitolo su questa natura *boundary crosser* dei tirocinanti e del valore delle transizioni ecologiche che compiono, ma ciò che interessa qui è specificare la natura della terra di mezzo del tirocinio.

In dialogo con quanto afferma Edwards, infatti, è importante sottolineare come nel caso del tirocinio si tratti di una situazione interistituzionale e interprofessionale nella misura in cui entrano in connessione alcune sub-unità di organizzazione più ampie (docenti interessati al tirocinio, professionisti supervisor del tirocinio, educatori che affiancano le tirocinanti, risorse umane delle organizzazioni etc). Tuttavia non si tratta di istituzioni o organizzazioni omogenee e spesso l'azione di una parte di esse non corrisponde all'interesse generale o alle modalità in cui tutta l'organizzazione si riconoscerebbe. Ogni istituzione e organizzazione in verità è frammentata, dispersiva e spesso al suo interno in conflitto. Questo significa che quelle sub-parti delle istituzioni che hanno deciso di incontrarsi sui confini in relazione a un oggetto specifico (es. il tirocinio) hanno istituito in un certo senso uno spazio inedito che, nel trascendere i confini istituzionali in nome di un interesse comune, certo non li cancella ma li sospende e interroga. Non è raro infatti che questo tipo di connessione interistituzionale ad opera di sub-unità di diverse organizzazioni, costituendosi come gruppo portavoce di istanze comuni, riesca a migliorare anche i funzionamenti intraistituzionali.

### **2.3. Il tirocinio come ecologia formativa: polifonia e contraddizioni**

In questa ricerca siamo partite dal concepire il tirocinio universitario per educatori socio-pedagogici come un sistema di attività che coinvolge studenti del corso di laurea in Educazione, attori istituzionali dell'Ateneo (consiglio didattico, commissione tirocini, docenti, tutor) ed educatori professionali (tutor, operatori) all'interno dei servizi educativi. L'oggetto del sistema, ovvero l'accompagnamento delle studenti nella costruzione della loro professionalità, necessita di essere osservato sia come processo di apprendimento trasformativo che organizzativo, coinvolgendo la globalità degli attori impegnati in questo senso. In quanto docenti presso l'università di Verona, come ricercatrici abbiamo rivestito un ruolo ambivalente perché interne all'organizzazione che partecipava alla trasformazione del sistema. Siamo quindi state non solo attrici nel processo della ricerca ma anche nelle azioni di cambiamento.

Tab. 1 - Incontri di ChangeLab

Primo incontro ChangeLab	Condivisione di mirror data sugli immaginari del tirocinio e della tirocinante
Secondo incontro ChangeLab	Analisi del tirocinio come incontro di tre sistemi di attività (personale accademico; professioniste degli enti; componente studentesca) e formulazione delle contraddizioni interne ad ogni sistema
Terzo incontro ChangeLab	Analisi del tirocinio come unico sistema di attività e riformulazione dell'oggetto di attività
Quarto incontro ChangeLab	Individuazione di un nuovo strumento di lavoro comune: il vademecum per le tirocinanti (strutturazione indice)
Quinto incontro ChangeLab	Lavoro sul vademecum per le tirocinanti

Il punto di partenza sono stati i materiali raccolti durante il primo anno di ricerca: esiti dei questionari rivolti a studenti e professionisti, diario etnografico della ricercatrice e passaggi dei diari di tirocinio di alcune studente, trascrizioni delle interviste e dei focus group con studenti e operatrici, esiti artistici dei focus group, in particolare i disegni. I dati specchio sono stati organizzati intorno alla questione degli spazi e delle pratiche di riflessività che da una prima analisi risultavano essere rivelatrici di nodi nel processo di accompagnamento al tirocinio. Dal momento che non esistono linee guida in merito, ogni ente e ogni tutor accademica possono coordinare e articolare con la studente spazi di riflessività adeguati al percorso. Questo ampio margine di originalità si traduce in percorsi sensibili alla singola situazione e ritagliati su di essa ma si corre anche il rischio di scontrarsi con una dose di arbitrarietà, aumentata da alcuni fattori strutturali; per esempio l'assegnazione del tutor accademico avviene in modo random da parte dell'ufficio tirocinio e spesso il docente non è esperto dell'ambito nel quale viene svolto il tirocinio. Inoltre dai dati specchio emergono diversi conflitti e contraddizioni; per quanto riguarda le studente il conflitto e la paralisi emergono in relazione al desiderio di porre domande *vs.* confusione sul proprio posizionamento nell'ente/paura della valutazione/"sentirsi sotto esame". Invece nel caso delle tutor l'impasse si manifesta tra la volontà di essere disponibili ad accogliere le domande delle tirocinanti *vs.* necessità di dedicarsi totalmente alla vita frenetica quotidiana dell'ente. Nel sistema di attività delle studente le contraddizioni

di maggior rilievo si riscontrano nella difficoltà a perseguire l'obiettivo di "fare" il tirocinio mettendo senso in quello che si fa, per esempio a causa dello svuotamento di alcune pratiche che dovrebbero essere formative e si rivelano solo burocratiche. Emergono diverse contraddizioni proprio tra il mandato che dovrebbe essere compiuto in quanto studente e come la realtà delle pratiche impedisce di poterlo compiere.

Tab. 2 - Contraddizioni del sistema di attività delle studenti

Strumenti	Divisione del lavoro	Norme
<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulare gli obiettivi di tirocinio per il progetto formativo prima dell'ingresso presso l'ente vs. impossibilità di formulare obiettivi di tirocinio in un contesto che ancora non si conosce</li> <li>- essere riflessivi vs. mancanza/scarsità di pratiche e spazi di riflessività sia in università che nei servizi</li> <li>- scrivere il diario vs. mancanza di indicazioni precise, pratiche e momenti di confronto sullo strumento diario</li> <li>- consapevolezza di essere portatrici di competenze personali e extracurricolari vs. mancanza di valorizzazione di questi aspetti da parte dei tutor</li> <li>- scarsa formazione sulla parte pratica, sulla conoscenza e manipolazione di materiali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visione idealizzata di cosa fa una educatrice vs. cosa fa una educatrice nella realtà quotidiana dell'ente</li> <li>- visione idealizzata di come ci si comporta nei confronti dei bambini vs. apprendimento di pratiche per accompagnare il bambino nel suo comportamento reale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inserire il tirocinio nel percorso formativo vs. grande difficoltà o quasi impossibilità a farlo causata dalla sovrapposizione con esami, laboratori obbligatori, lezioni</li> <li>- la richiesta di rispettare la privacy degli utenti vs. eccessiva privacy o totale assenza di privacy nei servizi educativi in merito ai fascicoli e alle storie dell'utenza e su come si entra in contatto con queste storie</li> <li>- troppa o troppa poca libertà di azione</li> <li>- confusione su cosa posso fare e cosa non posso fare</li> </ul>

Le contraddizioni rilevate dalla tutor gravitano principalmente intorno al problema del mancato auto/riconoscimento della propria azione formativa in collaborazione con l'università; ne consegue la mancanza di circola-



rità degli strumenti di riflessività, la totale separazione degli spazi di riflessività e una ricezione rigida delle regole imposte dal sistema accademico in modo poco funzionale allo svolgimento del tirocinio all'interno dei servizi (per es. scarsa flessibilità degli orari di tirocinio legati alla copertura assicurativa). In parte impasse di questo tipo sono anche legate alla contraddizione di base propria al mondo universitario: pur avendo formalmente un ruolo formativo riconosciuto, nella realtà il sistema accademico agisce per lo più (ad eccezione della fase di preparazione al tirocinio detta "tirocinio indiretto") solo come una macchina burocratica di validazione dell'esperienza di tirocinio.

Tab. 3 - Contraddizioni del sistema di attività delle tutor aziendali

Comunità	Divisione del lavoro/ strumenti	Norme
<ul style="list-style-type: none"> <li>- inserimento formale in una partnership formativa con l'università vs. mancanza di relazione tra tutor aziendale e tutor accademico e più in generale contesto accademico</li> <li>- visione della tirocinante come un fardello vs. visione della tirocinante come una risorsa</li> <li>- ruolo di tutor riconosciuto solo ad una persona all'interno dell'ente vs. pluralità di operatrici che nella realtà quotidiana accompagnano la tirocinante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ruolo di tutor vs. scarsa di situazioni in cui si incontra la tirocinante nella pratica</li> <li>- riconoscimento di un ruolo formativo vs. non condivisione con la tutor del diario e della relazione finale da parte della studente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trasmettere le regole e i codici di comportamento non scritti vs. difficoltà ad esplicitarli</li> <li>- formare le studenti sul campo vs. scarsa durata del tirocinio</li> <li>- necessità di modificare in modo flessibile il piano formativo delle studenti vs. rigidità del piano formativo e lungaggini burocratiche per modificarlo</li> </ul>

## 2.4. L'evoluzione delle contraddizioni

A fronte delle tante contraddizioni che questa costellazione di sistemi di attività ha messo in luce, il gruppo è ritornato in modo ricorrente a discutere del posizionamento delle tirocinanti. Come erano situate e come si situano loro stesse in questo multi-sistema di attività? A cosa viene as-

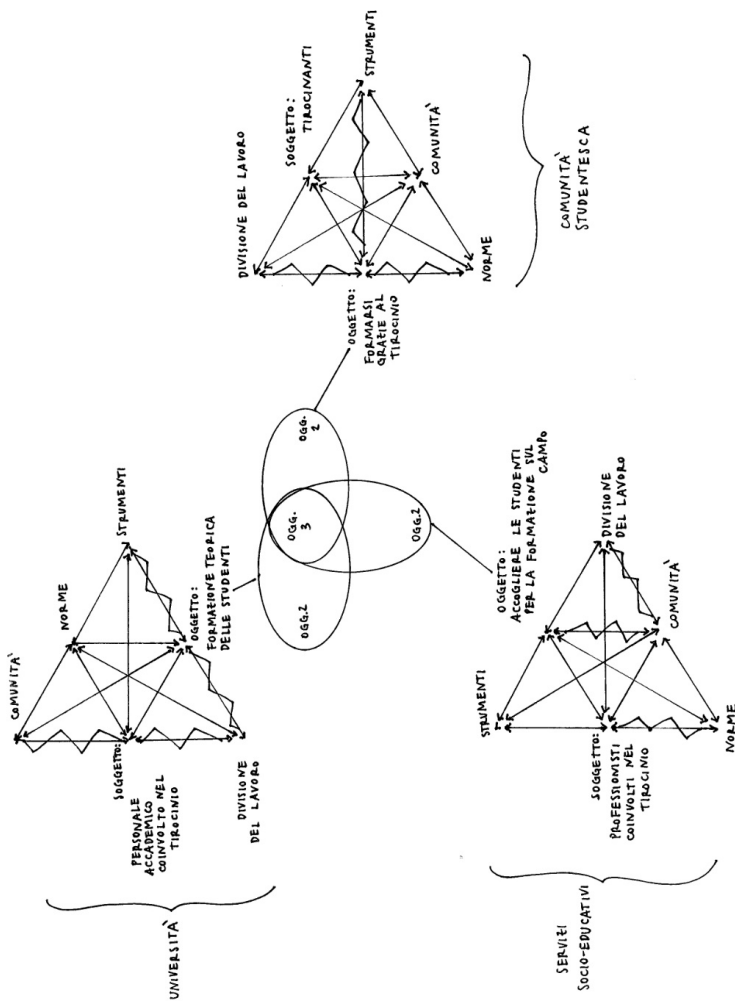
sociata questa figura nell'immaginario delle docenti, delle professioniste e delle famiglie che usufruiscono dei servizi? La presa di parola da parte delle tirocinanti e l'ascolto delle loro voci ha dato forma ad una situazione inedita: avendo scardinato il normale assetto delle asimmetrie e delle relazioni di potere, durante i ChangeLab sono emersi molti elementi latenti e una complessità impensata. Nel rilevare il grado di confusione e insoddisfazione delle studenti in relazione al tirocinio per ragioni diverse, le tutor e le docenti hanno potuto mettere in questione l'immagine dominante della tirocinante:

a volte vedo le tirocinanti poco propositive, non capisco se non viene data la risorsa o questo pacchetto per lanciarsi, forse all'università non si viene abituate a fare tante domande. A volte sembrano poco interessate a quello che viene fatto. Non per dare la colpa alle tirocinanti, quando ero tirocinante il cambio pannolino non ho mai potuto farlo perché la struttura me l'ha vietato e anche l'università, sembra una cosa da niente ma è tanto parte del lavoro. Le nostre tirocinanti ad oggi non cambiano i pannolini, noi non le facciamo cambiare, loro non ce lo chiedono; oppure partecipare ad una riunione... nella frenesia della giornata è difficile mettersi al posto della tirocinante e magari chiederle: vuoi fare questo? Vuoi partecipare? Quindi a volte sarebbe bello che venisse da loro e non si capisce se non viene da loro perché non vogliono o perché non possono. Non c'è questa chiarezza cosa è possibile e cosa no, tant'è che anche le famiglie a volte vivono queste presenze così: "ah, c'è una tirocinante, manca qualcuno?" Le tirocinanti hanno diritto a conoscere, ad entrare in contatto con quello che verrà loro richiesto, altrimenti la distanza con il mondo reale del lavoro non farà che aumentare. (Maddalena, ChangeLab, educatrice nido)

L'educatrice del nido si interroga su come entrare al meglio in relazione alle tirocinanti cui attribuisce, come molte docenti e tutor, un alone di passività e scarsa intraprendenza. Tuttavia, essendo immersa nel processo di riflessione condivisa del ChangeLab, sospende il giudizio e si chiede se si tratti di una condizione voluta o dettata da vincoli esterni; a causa di cosa le tirocinanti sembrano mostrare uno scarso interesse? Inoltre ammette la propria difficoltà nel leggere il processo di apprendimento dal loro punto di vista. Qual è in effetti il posto delle tirocinanti? Essendo al centro di varie relazioni di potere, le tirocinanti possono avere difficoltà ad incarnare una sorta di *agency*, ad esprimere domande autentiche e a servirsi della loro coscienza critica, spesso per paura della valutazione finale o per timore di non riuscire poi ad inserirsi nel mondo del lavoro attraverso l'esperienza di tirocinio.

*Fig. 7 - Costellazione di sistemi di attività che mostra l'evoluzione dell'oggetto.*

Personale università ogg. 1 formazione teorica delle studenti→ogg. 2 costruire professionalità educativa in una ecologia formativa; professionisti servizi socio-educativi ogg.1 accogliere le studenti per la formazione sul campo→ogg. 2 riconoscersi come partner formativo; studenti ogg. 1 formarsi grazie al tirocinio→ogg. 2 riconoscersi parte attiva e creativa della propria formazione



La zona di intersezione tra gli oggetti 2 genera l'oggetto 3: costruire professionalità educative e crescita umana in una ecologia formativa capace di sostenere l'evoluzione e la trasformazione di tutti gli attori coinvolti

Nell'osservare il modello di intervento degli operatori non riesco a prescindere dal mio sguardo critico legato al mio bagaglio esperienziale. Avere uno sguardo critico presuppone possedere una postura interiore a cui far riferimento e che funge da filtro. Mi domando se questo mio atteggiamento possa ostacolare il percorso di apprendimento in quanto tirocinante. (Lahcen, diario di tirocinio, tirocinante presso una comunità per persone con dipendenza, 2022)

L'indecisione di Lahcen sul valore del proprio sguardo critico legato alla sua storia fa riflettere sulla percezione incerta che hanno le studenti del proprio ruolo e sull'esplorare le proprie risorse riflessive. Molte domande restano scritte nei diari di bordo e raramente sono poi messe in circolo. Nel questionario, alla domanda "In quale circostanza puoi dire di avere esercitato la capacità critica?" hanno risposto solo la metà delle partecipanti e dalle risposte ottenute risulta che alcuni luoghi privilegiati restano la riflessione tra sé e sé, il diario, saltuariamente le équipes e più spesso gli incontri informali con le operatrici. Durante le interviste e i focus group, invece, è stato molto facile che emergessero domande autentiche miste a lamenti, posizioni vittimistiche o di rivendicazione nei confronti di università e servizi. Questo a volte sembra avvenire perché le domande sono in un certo senso "marcite"; la postura prescelta dalla tirocinante è stata quella del silenzio o del ripiegamento su di sé, per paure date dalle relazioni gerarchiche e/o in un'assenza di luoghi di espressione in cui il suo posizionamento non venisse frainteso come attacco al servizio o protesta futile all'istituzione universitaria. D'altra parte, anche qualora sia stata espressa una disponibilità al confronto da parte delle tutor, vi è stata spesso una certa reticenza delle tirocinanti ad esprimere domande di senso sull'esperienza di tirocinio.

I primi tempi ho avuto un poco fatica a comunicare, a chiedere il perché e il per come. Mi chiedevo se stavo facendo bene, ma le educatrici non mi dicevano molto, c'è bisogno di un tempo per conoscersi. Aspettano che tu faccia e... mi venivano molte domande su di me, perché non avendo mai avuto quel ruolo ti chiedi "vado bene?" Dopo qualche settimana iniziavano anche le domande sull'esterno. Ma restavo ferma perché cercavo le parole giuste per dirle. (Ester, intervista, tirocinante in un nido, 2022)

Non mi immaginavo cosa poter chiedere ma forse nemmeno loro (educatori e tutor) si immaginavano quanto potevano realmente darmi, più informazioni, più strumenti. Non sapevo quanto potere chiedere. Quindi ho lasciato un po' andare la mia parte formativa, mi sono un po' persa via nel ricordarmi che effettivamente ero lì anche per fare domande. È stato strano perché effettivamente loro avevano tutta la disponibilità per rispondermi. (Federica, ChangeLab, tirocinante in una comunità per minori, 2022)

Questi passaggi tratteggiano vari aspetti della condizione di paralisi in cui si ritrovano diverse tirocinanti: un affollamento interiore di domande che si traduce per lo più in un silenzio all'esterno, un non sapere come muoversi tra il chiedere e l'attesa di ricevere. La sola esplicitazione di questa condizione ha permesso al gruppo di iniziare a decostruire il mito della tirocinante passiva o della brava tirocinante che pone tante domande.

Secondo me è importante lasciarle il suo tempo, ho lasciato un mese che lei vedesse come lavoriamo, senza chiederle niente, solo vedersi all'interno del contesto, esserne parte, ma il suo sguardo era pieno di domande anche se non le diceva. (Maria Angela, ChangeLab, tutor associazione interculturale di donne, 2023)

Prima che una domanda si formi bisogna creare uno spazio, l'impegno di prendersi un tempo fuori dal bombardamento sensoriale del luogo in cui sei inserita, sei in un posto nuovo, tra quello che senti dentro e quello che ti arriva da fuori, quello che ti piace e non ti piace, una grande confusione. Il sistema che noi usiamo è quello del diario, scrivere a casa una parola quando sei fuori da lì. Dal diario, dopo un poco, si possono rileggere delle cose, non è così banale formulare delle domande. (Elena, ChangeLab, tutor centro interculturale delle donne, 2023)

Noi chiediamo di formulare delle domande ma prima bisogna avere capito dove si è, non è facile fare domande su una situazione che non si conosce. Poi c'è un gap di età di esperienza che può intimorire, lei è giovane! Una parte di me si è identificata con la studentessa, anche io sono stata così, anche se è lontano il mio tirocinio, la mia tutor è stata fondamentale. Noi ci mettiamo in un atteggiamento di disponibilità "chiedimi se hai bisogno", ma... mi chiedo se non c'è un luogo altro nel quale esprimere o costruire domande, per esempio un gruppo di pari. (Elena, ChangeLab, tutor nido aziendale, 2023)

Sollecitate dall'autenticità della presa di parola delle studenti, diverse tutor si sono interrogate sulla loro stessa attesa-pretesa di accogliere domande già formulate. Sono emersi due elementi significativi, il tempo del silenzio come tempo qualitativo relazionale di apprendimento e il riconoscimento di una genealogia formativa. Nel corso della discussione, infatti, il silenzio delle tirocinanti non è stato più considerato in modo predominante come scarso interesse e apatia ma come fase quasi fisiologica di orientamento in un contesto nuovo e gestazione di uno sguardo inedito sul servizio. È emerso anche il carattere di reciprocità del silenzio; come aveva già messo in luce Ester, anche le tutor tacciono in un tempo di attesa, proponendosi di non chiedere nulla intenzionalmente alle tirocinanti. Questo aspetto scardina in modo rilevante il paradigma della tirocinante passiva in vista, invece, della nomina di un processo relazionale di apprendimento che attraversa una fase molto delicata, in cui la disponibilità della

tutor a ricevere domande passa in secondo piano rispetto alla necessità biunivoca di conoscersi tacitamente. La capacità di abitare il silenzio, il proprio e quello dell'altra più giovane, diventa quindi un valore, svelando una fase iniziale fragile, a volte ricca di turbamenti e soprattutto malintesi, ma anche più in generale un tratto ambiguo del tirocinio che non si può risolvere in quanto parte di un percorso di crescita opaco e mai del tutto esplicitabile.

A questo si aggiunge un rispecchiamento della tutor nella tirocinante, una sorta di identificazione, il ricordo di sé in apprendistato. Viene alla luce il tirocinio come creazione di genealogie formative. Manoukian si chiede in effetti se «il tirocinio può rappresentare un'opportunità straordinaria per sperimentare una inedita ricerca intergenerazionale» (Manoukian, 2015, p. 16). In quanto contesto di trasmissione intergenerazionale di un patrimonio culturale professionale, il tirocinio può rappresentare, secondo Manoukian, una situazione di costruzione di un'identità statica oppure dinamica. Un processo di fabbricazione di una identità statica prevede l'esistenza di un solido sapere costituito che viene dispensato dai più esperti, siano docenti o professionisti, attraverso una serie di strumentazioni e spiegazioni puntuali su come operare; agli apprendisti è richiesto per lo più di osservare e provare a ripetere, inserendosi ed adattandosi ad iter già tracciati nei quali ritrovarsi incanalati ma anche tutelati. Nel percorso di costruzione di una identità dinamica, invece, abbandonati gli abiti del neofita da istruire, si vivono tipiche fasi proprie dei percorsi autentici di ricerca: in un apprendimento basato sulla inscindibilità di conoscenza e azione hanno luogo più spesso momenti critici e trasformativi, per esempio di scollamento da immaginari ideali della professione, perdita temporanea di punti di riferimento o senso di inadeguatezza. Laddove infatti non si è chiamati semplicemente ad imitare, eseguire o ad applicare, ma ad auto-osservarsi, analizzare ed intraprendere, il processo di composizione dell'identità professionale perde linearità e diventa artigianale. «Il rischio altrimenti è seguire prassi ripetute senza significato» ha affermato, durante un ChangeLab, la coordinatrice pedagogica di un nido, riconoscendo, quindi, alla presenza della tirocinante la possibilità di rappresentare una discontinuità euristica nella routine operativa e nelle abitudini cognitive delle professioniste.

Sono le osservazioni più impertinenti delle tirocinanti quelle che ci hanno obbligate a vedere alcuni impliciti del nostro lavoro. Ci sono molto servite come équipe. Ci hanno fatto aprire dei pensieri, e ricordo un caso in cui, a partire da una di quelle domande, abbiamo modificato alcune modalità di comunicazione con i genitori. Dire alle tirocinanti il senso delle cose ci ha aiutato molto. (Elena, ChangeLab, coordinatrice pedagogica di un nido, 2023)

Secondo me la modalità non deve essere “Chiedimi pure, io ti posso dire, spiegare, rispondere”. Assumere una postura riflessiva significa anche assumere la capacità di non avere risposte sempre pronte. Anche questa è una competenza. Allora si deve creare un terreno di reciprocità. Se le tirocinanti ti pongono una domanda si discute, non per forza si deve trovare una risposta lineare, c'è la necessità di sostare nei problemi, questo è mettere le mani in pasta nei servizi, è una ricerca. (Luisa, ChangeLab, coordinatrice pedagogica in un nido, 2023)

Man mano che le discussioni sono proseguite nei ChangeLab la figura della tirocinante si è modificata e, nel modificarsi, ha trasformato il ruolo delle tutor nei servizi e l'intera visione del tirocinio. Non più viste né come passive né solo come un prezioso supporto nella frenesia dell'operatività, sono state considerate portatrici di saperi specifici, di una spinta di conoscenza che fa qualificare il tirocinio come un'esperienza formativa e di ricerca anche per le tutor. Riconoscere e valorizzare il desiderio di conoscenza della tirocinante e la forza rivalizzante che, per esempio, una domanda anche apparentemente “fuori luogo” può avere a volte provoca dei veri e propri squarci conoscitivi nella ripetitività delle pratiche e dei saperi consolidati, interrogandone profondamente il linguaggio e il significato.

Il gruppo si è quindi chiesto su quali basi fondare questa visione del tirocinio come luogo di ricerca. Da una parte le studente hanno sottolineato l'importanza di essere riconosciute, “viste” nella complessità del loro percorso di apprendimento in chiave *lifewide*:

arriviamo ad un tirocinio con tutta la nostra storia, tutte le nostre conoscenze acquisite, per esempio in ambito musicale, artistiche, di volontariato etc, arriviamo con il nostro spirito di iniziativa, il nostro entusiasmo, la personalità, anche questi secondo noi sono strumenti essenziali. (Sofia, ChangeLab, tirocinante in una comunità per persone con disabilità, 2023)

Autorizzarsi alla parola non è un percorso facile. Quello che può farmi sentire autorizzata alla parola è se mi viene data una responsabilità. Se mi viene riconosciuto un margine di autonomia e responsabilità posso prendere uno spazio per dire cosa sto facendo, dove mi situo. Sentire che mi viene data responsabilità mi dà anche una voce. (Teresa, ChangeLab, tirocinante centro interculturale delle donne, 2023)

Le studente mostrano di avere coscienza di essere immerse in un processo di apprendimento e trasformazione in cui il gesto da compiere è spesso di natura interiore: “autorizzarsi alla parola” è infatti un verbo riflessivo che indica in primo luogo l'attingere ad una forza, ad un movimento dentro di sé. Tuttavia esistono anche delle condizioni che possono favorirlo. Teresa lo esplicita nel nesso autonomia-responsabilità-voce quale

innesco non solo per emergere dal silenzio ma per farlo mettendo a frutto un potenziale creativo e non esclusivamente imitativo.

Dal punto di vista delle tutor invece lo sguardo si è rivolto sul funzionamento organizzativo e pedagogico del proprio servizio. In questo senso ogni ente si è interrogato su quali siano gli spazi di riflessività previsti per le tirocinanti ma in generale per tutte le operatrici. È necessario creare dei momenti ad hoc o inserire le tirocinanti in contesti di per sé interroganti la pratica al quotidiano? Quali sono gli spazi protetti dall'operatività in cui ci si chiede il senso dell'agire quotidiano in modo collettivo e collaborativo?

credo che per fare diventare la tirocinante una risorsa bisogna partire da uno sguardo interno, guardare come le nostre realtà sono organizzate. Noi abbiamo una serie di regole che partono da una osservazione sul nostro lavoro, sulle nostre strutture, per esempio sui tempi formali o informali, perché quando una tirocinante arriva, se ha delle domande in quali spazi le porta? Per me sono gli stessi che io offro alla équipe educativa. Quindi quali sono? Formali e informali, allora si spiega come è organizzato il nostro lavoro e quali sono gli spazi che noi chiamiamo di decompressione e glielo si spiega come funzionano ma anche come fa ad inserirsi in questi spazi. Poi gli spazi formali sono istituzionalizzati come la supervisione, le équipe settimanali, la équipe settimanale di programmazione. Per gli enti dovrebbe servire intanto a ricostruire il proprio dispositivo di lavoro e da lì capire dove si collocano i tirocinanti, così i tirocinanti diventano delle risorse in termini di freschezza con le loro domande rispetto a quello che l'équipe, con tutta la fatica del quotidiano, non riesce più ad intuire. (Barbara, ChangeLab, tutor in un centro diurno, 2024)

La possibilità di abitare lo spazio del tirocinio come un'esperienza di riflessività per tutor e studenti non implica solo una interrogazione costante e una ricerca di significato nelle pratiche quotidiane, ma va di pari passo con il riconoscimento del potenziale trasformativo che la presenza di ogni tirocinante può esprimere.

Spesso tra le tirocinanti trovi delle risorse nuove che iniziano a collaborare, la tirocinante ti può portare competenze nuove, ognuna arriva con tutto il suo background di esperienze e di interessi, bisognerebbe tenere presente questo nel definire i "ruoli". Quindi abbiamo detto sì, sostenere la tirocinante nella sua costruzione della sua professionalità, però anche questo sistema, se funziona come un'ecologia formativa, trasforma tutti quanti, anche gli enti, anche l'università. La tirocinante trasforma l'ente e gli educatori. Nel nuovo oggetto abbiamo messo una reciprocità, cioè tutti sono coinvolti in un processo dinamico. (Maddalena, ChangeLab, educatrice nido, 2024)

L'incontro costante nei cinque ChangeLab tra molte delle attrici coinvolte nel tirocinio ha creato condizioni favorevoli non solo perché ogni



sistema di attività, a partire dalle contraddizioni riscontrate al suo interno, potesse ripensare il proprio oggetto e mandato ma anche per riconoscere aree di interesse comune, attraversare i confini formando una condivisa terra di mezzo. Nella riformulazione dell'oggetto (Fig. 11) comune si sono iscritte due principali novità: la reciprocità della trasformazione tra le persone coinvolte nel tirocinio; l'introduzione dell'espressione "crescita umana" accanto alla costruzione della professionalità educativa. In che relazione stanno questi ultimi due elementi? Abbiamo molto dibattuto a partire da questa domanda ma soprattutto è emerso un vuoto formativo; se i corsi universitari sono centrati sui contenuti, i laboratori sulle metodologie e il tempo sul campo mira soprattutto alla acquisizione di pratiche e tecniche, l'aspetto relativo alla formazione del sé, che pur è riconosciuto essere uno dei principali strumenti dell'agire educativo, resta un tema che merita di aprire "uno spazio".

**Parte terza**

**Il tirocinio in chiave estetica:  
pratiche poietiche di riflessività e ricerca**



### **3. Il tirocinio in chiave estetica: pratiche poietiche di riflessività e ricerca**

#### **1. Itinerari corporei come spazi di conoscenza e apprendimento**

Nei capitoli precedenti abbiamo esplorato la materialità dello spazio di apprendimento in ottica *lifewide*, come dimensione trasversale agli ambienti di vita e formazione, con un focus sulla qualità del tirocinio pensato in quanto luogo del “tra”. Nell'affrontare il tirocinio in chiave estetica evochiamo ora un'ulteriore dimensione dello spazio materiale dell'apprendimento, ovvero quello *embodied*: i corpi vi sono intesi come luoghi primari relazionali in cui e attraverso cui l'apprendimento si origina e lascia traccia. «Richiamare l'attenzione su un piano pedagogico alla corporeità, significa porre l'accento sulla concretezza esistenziale, sull'opportunità materiale, sulle potenzialità corporee e (soprattutto) sulla presenza fisica della corporeità all'interno di un discorso pedagogico, certamente indispensabile per una formazione autenticamente umana dell'umano» (Mariani, 2020, p. 12). A partire dalla complessità del corpo come strumento principale di una conoscenza radicata nella base sensibile di ogni sapere, prenderemo in conto l'esperienza di ricerca insieme alle tirocinanti nelle sue due principali qualità estetiche tra loro interconnesse: una mette in luce la relazione con l'*aisthesis* (percezione) e la pluralità di linguaggi che possono darle forma; l'altra evoca la dimensione estetica in quanto connettiva ed ecologica, secondo la definizione che Bateson dà di estetica come il pattern che connette in modo dinamico (Bateson, 1979). Se pensato come una danza di parti interagenti, di diversi livelli di essere e sapere, di una pluralità di contesti, il tirocinio rivela la trama sottile dell'esperienza di apprendimento e ricerca.

## 1.1. Le quattro declinazioni dell'embodiment

Il paradigma dell'*embodied cognition* ha affermato e legittimato il valore della dimensione sensibile e materiale, corporea e ontologicamente relazionale del conoscere e del sapere. In uno studio sui diversi ruoli del corpo nella ricerca e nell'insegnamento delle scienze Kersting, Haglund e Steier tracciano una mappa per orientarsi in questo ambito teorico così vasto e mette a fuoco quattro declinazioni dell'*embodiment*: in termini fisici, fenomenologici, ecologici e interazionisti.

Il primo indica il corpo nei suoi aspetti **fisiologici** come contesto e base delle strutture cognitive. «The mind is embodied not just because all its processes must be biologically instantiated but also because the structures of our perceptual and motor systems play a fundamental role in cognitive functions such as concept definition and rational inferences» (Kersting, Haglund, Steier, 2021, p. 1191). Questo radicamento nel corpo implica che la comprensione, anche di concetti astratti, si fonda sull'attivazione di schemi senso-motori e cinestetici. Esiste un effetto sinergico tra percezione sensoriale, atti cognitivi di rappresentazione ed elaborazione e azione. Nel senso comune queste tre dimensioni di solito sono pensate in successione, invece si tratta di tre funzioni che agiscono in modo compresente. Non vediamo solo con il cervello visivo ma anche con quello motorio.

Quando vedo qualcuno calciare un pallone non mi si attiva solo il sistema visivo ma anche quella zona del cervello che normalmente si attiva quando sono io a calciare il pallone. La comprensione implica sempre una forma pragmatica, chiama in causa quelle che potremmo definire “le melodie cinetiche” alla base di ogni nostro comportamento. (Gamelli, 2009, p. 16)

Questo esempio chiama in causa le relazioni inscindibili tra abilità cognitive e competenze corporee. In questo senso si parla di sapere organico e conoscenze incarnate: questi paradigmi di ricerca prendono in considerazione l'insieme del sé e non i sottosistemi mente/corpo. Il sorgere dei significati ha luogo nell'osservazione di sé mentre si è nell'azione.

Il funzionamento meccanico del corpo si apre alla sua dimensione esperienziale, sentita ed animata, nell'approccio **fenomenologico** che pone l'accento sul soggetto, «sul suo costituirsi come tale nella relazione con il mondo e le sue prospettive di significato» (Sità, 2012, p. 31). Il coinvolgimento del soggetto conoscente nel fenomeno che si sta cercando di conoscere è la principale leva per la sua comprensione che ha luogo *attraverso* l'esperienza viva e corporea dello stesso:

we are never conscious of an object simpliciter, but always of the object as appearing in a certain way; as judged, seen, described, feared, remembered, smelled, anticipated, tasted, and so on. We cannot be conscious of an object (a tasted lemon, a smelled rose, a seen table, a touched piece of silk) unless we are aware of the experience through which this object is made to appear (the tasting, smelling, seeing, touching). (Zahavi, 2005, p. 121)

Se il corpo vivente non è mai assente dal campo di percezione e conoscenza, tuttavia esso non è soltanto luogo dell'esperienza con l'“esterno” ma anche della capacità di un movimento che può essere percepito dall'interno di sé. La dimensione cinestetica o propriocettiva non indica infatti solo la capacità di muoversi ma l'esperienza in prima persona che ogni soggetto vive nel compiere un movimento. La proprioccezione è stata considerata come il segreto sesto senso capace di rilevare ciò che sentono i muscoli, le articolazioni e ciò che si verifica all'interno dell'organismo. Tuttavia secondo Hamilton è importante distinguere la modalità di conoscenza propriocettiva da quella meramente percettiva, riconoscendo alla prima uno statuto intermedio tra la conoscenza che viene dalla percezione e la coscienza. «Thus the epistemic status of “I am cold” is intermediate between “the ice is cold”, known on the basis of touch, and “I feel cold” (or “I have a headache”) – though it is closer in certain respects to sensation» (Hamilton, 2013, p. 117). In questa visione intermedia dove è possibile cercare il gusto di sé, abitare il corpo, conoscerne la presenza (Comba, 1992) «la coscienza scopre di essere in questo corpo e per mezzo di esso opera sul mondo esterno e patisce da esso» (Mortari, 2017, p. 43) in un inscindibile connessione dal momento che il corpo è legato con tutte le sue parti al mondo.

Questa postura epistemologica rappresenta un punto di contatto con la visione **ecologica** ed enattiva secondo cui gli oggetti di conoscenza non sono né fuori di noi, quindi potenzialmente rappresentabili, né dentro di noi ovvero frutto di una proiezione dall'interno verso l'esterno: c'è invece un legame di specificazione e co-emergenza tra il soggetto incarnato e l'ambiente. «La conoscenza avviene per partecipazione del vedente con il visibile, del toccante con il tangibile» (Mortari, 2017, p. 51). La cognizione è un'attività con più centri, «la spazializzazione della mente non è né all'interno né all'esterno del cervello» (Ferri, 2022, p. 7) ma estesa nel mondo; l'ambiente stesso va riconosciuto come parte del sistema cognitivo. Una tale ontologica interdipendenza è tuttavia da connotare anche in termini sociali e culturali; secondo l'orientamento teorico **interazionista** infatti l'*embodied cognition* non è solo fondata o radicata nei contesti sociali ma si produce nella intersoggettività e nell'interazione, producendo significati e

azioni socio-culturali (Kersting, Haglund, Steier, 2021). In una dimensione incarnata l'accento è infatti posto sullo spazio corporeo aperto dall'incontro. Il corpo è considerato un luogo di intersezione dinamica della dimensione soggettiva e sociale, nel tentativo di superare una prospettiva di determinismo sia biologico sia sociale, dal momento che né la materialità del vivente né le competenze professionali si possono ridurre al risultato di leggi naturali o considerare come mere esecuzioni di norme e immaginari collettivi. Il focus dell'analisi diventano le “interazioni corporee riflessive” (Esteban, 2008) in cui lo spazio di ricerca-apprendimento è la scena dell'incontro tra soggettività con esperienze, desideri, creatività in dialogo e in tensione con categorie, regole e pratiche sociali.

I quattro approcci sommariamente accennati costituiscono lo sfondo sul quale proiettare la questione dell'*embodiment* nell'esperienza di apprendimento del tirocinio di una professione socio-educativa. Il corpo, come spazio relazionale, è inteso infatti come luogo in cui gli apprendimenti si originano, si imprimono e vengono elaborati nella continuità e nella discontinuità, nella creatività e nella ripetizione. Richiamando le quattro declinazioni dell'*embodied cognition* individuate da Kersting, Haglund e Steier nei prossimi paragrafi esploreremo diversi e interdipendenti livelli dell'apprendimento: i gesti, gli schemi motori, le posture interiori ed esteriori che generano lo specifico lavoro corporeo; una esperienza corporea riflessiva come stimolo ad una pratica pensosa sul farsi della propria identità, sia da punto di vista soggettivo che culturale e professionale. La natura sostanzialmente relazionale di questi percorsi e l'attenzione alle soglie e alle connessioni tra sé e sé, sé e il mondo, ne costituiscono la dimensione ecologica.

## **1.2. Lavoro corporeo e *habitus viscerali***

Alcune esperienze formative e professionali modificano profondamente la dimensione carnale della soggettività in interazione sociale e corporea con gli altri (Esteban, 2013). Una ricerca etnografica condotta da Esteban mostra che esercitare attività concrete, imparare certe professioni – l'autrice indaga per esempio l'ambito dello sport, il culturismo, la danza, l'arte – obbliga a uno specifico lavoro corporeo e a una pratica riflessiva sulla propria identità in continua contraddizione e rinnovamento. Questo è certamente valido anche per le educatrici socio-pedagogiche nell'apprendimento dello specifico *habitus* professionale, ovvero quell'insieme di strutture socio-simboliche, disposizioni, abilità codificate di pensare, sentire, agire in modi determinati. In che maniera la dimensione corporea e l'apprendi-

mento dell'habitus professionale entrano in relazione, in particolare durante il percorso formativo e il tirocinio? Come i gesti che le tirocinanti compiono, o osservano compiere dalle più esperte, forgianno il proprio sé professionale, incidono nella percezione di sé? L'apprendimento di una determinata professionalità implica, secondo Esteban, un lavoro corporeo inteso come una manipolazione dell'organismo il cui obiettivo è imprimere nello schema corporeo posture, routine motorie e cognitive, fare risaltare alcuni organi e capacità, lasciando retrocedere altri: questa riorganizzazione organica trasforma non solo il corpo «sino también el sentido de su cuerpo, la conciencia que tiene de su propio organismo y, a través de su cuerpo transformado, del mundo a su alrededor» (Esteban, 2013, p. 125). In questo senso l'antropologa si ispira alla ricerca di Wacquant che definisce il lavoro corporeo nei termini dell'acquisizione viscerale di un habitus (Wacquant, 2011); immerso in una microsociologia carnale dell'apprendistato del pugilato come arte corporea sottoproletaria, il sociologo ha scelto di studiare il ghetto come strumento di dominazione razziale a partire dalla frequentazione di una palestra di Chicago nella quale lui stesso si allenava per diventare pugile. La sua attività di ricerca si è dunque coniugata all'apprendimento di ciò che intendeva allo stesso tempo praticare e studiare. Come viene fabbricato l'habitus pugilistico? Questa domanda lo guida nelle diverse fasi di acquisizione dell'habitus a partire dalle quattro proprietà che vi riconosce: è un set di disposizioni acquisite e non innate; è frutto di un lavoro pedagogico; dipende dalle caratteristiche socio-culturali di ciascuno. Infine l'apprendimento opera non al livello della coscienza e del discorso ma anche *sotto* di essi; Wacquant definisce infatti la sua ricerca una conversione sensuale e morale al mondo che stava indagando e lo stava simultaneamente trasformando a partire dal corpo. Se è vero che «we learn by the body and that the social order inscribes itself in bodies through this permanent confrontation, more or less dramatic» (Wacquant, 2004, p. VII) si rivela necessario mettere in gioco la propria sensibilità e intelligenza per dare forma a un sapere che non solo prenda il corpo come oggetto ma che sia *dal* corpo, inteso come strumento di indagine e vettore di conoscenza.

### **1.3. Gli itinerari corporei come metodologia di indagine: gesti e posture**

A partire da una teoria incarnata dell'apprendimento e dell'azione, secondo la quale «ogni trasformazione della singolarità e delle comunità deve essere considerata come un processo corporeo e come tale deve essere analizzato» (Esteban, 2008, p. 53) Esteban elabora il metodo degli itinerari



corporei. Si tratta di una metodologia di indagine che fa emergere delle narrazioni di sé e del proprio lavoro con due caratteristiche principali: da una parte sono fondate sul nominare la fisicità dell'inter/agire e dell'apparire, la materialità del pensiero e dell'emozione per consentire un'analisi che prenda in considerazione il vissuto a tutto tondo; dall'altra sono narrazioni che mirano a combinare i contenuti individuali, del tutto personali e unici, con caratteristiche del contesto in cui le scene hanno luogo, riflettendo su come elementi micro e macro (norme, rappresentazioni, ruoli professionali, codici sociali) sono in dialogo. Schivando il rischio di concepire una idea di itinerario in termini di percorso lineare, coerente, eccessivamente interpretante e progressivo, al contrario l'antropologa propone questo metodo per nominare processi dinamici, segnati dalla contraddizione e dall'incompletezza. Per esempio gli itinerari corporei si soffermano sull'apparenza e l'immagine corporea, sull'analisi dei gesti, delle posture, dei ritmi e dei movimenti, su ciò che si percepisce con i sensi in relazione a ciò che si sente in termini di emozione. In particolare Esteban applica questo metodo allo studio delle trasformazioni identitarie di uomini e donne nell'ambito dello sport e dell'arte. Ne emergono processi di fabbricazione artigianale di nuove configurazioni identitarie nelle relazioni di genere che sfidano la cultura binaria egemonica dei corpi. L'antropologa definisce emergenti questi modelli socioculturali, perché rilevano esperienze formative nel loro farsi, spesso non riconosciute, negate o rese invisibili. Negli itinerari corporei è possibile prendere coscienza delle interazioni tra le microstrutture di significato e le macrostrutture degli ordini egemonici, soffermandosi soprattutto sulle crepe e le fratture che si producono nella bidirezionalità tra queste due dimensioni.

In quanto sapere d'azione che si genera nella presenza, nell'interazione sociale corporea e in contesti specifici (Gamelli, 2011), il farsi del corpus di competenze, abilità e conoscenze delle educatrici si presta ad essere analizzato attraverso questa proposta metodologica per sottolinearne i processi di apprendimento e formazione. In ambito pedagogico molte studiose hanno infatti esplorato il potenziale ermeneutico dell'analisi dei gesti (Ferri, 2022; Luraschi, 2021; Gamelli, 2011), il carattere performativo e incarnato dell'acquisizione delle competenze (Jorro, 1998) per indagare la natura sensibile e creativa dell'azione tra norme prescritte, ruoli e imprevedibilità (Cadei, Ramsamy-Prat, 2018). «La dimensione motoria e sensibile dell'esperienza educativa si rivela in un rituale o un gesto, una parola o uno sguardo, un grido, un sorriso, un cenno di saluto, l'espressione di un volto che svelano i loro possibili significati come espressioni dirette a un altro o come risposta a quest'ultimo» (Luraschi, 2021, p. 47). In una visione della comunicazione fondata su una tessitura di messaggi che co-costruiscono

i significati in un rapporto dialogico, Tabacchi propone di prendere in considerazione i gesti come forme di comunicazione non verbale, attenzionando il canale paralinguistico (tono, ritmo, frequenza, silenzio) e cinesico (mimica, sguardo, gesti, contatto, prossemica, postura). Definisce il gesto professionale come «un condensato simbolico di teorie, esperienze, competenze relazionali ed etiche, che scaturiscono dalla riflessione *in action e on action* (Schön, 1993), e veicolano un sapere in azione, ma anche un'epistemologia e un'etica dell'azione (Jorro, 1998), all'interno dei contesti di lavoro» (Tabacchi, 2023, p. 11). Lontano quindi dal poter essere considerato spontaneo, Tabacchi pone l'accento sul carattere intenzionale e finalizzato del gesto professionale che, se da una parte è strettamente connesso agli aspetti biografici ed esperienziali, esprime anche la capacità di operare in modo situato nella concretezza della realtà in cui la tirocinante o il professionista deve regolare il proprio agire. «Altrimenti detto, i gesti professionali esprimono un'attività riflessiva, in quanto la scelta del gesto implica un processo di precipuo discernimento» (Tabacchi, 2023, p. 14).

L'affermazione di questa corrispondenza intima e inscindibile tra pensiero e gesto/azione è utile per mettere da parte la tentazione di relegare il gesto nella dimensione corporea, tacita, implicita separandola dagli aspetti intellettuali, astratti, espliciti. Nello stabilire il nesso tra riflessività e gesto è necessario tuttavia non incorrere nel rischio contrario, ovvero suggerire che questa connessione possa essere portata integralmente ad un livello conscio e definito. Non perdere di vista le dimensioni evocative, implicite, imprevedibili (Cadei, Ramsamy-Prat, 2018) apre la strada ad una messa in relazione tra plurimi livelli di conoscenza, coscienza e linguaggi. Ingold (2019) sostiene infatti che il dilemma non consiste nel riconoscere un valore alla dimensione conscia o inconscia dell'imparare quanto nel domandarsi a che tipo di coscienza del processo di conoscenza l'essere umano giunga nel suo lavoro quotidiano. Tentando di fondare la competenza professionale in un costante lavoro di connessioni tra più dimensioni, Ingold afferma che «the habits that enable practitioners to move on in the accomplishment of their tasks are not so much sedimented in the body as generated and enacted in an attentive and kinaesthetic correspondence with tools, materials and environment» (Ingold, 2019, p. 7). Secondo l'antropologo, cioè, le competenze *embodied* non sono né confinate *nel* corpo né si esprimono tacitamente, per esempio con un gesto, dal di dentro verso il fuori. Si tratta piuttosto di un sapere che si crea dinamicamente: il gesto di una persona quindi non è da cogliere come l'azione di un individuo ma come una forma di movimento emergente dal dialogo con le condizioni circostanti, gli strumenti, i materiali, gli altri, se stesso. Chi apprende una professione, così come un professionista esperto, non riflette *sulle* cose che

accadono o sul lavoro o su qualcuno, ma *con* tutto ciò che partecipa a questo percorso. Per spiegare questa sua visione porta ad esempio gli artigiani.

(...) craftspeople, absorbed into their tasks, by their own report tend to experience their own presence and movement, and the presence and movement of the persons and things with whom and with which they engage, with heightened rather than diminished intensity. Colloquially, the word we use for this is concentration. By this, we don't mean the kind of cognitive processing that delivers solutions for implementation. It is not the operation of a joined-up computational mechanism, whether inside the head or extending beyond it. Concentration lies rather in the affective unison of haptic and kinaesthetic awareness with the movement and vitality of materials. (Ingold, 2019, p. 12)

La chiave del saper fare professionale ed educativo è da rintracciare, secondo Ingold, in questa risonanza della coscienza aptica-cinestetica del professionista con il movimento e la vitalità del materiale, dell'ambiente, delle persone con cui è in relazione. Aptico è un aggettivo che si riconduce etimologicamente al verbo toccare (ἅπτω in greco antico) e precisa le sfumature del sentire: il sentire la propria presenza, sentire gli altri e sentire come gli altri ci sentono. «Il sistema percettivo fa eco alle proprietà dell'ambiente» (Ingold, 2019b, p. 88). In questo senso Ingold afferma che l'educazione è una pratica di attenzione, non di trasmissione. «L'attenzione educa esponendoci a un mondo in formazione, lasciandolo entrare. Ma anche l'attenzione è ciò che viene educato, a forza di esperienza» (Ingold, 2019c, pp. 89-90).

A partire da queste corrispondenze sinergiche, se i gesti e la coscienza aptica-cinestetica costituiscono gli elementi per comporre la postura professionale educativa, diversi studiosi (Gasparetto, 2009; Ferri, 2022; Gamelli, 2016), allertano su un uso riduttivo della parola "postura". Spesso fraintesa come posa statica o prescrittiva di una attitudine

il termine postura descrive invece l'uso dell'intero sé nell'assumere e mantenere questo o quel cambio di configurazione e posizione. Postura pertanto descrive un'azione, ed è un termine dinamico. (...) Si riferisce all'uso che si fa dell'intera funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto. (Gasparetto, 2009, p. 151)

Mambriani, un educatore che lavora con adolescenti, mette in evidenza come le posture rivelino anche una consapevolzza sessuata del proprio operare:

il mio corpo è fortemente coinvolto nella relazione educativa: da quando faccio l'educatore ho corso, saltato, giocato a calcio, lottato, sudato le proverbiali sette camicie, mi sono graffiato, bagnato, sbucciato mani e ginocchia, ho accarezzato, solleticato, preso in braccio, coccolato, a volte ho urlato e gesticolato come un matto! Se ho potuto vivere così liberamente e intensamente, è forse anche grazie alla crisi (iniziata a partire dagli anni '60/'70 del secolo scorso e causata in buona parte dalla rivoluzione femminista) del patriarcato e dei suoi modelli di mascolinità. (Mambriani, 2012, p. 95)

In questo passaggio l'educatore parla del proprio corpo attraverso movimenti e gesti, nominando un dinamismo relazionale, riconoscendo una profonda connessione tra consapevolezza di sé, percezioni sensomotorie e emozioni, mostrando come si traduca in specifiche posture. Posizionarsi significa anche saper riconoscersi come soggetto sessuato culturale, geopolitico, storico, appartenente ad una generazione che ha ereditato e continua a nutrire le trasformazioni innescate dalle donne e dalla politica delle donne. Come vedremo nella seconda parte del capitolo, si tratta di un'opportunità per molti educatori ed educatrici in formazione di riflettere sulla propria postura e coscienza di genere, fedeli ad un bisogno di liberazione e benessere, in sintonia con i cambiamenti socio-culturali e il proprio sé. Posizionarsi, materialmente e simbolicamente, apre dunque anche domande di senso che stimolano la ricerca di modi autentici di vivere il corpo e stare nella differenza sessuata nel lavoro socio-educativo.

#### **1.4. Embodying the boundary: *soglie e connessioni nell'ambiente di apprendimento***

Feldenkrais scrive che divenire sensibili alla propria postura

essenzialmente consiste nel riconoscere nella totalità della situazione (ambiente, mente, corpo) una relazione sotto forma di sensazione che, a lungo andare, diventa così distinta da poter essere quasi descritta in linguaggio sensoriale. (...) ben presto impariamo a riconoscere configurazioni che hanno un effetto, un significato o una relazione con il mondo esterno di cui il nostro corpo è parte. (Feldenkrais, 2007, p. 136)

Se gli elementi del processo di apprendimento (sensi, materialità, riflessività ed emozioni, relazioni, genere, contesto storico e socio-culturale) hanno bisogno di essere compresi attraverso uno sguardo globale, è necessario pensare l'intero processo nel quadro di un sistema ecologico (Sità, 2020). A questo proposito Sità fa riferimento al modello di Bronfenbrenner

che situa il soggetto nella cornice di quattro sistemi, ovvero le sfere di influenze e connessioni, dirette e indirette, proprie della relazione tra il soggetto e lo spazio di apprendimento declinato in chiave *lifewide*.

Il primo, il “microsistema”, fa riferimento a tutti i processi, le attività, i ruoli e le relazioni interpersonali cui il soggetto partecipa nel suo ambiente immediato (...). Il “mesosistema” è invece costituito dalle connessioni e dai processi che hanno luogo tra due o più contesti abitati dalla persona in via di sviluppo (...). L’“esosistema” comprende i legami e i processi tra contesti in cui almeno uno di questi non vede la partecipazione diretta del soggetto ma i cui eventi hanno un impatto su ciò che accade nel suo ambiente immediato (...). L’ultimo sistema, il “macrosistema”, è identificabile con la cornice che comprende i micro-, meso- ed esosistemi, e questa cornice ha un carattere storico, politico e culturale situato nel contesto sociale più ampio contenente gli ambienti di vita che hanno un impatto sui soggetti in via di sviluppo. (Sità, 2020, p. 61)

La pedagoga sottolinea che questa multidimensionalità non è da immaginare in senso additivo ma moltiplicativo, portando cioè attenzione alle interazioni tra i livelli e ai modi in cui queste ultime possono condurre ad un incremento del potenziale evolutivo del singolo e della stessa ecologia. Quando nel mesosistema si aggiunge un nuovo ambiente, per nominare il passaggio verso questo inedito contesto, viene usata la nozione di “transizione ecologica” che indica l’inclusione di relazioni e modalità comunicative, saperi ed esperienze, norme, e rivela la capacità di connessione dei soggetti implicati, intesa come «la capacità mentale di attraversare esperienze e contesti costruendo una cornice dotata di senso» (Sità, 2020, p. 63). Questa idea di transizione è stata già nominata nei precedenti capitoli perché è dirimente sia per pensare l’apprendimento in chiave *lifewide* che per comporre una visione del tirocinio come terra di mezzo, spazio di apprendimento pluricontestuale. Abbiamo visto come assumere una immagine ampia dell’ambiente formativo implichi pensarlo dinamico, all’insegna della molteplicità, frammentato e allo stesso tempo composto da parti interagenti, a volte in accordo a volte in conflitto. In questa cornice possiamo portare l’attenzione sulle frontiere come spazi di transizione, incontro/scontro, negoziazione, mescolanza e creatività, sutura. Attraversare le frontiere tra contesti e pratiche educative è infatti un gesto sfaccettato nei processi di apprendimento; «moving across the boundaries of different sociocultural settings is not only inherently difficult also potentially beneficial for the learners since it represents an opportunity to develop new skills and capacities» (Popov, 2023, p. 4), dal momento che mette in moto la staticità e spinge alla collaborazione, può condurre a processi di *meaning making* e alla trasformazione delle pratiche.

Avendo condotto uno studio di 5 anni su una partnership tedesca tra università e scuole<sup>1</sup> che integra la formazione degli insegnanti, la ricerca e l'istruzione, Akkerman e Bruining hanno elaborato un framework di analisi sui processi di apprendimento e ricerca che attraversano diverse soglie simultaneamente individuandone in particolare tre: a livello istituzionale (interazione tra organizzazioni), interpersonale (relazioni tra professionisti che agiscono a partire da pratiche istituzionali differenti), intrapersonale (partecipazione di una persona a più pratiche istituzionali). Il valore dello studio consiste nel tentativo di tenere insieme queste tre dimensioni di attraversamento, poiché l'una consente di leggere l'altra in un modo non riduttivo; in questo capitolo, pur mantenendo uno sguardo su tale complessità, sarà messa in primo piano soprattutto la terza declinazione dell'azione del *boundary crossing* dal momento che consente di coniugare in modo più preciso la nozione di transizione con l'*embodiment*. Per *intrapersonal* infatti, diversamente da come la traduzione tenderebbe immediatamente a suggerire, non si indicano solo condizioni intime di molteplicità relative a parti di sé distinte, ma anche quelle situazioni in cui «people simultaneously participate in intersecting practices and literally come to embody the boundary» (Akkerman, Bruining, 2016, p. 248). Questa immagine del tirocinante come soggetto che incarna la frontiera è una chiave teorica per leggere, come vedremo, i dati della ricerca. Per “frontiere” Akkerman e Bruining intendono gli elementi socioculturali che creano differenze tra le pratiche e portano discontinuità nelle azioni e nelle interazioni. Identificano quattro macromodalità attraverso cui l'apprendimento può essere messo in moto quando le persone attraversano le frontiere: l'identificazione, il coordinamento, la riflessione e la trasformazione. A livello intrapersonale queste quattro modalità corrispondono rispettivamente a: una situazione in cui il soggetto prende coscienza del fatto che sta partecipando allo stesso tempo a pratiche e contesti differenti che è capace di identificare e vivere separatamente, sapendo individuare le sue distinte modalità di partecipazione a l'una e all'altra (“identificazione”); quando il soggetto cerca un modo o procedure per allineare e armonizzare la sua partecipazione alle diverse pratiche siamo nel caso del “coordinamento”. In questo quadro teorico la “riflessione” nomina la condizione in cui il soggetto si sente coinvolto in un processo di revisione della propria partecipazione in relazione alle posizioni espresse da altri; infine quando una persona crea una posizione ibrida in cui modalità previamente distinte di pensare, fare, comunicare e sentire si integrano è il momento della “trasformazione”.

1. Inizialmente questi partenariati miravano a creare responsabilità condivise tra gli enti di formazione degli insegnanti e le scuole per la formazione degli insegnanti tirocinanti, principalmente organizzando tirocini e definendo programmi educativi condivisi.

La metafora dello specchio, facilmente evocata dalla parola stessa “riflessività” intesa come qualcosa che riflette, è qui sostituita con quella della diffrazione:

One way of conceiving of this metaphorically is the prism rather than the mirror. (...) As the name suggests, this does not aim to mirror or look back but to refract and diffract in order to encourage embodied understanding of the effects, possibilities and impossibilities created from intra-actions. Prismatic dialogue highlights the importance of the body and emotions in reflective practice that enables the practitioner to feel the questions. (Vettrano, 2019, p. 223)

Se infatti la metafora dello specchio comporta una sorta di illusoria linearità e corrispondenza tra ciò che viene specchiato e l'immagine nello specchio, la diffrazione nomina esplicitamente la trasformazione reciproca che i soggetti vivono, vincolati dalle condizioni materiali del loro incontro; in questi percorsi di conoscenza le visioni interne ed esterne si moltiplicano, si intensificano la percezione e le letture della realtà grazie al ricorso a codici e sensi plurali e cangianti. Si esplora l'immaginario, come dimensione della costruzione di conoscenza «che agisce entro e oltre la cognizione (...) Lì nasce il pensiero creativo, lì dove l'immaginazione combina le rappresentazioni che già si possiedono con qualcosa di differente a fronte di nuove esperienze. Ed è così che si gettano le basi per creare ipotesi, sperimentare impulsi, configurare nuove immagini e poi fabbricare nuove idee» (Gramigna, 2023, p. 53).

Nello studio del tirocinio ripristinare una continuità estetica con l'esperienza formativa e la dimensione quotidiana è un invito a scoprire la qualità straordinaria che possiede: Dewey (2020) definiva “arte” ogni forma di vitalità intensificata. Rifiutandone la concezione museale-istituzionale e nazionale, per il pedagogista-filosofo, era essenziale parlare di arte intendendola come qualsiasi situazione e oggetto capace di intensificare il senso della vita immediata (Dewey, 2020, p. 3), alla ricerca di *un di più di essere* nel ritmo proprio dell'esistenza. Solo tenendo in conto le scene e i fatti, i patimenti di ogni giorno che rappresentano le condizioni dell'arte se ne può comprendere il senso: «una concezione dell'arte che cominci dalla sua connessione con qualità colte nell'esperienza ordinaria sarà in grado di individuare le forze che favoriscono la normale evoluzione delle comuni attività umane in elementi di valore estetico» (2020, p. 7). Riconoscere in ogni esperienza la radice potenziale di una qualità poetico-artistica dell'esistere accresce e sviluppa ciò che incontriamo nella formazione e nella vita quotidiana. L'arte scaturisce da queste ultime, una volta che si sia espresso il pieno significato dell'esperienza in comune.



Nell'esperienza delle tirocinanti si ritrovano tutti questi modelli di attraversamento delle frontiere formative. Il loro posizionamento di *boundary crosser* e il tentativo di stabilire continuità laddove incontrano una diversità di pratiche istituzionalizzate e di contesti è molto impegnativo. Akkerman e Bruining focalizzano una parte della loro ricerca sui diversi profili di *boundary crossers*.

The literature on boundary crossing has revealed the potentially significant role of individual people in (re)establishing continuity, especially in situations in which there is not yet a formalized structure for collaboration between different practices (Akkerman, Bakker, 2011). In those cases, there are often one or a few persons doing the crossing. Terms such as brokers, boundary spanners, boundary crossers, and boundary workers are often used to denote them. Whereas the latter two terms are typically used to refer to people's actual efforts and success in crossing boundaries (i.e., establishing continuity in action and interaction) between groups, the terms broker and boundary spanner typically, especially in social network theory, refer to a structural position in a network, where a person is found to be a more or less unique link between otherwise separate or disparate groups. Nevertheless, the common assumption in social network theory is that, precisely because of being in this structural position and creating what Granovetter (1973) called the "weak ties," brokers or boundary spanners have a powerful position. (Akkerman, Bruining, 2016, p. 250)

Akkerman e Bruining affermano che il ruolo del *boundary crosser* si ritrova spesso ad essere l'unico legame tra contesti separati e per questo in molte occasioni è legato a posizioni dirigenziali e di potere. Nel caso delle tirocinanti, invece, se senza dubbio si ritrovano di frequente ad essere il solo ponte tra università e alcuni servizi, tuttavia è certo che non occupano un posto di potere nelle strutture presso le quali si formano; ciò non toglie però che si possa mantenere l'attenzione sul potere relazionale e potenziale formativo che, nell'attraversare le frontiere, le studentesse maturano. Guardando quindi ai *boundary crosser* non tanto dal punto di vista delle posizioni gerarchiche assegnate ma nei termini delle loro pratiche, azioni, pensieri, possono emergere le sfide concrete che le tirocinanti si ritrovano ad affrontare. Dalla ricerca di Akkerman e Bruining, per esempio, emerge principalmente che incarnare la frontiera richiede capacità di entrare in dialogo con gli attori di diverse pratiche e contesti ma anche di stabilire un dialogo interiore tra le diverse prospettive che si è soggettivamente in grado di assumere. In uno studio sul tirocinio non accreditato<sup>2</sup> Popov (2023)

2. Popov (2023) studia le sfide dell'apprendimento durante i tirocini non accreditati nel mondo del lavoro, indipendenti dagli enti di istruzione superiore e negoziati diretta-



afferma che *learning in transition* ha degli effetti specifici sullo sviluppo delle *horizontal expertise* e sulla rinegoziazione dell'identità. Le *horizontal expertise* sono intese come l'esito di attività ricorsive di attraversamento di confini nei luoghi di lavoro e si manifestano come capacità di identificare, negoziare, combinare e orchestrare risorse e attività per lavorare su problemi ibridi, grazie allo sviluppo di diversi livelli di mediazione simbolica.

Le studenti possono quindi espandere il ventaglio delle risorse concettuali e delle pratiche con la consapevolezza che attraversare le frontiere implica anche un costante lavoro su di sé e sulla propria visione del mondo:

young people may encounter the opportunities and challenges to (i) make sense of the differences between the cultures of higher education and work and set in motion learning that will lead to a “hybrid” knowledge about both practices (ii) modify and adapt what has been learned in education to meet work-related tasks and demands while developing professional judgment (iii) embrace a particular set of values, priorities and perspectives on the world of work and their place in it, and (iv) develop a capacity to work horizontally or negotiate meanings, tools, and forms of participation across contexts by working alongside professionals for whom this way of working is the norm. (Popov, 2023, p. 6)

## **1.5. Riflessività all'incrocio di una pluralità di linguaggi e sinestesie**

Quali canali possono dare forma alla complessità dei processi di apprendimento che rivolgono attenzione agli attraversamenti, ai luoghi di incrocio? Come rendere comunicabile un sapere che riconosce le sue fonti in esperienze qualitativamente e materialmente differenti?

Spesso quando si mette l'accento su percorsi di conoscenza *embodied* che tengono in considerazione le materialità che li connotano e rendono possibili si tende a sottolineare il decadimento del primato della parola, scritta e orale, a favore di altre forme di espressione di sé. Questo passaggio decostruttivo, necessario a causa dell'uso massiccio e invasivo del linguaggio verbale nei contesti di ricerca ed educativi, rischia però di creare alcune confusioni e false dicotomie: in primo luogo, facendola rientrare tra le forme della mente, la parola perde per statuto la connessione con il corpo e viene snaturata. Il corpo viene ridotto a supporto paraverbale della

mente tra lo studente/neolaureato e l'azienda. Quando partecipano ad attività di tirocinio di questo tipo gli studenti devono esercitare la propria agency e creare opportunità di apprendimento mentre lavorano in un ambiente lavorativo senza supporto istituzionale e pedagogico.

creatività della mente che può così tradursi attraverso una pluralità di linguaggi, oppure a veicolo espressivo di una interiorità che non trova le parole e produce gesti e segni da interpretare.

Una pedagogia incarnata, invece, invita a pensare i processi di ricerca in termini sinestetici e sistemici: nell'azione di conoscenza il corpo si rivela in se stesso simbolo, ovvero forma che dà la possibilità di connettere più livelli di essere e di essere coinvolti in ciò che si fa. La sinestesia (dal greco συναίσθησις composto di σύν “con, insieme” e αἴσθησις “sensazione”) “percepire con, insieme, nello stesso momento”, rinvia sia al sentire in risonanza, ma anche al fatto che il sentire stesso avvenga su più registri. Gamelli (2009) la definisce una composizione di sensi che, senza far venir meno la specificità di ognuno, genera legami tra livelli diversi di percezione e sapere. Fare appello ad una sensorialità globale rimanda alla sinestesia in quanto dispositivo psicofisiologico e capacità innata involontaria di vivere simultaneamente diverse sensazioni; in virtù di questo sincronismo funzionale infatti una sola stimolazione sensoriale consente processi di associazione ed evoca qualità intersensoriali (Guerra Lisi, Gini, 2010). I diversi linguaggi infatti non hanno solo la funzione di esprimere, rilevare o rappresentare ma anche di connettere e trasformare e, in questo senso, di favorire la costruzione di conoscenze. La possibilità di una pluralità di canali espressivi non è finalizzata all'acquisizione di abilità nell'uso degli stessi quanto nello sviluppo della competenza riflessiva: la riflessione verbale o scritta a seguito di una esperienza non è tanto efficace in quanto consente di concettualizzarla, bensì di mobilitarla, di mettere in un rapporto di continuità vari livelli di esperienza dell'apprendere» (Formenti, Gamelli, 1998, p. 97). Convoca la dimensione inconscia dell'apprendere, che per sua natura «è mobile e priva di confini, contemporaneamente musicale, immaginativo, verbale e corporeo» (Mariani, 2019, p. 33).

La pluralità dei linguaggi, il riconoscimento del carattere incarnato e situato nei percorsi formativi sono alla base dell'*embodied reflexivity* (Vettraino, Linds, Downie, 2019; Ferri, 2022; Rajan-Rankin, 2014). Vettraino, Linds e Downie (2019) definiscono la riflessività incarnata come un momento trasformativo, «a moment of critical and aesthetic reflexivity that appropriates the aesthetics of the experience (the emotions, feelings, sensations) and uses them to transform action from that point, (...) a boundary that makes movement, positioning, and positional change possible» (p. 4). In questa definizione sono nominati come elementi costitutivi dei processi riflessivi il sentire, l'immaginazione, l'estetica dell'esperienza in senso etimologico e la capacità di trasformarsi a partire da essa, le percezioni e abilità motorie, le forme dei gesti, le routine delle posture interiori e fisiche.

L'introduzione di pratiche corporee e di elementi estetico-performativi alla base di processi riflessivi nei processi di ricerca e formazione in ambito educativo permette di connettere in modo dinamico diverse parti di sé e rende possibile la composizione di una sorta di danza tra le posture riflessive dei partecipanti.

## 2. Fare ricerca-formazione educativa in chiave estetica

L'uso di una pluralità di linguaggi nella ricerca educativa e nella formazione delle figure educative è stato mutuato dalla corrente teorica dell'*art-based research* (Leavy, 2020). Per *art-based research* si intende un approccio alla ricerca qualitativa che esplora, si propone di comprendere e rappresentare l'esperienza attraverso la mediazione delle pratiche artistiche (Seppala, Sarantou, Miettinen, 2021). In questa categoria rientrano molti generi tra cui le arti performative, le arti visive e audiovisive, forme multimediali, narrative e poetiche. Wang *et al.* (2017) individuano tre categorie di *art-based research*: (1) le ricerche *sull'arte* ovvero di taglio storico ed estetico che non comportano un processo di creazione di oggetti o performance; (2) l'arte *come* ricerca, nel senso che ci si impegna nella creazione di una dimensione materiale o corporea volta a comprendere il processo stesso del fare artistico, ciò che l'arte può fare e attivare. L'atto creativo risulta quindi contemporaneo e interdipendente da quello del ricercare; (3) l'arte *nella* ricerca è una modalità di indagine in cui i metodi artistici vengono utilizzati come mediazioni. Le pratiche artistiche possono costituire delle mediazioni per mettere a fuoco la domanda di ricerca, generare e raccogliere dati, analizzarli e rappresentarli, interloquire con i dati, valutare la ricerca, diffondere i risultati. In ciascuna fase, possono essere applicate varie pratiche artistiche, a seconda di chi è implicato nella ricerca e dei contesti che attraversa. Questo significa meticcicare le metodologie di ricerca più assodate, trasformarle radicalmente. Per esempio nella sua proposta di *performative research* Haseman riformula lo statuto della domanda di ricerca:

However, many practice-led researchers do not commence a research project with a sense of “a problem”. Indeed, they may be led by what is best described as ‘an enthusiasm of practice’ – something which is exciting, something which may be unruly, or indeed something which may be just becoming possible as new technology or networks allow (but of which they cannot be certain). (Haseman, 2006, p. 100)

L'arte come ricerca e l'arte nella ricerca, che nominano alcuni aspetti del processo che ispira questo libro, si distinguono dai metodi qualitativi di ricerca più convenzionali sotto diversi aspetti, tra cui: il carattere spiccatamente evocativo, *embodied* e transoggettivo. Luraschi scrive infatti che nelle metodologie *art based*

la riflessività del ricercatore è chiamata a “evocare” più che a “rappresentare” la realtà, per l'impossibilità di pervenire a una rappresentazione unica, corretta e definitiva del fenomeno studiato. Diventa quindi perfettamente sensato, in tale cornice, raccontare un fenomeno attraverso l'accostamento di molteplici rappresentazioni, di forme diverse, con l'effetto di crearne una visione complessa dalla quale gli aspetti contraddittori non sono espunti, ma valorizzati. La riflessività critica, quindi, percorre piste di ricerca multiple, polifoniche ed artistiche, dove i ricercatori e i partecipanti sono invitati a sviluppare insieme le loro pratiche e conoscenze per cambiare posizione e generare visioni inaspettate del fenomeno, di se stessi in ricerca e della ricerca stessa. (Luraschi, 2021, p. 78)

La molteplicità di rappresentazioni che non vanno a sintesi, la pluralità dei linguaggi, la compartecipazione alla ricerca e alla formazione di tutti coloro che vi sono implicati, la riflessività auto-critica e dialogica sono gli elementi principali di metodi di ricerca qualitativa che generano dati, analisi e forme di restituzione attraverso processi consapevolmente dialogici.

These methods create specific forms of conversation and raise qualitative interpretative “data”, that can be composed in intelligent ways to build transindividual and trans-cultural knowledge – compositional knowledge – about learning as a dynamic process. These methods constitute a learning experience themselves, as they involve adults learners (teachers, educators, parents, students in HE) in an exploration of their presuppositions about learning, rooted in experience, shaped in subjective and cultural representations. (Formenti, 2014, p. 78)

Uno dei metodi di ricerca-formazione educativa capaci di integrare elementi estetico-sensoriali è proposto da Formenti (2017) e viene chiamato “spirale della conoscenza”. La spirale della conoscenza è un modello articolato in quattro passaggi: (1) l'esperienza autentica permette di contattare l'esperienza attraverso la narrazione, la memoria, pratiche filosofiche, sperimentazioni corporee; (2) la rappresentazione estetica traduce in forma simbolica l'esperienza, della quale si tenta di restituire più il sentito che la ragione; (3) la terza fase, di “comprensione intelligente”, è il processo di costruzione del senso e del significato a partire dalle differenti rappresentazioni, per creare una teoria soddisfacente. Sulla base di questa teoria si compie (4) l'azione deliberata che consiste nella traduzione in pratica degli orientamenti maturati.

I primi due passaggi nominano i processi attraverso cui i materiali della ricerca emergono, prendono forma e sono nominati a cavallo tra l'esplorazione più consapevole possibile di sé nel contesto e le mediazioni artistiche: «La conoscenza esperienziale, intesa come quel livello basilare di connessione con il mondo che ci fa agire e percepire le sue e nostre caratteristiche, è l'unica che ci consenta di trovare, introdurre, cercare una qualche verità e validità nelle nostre conoscenze» (Formenti, 2017, p. 61). L'esperienza fonda il desiderio di conoscenza e di trasformazione nel contatto con una presenza e memoria radicale: compiere un gesto, ritrovare un odore, manipolare un materiale, abbozzare una forma disegnata sono esempi di azioni che fanno provare e sentire nel corpo di essere immerse in un processo di ricerca. Da questa esperienza autentica nascono immagini, metafore, intuizioni e storie in modo imprevedibile, in quanto non derivanti né da ragionamenti né da scopi prefissati. Questi saranno i materiali vivi del secondo passaggio, ovvero la pratica estetica che fa leva sul sensibile e sulla risonanza delle storie.

The interacting body – perception, movement, feelings – is the foundation of all experiences. But which are the conditions for learning? Our thesis is that the aesthetic experience may be educational, even transformative for an adult, if – and only if – it develops through a specific process, a pedagogy where the subjective and embodied is weaved together with the relational and dialogical dimensions. (Formenti, Luraschi, Del Negro, 2019, p. 125)

Cercare e comporre forme per tradurre l'esperienza ha il potere di mettere in comunicazione, creare legami, suscitare risonanze, rivelare tratti della trama che ci connette. Questo è il senso principale del gesto estetico in un contesto di ricerca e formativo: tessere la dimensione relazionale, entrare in dialogo con i materiali e le sensibilità, nominare le corrispondenze e le distanze, le consonanze e le dissonanze, nutrendo il sentimento del bisogno degli altri.

Come prendere in analisi e poi disseminare questo tipo di materiale? In due ricerche in contesti formativi ed educativi con diverse figure professionali del mondo della cura e dell'educazione, Luraschi (2021) e Ferri (2022) hanno proposto diverse pratiche performative di analisi dei dati. Alla base di questa forma di "comprensione intelligente" sta l'idea che fare ricerca non implica interpretare dall'esterno fenomeni o dati rivelando ciò che prima non era visibile, ma costruire una interazione, sentire una implicazione con i contesti e i testi che si tenta di comprendere. In questo senso per performatività si intende un metodo di comprensione e apprendimento, «the rigorous, systematic exploration-through-enactment of real and imagined

experience in which learning occurs through sensory awareness and kinaesthetic engagement» (Spry, 2011, p. 184). Si fa un andirivieni, a volte quasi impercettibile perché simultaneo, dalla dimensione somatica al semantico e al simbolico, e viceversa.

Secondo Haseman (2006) una delle principali distinzioni tra la ricerca quantitativa/qualitativa e quella che definisce “performativa” ha a che vedere con il modo di trattare ed esprimere ciò che si è trovato durante la ricerca (i “dati”): gli esiti e i guadagni della ricerca in termini di apprendimenti e conoscenze sono espressi attraverso il linguaggio simbolico e le forme della pratica artistica, non traducibili integralmente in un ordine simbolico numerico o testuale a loro estraneo.

## **2.1. Fare ricerca-formazione in laboratorio**

Il forte radicamento dei processi di ricerca e formazione nella pratica e nell’esperienza *embodied* rende necessario pensare al laboratorio come luogo primario di apprendimento e ricerca. In un excursus storico pedagogico su questa tipologia di esperienza formativa Mignosi (2007) sottolinea come il laboratorio sia stato il contesto, a partire dagli anni ’60, per ripensare le relazioni di potere nei processi di apprendimento, favorire il coinvolgimento di tutte le persone implicate con la coscienza delle diverse esigenze e condizioni di partecipazione, legittimare la dimensione emotivo-affettiva dell’imparare nonché l’impatto delle dinamiche di gruppo. Inoltre, in quanto dispositivo formativo universitario, la caratteristica principale del laboratorio è quello di proporsi come spazio flessibile e destrutturato in cui, sospesa la trasmissione di contenuti come oggetti già definiti ed elaborati, si fa esperienza diretta della possibilità di costruire la conoscenza (Luraschi, 2016). Incertezza e imprevedibilità connotano questo processo collettivo che Strollo (2018) definisce come una “formazione alla rovescia” in cui

assume priorità l’esperienza dei soggetti a partire dalla quale si giunge alla conoscenza del sapere formale. Nella formazione pedagogica tradizionale si è soliti utilizzare percorsi che vanno dalla teoria alle pratiche rendendo la lezione frontale propedeutica alle attività laboratoriali. Si tratterebbe, nella pratica, di capovolgere i due momenti formativi dando priorità al sapere personale che i soggetti sono in grado di costruire, a partire dall’azione e dall’esplicitazione della conoscenza implicita e disposizionale per poi comparare quanto costruito con le proposte teoriche del docente. Assumono rilievo in questo contesto gli strumenti meta cognitivi ed in particolare la scrittura che consente di costruire una prima teoria a partire dall’esperienza personale da mettere a confronto, in un secondo momento, con il sapere formalizzato. (Strollo, 2018, p. 99)

Sperimentando lo stato delle cose prima che siano strutturate, organizzate e modellate, si apre non un'area di vuoto ma di espansibilità e fiducia nelle potenzialità creative (Mignosi, 2011): si delinea la dimensione dell'apprendimento come intuizione e scoperta.

Molti pedagogisti (Formenti, 2017; Strollo, 2018; Mignosi, 2007; Gammelli, 2009) si sono soffermati sulla postura sia di chi conduce un laboratorio che di chi vi partecipa. Una buona sistematizzazione è data da Cornacchia (2009) che nella sua definizione di "lavoro organico" nei laboratori a mediazione corporea individua alcune fondamentali attitudini: presenza, attenzione, apertura, intenzione. Per presenza si intende la capacità di stare in relazione con un sentire propriocettivo, con il tentativo di rimanere centrati e allo stesso tempo non fissi. L'attenzione e l'apertura sono due elementi che cercano di aprire la percezione: l'attenzione non è selettiva né focalizzata ma vigile, ovvero tesa a cogliere tutto quello che si presenta nel nostro campo percettivo, anche ciò che apparentemente sembra meno rilevante o marginale. Questa forma di attenzione fa da base a una disponibilità a rinunciare al controllo, alle aspettative, alla volontà che accada ciò che ci auguriamo, riteniamo giusto o prefiguriamo, risvegliando il gusto dell'esplorazione, il sorgere di possibilità di comprensione per non porre l'interpretazione del vissuto entro codici a priori fissati. E infine l'intenzione:

se io mi trovo in un punto e voglio raggiungerne un altro, di solito cerco di muovermi in linea retta perché il buon senso, l'efficienza o la razionalità mi dicono che è il percorso più breve, il più diretto, quindi il migliore. Se mi do l'intenzione invece, metto a fuoco l'obiettivo, sono determinata a raggiungerlo e investo tutte le mie energie nel raggiungimento di quel punto. Ma una volta data l'intenzione, sono presente, attenta, aperta: in ascolto. Sto con quello che accade momento per momento e quello che accade mi può portare in qualunque direzione lungo un percorso tutt'altro che rettilineo. Quando raggiungerò il mio obiettivo, sarò colma dell'esperienza vissuta istante per istante e forse capace di dare un senso a quell'errare incontro a persone, eventi, situazioni non programmate. Se invece voglio muovermi lungo il percorso rettilineo e quello che accade mi spinge in un'altra direzione, devo resistere, resistere e lottare. Raggiungerò l'obiettivo eshausta, senza aver vissuto nulla di quello che incontro sul mio percorso, perché la mia attenzione era tutta presa dal traguardo e dallo sforzo di mantenere la rotta stabilita. (Cornacchia, 2008, p. 5)

Sperimentare queste posture interiori grazie a specifici esercizi corporei e forme espressive a mediazione artistica dà il gusto del farsi di un contatto con sé che può fungere da orientamento per l'acquisizione di competenze del lavoro educativo, e aiuta anche a rileggere alcune situazioni vissute illuminando degli impliciti difficili da nominare con le categorie



accademiche. In particolare la pratica di lavoro organico è un supporto nel passaggio da una sorta di osservazione della relazione educativa, che finisce per ridursi spesso ad una attitudine descrittiva, a una visione e ad una narrazione ricca di percezioni, simboli, poesia, di passi per ricercare lo straordinario nell'ordinario. Aiuta a costruire uno spazio interno in cui ognuno si fa responsabile dell'evento formativo e della relazione educativa, senza stare solo nella ripetizione o nell'imitazione. Così si schiude un mondo interiore fatto di sensazioni sottili e sentimenti in cui la sensorialità assume un peso essenziale al radicamento dell'azione e del sapere in una fedeltà al proprio essere.

## ***2.2. Pratiche di creatività embodied: comporre un dispositivo sinestetico di ricerca***

Il laboratorio è stato uno dei luoghi principali di questa ricerca. I tre focus group con le tirocinanti hanno avuto luogo in una sala polifunzionale adiacente l'università, messa a disposizione da uno degli enti di tirocinio convenzionati, una sorta di "aula vuota" come la definirebbe Gamelli (2009), ovvero priva di quegli elementi fissi, banchi e sedie, che contraddistinguono per lo più gli ambienti di apprendimento del percorso formativo universitario. Lo spazio dell'incontro disegna le possibilità di interazione tra i corpi, mobilita i ruoli senza cancellarli, riconfigura le dinamiche della partecipazione: la ridefinizione creativa dello spazio della ricerca ha avuto la funzione di rompere il setting tipico del focus group per divenire contesto di libera esplorazione di linguaggi e canali espressivi per dire l'esperienza.

Uno spazio agile era necessario al lavoro del focus group che si è snodato intorno all'idea di itinerario corporeo nell'apprendimento professionale a partire dalle posture interiori ed esteriori delle tirocinanti. L'apprendimento di un modo di essere nel lavoro è una grande avventura di trasformazione che coinvolge il soggetto in modo globale, nelle dimensioni corporee, emotive, intellettuali. Quale tipo di itinerario corporeo vive chi è implicata nell'apprendimento, in transizione tra più contesti, verso la composizione della professionalità? Quali codici incarnati, attitudini, consuetudini cognitive ed emotive incorporano coloro che vivono il percorso formativo per diventare educatrici ed educatori? Quali sensibilità e abilità si affinano nella sperimentazione delle pratiche, a partire dall'esperienza di tirocinio? Per comprendere in che modo l'habitus professionale passi attraverso la dimensione corporea siamo state a contatto con queste domande a partire da esercizi corporei a partire dall'idea che «sia la piccola, minima, povera verità delle azioni fisiche che genera l'incontro» (Antonacci, Cappa,



2009, p. 180). Ogni incontro ha previsto dei cambiamenti di disposizione: in cerchio, su una sedia o su un tappeto, abbiamo assunto ed esplorato delle attitudini corporee, muovendoci liberamente nello spazio, sperimentando dei gesti singolarmente, poi a coppie. I tre focus group sono stati dedicati ciascuno ad uno spazio materiale e ad una dimensione incarnata dell'esperienza di tirocinio: l'eco-mappa formativa, le posture del tirocinio, i movimenti nel tirocinio e le pratiche di accompagnamento. Mappa, posture, movimenti e accompagnamento sono parole che appartengono al campo semantico della mobilità ed esplorarle ha, di volta in volta, ampliato e approfondito il vissuto *boundary crossing* delle tirocinanti. Le domande che hanno orientato il gruppo sono quindi state: Come *sto* nel tirocinio? Come mi *muovo* nel tirocinio? Come *accompagno* e mi *seno* *accompagnata*?

Durante gli incontri di ricerca il gruppo ha costituito una risorsa essenziale per reperire le forme di riflessività *embodied* che emergono dal lavoro intersoggettivo attraverso catene associative, simboli e immagini di sé. Interpellare la dimensione incarnata nella ricerca ha richiamato ed attivato alcune risorse soggettive; sono emersi specifici codici e talenti delle tirocinanti all'inizio non noti né previsti, quali il canto, il disegno, la poesia. Si tratta di un aspetto metodologico che connota in modo specifico la nostra declinazione di *art based method research*: durante la ricerca, infatti, non abbiamo solo messo in campo linguaggi o codici artistici proposti da chi ha condotto l'indagine, ma le tirocinanti hanno iniziato man mano a tradurre i dati della ricerca in elaborazioni musicali o tramite disegni a partire da una soggettiva intuizione, dalla maturazione di un proprio desiderio. In questo senso la ricerca ha costituito uno spazio comune di creatività, secondo l'accezione che ne dà Mignosi:

Esperienze formative di tipo artistico-espressivo sono, pertanto, particolarmente indicate ai fini dello sviluppo della consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di essere e nello stesso tempo rispetto ad una non definizione categorica, che lascia aperta la possibilità di divenire anche "altro", e che è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa. L'immaginazione e la creatività vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: è dall'informe che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1971): l'ideare, l'inventare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, ma anche di entrare in relazione, dare forma e condividere con gli altri. (Mignosi, 2016, p. 192)

Se l'informe è concepito in un certo senso anche come l'attesa di qualcosa, dalla sorpresa, lo spiazzamento e l'imbarazzo iniziali il gruppo è transitato verso una messa in gioco delle partecipanti, favorendo dinamiche di fiducia, scoperta e ispirazione reciproca.

Lavorare con il corpo è stato complesso. In primis perché la maggior parte delle partecipanti non è abituata e quindi mettersi in gioco a quel livello è fonte di insicurezza e imbarazzo. Come seconda cosa, il lavoro attraverso il corpo attiva in modo molto forte il canale emotivo, che necessita di essere poi elaborato. Sono emersi testi, relativi alle danze, molto belli e densi di significato. Le partecipanti stesse si sono rese conto di quanto la loro danza raccontasse di sé e del proprio personale modo di fare esperienza del mondo. (Tesi Matilde Zanetti, 2023)

Per alcune tirocinanti vivere dei momenti di spiazzamento è stata la via per riscoprire la familiarità con certi codici artistici fino a quel momento pensati in modo disgiunto dalla professionalità educativa.

Ho deciso di porre attenzione sul potenziale che l'espressione artistica e i saperi manuali hanno nel personale processo di scoperta, espressione e accrescimento di nuove sensibilità e consapevolezza in ambito educativo. Questo interesse è stato incoraggiato da alcune osservazioni e riflessioni, emerse dall'elaborazione personale dell'esperienza di tirocinio, durante alcuni focus group di ricerca. Durante il tirocinio ho avuto l'occasione e la fortuna di poter utilizzare canali di elaborazione personale artistico – corporei, paralleli alla scrittura di un diario di bordo, che mi hanno coinvolta profondamente. Nei focus fin da subito ci erano stati proposti metodi di elaborazione non ordinari: ad esempio prendere con il corpo una posizione che fosse esplicativa di come stessimo vivendo il nostro tirocinio. Mi aveva sorpreso quanta profondità si celasse dietro a una semplice posizione corporea: assumere una determinata postura ci consentiva di consolidare nel nostro “sé”, le emozioni e le sensazioni provate durante il tirocinio. Ciò che però mi ha meravigliato e aperto definitivamente ad una nuova visione è stato il momento in cui ci è stato chiesto di comporre la danza del nostro tirocinio. Quel giorno, tuttavia, sentivo che qualcosa dentro mi stava bloccando: non riuscivo ad alzarmi e a provare la mia danza come stavano facendo tutte le altre partecipanti. Io, infatti, mi trovavo seduta in un angolo della stanza, avevo iniziato a scarabocchiare sulla mia agenda, un'azione che mi capita di fare spesso per trovare maggiore concentrazione e dare ordine ai miei pensieri. In quel momento immaginavo come avrei potuto muovermi nello spazio. Ero riuscita così a fare il disegno della mia danza e, solo successivamente, invitata dalle altre e stimolata dalle loro danze, sono riuscita a muovere il mio corpo nelle direzioni che avevo rappresentato su carta. Nella restituzione conclusiva della giornata ho presentato al gruppo la mia difficoltà, mostrando il processo che mi ha portato a produrre quel piccolo schizzo sull'agenda che voleva rappresentare idealmente la mia danza. Dall'osservazione di quello schizzo è nata l'intuizione di mostrare ciò che è emerso dal nostro focus group attraverso il disegno. Ero molto titubante perché non avevo mai disegnato in modo serio. Questo strumento l'ho sempre utilizzato come valvola di sfogo personale, tuttavia, ho deciso provare.

Insieme all'artista Chiara Schiavon, abbiamo dato avvio ad un lavoro artistico di restituzione di ciò che è emerso nei focus group dalle partecipanti, che ha rappresentato per me un profondo processo di ricerca interiore. Il disegno è stato uno

strumento di ricerca, utile proprio per scavare dentro, grazie a questa opportunità ho scoperto mezzi potentissimi che hanno saputo svelare dettagli, dare senso ai gesti e alle pratiche, aprendo la possibilità di far emergere conflitti interni e domande che sorgevano nel corso dell'esperienza. (Tesi Elisa Andreani, 2023)

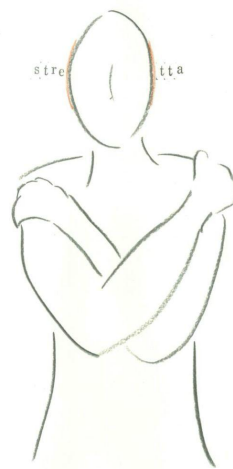
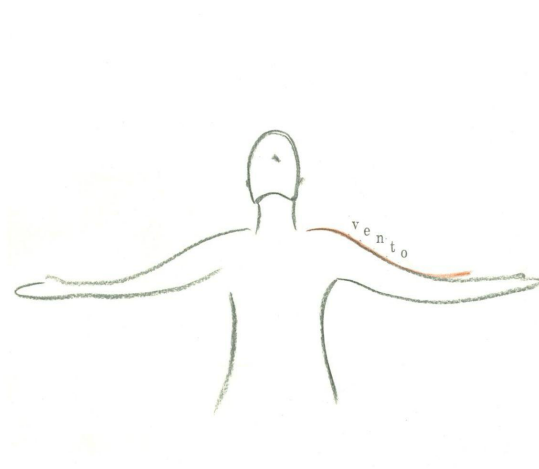
Il percorso di consapevolezza narrato da Elisa Andreani è un esempio del processo di composizione dello stile professionale che si vive quando il tirocinio, e la sua elaborazione, sono abitati con spirito di ricerca.

Dal punto di vista della metodologia della ricerca possiamo affermare che il gruppo si è trasformato in un vero e proprio dispositivo sinestetico di ricerca; se la proposta iniziale della ricercatrice si serviva di stimoli di natura cinestetica e motoria, altre partecipanti hanno simultaneamente tradotto, di propria iniziativa, gesti e posture in forme embrionali di immagini-disegni e suoni-canzone-poesie. In una seconda fase i focus group, una volta trascritti integralmente e letteralmente, sono stati quindi tradotti in una corrispondenza tra undici disegni e ventidue poesie; inoltre è stata composta una canzone sia nelle sue parti musicali che testuali.

L'uso della poesia come modalità di rielaborazione di materiali di ricerca è un metodo sempre più diffuso in diversi ambiti della produzione scientifica che ha dato vita a dei filoni di ricerca qualitativa nominati *poetic social science*, *ethnographic poetry*, *poetic inquiry* (Faulkner, 2020; Zambo, Zambo, 2013). L'emergere della poesia all'interno dei processi di ricerca è connesso non solo alle metodologie *art based* ma anche all'ampliamento della cornice epistemologica e teorica grazie all'impulso delle teorie postmoderne e femministe (Leavy, 2020). La poesia è infatti considerata non solo un modo alternativo di presentare e tradurre i dati attraverso dei testi ma una modalità a sé di interpretazione e comprensione degli stessi che, per esempio, privilegia l'evocazione alla spiegazione o all'argomentazione, propone "nuanced understandings" (Leavy, 2020) e favorisce la circolazione di significati multipli, punta su forme aperte di ricezione. Un metodo molto diffuso è quello di volgere le interviste, trascrizioni, osservazioni in forma poetica. Le poesie che sono state generate dalle trascrizioni dei focus group di questa ricerca rientrano tra le forme poetiche definite *participant-voiced poetry*:

participant-voiced poetry is created out of participant interview transcripts or is solicited from participants who write it entirely, or may be co-authored between the researcher and participant (Prendergast, 2009). The idea within this form is to honor participants' language, speaking styles, repetitions, and pauses (Prendergast, 2009; Sparkes, Nilges, Swan, Downing, 2003). Interpretive poetry is understood as a method of merging the participant's words with the researcher's perspective (Langer, Furman, 2004). This practice, therefore, offers research-

ers a new way to account for merging the “voice” of their participants with their own insights, perhaps informed by the larger project of feminism and the like. (...) Alternatively, Carol L. Langer and Rich Furman present research poetry as a practice of creating poems from the research participant’s words and speech style in order to produce a distilled narrative. (Leavy, 2020, p. 89)



non ho catene  
aperta mi oriento  
accolgo l’inaspettato  
abbraccio,  
l’unione fa la forza

ci sono  
tronco fragile  
sono io  
col vento in poppa  
baciata dal sole,  
la luce.

conoscere le vertigini:  
vorrei dare una mano  
chissà se posso dare una mano  
mi trattengo  
spulcio i residui  
passo avanti  
passo indietro  
insomma fate tutto voi!

chi sono?  
tronco fragile  
con il vento in poppa  
fragile dono.



dubbi, dubbi e un altro po' di dubbi  
interessante... ma non troppo  
tante domande e sospiri  
a bocca chiusa

quello che vedo  
mi smuove qualcosa dentro  
cosa sarà di me,  
posso sorreggermi  
appoggiarmi a qualcuno.

cerco risposte  
l'inaspettato conforto  
verso dove devo guardare?  
rifletto su quello che sto facendo  
tante domande  
mi sento incapace  
equilibrio e instabilità

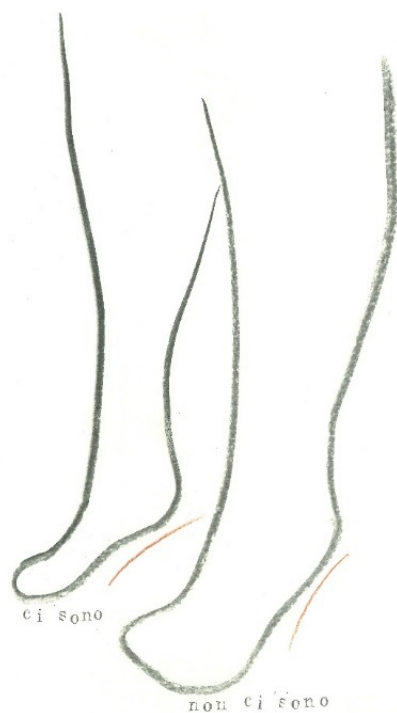


vi guardo  
guardo le differenze  
imparo da voi  
a specchio  
mi ritrovo in voi

chi sono?

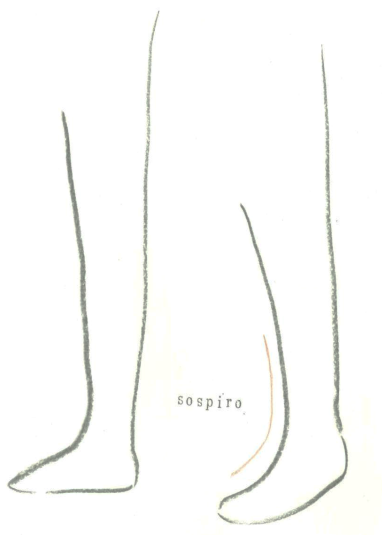
vorrei una carezza  
pensierosa insicurezza  
rifletto su quello che sto facendo  
vorrei capire

vi guardo  
guardo e mi faccio domande  
forse devo stare al mio posto  
ci sono ma non mi vedi  
ci sono e non ci sono  
sono io  
profondità  
protezione  
ora cado  
aiutatemi se no casco



vorrei aiutare ma non so come fare  
forse devo stare al mio posto  
non so prendere l'iniziativa  
silenzio  
la danza del sì e del no  
un passo avanti e uno indietro  
coraggio, domando  
posso fare qualcosa?  
riconoscere di essere utili  
non indispensabili,  
quale è il mio ruolo?

verso dove guardare?  
*oltre il confine!*  
c'è il vuoto o ci sono risposte?  
*ci sono io, forse non mi vedi.*  
cosa posso fare di utile?  
*stare in equilibrio sui limiti.*  
posso venire a giocare anche io?  
*dammi una mano.*



tra mille difficoltà  
coltivare  
orientarsi  
ascoltare gli altri e se stessi  
tra mille curiosità  
aiutare ma non so  
sospiro  
mi sbilancio  
sono qui, e voi?



cerco un confine  
protezione  
non mi sento all'altezza  
non avere paura  
ti ascolto  
non ho catene  
  
guardo oltre il confine  
passando inosservato  
imparo da voi  
non so prendere l'iniziativa  
dubbi, dubbi  
e un altro po' di dubbi,  
riuscirò da solo?



non dovere dire per forza  
e sentirsi a proprio agio lo stesso  
cosa fare?  
ascoltare gli altri e me stessa  
non avere paura, ascolto  
riesci a sentirmi?

l'eco della montagna,  
sentiamoci  
in silenzio.



prendilo, è fragile  
il mondo  
un fragile dono  
  
non me la sento  
mi sento incapace

sbilanciarsi, avere equilibrio  
tutto in poco tempo  
riuscirò a portarlo  
da sola?  
aiutatemi, se no casco.





se mi faccio piccola piccola  
forse non mi vedi  
che freddo  
che paura di sbagliare  
passo inosservata  
nel piccolo ci può essere molto  
tornare quello che si era

sono qui, e voi?  
ora cado  
no, mi trattengo un po'  
sono pronta  
partenza  
via.

### 3. La dimensione corporea nel tirocinio come discesa

Il tirocinio è narrato da diverse studente come il momento in cui, nel percorso formativo, avviene una discesa. È un termine che nomina in prima istanza il passaggio dall'immobilità, propria della postura seduta nelle aule universitarie spesso associata al silenzio, ad un mettersi in movimento. Questa mobilità è il punto di partenza dell'itinerario corporeo che il tirocinio rappresenta. Il suo gusto genera sensazioni diverse, si aprono questioni inedite sulla professionalità che illuminano, in particolare, alcune parti e aspetti del corpo:

(...) la nostra schiena, come ci si siede, anche per accogliere un bambino, non se ne parla mai. Nel primo tirocinio c'erano le schede informative sui rischi del lavoro, all'università non si è mai parlato dell'aspetto fisico dell'educatrice, si è parlato tanto dell'aspetto riflessivo, come automigliorarsi, però mancano sia conoscenze più pratiche rispetto al benessere del proprio corpo che tecniche sulle caratteristiche delle varie età dei bambini. (Anna, intervista, tirocinante presso un nido, 2022)

Anna nomina un vuoto formativo relativo alle posture del corpo, i gesti, le routine motorie di una educatrice al nido; un esercizio di consapevolezza su questi elementi non rientra nella sua definizione di riflessività, limitata al ragionamento o a tecniche di tipo narrativo, critico ed autovalutativo. "Non se ne parla mai" è una frase ricorrente nelle interviste specialmente nei passaggi in cui si registra, da parte delle tirocinanti, una sorta di *washing up*, ovvero quel «meccanismo in base al quale le conoscenze consolidate durante gli anni di studio verrebbero letteralmente spazzate

via, fin dal periodo di tirocinio, a causa della mancata corrispondenza tra quanto studiato e analizzato in aula, e quanto rilevato sul campo professionale» (Bastianoni, 2022, p. 101). Per chi inizia il tirocinio, senza avere avuto esperienze professionali pregresse, questo cosiddetto “shock da realtà” è attribuito con lucidità al varco della soglia tra realtà e immaginazione.

Primo giorno di tirocinio. Sono pieno di aspettative, Ho mille dubbi. Quello che ho studiato mi basterà? Sono pronto e curioso. Parto con niente addosso, niente libri, niente, quaderni, niente taccuino, solo il portafoglio. Ho voglia di sentirmi leggero, persino il telefono mi pesa. Entro in comunità, mi chiedono il mio nome. Entro in una stanza piccola, la prima impressione è stata una sensazione di percepire la differenza tra la realtà e l’immaginazione. (Lahcen, tirocinante presso una comunità per persone con dipendenza, marzo 2022)

Durante il tirocinio mi sono ritrovata a gestire tanti bambini che hanno tante esigenze diverse e all’improvviso piangono tutti. Perché nella letteratura che noi studiamo il bambino non fa mai capricci, non fa mai niente e queste cose tu non le sai, cioè non sai come avvicinarmi agli imprevisti e alla vita reale. Arrivando all’improvviso in un posto dove tutti vogliono una cosa tutta per loro, inizialmente è impattante, però poi insomma ce la fai... con l’aiuto dell’educatrice, ma ce la fai... (Sofia, intervista, tirocinante presso un nido, 2022)

L’impatto con la “vita reale” fa leggere come imprevisti i comportamenti quotidiani dei bambini e delle bambine che non rientrano nell’immaginario maturato studiando. Durante le esperienze di tirocinio le studenti hanno allo stesso tempo la sensazione di “non sapere” e di “imparare” come *muoversi* a contatto con altri corpi.

Anche all’interno della facoltà di Scienze dell’Educazione compare il corpo depurato e astratto. Un corpo di cui, appunto, molto si parla, ma che poco si ascolta: imbrigliato, immobilizzato. (...) Il tirocinio, per le studentesse di Scienze dell’Educazione, vede, forse per la prima volta, la **discesa in campo** del corpo, in tutta la sua complessità, perché non c’è relazione educativa a distanza. Penso ad una tirocinante in un qualche servizio rivolto a preadolescenti o adolescenti, che in un momento di gioco o di necessità, decide di abbracciare uno dei ragazzi. Lo stesso sentimento potrebbe benissimo essere espresso a parole, ma non avrebbe la portata emotiva del gesto. D’altra parte i due soggetti coinvolti in questo gesto sono due quasi estranei. Senza contare che uno dei due coinvolti è un adolescente che, fra le altre cose, sta scoprendo la sua sessualità, mentre l’altra è un’adulta, con tutta la fisicità di un corpo femminile adulto. (...) Ora la tirocinante in questione quale modello teorico tirerà fuori per dipanare la complessità della faccenda? È evidente, certo, che non si può ridurre la questione in questi termini... però il mio è un esempio di come possa diventare rilevante l’uso del corpo nel lavoro educativo, e di come una conoscenza solamente teorica possa essere insufficiente, da un certo

punto di vista. Il coinvolgimento anche del corpo, come delle sue implicazioni emotive e affettive, non può essere una questione secondaria nel lavoro educativo, perché è il primo e principale mezzo di interazione e relazione e sarebbe necessario diventare consapevoli dei suoi tempi e linguaggi. (Tesi Matilde Zanetti, 2023)

In questi anni di formazione universitaria cammin facendo ho costruito una solida impalcatura teorica fondante la professione educativa. Mi sono accinta alle mie prime esperienze professionali, e quindi nel mio caso al tirocinio, supponendo di avere sufficienti coordinate per potermi misurare nell'incontro con l'altro. Ho sperimentato che la mia preparazione non bastava perché in realtà ciò su cui si fonda l'incontro educativo, ossia il mio *corpo* (e quello dell'Altro), prima d'ora non era mai stato del tutto *sentito*. (Tesi Lisa Melotti, 2024)

Ho scelto di accostare questi due passaggi perché sono stati scritti rispettivamente da una tirocinante lavoratrice già da diversi anni e da un'altra il cui tirocinio rappresenta il primo contatto con il mondo dei servizi. In entrambi i casi la "discesa in campo del corpo" viene narrata su un registro di sorpresa, a tratti come la rivelazione di qualcosa di estremamente vicino eppure opaco: con quali risorse interiori e professionali ci si slancia ad abbracciare un ragazzino, mentre si gioca con lui o nell'intento di confortarlo? In che modo si può diventare consapevoli di questo gesto, magari molte volte agito ma poco sentito? Sia Matilde che Lisa sottolineano infatti come il punto non sia parlare maggiormente del corpo durante il corso di studi, ma condividere e sperimentare metodi e tecniche per *ascoltarlo*, dice l'una, *sentirlo*, scrive l'altra. Nelle rispettive tesi di laurea nate a partire dall'esperienza di tirocinio entrambe sono alla ricerca di modelli teorici che possano orientare l'azione riconoscendo il corpo *sentito e ascoltato* come primo e principale mezzo di interazione, con linguaggi e tempi propri. Non si tratta di un accostarsi del tutto armonico, per molte e molti rappresenta uno scomodo interrogarsi:

Ripensare ai gesti, alla postura del proprio corpo in relazione allo spazio, alle espressioni del volto, al movimento degli occhi, al contatto nel corso di un colloquio, in un'équipe, in uno scambio, significa tornare con il pensiero, attraverso disegni o parole annotate sul diario, ad un momento preciso per cercare un senso. Il corpo parla, urla e, nella fretta che contraddistingue il giorno d'oggi, ascoltarlo è un privilegio che pochi si concedono. Ritengo che soprattutto nel lavoro educativo, in cui la relazione tra persone è il fondamento, sia importante far emergere tutti quegli atteggiamenti inconsapevoli, frutto di pregiudizi, stereotipi ed esperienze passate che rimangono impensati nel proprio sé, richiedendo al nostro pensiero di scavare alla ricerca della loro origine, per porsi in maniera consapevole e veritiera nella relazione con l'altro. (Tesi Annalisa Filosa, 2023)

Il tirocinio tocca corde inaspettate dentro di noi e ci rimescola tirando fuori aspetti sepolti. Il mio rapporto con il corpo è piuttosto complesso e, in questo senso, trovarmi nella situazione di partecipare ad un gruppo che sviscera proprio questa tematica ha fatto emergere molti vissuti non sempre piacevoli. (...) Come far muovere il mio corpo pietrificato? (...) Ho provato molta vergogna tutte le volte che ho dovuto dire ad una compagna che io una danza mia non la avevo, ma non c'è stato giudizio da parte di nessuna delle altre partecipanti. Una volta tornate sedute, nel momento di scrivere quello che avevamo provato facendo questo esercizio, si è aperta la cantina dove cerco di tenere ben rinchiusi i miei demoni interiori. Sono riuscita a prendere parola soltanto alla fine dell'incontro, un po' perché sentivo di essere tornata padrona del mio sentire. (Tesi Matilde Zanetti, 2023)

L'immagine degli aspetti sepolti dentro fa eco al gesto di scavare alla ricerca della verità nella relazione con l'altro; la cantina, luogo sotterraneo dove si custodiscono parti di sé poco esplorate, vergogne e demoni interiori, è uno dei luoghi simbolici della discesa che il tirocinio in chiave *embodied* permette di esplorare. Il corpo-pietra, il corpo muto, il corpo che si lacera in un urlo da nessuno udito sono alcune figurazioni emblematiche dello sporgersi nella ricerca quando ci si addentra nella sensibilità e nella relazione primaria tra incarnazione e parola. Nello schiudersi della dimensione intima «sul piano formativo, appare rilevante la convinzione che, laddove si afferma l'interiorità del soggetto, egli sia in grado di liberarsi dal peso di reti sociali e valori di scambio, tipici del condizionamento del sistema» (Gramigna, 2022, p. 53). Una prima domanda nasce allora su come la professionalità sia segnata dalla differenza sessuale:

C'era una volta la mia naturalezza nel nominare la figura professionale che a breve incarnerò come "educatore". Solo quando mi sono interrogata con altre sulla sostanza del termine durante il tirocinio, ho preso consapevolezza di quanto, per tutto questo tempo, non avessi dato realmente il giusto peso e *corpo* al mio essere un'educatrice. È come se fino a quel momento avessi vissuto questa asimmetria dell'esperienza uomo-donna in modo inconsapevole. Ed è stata proprio questa incongruenza, questo mancato allineamento tra il mio linguaggio ed il mio essere corpo in relazione, che mi ha fornito le condizioni per riflettere seriamente su come disinnescare dentro di me questa bomba silente, ricercando invece nella mediazione dei linguaggi artistico espressivi la possibilità di sintonizzarmi con l'essere che incarno, l'educatrice che sono. (Tesi Lisa Melotti, 2024)

Potrei dire che il percorso di studi in questi anni mi ha curato, mi ha aiutato a vedere più in profondità, mi ha trasformato, ma non in un altro da me, anzi mi ha raccolto, mi ha scolpito. Mi ha mostrato l'importanza di possedere un certo tipo di preparazione per svolgere certi lavori come quelli di cura, che richiedono molta attenzione e sensibilità, un certo tipo di delicatezza e di premura, tanto amore e

una grande presa di coscienza. Alcune di queste caratteristiche sono rapportate al femminile, almeno così mi è stato insegnato, e questo mi ha fatto riflettere su come vedo le donne, cos'è il maschile e come lo incarno. Una serie di domande che hanno messo in discussione tutto quello che pensavo di me e mi hanno riportato dentro, con violenza, nei miei profondi desideri, nei miei grandi dubbi e nelle paure più macabre. (Tesi David Boso, 2022)

Anche questi due passaggi vanno letti insieme nel loro rispecchiarsi asimmetrico, nelle loro metafore dialoganti sull'interiorità entrambe nel registro della discesa, alla ricerca di una dimensione autentica tra corpo e linguaggio. Lisa scrive di una bomba silente dentro, una deflagrazione abissale che permette di conferire un giusto *peso* al corpo – come se per la prima volta si materializzasse nella sua dimensione concreta. Sorge una *congruente* sintonia tra corpo e parola per incarnare finalmente l'educatrice che *lei* è. Il gioco tra il femminile e il maschile è cruciale nell'accostare questi due brevi testi: Lisa parte da un maschile neutro di stampo patriarcale e giunge alla significazione di un femminile che le permetta un incontro reale con sé; David prende come punto di riferimento della cura il femminile e si addentra invece nella ricerca tesa a una possibile significazione del maschile, non più neutro ma segnato anch'esso nella differenza. È a questo punto che si imbatte nel contatto con la dimensione del profondo: domande radicali, desideri, dubbi e macabre paure lo accompagnano nel lavoro interiore. Lungi dall'essere una dimensione sempre luminosa, dunque, il lavoro sulla corporeità porta a cammini ombrosi e accidentati e viene narrata con metafore della discesa e del sotterraneo, ma anche dell'esplorazione e della rivelazione.

Esplicitare la dimensione della differenza sessuale come una delle direzioni di ricerca nel processo di costruzione della professionalità educativa innescato dal tirocinio consente di analizzare come questa differenza *agisca* al di qua e al di là della segregazione formativa (Biemmi, 2016), delle culture della cura che segnano i generi determinando stereotipi e dicotomie, ma non hanno la capacità di precludere inattese traiettorie di ibridazioni e attraversamenti (Lopez, Loiodice, 2022; Burgio, Cannito, Ferrero Camoletto, Ottaviano, 2024).

### **3.1. Lo spazio inatteso del gesto**

Gli itinerari corporei si compongono di scene significative narrate in modo più materiale e carnale possibile, ovvero con una attenzione specifica agli spazi-tempi, alle gestualità, alle emozioni, alla prossemica.

C'è stato un evento, durante il tirocinio, che mi è rimasto impresso. Una collega, Linda, appena tornata da un viaggio, ha portato un braccialetto ad ogni bambino del centro diurno. Si cerca di accontentare tutti e Thomas ne cambia uno, ne cambia due e non è mai contento, vuole anche il mio, fa i capricci. Arriva il momento di fare i compiti e inizia a lanciare sedie e a buttarsi per terra fino a quando non va sotto il tavolo. Cerchiamo di farlo uscire a parole, finché non tira un calcio al tavolo, il tavolo si solleva e una gamba sta per finirgli in faccia. Si mette a correre, così Linda mi dice di bloccarlo. A quel punto, lo afferro, lo prendo da dietro e lo immobilizzo. Si dimena; Linda mi dice di tenerlo forte ma cercava di tirarmi testate, di mordermi. Dopo 5 minuti si ferma, scoppiando a piangere tra le mie braccia. Lo lascio con Linda, ed esco. Non mi è per niente piaciuto usare così il mio corpo, strumentalizzandolo e facendolo diventare una prigioniera. (Paolo, intervista, tirocinante presso un centro diurno, 2022)

Uno dei più piccoli mi si avvicina grondante di lacrime perché provava nostalgia per i genitori e prendo le braccia mi fece capire che sentiva il bisogno di un abbraccio ed io lo accontentai. La prima sensazione che ricordo di aver provato era vergogna; quella vergogna che un maschio prova quando sente la sua virilità messa in discussione, quando gli si dà del tanto temuto “finocchio” ma si consumò piano piano nel calore di quell’abbraccio, tanto da percepire io stesso calore, il calore dell’affetto che ricevevo e che sentivo di saper donare. Da quell’esperienza riuscii finalmente a non rimanere più incollato alle “maschere” che mi ero costruito durante l’adolescenza e a vedermi come l’educatore che desideravo essere, senza percepire senso di inadeguatezza per il mio rifiuto degli standard di mascolinità. (Tesi Federico Obrelli, 2022)

Dalle narrazioni di Paolo e Federico emergono le braccia come luogo sensibile della relazione. Le braccia e il volume concavo che si ottiene con una certa mobilità del tronco sono capaci di creare uno spazio che prima dell’incontro non esiste. In entrambe le storie si tratta dell’apertura di uno spazio di crisi, in modi diversi per gli adulti e i bambini, e di trasformazione. Con quale e quanta tensione, con quale energia diamo forma al contatto tra i corpi? Nella storia di Paolo per raccontare la relazione educativa sono usati dei verbi che oscillano tra il movimento e l’arresto: “lanciare, tirare, correre, sollevare, mordere” sono avversati da “bloccare, tenere forte, afferrare da dietro, immobilizzare”. In verità le due forze non si compensano fino ad annullarsi, né una ha il sopravvento sull’altra. Cosa accade?

Se non riduciamo i gesti a risorse funzionali, espressive e paraverbali, possiamo leggerli come movimento che conduce al senso: «Il senso dell’interazione non verbale non è da ricercare isolando i soggetti della relazione, bensì nello spazio corporeo aperto dall’incontro poiché solo concentrandosi su ciò che sta in mezzo, tra me e te, è possibile provare un reale inter-esse per l’altro» (Gamelli, 2011, p. 8). Se mettiamo luce sul contatto, notiamo un

terzo inatteso che sorge. Si crea uno scoppio: il pianto. Il movimento caotico, trasformato dalla relazione, continua fluidificato ed erompe da dentro. In quale immagine ci porta? L'immagine finale della narrazione è quella di una prigione, un luogo di estremo isolamento dove normalmente si finisce per aver fatto qualcosa di sbagliato. Chi vi si ritrova? Per quale ragione? L'immagine nasce dal sentimento di avere punito o di avere sbagliato? Come elaborare questo paradigma dell'errore-punizione? In ogni caso è interessante come nel racconto i movimenti compiuti da Paolo non vengano da sé, ma gli siano suggeriti dall'esterno, da una educatrice che considera più esperta, e lui quasi si limita a eseguire un copione, che sembra riconoscere ma nel quale non si riconosce. Anche nella seconda storia, l'apertura delle braccia è un movimento inizialmente eterodiretto, il bambino chiede di creare uno spazio accogliente ad un educatore in parte impreparato a questo bisogno. Ma è vero che

nell'aderire ad un preciso gesto è come se noi aderissimo ad un mondo, ci aprissimo a un nuovo orizzonte di senso, assumessimo una verità. Che cosa implica tutto ciò rispetto alla nostra esperienza? Come interagisce con i nostri modelli di crescita e cambiamento? In che modo le nostre pratiche formative possono risultare modificate da questa consapevolezza? (Gamelli, 2011, p. 12).

A questo proposito Mignosi introduce l'idea della sintonizzazione intersoggettiva:

nei servizi per la prima infanzia di solito ci si sofferma sul corpo dei bambini, meno sul fatto che l'interazione include il corpo degli adulti con le loro sensazioni, le loro posture abituali, le loro preferenze motorie e gestuali, le loro sensazioni (Hackney, 2002). In questa cornice sono da considerare anche il tono e la modulazione della voce, poiché la sensibilità percettiva rispetto all'analogico del linguaggio, rende i bambini particolarmente attenti al modo in cui ci si rivolge loro (Mignosi, 2015). L'intersoggettività dei piccolissimi si fonda non tanto sulla imitazione, quanto sulla sintonizzazione che rinvia alla comunione di stati interni attraverso tre caratteri essenziali, l'intensità, il ritmo e la forma: educatori e bambini piccoli si incontrano e si sintonizzano attraverso modalità di rispecchiamento su una pluralità di canali sensoriali e attraverso la condivisione di tempi e ritmi. (Mignosi, 2016, p. 186)

L'apertura delle braccia del bambino e la vergogna tesa di Franco si sintonizzano e si sciolgono, in questo caso, nel calore. Il pianto e il calore sono il terzo spazio nato dal contatto, e assumono una valenza liberatoria, sono nominati come luoghi privilegiati dell'agire educativo, segni dell'incontro tra bambini e giovani uomini, che si accompagnano reciprocamente

nella crescita. La crisi è un imprevisto, accade, sentirla nella sensibilità apre le domande che siamo pronti ad accogliere. Nella ricerca *embodied* con insegnanti, Ferri (2022) individua nel contatto ravvicinato una delle dimensioni da indagare. Il tema viene nominato come “contenimento”, viene esplorato attraverso alcune storie e performato dalla ricercatrice stessa<sup>3</sup> come momento di prossimità massima alla sofferenza. Di chi? mi viene da chiedere in riferimento ai racconti di Franco e Paolo. Quando li ho ascoltati per la prima volta, ciò che più mi ha toccato è stata la percezione di quanto un incontro in un contesto educativo ordinario possa fare risuonare le profondità di ognuno, non solo dei piccoli, con sfumature diverse di dolore e inquietudine, diventando una straordinaria fonte di scoperta di sé e crescita. Dare parola al corpo, riconoscere le anatomie vive, evidenzia la complessità degli itinerari corporei: prese di coscienza, fabbricazione artigianale di professionalità educative e soggettività sessuate che sfidano la cultura egemonica dei corpi, apertura di spazi relazionali di pensiero che favoriscono, in modo sorprendente, la conoscenza di sé.

### **3.2. Sentirsi capaci: toccare i margini**

Il tema del contenimento richiama per contiguità lessicale e simbolica la questione del sentirsi “capace”. Etimologicamente “capace” significa infatti “atto a contenere” dal latino *capere*, contenere. “Sentirsi capace/sentirsi incapace” sono posture esteriori ed interiori che ricorrono nelle narrazioni delle esperienze di tirocinio da parte delle studente. In alcuni casi il sentimento dell’incapacità coincide con una sorta di paralisi dell’azione, un sovraffollamento di pensieri o un black out, mentre la sensazione di capacità può corrispondere ad un gesto che ha sortito l’effetto desiderato oppure ha ricevuto una buona valutazione. Tuttavia tra le scene più interessanti vi sono quelle in cui si attraversa la frontiera tra questi due sentimenti di sé, e si riesce a leggere, tra le righe del reale, ciò che ha favorito il passaggio, il divenire.

È ora di pranzo: mi siedo a tavola insieme a Marta, Aldo e Ugo. Disastro! C’è il tipico odore dei corridoi d’ospedale. Non riesco a capire che cosa voglia Ugo; la mia attenzione è riposta sulla bava che gli sta scendendo dalla bocca, che lui non si cura di asciugare; lo dovrei fare io, ma sono bloccata. Aldo, con voce roca,

3. A questi link è possibile visualizzare le performance della ricercatrice sul tema del contenimento, esito della sua ricerca: <https://vimeo.com/257726406/378153fb64>; <https://vimeo.com/257726477/fd19870b5c>.



continua a ripetermi la stessa cosa, ma io non riesco a capire, muove le sue mani violacee e gonfie, un gesto che mi angoscia. Marta mi fa impressione e pena: continua a guardarmi e poi ride, dimenticandosi del cibo appena messo in bocca, mostrandomi così tutto quello che sta masticando. Nella sala da pranzo non entra molta luce solare e, se non fossero accese le luci, sarebbe davvero molto buia. Sotto la mia mascherina la smorfia è quella del disgusto. Più cerco di provare ad aiutarli, più la nausea sale e mi sento incapace, incapace di stare nella relazione con loro. Mi vergogno del mio disgusto, mi sembra irrispettoso. Mi sforzo prima di versare dell'acqua condensata ad Aldo, poi di asciugare la bava a Ugo; infine, aiuto Marta a finire il pasto frullato. All'inizio doso male le cucchiariate. Mentre le porgo il cucchiaino, lei stringe il mio braccio: ha le mani molto fredde, piccole e gracili. La accarezzo, mi sorride. Attraverso quel contatto riesco a calmarmi, a ritrovare me stessa. Quel gesto ha sospeso la confusione fuori e dentro di me. Aiutarla a mangiare è stato liberatorio, mi sono concentrata sull'azione che stavo facendo. Toccare quel corpo che io sentivo così lontano e così diverso mi ha calmata: aiutando Marta a mangiare, mi sono sentita meno incapace; stringendole la mano, incontrando il suo sguardo furbo ma stanco, l'ho riconosciuta, e lei ha riconosciuto me. Quale senso posso dare al disgusto che ho provato e che mi ha paralizzato? E che significato dare a quel contatto, corpo a corpo tra me e Marta? Mi sono chiesta questo durante il focus group. Quei corpi lontani dal mio, così ingobbiti, irrigiditi e immobili, mi facevano paura: paura del dolore fisico e psicologico, della malattia fisica e mentale. Provavo disgusto perché ero impaurita da come un corpo si possa trasformare, irrigidire, paralizzare. Impaurita e disgustata mi sentivo incapace di stabilire una relazione di cura. Eppure, imboccando Marta, pulivo la bava a Ugo, versavo dell'acqua ad Aldo. Ero disorientata. (...) Il mio corpo mi ha salvata: ha percepito la mia difficoltà e si è messo in movimento. Nonostante quello che provavo, il muovermi mi ha liberata dal guardare alla diversità come un ostacolo, dalla paura del dolore, della sofferenza di quei corpi così travagliati, di quelle menti così fragili. Il corpo dell'altra mi ha salvata. Si tende a pensare che magari una relazione possa realizzarsi soltanto attraverso la parola. Però ci sono delle persone che non possono parlare, fa parte dei loro limiti e confini. Come fare a lavorare coi tanti margini che una persona ha? Anche io, come educatrice, ho tanti margini. Non ero impaurita e bloccata soltanto dal mio modo di vivere la sofferenza e il dolore umano, ma lo ero anche dal fare qualcosa di sbagliato, dal non essere all'altezza della situazione. Ero disarmata perché tutto quello che sapevo, in quel momento, non mi è servito per rispondere ai miei dubbi. Perché devo sempre ricorrere a qualcosa che ha detto o fatto qualcun altro per riuscire a mettermi in relazione con l'altro? Come se il mio agire dovesse essere sempre derivato da qualcun altro o da qualcosa d'altro. Fino a che ho capito che è soltanto attraverso il proprio essere e il proprio esserci, che possiamo agire quello che abbiamo imparato sui libri, rendendolo nostro, situazionale e unico. Il gesto dell'imboccare e la carezza tra me e Marta sono il modo con cui non soltanto mi sono presa cura di Marta, ma anche Marta si è presa cura di me, mostrandomi come sia normale essere diversi, sentirsi diversi nello stare in prossimità. (Tesi Annalisa Filosa, 2023)

La narrazione e la elaborazione di questo evento esemplificano le modalità di apprendimento che spesso sono vissute dalle tirocinanti. In questo caso Annalisa nomina esplicitamente lo scarto tra una modalità simbolico-ricostruttiva della conoscenza, data dall'interpretazione di testi o da una costruzione logica, e una percettivo-motoria. L'intento non è contrapporre queste due possibilità di accesso al sapere ma comprendere meglio come entrano in relazione. Immersa in un contesto nuovo (una comunità che accoglie persone con disabilità), e del tutto sorprendente, la tirocinante si ritrova in balia di sensazioni e forti sentimenti di angoscia, disgusto, paura. La consapevolezza riflessiva con cui prende coscienza di queste stesse sensazioni mentre le vive da un lato la aiuta a mettere il fuoco ciò che sente, dall'altro le induce un sentimento di vergogna. Ciò che prova non ha infatti nessuna legittimazione teorica in ciò che *già* sa né nei manuali che ha studiato sulla relazione educativa con le persone con disabilità ("tutto quello che sapevo, in quel momento, non mi è servito per rispondere ai miei dubbi"). Questa mancanza di corrispondenza genera confusione e un vuoto tale da condurla al disorientamento e all'inazione ma diventa anche lo spazio di manovra necessario al sorgere di un gesto di improvvisazione. "Perché devo sempre ricorrere a qualcosa che ha detto o fatto qualcun altro per riuscire a mettermi in relazione con l'altro?" si chiede nella rielaborazione di questo evento nel testo della tesi di laurea. L'improvvisazione in questo caso è strettamente connessa alla modalità di apprendimento attraverso la percezione e il movimento: «Un sistema di conoscenza antichissimo che fa leva sull'interiorizzazione dell'esperienza a seguito di una "partecipazione interessata", su un procedimento per prove ed errori che si riassume sostanzialmente nel vedere la situazione da conoscere, sentirla come una estensione del proprio corpo, riceverne le impressioni interne (propioceettive), per capire le soluzioni da adottare» (Gamelli, 2006, p. 31). In un testo in cui alcuni pedagogisti ed artisti si domandano che tipo di relazione possa sussistere tra improvvisazione e pratiche educative-formative, all'unanimità smentiscono che si tratti di una forma di impreparazione, spontaneismo o occasionalità e definiscono questa arte come la capacità di accordarsi con ciò che accade, di fuggire le rigidità per stare sul piano fluido del gioco con il significato delle cose. La raccolta di saggi si intitola *Il senso nell'istante* per illuminare

il senso che a volte si palesa nell'istantaneità di un evento, nella durata puntuale di un adesso (...). Il senso nell'istante indica anche il senso, i sensi, l'acutezza e la forza della percezione che si intreccia con la pulsione, che si scontra con la pulsione e la sua inibizione. Con quella pulsione che si radica nel corpo e genera l'espressione, la relazione al mondo, il movimento verso il fuori: il senso che si protende verso l'istante, l'istante, nel rapporto vibrante e rischioso con sta lì davanti a noi. (Cappa, Negro, 2006, p. 19)

Nel racconto di Annalisa la dimensione temporale dell'istante è dirimente. La lunga dettagliata narrazione delle pulsioni, dello sfaccettato sentimento di angoscia e delle condizioni sensoriali che lo determinano lascia il posto in poche parole ad un gesto capace di riportare una calma, quasi incredibile da immaginare. Il gesto dell'imboccare – che pur procede per prove ed errori, una cucchiata troppo abbondante, una più scarsa – apre la scena ad un contatto imprevisto che fa spazio dove sembrava poter esserci solo il tutto pieno della paura: la carezza di Marta fonda il luogo della reciprocità. “Il mio corpo mi ha salvata (...) il corpo dell'altra mi ha salvata” scrive attribuendo ad una intuizione incarnata nel movimento e alla relazione tra sensibilità la trasformazione del suo sentire. Annalisa definisce questo spazio di incontro “margine”, perché è senza parole, forse anche perché per arrivarci ha dovuto attraversare qualcosa di estremo, è dovuta andare fino alla fine della sua angoscia, della sua paura. Da questo margine prende forma la percezione di un apprendimento, riconoscendosi finalmente *capace*: “ho capito che è soltanto attraverso il proprio essere e il proprio esserci, che possiamo agire quello che abbiamo imparato sui libri, rendendolo nostro, situazionale e unico”. Questa è una delle leggi dell'improvvisazione che definisce meglio la relazione tra l'evento di apprendimento e il processo costante dato, per esempio, dallo studio; «ogni improvvisazione e percorso formativo dovrebbero testimoniare di una libertà accessibile a chiunque sia disposto a rischiare il fallimento e la fatica della critica per poter avvicinarsi di più a una verità vissuta e non confezionata ad arte da altri» (Cappa, 2006, p. 92). Una tale libertà permette l'emergere dell'improvvisazione. In termini pedagogici l'improvvisazione è l'atto che ci fa comprendere come ogni evento di discontinuità (a volte frattura o choc) con la sua natura incontrollabile, imprevedibile, aiuti a tessere con un salto, con il balenare di qualcosa, il processo continuo di un apprendimento che procede per accumulazione paziente e costante (Carmagnola, 2006).

### **3.3. *Apprendere al crocevia***

L'incrocio rientra tra le figurazioni possibili dei margini e della frontiera. Più comunemente la frontiera e i margini sono rappresentati come delle linee spaziali di confine tra due, una zona dove il contatto tra punti estremi sfocia nella separazione, nella delimitazione dell'uno e dell'altro. Usare l'immagine dell'incrocio o del crocevia per nominare la condizione di frontiera intende evocare non solo altre finalità dal segnare il limite, o dal trasgredirlo, ma anche un altro modo di intendere questi stessi spazi. In primo luogo si fa presente la possibilità di una pluralità di frontiere con-

temporaneamente: un crocevia è letteralmente un incrocio di due o più vie. Stare all'incrocio indica che, pur fronte a delle dicotomie (destra/sinistra; avanti/indietro, ecc.), il posizionamento è centrale e in un certo senso quindi le racchiude tutte come potenzialità.

L'esperienza delle tirocinanti è simbolicamente un momento cruciale nel percorso formativo per diventare educatrici e la categoria dell'incrocio può aiutarci a leggere la simultaneità di emozioni, condizioni, consapevolezza che emerge chiaramente da questa ricerca. Analizzando le poesie e i disegni creati durante i focus group, esiti della prima rielaborazione artistica delle trascrizioni, emergono alcune principali immagini che possono essere articolate in: immagini corporee del sé; immagini dello spazio interiore; immagini dello spazio esteriore; immagini del "tra"; immagini della relazione; immagini del percorso di apprendimento.

### **immagini corporee del sé**

Senso di incapacità  
Fragilità del sé e del mondo  
La dimensione del piccolo e del silenzioso  
Senso di non essere vista né sentita, di passare inosservata

### **immagini dello spazio interiore**

Contatto con sé  
Disorientamento vertiginoso  
Lavoro di orientamento  
Ricerca di confini e protezione

### **immagini dello spazio esteriore**

Sentimento di non avere catene  
Senso di avventura  
Trasgressione dei limiti  
Accogliere l'inatteso  
Desiderio di partecipazione

### **immagini del "tra"**

Essere tra un sì e un no  
Messa in relazione di uno spazio sconfinato e della propria interiorità  
Cadere come possibilità che muove alla ricerca di un appoggio  
Desiderio di dare

### **immagini della relazione**

Il silenzio come sfondo della relazione  
Stare nella risonanza: ascolto di sé e degli altri  
La paura come elemento nella relazione  
Bisogno di aiuto e contatto  
L'unione fa la forza

### **immagini del percorso di apprendimento**

Una trasformazione nella lentezza  
Sapere stare in silenzio come un apprendimento  
Ricerca del proprio posto e utilità  
Riconoscersi pensosi  
Senso di fatica  
Paura di sbagliare  
Senso del non sapere  
Senso della ricerca

Dalle immagini del gruppo nel loro insieme emerge il segno dell'ambivalenza e la presenza di elementi apparentemente opposti, che nominano sfumature, molteplicità interiori e contraddizioni. Proprio come il tirocinio, l'esperienza ibrida e plurale che raccontano, le posture non si lasciano ridurre a letture univoche. L'elemento del piano, piccolo e silenzioso, ad esempio, indica una autopercezione di fragilità, incapacità, invisibilità con venature di oppressione (“se mi faccio piccola piccola/forse non mi vedi/che freddo/che paura di sbagliare/passò inosservata”) eppure il silenzio viene letto anche come condizione indispensabile per una attenzione profonda a sé e agli altri; il piccolo è anche una qualità del nascente, il piano si rivela una lentezza necessaria ad un apprendimento non superficiale. Espressioni come “nel piccolo può esserci molto” oppure “non mi accontento della superficie/a mano a mano:/ accogliere quello che non aspetti/saper stare in silenzio” svelano le potenzialità di una postura silenziosa non sofferta. Il silenzio diventa uno sfondo possibile della relazione di apprendimento e accompagnamento basata sul sentire reciproco e sul sintonizzarsi, su un ascolto sottile delle risonanze e le eco che l'incontro genera: “non dovere dire per forza/e sentirsi a proprio agio lo stesso/cosa fare?/ ascoltare gli altri e me stessa/ non avere paura, ascolto/riesci a sentirmi?/l'eco della montagna./sentiamoci/in silenzio”. Le poesie raccontano l'esercizio di una pensosità sensibile lontano dal pensare che cerca di comprendere attraverso i dispositivi della ragione. Mortari scrive che

per accedere a questa essenza del pensare occorre apprendere a non fare nulla “soltanto restare in attesa”. (...) Il processo formativo non può sottrarsi al compito di coltivare anche quest'altra postura cognitiva: quel “sapere rimanere in attesa di qualcosa senza sapere di che cosa” cioè senza prefigurare nulla, perché il prefigurare recita anzitempo l'esperienza. (...) concepire la conoscenza come un processo emergente anche dal farsi passivo del soggetto, o meglio del suo farsi luogo accogliente delle sollecitazioni che provengono dal mondo circostante. L'acquisire conoscenze non è legato solo all'esercitare un'azione sull'oggetto ma anche al lasciare che l'oggetto “pensi dentro di me”. (Mortari, 2017, pp. 124-125)

Ricorre la consapevolezza di essere immerse, in quanto tirocinanti, anche in sorta di pedagogia tacita ed implicita, che sembra tenere conto degli aspetti inconsci dei processi di apprendimento nei termini di imitazione, ispirazione e affetto (Vicini, 2023): emerge chiaramente, per esempio, nelle espressioni “vorrei una carezza” o del “guardare per imparare” (“vi guardo/guardo le differenze/imparo da voi/a specchio”) attraverso processi di identificazione (“mi ritrovo in voi”) in una seconda persona plurale non definita.

“Chi sono?” nel verso successivo tuona la domanda che turba i processi di identificazione per fare emergere qualcosa di inedito, per quanto ancora

opaco. La dimensione del sé viene nominata esplicitamente e si disegna uno spazio dell'interiorità in ricerca che attraversa la paura, la vertigine, lo sgomento, il disequilibrio (“mi sbilancio”) mentre si apre all'avventura e all'inatteso, accoglie lo sconosciuto e riconosce le soglie che varca. Il limite e i confini sono a volte attraversati o trasgrediti, a volte invece ricercati come forma di protezione, sostegno, contatto. La coppia simbolica del “cerco il confine” e “guardo oltre il confine” ricorre nei componimenti poetici ad indicare la presenza costante di spazi diversi, vicini e lontani, commensurabili e incommensurabili, la ricerca di vincoli ambiti e slanci d'apertura. La dimensione dell'avventura (“sono io/col vento in poppa/baciata dal sole”) è nominata insieme ad un'aria decisa di libertà (“non ho catene”) e di esplorazione eppure associata all'ossimoro del “tronco fragile”.

Il dilemma (“dubbi, dubbi e un altro po' di dubbi”), la danza del sì e del no, l'avanti e l'indietro tracciano un movimento non progressivo ma ricorsivo, uno spazio tra gli opposti che per quanto possa essere fonte di contraddizioni è anche il più ampio possibile per costruire una professionalità globale.

Come mi muovo nel mio tirocinio? Mi muovo con le mani dietro la schiena, intrecciate per cercare conforto in me stessa. Mi muovo a piccoli passi, con lo sguardo verso il basso, come per non farmi notare, come se volessi che la mia presenza sparisse, che non mi vedano, che non mi guardino, non mi giudichino, non possano sapere ciò di cui mi vergogno. Mi muovo con le braccia attorno al petto, che si allargano, ma per poco, per il timore di prendere troppo e non riuscire a slegarmi più. Mi muovo con i piedi alternati al suolo, instabile, cercando l'equilibrio e la sicurezza in me. Mi muovo in cerchio, guardando avanti e indietro, tornando a quella che ero, rispecchiandomi e voltandomi.

La mia danza si è evoluta quando l'ho fatta con un'altra che mi ha mostrato la libertà di muovermi, libertà che non mi sono presa in questo tirocinio troppo impegnata a stare nel mio ruolo, con la presunzione di voler vedere da fuori ciò che è possibile vedere solo dentro. Ho aggiunto movimento velocità fluidità e un inchino finale per la gratitudine che ho nel cuore verso i ragazzi con cui ho condiviso il tirocinio. (Federica, focus group, tirocinante presso un centro diurno, 2022)

All'inizio il timore di fare qualche passo sbagliato e imbarazzante non lascia spazio alla mia espressività. Decido di prendere il coraggio, provo qualche movimento e più cammino per la stanza e metto in moto il corpo, più arrivano i gesti che mi hanno accompagnata durante il tirocinio come se il corpo avesse una sua memoria. Mi lascio trasportare e i gesti diventano movimenti e i movimenti delle piccole danze. Gli occhi chiusi mi aiutano a concentrarmi sui miei movimenti quotidiani che svolgo all'interno della comunità alloggio: aiuto a preparare il caffè e la colazione per i ragazzi, accompagno qualcuno di loro a fare una passeggiata e raccogliere dei fiori, gesti che mi fanno sentire capace e in cui mi sento sicura.

Mi rendo conto che forse ho tralasciato quelli in cui mi sono sentita più fragile, vulnerabile, non capace. La compagna attraverso la sua danza me li ricorda. Nella sua danza i movimenti non sono sicuri e decisi come i miei, è un continuo tendere e ritirarsi, esserci e nascondersi. Il mio corpo si ritrova in quei movimenti: ripiegarsi su se stesse dopo una lunga giornata, correre in cerca di qualche cosa e rendersi conto che poi era lì, sotto il nostro naso. Bastava solo cercare meglio. (Annalisa, focus group, tirocinante presso una comunità per anziani, 2022)

Il racconto di queste due danze, prima singole e poi a coppie, l'incontro tra l'intermittenza dell'esserci e la libertà di muoversi velocemente e fluidamente così come l'incontro tra i gesti sicuri e il ripiegarsi su di sé esplicitano come il crocevia sia un luogo di sosta e potenzialità ma principalmente vissuto come spazio di incontro e mescolanza. L'incrocio è dove niente prende significato pieno senza il suo opposto, che se ne fa estensione e approfondimento, non negazione. Ci si ritrova al crocevia con il gusto della molteplicità. L'energia che anima i passi è il desiderio di dare, partecipare al gioco del mondo: "posso giocare anche io?! prendilo/ è fragile il mondo/ un fragile dono".

## Bibliografia

- Abu Lughod L. (1991), *Écrire contre la culture: réflexions à partir d'une anthropologie de l'entre-deux*, in Richard G. Fox (ed.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, Santa Fé, School of American Research Press.
- Akkerman S.F., Bakker A. (2011), "Boundary crossing and boundary objects", *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. DOI: 10.3102/0034654311404435
- Akkerman S., Bruining T. (2016), "Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership", *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. DOI: 10.1080/10508406.2016.1147448
- Akomolafe B. (2023), *Queste terre selvagge oltre lo steccato*, Exorma Edizioni, Roma.
- Alpert F., Heaney J.G., Kuhn K.A.L. (2009), "Internships in Marketing: Goals, Structures and assessment – Student, Company and Academic Perspectives", *Australasian Marketing Journal*, 17(1), 36-45. DOI: 10.1016/j.ausmj.2009.01.003
- Andreani E. (2023), *Il potenziale educativo dei saperi artistico-manuali*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Angeles S.L., Bach K.M., Faulstich Orellana M.E. (2023), "Connecting mind, heart, culture and activity in an undergraduate service-learning course", *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 152-168. <https://doi.org/10.1080/10749039.2023.2251954>
- Antonacci F., Berni V., a cura di (2024), *Le arti dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., Cappa F. (2009), *Fare teatro in Università*, in Gamelli I., a cura di, *I Laboratori del Corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Antonelli F., Tolomelli A. (2021), "L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità", *Civitas educationis*, 113-129.
- Ariemma L., Sirignano F.M. (2005), *Il tirocinio come strumento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce.



- Atkins J., Cox S., Mulrenan P. (2018), “‘I get up in the night to cry’: The impact of homelessness on higher education students in London, UK”, *Critical Social Policy*, 38(1), 143-154. DOI: 10.1177/0261018317724524
- Barbier J.M., sous la direction de (2011), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Education et Formation, Presses Universitaires de France, Paris.
- Barma S., Isaac G., Romero R. (2022), “Conflicts of motives and contradictions in co-creative real-world problem-solving activities in higher education”, *Conference: FERA CHAT SIG Pre-Seminar: “Fostering development and transformation in and beyond the academia with cultural-historical activity theory”*, DOI: 10.13140/RG.2.2.19346.53447, testo disponibile al sito: <http://researchgate.net/publication/365712371>, ultima consultazione 6 maggio 2024.
- Barnett R. (2010), Life-wide education: a new transformative concept for higher education?, *Conferenze e-Proceeding Enabling a More Complete Education On line*, testo disponibile al sito: <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings> April 2010, ultima consultazione 26 aprile 2024.
- Barnett R. (2011), “The coming of the ecological university”, *Review of Education*, 37(4), 439-455, Oxford.
- Barnett R. (2022), “The homeless student – and recovering a sense of belonging”, *Journal of University teaching & Learning Practice*, 19(4), testo disponibile al sito: <http://ro.uow.edu.au/jutip/vol19/iss4/02>
- Barone P., Cucuzza G., Ferrante A. (2024), *Ecologia della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bartolini A., Riccardini M.G. (2006), *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il segno dei Gabrielli editori, Negarine di S. Pietro in Cariano (VR).
- Barton T.D. (2007), “Student nurse practitioners – A rite of passage? The universality of Van Gennep’s model of social transition”, *Nurse Education in Practice*, 7, 338-347, Elsevier. DOI: 10.1016/j.nepr.2006.11.005
- Bastianoni P. (2022), “Formazione relazionale e shock da realtà: l’Università dialoga con il contesto educante”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 17(1), 101-112. ISSN 1970-2221, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14667>
- Bastianoni P., Spaggiari E. (2015), *Apprendere a educare*, Il tirocinio in Scienze dell’educazione, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1979), *Mind and nature. A necessary Unit*, Dutton, New York.
- Biemmi I. (2016), *La segregazione formativa: una cartina al tornasole delle disuguaglianze di genere in ambito scolastico-formativo*, in Biemmi I., Leonelli S., a cura di, *Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Seller, Torino.
- Bligh B., Flood M. (2015), “The Change Laboratory in Higher Education: research intervention using activity theory”, *Theory and Method in Higher Education Research III*, Emerald, Bingley.
- Boffo V., Fedeli M., a cura di (2018), *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions*, University Press, Firenze.
- Borgato E., Fazzuoli V., Lazzaro C. (2017), “Participation in Academic Life Inside and Outside the Walls”, *Teaching and Learning Together in Higher*

- Education*, Iss. 20, testo disponibile al sito: <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/7>.
- Borruso F. (2023), *Un'introduzione al Tirocinio di RomaTre. La nostra politica culturale*, in Borruso F., Rizzo A.L., Manfreda A., a cura di, *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di RomaTre. Una proposta comparativa*, RomaTre Press.
- Boso D. (2020), *Riflessioni maschili sulla cura Dalla pratica del partire da sé alla riflessività nella relazione di cura*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Brenzoni T. (2022), *Nella consapevolezza di una forza trasformativa: liberare spazi di condivisione e autoformazione*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Burgio G., Cannito M., Ferrero Camoletto R., Ottaviano C. (2024), *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker educatori e infermieri*, ETS, Pisa.
- Bron J., Emerson N., Kákonyi L. (2018), "Diverse student voice approaches across Europe", *European Journal of Education*, 53, 310-324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12285>
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Cadei L., Ramsamy-Prat P. (2018), "Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti", *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 16(2). ISSN: 2420-8175, DOI: <http://doi.org/10.14605/EI162180>
- Candiani C.L. (2018), *Il silenzio è cosa viva*, Einaudi, Torino.
- Cappa F. (2006), *L'occasione dell'identità, Materiali su improvvisazione e formazione*, in Cappa F., Nigro C., a cura di, *Il senso nell'istante, Improvvisazione e Formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Cappa F., Negro C., a cura di (2006), *Il senso nell'istante, Improvvisazione e formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Carmagnola F. (2006), "Il balenare all'improvviso dell'aspetto". *Breakdown, Discontinuità e Improvvisazione nei processi di apprendimento nell'organizzazione*, in Cappa F., Nigro C., a cura di, *Il senso nell'istante, Improvvisazione e Formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Cavarero A. (2013), *Inclinazioni, Critica della rettitudine*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceriani A. (2006), *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cho M. (2006), "Student Perspectives on the Quality of Hotel Management Internships", *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 61-76. DOI: 10.1300/j172v06n01\_04
- Cillo R., a cura di (2017), *Nuove frontiere della precarietà del lavoro Stage, tirocini e lavoro degli studenti universitari*, Ca' Foscari-Digital, Venezia.
- Clark A. (2008), *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*, Oxford University Press, Oxford.
- Clark A., Chalmers D. (1998), "The extended mind", *Analysis*, 58(1), 7-19.

- Comba L. (1992), *Ciò che non è verificabile*, in Diotima, a cura di, *Mettere al mondo il mondo: oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.
- Cook-Sather A. (2006), “Sound, Presence, and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform”, *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Cornacchia M. (2008), “La pratica di Lavoro Organico e lo straordinario nell’ordinario”, *Adulità*, 27 aprile, 1-13, Guerini e Associati, Milano.
- Cornacchia M. (2009), *L’arte dell’ascolto e il corpo trasparente*, in Gamelli I., a cura di, *I Laboratori del Corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dailey S.L. (2016), “What Happens before Full-time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization”, *Western Journal of Communication*, 80(4), 453-480. DOI: 10.1080/10570314.2016.1159727
- Dalafi H.R., Ovadia M., Vitale A., Salimbeni F. (2019), “‘Clerici vagantes’ ovvero il coraggio della libertà e il piacere della curiosità”, *Rivista di Studi sul futuro e di previsione sociale*, vol. XXIV, nn. 1/2.
- D’Alessandro L. (2016), *Università Quarta dimensione*, Mimesis/Eterotopie, Milano.
- Demetrio D. (2020), *Micropedagogia, La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dequière A.F. (2007), “Le monde des étudiants: entre précarité et souffrance”, *Revue Pensée Plurielle*, 1(14), 95-110. DOI: 10.3917/pp.014.0095
- Dewey J. (2020), *Arte come esperienza*, Aesthetica edizioni, Milano.
- Di Masi D., Surian A., (2018), *Transizioni riflessive: i pazienti nello sguardo dei tirocinanti*, in Zannini L., D’Oria M., a cura di, *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 185-194.
- Dozza L., Uliveri S., a cura di (2016), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Edwards A. (2005), “Let’s get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating”, *The Curriculum Journal*, 16(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0958517042000336809>
- Edwards A. (2011), “Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise”, *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39, Elsevier.
- Edwards R., Weller S. (2012), “Shifting analytic ontology: using I-poems in qualitative longitudinal research”, *Qualitative Research*, 12(2), 202-217. DOI: 10.1177/1468794111422040
- Ellis R.A., Goodyear P. (2016), “Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education”, *Review of Education*, 4(1), 149-191. DOI: 10.1002/rev3.3056
- Ellis V. (2008), “Exploring the Contradictions in Learning to Teach: The Potential of Developmental Work Research”, *Changing English: Studies in Culture and Education*, 15(1), 53-63. DOI: 10.1080/13586840701825295
- Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmental research*, Cambridge University Press, Helsinki, Orienta-Konsultit, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

- Engeström Y. (2004), “New forms of learning in co-configuration work”, *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11-21. DOI 10.1108/13665620410521477. Testo disponibile al sito: [www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm](http://www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm)
- Engeström Y., Kerouso H., Rantavuori J. (2013), “Expansive learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions”, *Vocation and Learning*, 6, 81-106.
- Engeström Y., Nøhr S.B., Skipper M. (2020), “The change laboratory in medical education: Two examples of tackling contradictory challenges”, *Medical Education*, 55, 93-100. <https://doi.org/10.1111/medu.14298>
- Engeström Y., Nummijoki J., Sannino A. (2012), “Embodied Germ Cell at Work: Building an Expansive Concept of Physical Mobility in Home Care”, *Mind, Culture, and Activity*, 00, 1-23, Routledge-Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/10749039.2012.688177
- Engeström Y., Sannino A. (2021), “From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning”, *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Englund C. (2018), “Exploring interdisciplinary academic development: the Change Laboratory as an approach to team-based practice”, *Higher Education Research & Development*, 37(4), 698-714, Routledge-Taylor & Francis Group.
- Englund C., Price L. (2018), “Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education”, *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205, Routledge-Taylor & Francis Group.
- Esteban M.L. (2008), *Etnografía, itinerarios corporales y cambio social: apuntes teóricos y metodológicos*, in Imaz Martínez M.E., a cura di, *La materialidad de la Identidad*, Hariadna Editotalia.
- Esteban M.L. (2013), *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, idéntica y cambio*, Edicions Bellaterra, Università autonoma di Barcelona.
- Eurostudent, Nona Indagine (2021), *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2019-2021*, realizzata dall'Associazione Cimea con la collaborazione di Università di Camerino, pubblicazione a cura di Giovanni Finocchietti.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri M. (2019), “L'evento artistico come esperienza di sconfinamento formativo”, in Caputo M., Pinelli G., a cura di, *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-34.
- Faccioli M. (2023), *L'utilità del tirocinio diretto per le future educatrici al nido, Tesi di laurea*, Università di Verona.
- Fasan G. (2019), “La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano”, *Studium Educationis*, a. XX, n. 3, ottobre 2019. Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 2035-844X (on line) - DOI: 10.7346/SE-032019-07.

- Fataar A., Riques E. (2019), "Turning space into place: The place-making practices of school girls in the informal spaces of their high school", *Research in Education*, 104(1), 24-42. DOI: 10.1177/0034523718791920
- Faulkner S.L. (2020), *POETIC INQUIRY, Craft, Method and Practice*, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London.
- Feldenkrais M. (2007), *L'Io potente. Uno studio sulla spontaneità e la compulsione*, Astrolabio, Roma.
- Ferrante A. (2021), "La Vibrante Bellezza della Materia. La Pandemia come Occasione di Disvelamento della Materialità Educativa", *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(2), 193-208. DOI: 10.30557/MT00191
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022), *Ecologie della Formazione, Inclusione Disagio, Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferri N. (2022), *Embodied Research Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*, Armando, Roma.
- Ferri N., Gamelli I. (2016), "Pedagogia del corpo-Embodied Pedagogy: An Italian perspective", Proceedings of A Body of Knowledge - *Embodied Cognition and the Arts* conference, CTSA UCI, 8-10 dic.
- Filosa A. (2022), *Come uno scoglio. Un'esperienza di riflessività nel tirocinio curriculare*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Formenti L. (2014), *Transformative Learning and Teaching in Higher Education: From Evaluation to an Embodied Relational Theory*, in Andritsakou D., West L., eds., *What's the point of transformative learning? Proceedings of the First Network Conference Interrogating Transformative Processes in Learning and Education* (ITPL), ESREA & Hellenic Adult Education Association, Athens, Greece, June 27-29, pp. 68-80. Disponibile al sito: <http://esrea-interrogating-tl-processes.com/proceedings-of-the-first-conference-of-the-network>.
- Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti L., Luraschi S., Dal negro G. (2019), "Relational aesthetics. A duoethnographic research on feminism", *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 123-141.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (1995), *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Carocci, Roma (Università di Bologna).
- Frison D. (2017), "Opening the Partnership to Students, Faculty and Organizations: the 'Collaborative Research' Experience", *Teaching and Learning Together in Higher Education*, Iss. 2017, <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/4>.
- Funkenstein S.L. (2007), "Engendering Abstraction: Wassily Kandinsky, Gret Palucca, and 'Dance Curves'", *MODERNISM / modernity*, 14(3), 389-406, The Johns Hopkins University Press.
- Galimberti A. (2018), "Dal mito al mercato? I Dilemmi dell'Università nella cultura della performance, Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista", *Civitas educationis*, a. VII, n. 1.

- Gamelli I. (2006), *Insegnare improvvisando ad arte*, in Cappa F., Negro C., a cura di, *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Gamelli I., a cura di (2009), *I Laboratori del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2016), “Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla ‘postura’ dell’educare”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 11(1), 99-113.
- Garraway J. (2021), “Academics’ learning in times of change: a change laboratory approach”, *Studies in Continuing Education*, 43(2), 223-243, Routledge-Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/0158037X.2020.1792436
- Gasparetto M. (2009), *Feldenkrais e la postura dell’insegnante*, in Gamelli I., a cura di, *I Laboratori del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Glaze J.E. (2002), “Stages in coming to terms with reflection: student advanced nurse practitioners’ perceptions of their reflective journeys”, *Journal of Advanced Nursing*, 37(3), 265-272.
- Gramigna A. (2022), “Per un’estetica della formazione: Marcuse e la soggettività ribelle”, *Formazione & Insegnamento*, XX, 3.
- Gramigna A. (2023), “La formazione fra creatività ed emergenze”, *Studi sulla Formazione*, 26, 51-55.
- Griffith A. (2021), “Embodied creativity in the fine and performing arts”, *Journal of Creativity*, 31, 2-5.
- Grion V., Dettori F. (2015), “Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa”, *Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED*, Catania 6-7-8, pp. 851-859, ETS.
- Guerra Lisi S., Gini S. (2010), *Il corpo matrice dei segni nella Globalità dei Linguaggi*, Borla, Roma.
- Hackney J.P. (2002), *Making Connections: Total Body Integration Through Bartheleff Fundamentals*, Routledge, New York.
- Hamilton A. (2013), *The Self in Question: Memory, the Body and Self-Consciousness*, Palgrave Macmillan, London.
- Haseman B. (2006), “A Manifesto for Performative Research”, *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118, 98-106.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
- Hopwood N., Sannino A., eds. (2023), *Agency and Transformation, Motives, Mediation and Motion Towards an Inherently Learning and Development Orientated Perspective on Agency*, Cambridge University Press.
- Hora M.T., Parrott E., Pa Her (2020), “How do students conceptualise the college internship experience? Towards a student-centred approach to designing and implementing internships”, *Journal of Education and Work*, Routledge, Taylor e Group. DOI: 10.1080/13639080.2019.170886
- Illich I. (1919), *Descolarizzare la società*, Mimesis Biblioteca, Milano.
- Ingold T. (2000), *The Perception of the Environment*, Routledge-Taylor & Francis Group, London and New York.



- Ingold T. (2011), *Being Alive, Essays on movement, knowledge and description*, Routledge-Taylor & Francis Group, London and New York.
- Ingold T. (2016), *Ecologia della cultura*, Meltemi, Roma.
- Ingold T. (2019), “Of Work and Words: Craft as a Way of Telling”, *European Journal of Creative Practices in Cities and Landscapes*, 2(2), 5-17.
- Ingold T. (2019), *Antropologia come educazione*, Edizioni La Linea, Bologna.
- Ingold T. (2019), *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Jackson D. (2016), “Re-conceptualising Graduate Employability: The Importance of Pre-Professional Identity”, *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. DOI: 10.1080/07294360.2016.1139551
- Jackson N.J. (2008), Tackling the wicked problem of creativity in higher education. Background paper for a presentation at the ARC Centre for the Creative Industries and Innovation, International Conference Brisbane June 2008 Creating Value: Between Commerce and Commons. Disponibile online: [www.normanjackson.co.uk/creativity.html](http://www.normanjackson.co.uk/creativity.html).
- Jackson N.J. (2012), *Lifewide Learning: Historia of an idea*, in Jackson N.J., ed., *The Lifewide Learning, Education & Personal Development*, e-book, chapter, pp. 1-30.
- Jackson N.J. (2014), “*Creativity in Development: A higher education perspective*” *Development never ends its creative work Lev Vygotsky “The Problem of Age”*, Lifewide Learning & Education in University & Colleges e-book. Disponibile al sito: [www.creativityindevelopment.co.uk/e-book.html](http://www.creativityindevelopment.co.uk/e-book.html). Published May 2014.
- Jackson N.J. (2018), “Cultivating Imagination And Creativity Through A Lifewide Curriculum”. Disponibile al sito: [www.educationthatinspires.ca/2018/06/14/cultivating-imagination-and-creativity-through-a-lifewide-curriculum](http://www.educationthatinspires.ca/2018/06/14/cultivating-imagination-and-creativity-through-a-lifewide-curriculum).
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma.
- Jorro A. (1998), “L'inscription des gestes professionnels dans l'action”, *Revue En question*, 19, 1-20.
- Kersting M., Haglund J., Steier R. (2021), “A Growing Body of Knowledge On Four Different Senses of Embodiment in Science Education”, *Science & Education*, 30, 1183-1210. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00232-z>
- Knowles M.S. (1996), *La Formazione degli Adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kouoh K., Pereira M.H. (2021), *Introduzione* in Kouoh K., a cura di, *Breathing Out of School/Respirer hors école-RAW Académie*, RAW Material Company, Motto Books.
- Langer C.L., Furman R. (2004), “Exploring identity and assimilation: Research and interpretive poems. Forum Qualitative Sozialforschung/”, Forum: Qualitative Social Research [*Online journal*], 5(2). Disponibile online [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/609/1320](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/609/1320).
- Latour B. (2011), *Sur les pratiques des théoriciens, Savoirs techniques et savoirs d'action*, in Barbie J.M., a cura di, *Savoirs techniques et savoirs d'action*, Presses Universitaire de France.

- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge.
- Lazzari A., Pastori G., Sità C., Sorzio P. (2020), “La bioecologia dello sviluppo umano, i contesti e le pratiche educative per l’infanzia”, *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*, Junior, Bergamo.
- Leander K.M. (2001), “This is our freedom bus going home right now: Producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse”, *Journal of Literacy Research*, 33, 637-679.
- Leander K.M. (2002b), “Polycontextual construction zones: Mapping the expansion of schooled space and identity”, *Mind, Culture, and Activity*, 9, 211-237.
- Leander K.M., Philips N.C., Taylor K.H. (2010), “The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities”, *Review of Research in Education*, 34(10), 329-394. DOI: 10.3102/0091732X09358129
- Leavy P. (2020), *Method Meets Art Arts-Based Research Practice*, Third Edition, The Guilford Press, New York, London.
- Leroi-Gourhan A. (1977), *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*, Einaudi, Torino.
- Lopez A.G., Loidice I. (2022), “Il corpo come luogo di attraversamenti e ibridazioni”, *Editoriale, Metis. Mondi educativi Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), I-IV. DOI: 10.30557/MT00243
- Lown N., Davies I., Cordingley L., Bundy C., Braidman I. (2009), “Development of a Method to Investigate Medical Students’ Perceptions of Their Personal and Professional Development”, *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 475-486. DOI: 10.1007/s10459-008-9130-6
- Luraschi S. (2021), *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando, Roma.
- Luraschi S., Cappa F., Negro M. (2016), *Trasformazioni del corpo educante. Intervista a Cristina Negro e Francesco Cappa a cura di Silvia Luraschi, in Pasini B., a cura di, Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 65-76.
- Mambriani G. (2012), *La forza imprevista della dolcezza. Perché e come faccio l’educatore*, in Deiana S., Greco M.M., a cura di, *Trasformare il maschile nella cura dell’educazione, nelle relazioni*, Cittadella, Assisi.
- Maniero S., Serbati A., Frison D. (2014), “Accompagnare il riconoscimento e l’identificazione degli apprendimenti lifelong e lifewide. Una nuova figura professionale”, *Lifelong Lifewide Learning*, 10(24).
- Manzo L.K.C., a cura di (2015), *MI GENERATION. Il Piano di Governance delle Politiche Giovanili della Città di Milano*, edito dal Comune di Milano.
- Marescotti E., a cura di (2014), *Il significato dell’Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman*, Anicia, Roma.
- Mariani A. (2020), “Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 7-14.
- Melacarne C. (2017), “Transforming the University through the Students’ Voice”, *Teaching and Learning Together in Higher Education*, Iss. 20, <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/5>.



- Melotti L. (2024), *L'educatrice in contatto con se stessa: narrarsi mediante i linguaggi incarnati artistici-espressivi*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Mignosi E., a cura di (2007), *Formare in Laboratorio, Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Condizionamenti educativi, FrancoAngeli, Milano.
- Mignosi E. (2011), “L'intreccio tra Dimensione Esistenziale e Professionale nella Formazione dei Giovani Formatori: Il Ruolo Dei Linguaggi Artistici e della Danzamovimentoterapia”, *Bollettino della Fondazione Nazionale <Vito Fazio Allmayer>*, a. XL, n. 2, luglio-dicembre, 19-52.
- Mignosi E. (2015), *Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia*, in Tomarchio M., Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Mignosi E. (2016), *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo*, in Bobbio A., Traverso A., a cura di, *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, ETS, Pisa, pp. 183-198.
- Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (2023), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Milani L. (2017), “L'Università un bene comune per il bene comune”, *MeTis Mondì educativi, temi, indagini e suggestioni*, 7(2), 1-14.
- Montello D.R., Grossner K., Donald G.J., eds. (2014), *Space in Mind, Concepts for Spatial Learning and Education*, Mit Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Morini L. (2020), “The Anti-Ecological University”, *Philosophy and Theory in Higher Education*, 2(2), 45-66.
- Morselli D. (2019), “L'attualità degli studi di matrice vygotskijama e il loro contributo alla ricerca educativa”, *Rivista internazionale formazione & insegnamento*, a. XVII, supplemento n. 1, 39-58, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Morselli D. (2019), *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education, A New Skills Agenda for Europe*, Springer Briefs in Education.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2017), *La materia vivente e il pensare sensibile per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis/Filosofie, Sesto San Giovanni, Milano.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moulin L. (1992), *La vita degli studenti nel Medioevo*, Jaca Book, Milano.
- Mucchi S. (2023), *Seminare storie e raccogliere narrazioni. La generatività del racconto di sé nell'incontro educativo*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Nespor J. (1994), *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*, Falmer Press, London.

- Nespor J. (1997), *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Olivetti Manoukian F. (2015), *Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell'identità professionale*, in Tonetti Bordogna M., a cura di, *Il Tirocinio come pratica situata, Le esperienze dei corsi di Laurea in Servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Paechter C. (2004), "Metaphors of space in educational theory and practice", *Pedagogie, Culture And Society*, 12(3), 449-466. DOI: 10.1080/14681360400200202
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S., eds. (2009), *Pensare e fare tirocinio Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano (Università degli Studi Milano Bicocca).
- Pasini B., a cura di (2016), *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Pati L., a cura di (2012), *Tutorship e attività di tirocinio. Tra pensieri, vissuti, azioni*, EDUCatt Università Cattolica, Milano.
- Pedrazzoli F. (2023), *Indagare la differenza sessuale nel lavoro di cura attraverso la pratica del partire da sé*, Tesi di laurea, Università di Verona.
- Pereira M.H. (2021), *Xam, xamiè (Savoir, faire savoir)*, in Kouoh K., a cura di, *Breathing Out of School/Respirer hors école-RAW Académie*, RAW Material Company, Motto Books.
- Perillo P. (2018), "Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori", *Civitas educationis, Education, Politics and culture*, a. VII, n. 2, dicembre.
- Piussi A.M. (2008), *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia slla luce della differenza sessuale*, QUIEdit, Verona.
- Popova J. (2023), "Learning in unaccredited internship as development of interns' 'horizontal expertise'", *Vocations and Learning*, Springer. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09342-x>
- Popova Y.B., Raczaszek-Leonardi J. (2020), "Enactivism and Ecological Psychology: The Role of Bodily Experience in Agency", *Front. Psychol.*, 11, 539841. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.539841
- Prendergast M. (2012), "Education and/as art: A found poetry suite", *International Journal of Education and the Arts*, 13 (Interlude 2), 1-19. Consultabile online: [www.ijea.org/v13i2](http://www.ijea.org/v13i2).
- Premoli S., Simeone D. (2019), "Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione", *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 11(18), 221-234, Università Cattolica del sacro cuore.
- Quinn J. (2005), "Belonging in a learning community: the reimagined university and imagined social capital", *Studies in the Education of adults*, 37(1), 4-17, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Radcliffe D., Wilson H., Powell D., Tibbetts B., eds. (2009), *Space, Learning Spaces in Higer Education: Positive Outcomes by Design*, The University of Queensland St Lucia QLD 407, Australia.

- Rajan-Rankin S. (2014), “Self-Identity, Embodiment and the Development of Emotional Resilience”, *British Journal of Social Work*, 44, 2426-2442. DOI: 10.1093/bjsw/bct083
- Reischmann (1986), “*Learning “en passant”*: *The Forgotten Dimension*, paper presentato alla Conference of the American Association of Adult and Continuing Education, Holliswood, Florida.
- Reischman J. (2014), *Lifelong lifewide learning – a Perspective*, in Charungkaittikul S., ed., *Lifelong Education and Lifelong Learning*, Bangkok, Thailand, 286-309.
- Salerni A. (2016), “Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza” (Università di Roma), *Revista practicum*, 1(1), 80-98.
- Salerni A., Szpunar G. (2019), *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Junior, Bergamo.
- Salerni A., Zanazzi S. (2021), *Esperienza maestra di vita. Un progetto formativo per il tirocinio universitario*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Saljo R. (1995), *Mental and physical artifacts in cognitive practices*, in Reimann P., Spada H., eds., *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*, Elsevier, Oxford.
- Saljo R. (1999), *Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human-technology link*, in Littleton K., Light P., eds, *Learning with computers: Analysing productive interaction*, Routledge, London.
- Sannino A. (2008), “Sustaining a non-dominant activity in school: Only a utopia?”, *Journal Educ Change*, 9, 329-338. DOI 10.1007/s10833-008-9080-z, Springer Science+Business Media B.V.
- Sannino A. (2008), “From Talk to Action: Experiencing Interlocution in Developmental Interventions”, *Mind, Culture, and Activity*, 15, 234-257, Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/10749030802186
- Sannino A. (2011), “Ricerca-intervento in teoria dell'attività – Attualità della tradizione vygotskijana”, *Formazione & Insegnamento*, 103-114, Pensa Multimedia, Lecce.
- Schon A.D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Scott J.C. (2006), “The mission of the University Medieval to Postmodern Transformations”, *Journal of Higher Education*, Jan-Feb, 77(1), 1-39.
- Scott P. (2018), “Compliance and Creativity: Dilemmas for University Governance”, *European Review*, 26, S1, S35-S47. DOI: 10.1017/S1062798717000527
- Seale J. (2010), “Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods”, *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015, Routledge, Taylor e Group. DOI: 10.1080/01411920903342038
- Seppälä T., Sarantou M., Satu Miettinen S., eds. (2021), *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research*, Routledge Advances in Art and Visual Studies, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London.
- Shardlow S.M., Doel M., eds. (2002), *Learning to practice social work. International approaches*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Shove E., Pantzar M., Watson M. (2012), *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*, Sage, London.

- Silva R. (2018), *Il Service Learning nello sguardo degli studenti*, Aracne, Roma.
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Sità C. (2020), *La bioecologia dello sviluppo umano, i contesti e le pratiche educative per l'infanzia*, in Lazzari A., Pastori G., Sità C., Sorzio P., a cura di, *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*, Bergamo, Junior.
- Sità C., Di Masi D., Petrella A. (2023), *Le città visibili: la ricerca trasformativa nei Laboratori Territoriali*, Padova University Press.
- Sparkes A.C., Nilges L., Swan P., Downing F. (2003), "Poetic representations in sport and physical education: Insider perspectives", *Sport, Education and Society*, 8(2), 153-177.
- Spry T. (2011), *Body, Paper, Stage: Writing and Performing Autoethnography*, Routledge, Londra.
- Stratford R. (2015), "What is the ecological university and why is it a significant challenge for higher education policy and practice?", Conference: PESA Conference *Re-engaging with politics: Re-imagining the university*, Faculty of Education, University of Waikato.
- Strollo M.R. (2018), "La formazione pedagogica alla 'rovescia': dalla pratica alla formalizzazione del sapere", *Metis, mondi educativi. temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 99-12. DOI: 10.30557/mt00024
- Tabacchi A. (2023), "Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali", *Educational Reflective Practices*, 2, 5-21. DOI: 10.3280/erp2-2023oa15893
- Traverso A., Modugno A. (2015), *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*, FrancoAngeli, Milano.
- Trede F., Macklin R., Bridges D. (2012). "Professional Identity Development: A Review of the Higher Education Literature", *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237
- Trucco D. (2016), "La politica è vecchia e la cittadinanza è giovane? Riflessioni sul rapporto tra giovani e politica a partire da un'analisi delle rappresentazioni sociali della cittadinanza", *Società/MutamentoPolitica*, 7(13), 381-395. DOI: 10.13128/SMP-18293
- Van Gennep A. (1981), *Les rites de passage*, Éditions A. et J. Picard, Paris.
- Verger J. (2008), "La circulation des étudiants dans l'Europe médiéval", *Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 42/2008, Circulations et frontières, testo disponibile al sito: <http://journals.openedition.org/7ccrh/3429>.
- Vettrai E., Linds W., Downie H. (2019), "Embodied reflexivity: discerning ethical practice through the Six-Part Story Method", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, Bishop Grosseteste University, Research Online. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1575197>
- Vicini F. (2023), "Pedagogies of Affection: The Role of Exemplariness and Emulation in Learning Processes – Extracurricular Islamic Education in the Fethullah Gülen Community in Istanbul", *Anthropology & Education Quarterly*, 44(4), 381-398. DOI: 10.1111/aeq.12038

- Virkkunen J., Newnham D.S. (2020), *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando, Roma.
- Wacquant L. (2004), *Body & soul: notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press.
- Wacquant L. (2011), “Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter”, *Qualitative Research in Psychology*, 8, 81-92, Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/14780887.2010.544176
- Wang Q., Coemans S., Siegesmund R., Hannes K. (2017), “Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification frame work”, *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-39.
- Ward C. (2018), *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano.
- Ward C., Fyson A. (1973), *Streetwork: The Exploding School*, Routledge & Kegan Paul Books, London.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wei G. (2017), “Dynamics of Teacher Professional Learning: From Cultural-Historical Activity Theoretical Perspective”, *Culture, Biography & Lifelong Learning*, 3(1), 35-50.
- Wilson H. (2008), *The Process of Creating Learning Space*, in Radcliffe D, Wilson H., Powell D., Tibbetts B., a cura di, *Learning Spaces in Higer Education: positive outcome by design*, Atti di convegno “THE Next Generation Learning Spaces, Colloquium University of Queensland, Brisbane.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Young A. (2006), *L'Arte dell'Inchino*, Hermes Edizioni, Roma.
- Zahavi D. (2005), *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Zambo R., Zambo D. (2013), “Using I Poems to Hear the Voices and Understand the Actions of EdD Students Conducting Action Research”, *The Qualitative Report*, 18(42), 1-17. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1453>
- Zanetti M. (2023), *Come un sasso nello stagno. Funzione del gruppo nell'accompagnamento al tirocinio*, Tesi di laurea, Università di Verona.

---

## *Ecologie della formazione*

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

---

### *Ultimi volumi pubblicati:*

PIERANGELO BARONE, GUENDALINA CUCUZZA, ALESSANDRO FERRANTE (a cura di),  
*Ecologie della materia*. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo.

ANDREA GALIMBERTI, *Pensiero sistemico in educazione*. Contesti, confini, paradossi.

PIER PAOLO TARSI, *La prospettiva autopoietica-enattiva*. Vita, cognizione, educazione nel solco di Maturana e Varela.

ALESSANDRA AUGELLI, *Dello scarto e del recupero*. Per una pedagogia della sostenibilità.

LAURA FORMENTI, DAVIDE CINO, *Oltre il senso comune*. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia.

GERT J.J BIESTA, *Oltre l'apprendimento*. Un'educazione democratica per umanità future (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO FERRANTE, ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI,  
*Ecologie della formazione*. Inclusione, disagio, lavoro.

### *Open Access*

*Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi, Nazario Zambaldi* (a cura di), [Polis](#).

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835168638



# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



torrossa  
Online Digital Library



Il tirocinio universitario è un dispositivo connettivo che collega mondo accademico, rete dei servizi e tessuto sociale, capace di comporre partenariati di comunità con finalità formative. Approssimandosi alle soglie che questo dispositivo genera si configura uno spazio florido ma poco valorizzato e senza visibilità pubblica: quali modelli teorici, pratiche e strumenti possono fondare una visione del tirocinio come spazio politico e interistituzionale di corresponsabilità formativa? Quali frontiere ed ostacoli epistemologici ci allontanano da una visione ecologica della formazione universitaria? Questi interrogativi necessitano di lenti per analizzare le topografie dell'apprendimento nei processi di costruzione transgenerazionale della professionalità delle educatrici socio-pedagogiche. Anche se il requisito della laurea è necessario per l'accesso al mondo del lavoro, l'accademia ha perso lo statuto sociale di unico o primario ente di trasmissione di conoscenza. Si tratta di riconoscere percorsi sinuosi tra la dimensione teorica, esperienziale, comunitaria e istituzionale che integrano spazi di natura differente come luoghi di formazione.

Il volume propone il tirocinio come una *terra di mezzo* in cui alcune dicotomie non vanno a sintesi e perdono di pregnanza; se il tirocinio non è più interpretato come esperienza ponte tra la teoria e la pratica sono le tirocinanti stesse a incarnare la frontiera, l'incrocio. Vivere questa condizione soggettivamente significa riconoscere di imparare *partecipando* ad uno spazio formativo ibrido che, pur segnato da confini istituzionali e da una pluralità di pratiche/linguaggi, può essere esplorato come un insieme. Il libro è rivolto a studiosi che desiderano addentrarsi nella materialità di questi spazi di apprendimento, soffermandosi sul loro divenire, sulle transizioni e le traiettorie, i conflitti e le contraddizioni che si creano. La voce delle studente risulta essere l'elemento più mobilitante e, sotto certi aspetti, sovversivo.

**Maria Livia Alga**, PhD, etnografa delle pratiche transculturali attraverso cui le comunità costruiscono e condividono i saperi, studia le relazioni istituzionali e simboliche tra contesti educativi, servizi socio-sanitari, movimenti sociali e pratiche artistiche. In ambito formativo si dedica alla sperimentazione di pratiche *embodied*, ispirate alla ecologia della formazione e alla pedagogia del corpo.