

Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario

di Maria Livia Alga, Chiara Sità*

Riassunto

La pratica riflessiva costituisce una risorsa chiave per l'apprendimento permanente e per la possibilità di realizzare azioni situate di fronte a situazioni problematiche aperte. L'articolo centra l'attenzione in particolare sulle forme della riflessività emergenti dall'esperienza di studenti che stanno facendo il tirocinio come educatrici/educatori e sullo spazio che le pratiche riflessive trovano nella complessa ecologia del tirocinio universitario.

A partire da una ricerca con studenti L19 che ha usato in modo combinato questionario, interviste, focus group e analisi di situazioni dialogiche in un contesto di elaborazione del tirocinio, l'articolo esamina l'esperienza di pratica riflessiva emergente dall'esperienza degli studenti del secondo e terzo anno di Scienze dell'educazione, mettendo in luce in particolare la ricerca di spazi di pratica riflessiva e l'uso di una pluralità di canali e di linguaggi che la accompagnano. La ricerca fa emergere le pratiche, gli strumenti, la comunità di riferimento propri delle pratiche riflessive sperimentate durante il tirocinio universitario e all'interno delle sue condizioni organizzative.

Dalla ricerca emerge un utilizzo della riflessività perlopiù legato a spazi di confronto informale; la ricerca di linguaggi e canali espressivi diversi per delineare e condividere con altri i pensieri che emergono nella pratica; la difficoltà a trovare, negli attraversamenti tra vita universitaria e tirocinio nei servizi, un'ecologia formativa capace di valorizzare le connessioni, la corporeità e la pluralità dei linguaggi come parte integrante di una formazione riflessiva.

Parole chiave: Riflessività sistemica; tirocinio universitario; embodiment; processi di apprendimento basati sull'arte

* Maria Livia Alga ha scritto il paragrafo 1, 1.1, 1.2, 3, 3.1, 3.2, 3.3; Chiara Sità ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e le conclusioni.

Reflexivity and ecological framework: embodied languages and processes in a research on university internship

Abstract

Reflective practice is a key resource for lifelong learning and for the possibility of situated action in dealing with open-ended problematic situations. The article focuses particular attention on the forms of reflexivity emerging from the experience of students who are interning as educators, as well as on the space for reflective practices in the complex ecology of university internships.

Drawing on a multi-method research with undergraduate students combining questionnaire, interviews, focus groups, and analysis of dialogic situations during the reprocessing of internship experiences, the article examines the reflective experiences emerging from second- and third-year students in education, highlighting in particular the search for spaces for reflection and the use of a plurality of languages and shapes. The research brings out the reflective practices, tools, and communities experienced during the university internship and within its organizational settings.

The results show a use of reflexivity in the students' experience that is mostly related to informal spaces of dialogue; the search for different languages and channels of expression to outline and share with others the thoughts emerging during the practice; and the difficulty in finding, in the intersections between university life and internship in services, a formative ecology capable of valuing connections, embodied experience and plurality of languages as an integral part of a reflective training.

Keywords: Systemic reflexivity; training in higher education; embodiment; Art-based learning process

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

Available online: 24/07/2023

Introduzione

La competenza riflessiva è considerata un pilastro dell'esperienza personale e sociale, tanto da essere definita come tratto distintivo dell'umanità stessa (Evens *et al.*, 2016). Questo concetto poggia su una visione di soggetto attivo nella relazione con il mondo, capace di fare esperienza connettendo corpo, pensiero e linguaggio (Scott, 1991), creare insieme ad altre/i cornici

di riferimento che consentano di diventare sé (Jedlowski, 2008) e affrontare le crisi e sfide globali (Chaves e Wals, 2018).

Nelle professioni educative, dove l'agire quotidiano si confronta con quelle che Mortari (2007) definisce "situazioni problematiche aperte", sia il sapere tecnico, sia una riflessività intesa come atto solipsistico rivelano la loro insufficienza. È proprio il pensiero riflessivo a consentire deliberazioni situate e pratiche commisurate alla situazione, e a mettere in luce la sua natura intrinsecamente discorsiva, che prende forma entro comunità dialogiche.

Nel pensiero di Mortari (2015), il saper pensare (riflettere sugli eventi, sugli agiti, sui propri pensieri e vissuti) è anche ciò che rende possibile la stessa pratica di cura, che non coincide con una pura reattività di fronte a un bisogno, ma richiede invece il pensiero per trovare la sua giusta misura e non diventare una pratica oppressiva o trascurante.

Nella formazione alle professioni educative e di cura, pertanto, la riflessività ha assunto una crescente rilevanza. Data la connessione tra riflessività e apprendimento trasformativo e la possibilità per la pratica riflessiva di promuovere apprendimenti profondi e duraturi (Harvey *et al.*, 2016), si è fatta strada l'idea che la riflessività possa e debba essere incorporata nei percorsi formativi orientati alle professioni. Tuttavia, gli spazi e le modalità in cui questa pratica innerva (e potenzialmente trasforma) la formazione universitaria, con particolare riferimento ai percorsi formativi per educatore socio-pedagogico, non sembrano vedere ancora una realizzazione sistematica.

Obiettivo del presente contributo è analizzare criticamente le visioni di riflessività e le pratiche che cercano di darle forma nel tirocinio universitario della L19, a partire da un'analisi dei modelli correnti e delle loro teorie di riferimento e da una ricerca effettuata con studenti dell'Università di Verona durante il loro tirocinio nei servizi socio-educativi. Questa analisi permette da un lato di rilevare il lavoro di connessione e attraversamento fatto in prima persona dalle student¹ spesso al di là dei modelli formativi universitari, e dall'altro di discutere la fisionomia del pensiero riflessivo proposta dall'Università e le condizioni per una sua evoluzione capace di intercettarne le sfide attuali.

Tirocinio universitario, riflessività, apprendimento: modelli e chiavi di lettura

Diversi Atenei in Italia hanno promosso ricerche allo scopo di disegnare

¹ Nella scrittura di questo articolo abbiamo scelto di utilizzare perlopiù il femminile sovraesteso, intendendo con questo l'intera popolazione (femminile, maschile, non binaria).

procedure specifiche e strumenti adeguati al tirocinio del profilo socio-educativo (Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A. e Tognetti S. 2009, Premoli e Simeone 2015, Traverso A. e Modugno A. 2015, Salerno A. e Zanazzi S., 2021). Se guardiamo al ruolo attribuito alla riflessività all'interno di questi modelli, una delle questioni più rilevanti che si presentano è il tentativo di dare forma alla relazione tra le dimensioni teorica e pratica. Immaginare, costruire e approfondire questo nesso, sperimentare strategie organizzative e spazi di pensiero che lo rendano significativo si rivela, infatti, tutt'altro che lineare.

La proposta di Guerra (Frabboni, Guerra e Lodini, 1995), pur essendo stata formulata in un momento storico differente per lo statuto legislativo della figura dell'educatore e per l'assetto istituzionale dell'università, ha permesso di sintetizzare tre modelli in cui la riflessività, intesa come tentativo di instaurare connessioni tra il pensare e l'agire, assume una valenza e un peso differente, secondo gradi crescenti di complessità.

Il modello della separazione vede il collegamento tra l'università e il campo come «una formazione a due livelli non comunicanti, solo ipocritamente componibili in un unico progetto formativo» (Frabboni, Guerra e Lodini, 1995, p.51).

Il modello della dipendenza suggerisce invece quanto spesso lo studio sia pensato nei termini della preparazione alla realtà lavorativa e il tirocinio sia considerato come una serie di situazioni all'insegna della dimostrazione e dell'applicazione di quanto appreso. Questo modello può diventare una vera e propria trappola epistemologica dal momento che determina delle aspettative precise (spesso deluse), in una sorta di saturazione dell'immaginario delle pratiche educative che ostacola una postura di attenzione e apertura alla realtà.

Il terzo modello di tirocinio, detto dell'integrazione problematica, largamente ripreso nella letteratura recente, è spesso rinominato come modello della circolarità. Nella sua prima formulazione il modello puntava 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 e ponendo al centro gli spazi della riflessività. Considerato, infatti, una esperienza ponte tra le cornici teoriche, apprese durante il percorso accademico, e le pratiche dei servizi, il tirocinio è letto come un elemento formativo fondamentale proprio per la sua sostanza epistemologica capace di orientare il sapere pedagogico a misurarsi con la concretezza della pratica (Premoli e Simeone 2019).

Nei vari modelli della circolarità, la relazione tra le dimensioni teoriche e pratiche è descritta con la metafora della oscillazione o della compenetrazione, suggerendo che si tratta di creare, o abitare, una terza forma di sapere

a partire da due fonti. La figura della tirocinante abbandona gli abiti della neofita da istruire e assume le sembianze dell'attrice di una formazione non ripetitiva né nozionistica, quanto più possibile orientata ad una partecipazione consapevole alla costruzione del sapere.

Le condizioni – teoriche, relazionali e organizzative – di questa circolarità non sono, però, date né universali, ma da costruire affrontando rilevanti difficoltà in rapporto ai contesti e alla storia delle relazioni tra le università e i territori. In questo senso, diversi atenei hanno plasmato modelli situati di tirocinio immaginando spazi e strumenti specifici di riflessività. Gli aspetti di originalità trasversali alle varie proposte possono essere riconosciuti nel tentativo di enfatizzare la dimensione sistemica del tirocinio e situarlo in una visione ecologica: come una occasione di ricerca che se avvicina il singolo a percorsi di conoscenza profonda di sé, allo stesso tempo lo connette, in una esperienza formativa plurale, a gruppi, organizzazioni, istituzioni. La riflessività viene assunta come metodo principale in quanto generatore per eccellenza di processi biunivoci, ricorsivi, catalizzatori di cambiamenti osmotici. Gli strumenti che permettono l'avvio di questa tipologia di processi sono per lo più di natura narrativa e auto/co-valutativa (Bonometti e Cadei, 2022).

Ispirandosi al modello dell'integrazione problematica di Guerra, Salerno (2016) formula la proposta di un tirocinio integrato, circolare e dinamico, in cui ogni attore, a partire dal proprio ruolo, si confronta con gli altri, formando, informando e costruendo conoscenza. La riflessività si trova al centro, come motore di questo sistema.

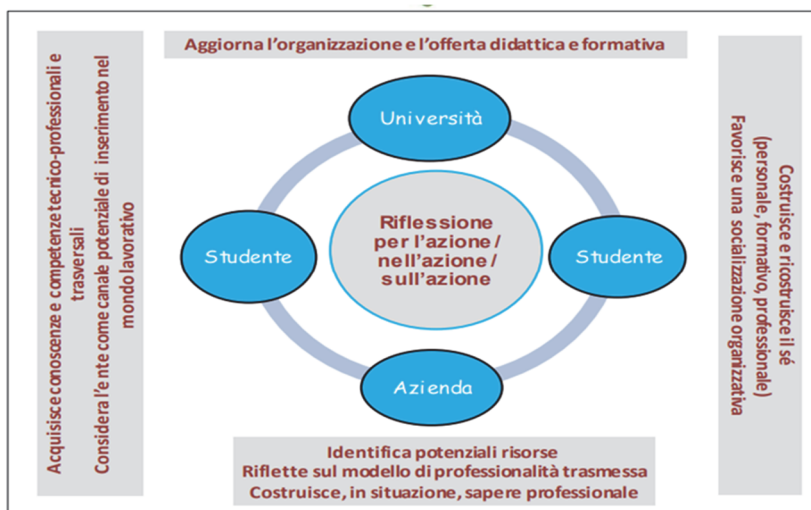


Figura 1 - Schema del modello di tirocinio citato in Salerno 2016, p. 89

Il tirocinio è visto qui come «il ‘perno’ del rapporto di cooperazione formativa tra il sistema accademico e il mondo del lavoro e può costituire un valido dispositivo per formare/sviluppare nello studente quelle capacità che rappresentano una delle principali qualità del professionista ‘riflessivo’ e ‘polivalente’ nella società postmoderna.» (Salerni, 2016, p. 87).

La struttura del tirocinio è quindi sintetizzata in un disegno che sottolinei la continuità e la circolarità tra tre attori: la studente, l’azienda e l’università, «attraverso un continuo ripensamento e una costante riflessione sul modo di agire e di fare, ovvero un’elaborazione critica dell’esperienza vissuta.» (Salerni e Szpunar, 2019, p. 59). Questa proposta sembra scommettere sul valore del partenariato formativo tra università ed enti del territorio. In particolare, la riflessività viene posta a garanzia dell’integrazione tra esigenze formative e professionali, con l’idea che la pratica riflessiva di tutti gli attori coinvolti possa avere un impatto sul cambiamento del sistema formativo e lavorativo nel suo complesso.

Il ruolo chiave degli studenti

Se la figura dei tutor in una rete di relazioni come quella sopra descritta è fondamentale in quanto mediatori interistituzionali (Bonometti e Cadei, 2022), un punto di snodo è assicurato dalle studenti e dalla qualità del lavoro riflessivo da loro e con loro svolto, attraverso strumenti di carattere narrativo, critico e auto/valutativo, tra cui gli autori menzionano in particolare il progetto formativo, il diario di bordo e la relazione finale (Salerni e Zanazzi, 2021; Bastianoni e Spaggiari, 2014). Più in generale, questi studi suggeriscono di riconoscere alle tirocinanti un ruolo di agenti di trasformazione di sé e del contesto, di valorizzare il tirocinio come una ricerca che la studente svolge all’interno di una partnership formativa di comunità per indagarla e allo stesso tempo consolidarla (Shardlow e Doel, 2002, p. 15-16).

Riconoscere alle studenti il ruolo di protagoniste di relazioni ed azioni di partnership formativa è un primo fondamentale passo. Ma quali sono gli spazi e i riferimenti che possono consentire alle tirocinanti di assumere questo mandato e formarsi all’interno di esso? Quali processi possono favorire lo sviluppo di competenze riflessive affinché si percepiscano agenti del loro stesso apprendimento e partecipi di un pensiero vitale circolante tra le istituzioni formative che frequentano?

Fare parte di un gruppo, usato intenzionalmente a fini formativi, comporta un maggiore impegno nello svelamento di sé e apre la via alla presa di coscienza delle molteplici dimensioni che attraversano la questione educativa a partire dalla costruzione di un sapere condiviso in cui il punto di vista di ciascuno si rivela parziale: quanto ogni tirocinante ha modo di conoscere è

mediato dal posizionamento degli altri. Il lavoro insieme si configura come uno spazio-tempo necessario in cui risvegliare, nutrire e condividere competenze riflessive. Le principali competenze riflessive che si possono esercitare grazie a questo tipo di lavoro in gruppo favoriscono la creazione di uno spazio simbolico soggettivo e collettivo, un orientamento professionale a partire da sé e dai propri desideri che va di pari passo all'acquisizione di capacità di mediazione rispetto alla comprensione delle condizioni reali di lavoro nella rete dei servizi (Palmieri, Pozzoli, Rossetti e Tognetti, 2009, p. 245).

I modelli della circolarità evidenziano, dunque, il valore centrale della relazione nei processi di apprendimento e l'orientamento principale verso la trasformazione nei processi riflessivi trasversali, ovvero che tengano insieme tre differenti ma inscindibili dimensioni: «l'*auto-formazione* del singolo, in quanto costruttore delle proprie conoscenze e competenze, l'*etero-formazione*, ovvero la formazione come risultato di determinati percorsi formativi, e l'*ecoformazione*, ovvero la formazione come effetto dell'ambiente sociale e professionale» (Salerni e Szpunar 2019, p. 54).

Dallo specchio al prisma: embodied reflexivity

La forma prevalente delle pratiche riflessive nel tirocinio universitario, visibile anche nei suoi strumenti, è quella del “mettere in parola”. Eppure, ricordano Harvey e colleghi (2016), è possibile andare “oltre il diario” e ricordare che gruppi di studenti sempre più segnati dalle differenze, culturali, linguistiche, biografiche, di fronte alle loro esperienze di apprendimento universitario possono trarre profitto da un'offerta di spazi, tempi e modi diversi e flessibili di praticare la riflessività (Harvey *et al.*, 2016). Se l'uso del testo, secondo gli autori, è connesso a un'idea di rigore ed evidenza – per cui anche il diario diventa uno strumento di monitoraggio e documentazione a partire da sé – altre pratiche riflessive (mediate dall'arte, dalla corporeità, dalla mindfulness, dalla tecnologia, per riprendere alcuni esempi) possono risultare maggiormente inclusive per le studenti e favorire nuove epistemologie e nuovi approcci alla riflessività nella formazione universitaria.

La pluralità dei linguaggi, il riconoscimento del carattere incarnato e situato nei percorsi formativi rimanda alla visione della *embodied reflexivity* (Vettrai, 2019; Ferri, 2021; Rajan-Rankin, 2014). Vettrai (2019) definisce 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 nomi-

nati come elementi costitutivi dei processi riflessivi il sentire, ovvero 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. 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. (Vettraino, 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 dà spazio al "corpo delle espressioni" (Gamelli, 2011, p. 5), non come veicolo o segno di una intenzionalità o un sentire che lo precedono ma piuttosto come possibilità stessa di espressione, collocata entro le relazioni.

Per l'introduzione di pratiche corporee e di elementi estetico-performativi alla base di processi riflessivi nei processi di ricerca e formazione dei professionisti dell'educazione, la "spirale della conoscenza" (Formenti, 2017) permette di connettere in modo dinamico diverse parti di sé e rendere possibile, attraverso la relazione con il gruppo in formazione, la composizione di una sorta di danza tra le posture riflessive dei partecipanti. La natura della riflessività si declina secondo quattro dimensioni (sensoriale, simbolica, razionale, pratica) che il modello mira a comporre in un processo organico che include il contatto con l'esperienza, la sua trasformazione simbolica che ne restituisce il sentito più che la ragione, e poi la "comprensione intelligente" come costruzione di significato. Questi elementi consentono l'azione deliberata.

La ricerca. La riflessività tra università e tirocinio nell'esperienza delle studenti

La ricerca si pone il duplice obiettivo di comprendere la specificità del

processo di apprendimento nel tirocinio e di identificare risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento del tirocinio universitario nella L19 a Verona. Una delle domande di ricerca, che è oggetto specifico del presente contributo, riguarda le forme della riflessività emergenti e sollecitate nel tirocinio, dal punto di vista delle studenti.

La ricerca ha previsto tre momenti di raccolta dei dati: un questionario, 3 focus group e 6 interviste. Il questionario, anonimo, consta di 68 quesiti, tra domande aperte e a scelta multipla, e mira ad indagare dal punto di vista dello studente le diverse fasi (orientamento, progettazione formativa, ingresso nel servizio, aree di esperienza e competenze, circolarità dei saperi). È stato diffuso presso le studenti al termine del loro tirocinio e abbiamo raccolto un totale di 80 risposte, su circa 220 tirocinanti. I focus group e le interviste, che hanno coinvolto 21 studenti, si sono svolti nel corso del loro tirocinio. Le domande generatrici degli incontri vertevano su:

- 1) Aspettative e desideri che hanno orientato la scelta del servizio tramite una ricostruzione di una eco-mappa formativa.
- 2) Scene significative della vita quotidiana del servizio durante il tirocinio.
- 3) Pratiche di accompagnamento vissute in quanto tirocinante e sperimentate sul campo.

In questa parte la ricerca si è ispirata al metodo degli itinerari corporei di Esteban (2004) che hanno favorito processi soggettivi e intersoggettivi di *embodied reflexivity*. Esteban propone il metodo degli itinerari corporei per indagare come si arriva ad incarnare alcune posture professionali interiormente ed esteriormente; si tratta di raccontare il proprio percorso di formazione privilegiando la parola *dal* corpo: narrare e performare i nostri schemi motori, le forme dei gesti, le routine delle posture, ma anche gli stati emotivi e cognitivi vissuti quando irrompe la scoperta di sé attraverso un movimento inedito. La ricerca di Esteban mostra che esercitare attività concrete, imparare certe professioni obbliga ad uno specifico lavoro corporeo e ad una pratica riflessiva in continua contraddizione e rinnovamento. Questo è certamente valido anche per gli educatori in tirocinio nell'apprendimento dello specifico *habitus* professionale. In che modo la dimensione corporea e l'apprendimento dell'*habitus* professionale entrano in relazione, in particolare durante il percorso formativo e il tirocinio? Quali sono i gesti che gli educatori compiono, nel forgiare il proprio sé professionale? Come segnano la percezione di sé?

Per avvicinarci in modo organico alle vie di ricerca che queste domande aprono abbiamo introdotto nel processo alcuni elementi estetico-performativi e sperimentato diversi linguaggi (parola, movimento, disegno, canto) a partire dall'emergere graduale ed imprevisto dei talenti delle partecipanti. Abbiamo inoltre composto una sorta di diario collettivo su un documento

condiviso in modo da tenere traccia comune del percorso; le conversazioni che hanno avuto luogo durante i focus group sono state trascritte e analizzate con la collaborazione di alcune studenti, individuando insieme temi generativi ed elaborando esteticamente una parte dei dati, come vedremo al paragrafo L'eco del gesto una pluralità di linguaggi.

Risultati

La riflessività per le studenti è una preziosa risorsa di apprendimento e crescita. I corsi che tematizzano e danno la possibilità di sperimentare pratiche e processi riflessivi sono molto apprezzati; l'ambiente protetto e laboratoriale dell'aula è considerato un luogo ideale per iniziare a cogliere la profondità della conoscenza quando interroga i soggetti nella loro esperienza. A conferma, dunque, dei modelli della circolarità che individuano la riflessività come postura essenziale per costruire un ponte tra la teoria e la pratica, nel corso del tirocinio presso un centro diurno per minori, Paolo afferma:

I corsi incentrati sulla riflessività mi hanno dato strumenti per pensare quello che stavo facendo al tirocinio. Mi ha dato aiuto in una ricerca di una consapevolezza su di me: che difficoltà i bambini mi provocano? Non devo mettere solo l'accento sulle difficoltà e i disagi dei bambini [...] ho capito che 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! (Paolo)

Tuttavia, accompagnando diversi tirocinanti durante questa ricerca, si nota 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:

Nelle prime settimane mi domandavo quale fosse il mio ruolo di tirocinante; non percepivo quasi alcuna differenza fra me e le donne che lo frequentavano, o asimmetria di ruoli (tanto esasperata nei libri universitari). [...] Faticavo a trovare risposta anche perché non ero affiancata da nessuno; ammetto di essermi sentita in certi momenti lasciata a me stessa. In questi momenti di smarrimento, cercavo di trovare un punto fermo a cui aggrapparmi, una linea teorica di riferimento nei libri studiati. (Greta).

Trovare spazi e parole per interrogare

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?”.

Lo smarrimento di cui parla Greta, la ricerca di un punto fermo e la sicurezza nel dire che nessun libro, 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 affatica e spaventa. Greta scrive di essere “lasciata a sé stessa”, senza nessun consiglio, ma poco 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 sé 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, un format su cui plasarsi o un’azione da ripetere è una esperienza preziosa nella formazione. 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.

Inoltre, se spostiamo il focus dell’analisi dalla dimensione soggettiva per interrogare il livello sociale ed organizzativo del tirocinio, emerge che, essendo al centro di varie relazioni di potere in quanto formande all’università e non ancora professioniste nei servizi, le tirocinanti possono avere difficoltà 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.

Nell’osservare il modello di intervento degli operatori non riesco a prescindere dal mio sguardo critico legato al mio bagaglio esperienziale. Mi domando se questo mio atteggiamento possa ostacolare il percorso di apprendimento in quanto tirocinante. Avere uno sguardo critico presuppone possedere una postura interiore a cui far riferimento e che funge da filtro ogni qualvolta si intende fare un intervento di tipo educativo. Come farne a meno? (Lucio)

L’indecisione di Lucio sul valore del proprio sguardo critico legato alla sua storia fa riflettere sulla percezione incerta che hanno le studente 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. È capitato spesso di sentire dire alle tutor, sia aziendali che accademiche, che le studente non riescono a formulare domande su ciò che osservano. Nel questionario, alla domanda “In quale circostanza puoi dire di avere esercitato la capacità critica?” hanno risposto solo la metà dei partecipanti e risulta che

alcuni luoghi privilegiati restano la riflessione tra sé e sé, il diario, saltuariamente le equipe e più spesso gli incontri informali con le operatrici.

Durante le interviste, 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” e la postura prescelta dalla tirocinante è stata quella del silenzio o del ripiegamento su di sé, per paure più o meno fantasmatiche 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. E anche qualora lo spazio di confronto ci fosse stato, vi è spesso una certa reticenza delle tirocinanti ad esprimere domande di senso sull’esperienza di tirocinio. È come se mancasse loro l’autorizzazione a pensarsi in ricerca, come se avessero ricevuto un mandato da parte dell’istituzione universitaria ad aderire, invece, alla figura del neofita da istruire, tratteggiato nel modello della separazione o della dipendenza. Forse la ragione prima di questo ingessamento è da ricondurre al ruolo sociale che l’università riveste in quanto ente valutante sia degli studenti che, in un certo senso, della qualità dei servizi, confermando una gerarchia tra teoria e pratica in assenza di una connessione di senso e una relazione di ricerca tra università ed enti.

Nelle interviste e negli incontri di ricerca con le tutor aziendali, la competenza nel porre domande è considerata come uno degli elementi principali: una brava tirocinante è una tirocinante che si fa e fa tante domande. Questa visione della riflessività presenta secondo alcune studenti dei limiti:

all’università non si è mai parlato del lato fisico dell’educatrice, si è parlato tanto dell’aspetto riflessivo, come auto migliorarsi, osservare come si comportavano le educatrici, come mi sarei potuta comportare io, ma mancano sia conoscenze più pratiche rispetto al benessere del proprio corpo che tecniche.» (Ada)

In questo passaggio Ada fa riferimento ad una consapevolezza sulle posture del corpo, le distanze, i gesti e all’importanza di dare spazio ad un pensiero sulle proprie routine motorie. È interessante notare come questi elementi non rientrino nella sua visione di riflessività, limitata invece ad una idea di riflessione sull’azione attraverso dei ragionamenti. In effetti, nei modelli esaminati in letteratura i processi riflessivi si traducono per lo più nello strumento del diario e della relazione finale, attraverso tecniche di tipo narrativo, critico ed autovalutativo.

Queste prime considerazioni sui risultati della ricerca rimandano, dunque, a due approfondimenti: uno sugli effettivi spazi di riflessività attraversati

dalle studenti e l'altro sulla pluralità dei linguaggi e sulle forme di *embodiment* che la riflessività può assumere.

Il ' tirocinio perenne': comunità di pratiche e zone intermedie

Durante molti corsi non mi facevo domande. Avevo paura che mi venisse in mente di cambiare strada. Mi è sempre piaciuto studiare, però...mi saranno più utili le lezioni o le discussioni al bar dopo lezione? Dopo l'inizio dell'università e il covid, a livello pratico sono la stessa persona di due anni fa? Prima facevo tanto volontariato. Da quando ho iniziato l'università vuoto totale: non ho più modo di aiutare e sostenere gli altri, quella parte sociale che mi tiene viva. Non vedo l'ora di iniziare il tirocinio, mi sento un po' vuota. Il tirocinio mi aiuterà a riempire il vuoto? Proprio un sentirmi utile... a livello di comunità. (Maria)

Le parole di Maria sono esemplari di un vissuto diffuso: molte hanno vissuto una parte del loro percorso formativo alla luce del paradigma della separazione. Questa coscienza appare sottoforma di una perdita di senso che si traduce in diverse percezioni di inadeguatezza: la sensazione di avere sbagliato strada, l'impressione di essere impreparata all'ambiente di tirocinio. 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, le relazioni con i colleghi, con il territorio, con *quella parte sociale che mi tiene viva*, dice Maria.

Questi posizionamenti trovano un certo riscontro nelle risposte al questionario: emerge infatti che il raccordo tra l'esperienza universitaria e il tirocinio è stato garantito in alcuni spazi: la riflessività individuale (46%), la relazione con le colleghe e colleghi dell'università (37%), e in misura leggermente minore la relazione con i tutor degli enti (31,6%). I garanti della "circularità" a cui si è fatto riferimento nel par. 1, pertanto, abitano gli spazi universitari solo parzialmente e in qualità di relazioni informali con compagne e compagni, sono in parte presenti nei contesti di tirocinio, mentre molta parte del carico di connettere e dare senso al processo formativo complessivo è affidata alla studente stessa e alla sua capacità riflessiva.

Se si chiede con chi le studenti hanno condiviso momenti di autovalutazione ed elaborazione delle domande e dei dubbi sorti durante il tirocinio, e con chi si sono confrontate sulle proprie emozioni, emerge un quadro molto netto: nel primo caso emergono soprattutto gli operatori dei servizi nei momenti informali (45%) e, occasionalmente, il tutor aziendale, mentre sull'aspetto delle emozioni, oltre agli operatori, sono indicati i colleghi tirocinanti e gli amici.

Risulta interessante anche il fatto che per alcune tirocinanti gli stessi ospiti dei servizi siano interlocutori che li hanno accompagnati nella loro esperienza:

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)

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. Però non sono mai riuscita a trovare spazio di dialogo. Mi sarebbe piaciuto. Ma 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)

Prende corpo, quindi, uno spazio intermedio, quello delle relazioni tra pari e di prossimità. La comprensione dell'importanza e del valore della comunità reale in cui il tirocinio si svolge e prende sostanza formativa, al di qua e 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), per raccontare la complessità dei processi riflessivi in atto durante il tirocinio.

La zona intermedia in cui, è confermato anche da questa ricerca, le domande delle tirocinanti emergono è definita dalla letteratura come “comunità di pratiche”, ritrovata qui soprattutto nei compagni di corso e operatori in servizio, come risorsa e possibile strumento informale utilizzato 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? Non c'è il rischio di «formalizzare alcuni processi di apprendimento tra pari» (Salerni, 2021, p. 66)?

Più che di formalizzare, si tratta forse di riconoscere il valore di questi spazi liberi di parola e relazione, introdurli nella presentazione del tirocinio in modo che la studente possa comprendere che si tratta di una parte del processo di apprendimento riconosciuta e sostenuta; 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 il lavoro di comunità. Ogni tirocinante sia invece chiamato 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 l'università desse spazio al suo interno a questo mondo.

L'eco del gesto: una pluralità di linguaggi

Durante gli incontri di ricerca il gruppo ha costituito una risorsa essenziale per reperire le forme di riflessività specifiche che emergono dal lavoro intersoggettivo attraverso catene associative, simboli e immagini di sé. Si è creato un prisma di significati, un tessuto di gesti composto da assi orizzontali – ovvero i contenuti che circolavano dal gruppo verso ciascuno – e assi verticali e obliqui – il contributo che ciascuno offriva agli altri –. In particolare durante il secondo e il terzo focus group, le partecipanti sono state invitate a sperimentare esercizi corporei sulle posture del tirocinio; interpellare la dimensione incarnata nella ricerca ha richiamato/attivato alcune risorse soggettive e sono emersi specifici codici e talenti all'inizio non previsti, quali il canto, il disegno, la poesia. Questi linguaggi ci hanno permesso, grazie al supporto dell'artista disegnatrice Chiara Schiavon, una raffinazione dei dati grezzi e traduzioni artistiche dei primi risultati.

Tra i temi emersi si distinguono:

- a) 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.



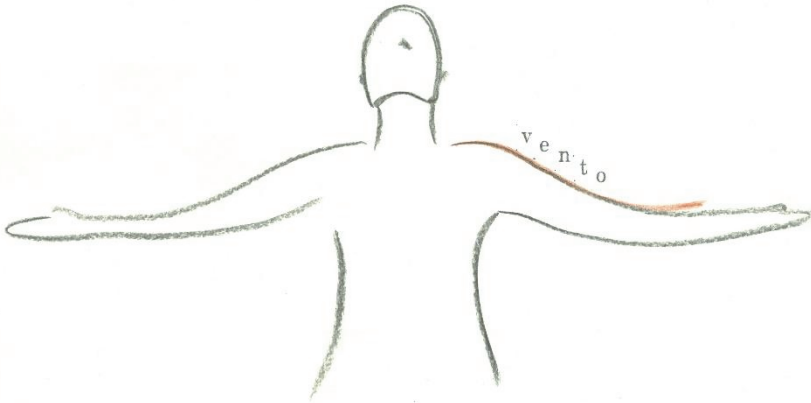
Figura 2 - I tre disegni, realizzati dalla tirocinante Elisa Andreani con la supervisione dell'artista Chiara Schiavon, sono ispirati alle posture performate durante i focus group dalle partecipanti. Le parole sono tratte dalle restituzioni poetiche.

b) Immagini dello spazio esteriore

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

c) Immagini dello spazio interiore

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



d) 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

e) 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



f) 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

Se prendiamo in considerazione le immagini corporee delle partecipanti nel loro insieme emerge come siano segnate dalla ambivalenza. Proprio

come il tirocinio, l'esperienza ibrida dalla natura doppia - teorica e pratica - 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 eppure il silenzio viene letto anche come condizione indispensabile per una attenzione profonda a sé e agli altri, il piccolo come una qualità del nascente, il piano come una lentezza necessaria ad un apprendimento non superficiale.

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 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 trasgrediti a volte invece ricercati come forma di protezione, sostegno, contatto. Il dilemma, 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. L'energia che anima i passi, come si legge in una delle restituzioni poetiche, è il desiderio di dare e partecipare al gioco del mondo:

'posso giocare anche io?
prendilo, è fragile
il mondo, un fragile dono'.

Conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza tre nuclei tematici che aiutano a ripensare la riflessività nei processi di accompagnamento del tirocinio.

Innanzitutto, emerge che la riflessività sollecitata e proposta dall'Università attraverso i suoi modelli di accompagnamento e strumenti si sovrappone solo in parte alle occasioni e ai processi riflessivi che le studenti costruiscono nella transizione verso i contesti professionali. Le comunità in cui questi processi riflessivi avvengono sono solo in parte connesse con la dimensione istituzionale e fanno emergere invece l'importanza delle relazioni orizzontali e l'interlocuzione con soggetti che non sono deputati all'accompagnamento (colleghi non-tutor, altre studenti, a volte beneficiari dei servizi). Questo dato interroga da un lato la capacità delle sedi istituzionali di costituire dei contesti riflessivi aperti, e dall'altro le modalità con cui dare spazio e legittimità professionale ai pensieri che circolano entro comunità di pratica non formalizzate.

Inoltre, l'uso di una molteplicità di canali espressivi all'interno dei gruppi, con una particolare enfasi sulla corporeità e sui gesti, ha messo in

luce la potenzialità riflessiva di uno spazio gruppale capace di dare forme e parole all'esperienza di ingresso nei servizi e di avvicinamento alla postura educativa entro uno spazio dialogico non giudicante.

Infine, questa elaborazione permette di osservare, sulla scorta del modello della circolarità, le connessioni tra micro-esperienze e dimensioni di sistema e allenare anche competenze di analisi critica delle organizzazioni, sia nelle studenti sia nei docenti e tutor: le posture e i loro movimenti, in questa prospettiva, non si prestano solo a leggere la dimensione individuale - il modo in cui lo "studente homeless" come lo definisce Barnett (2022) cerca il suo posto, ma anche le condizioni istituzionali che lo posizionano nell'abitare il tempo del tirocinio, e che posizionandolo definiscono il suo spazio per la presa di parola sull'esperienza.

Riferimenti bibliografici

- Barnett, R. (2022). The homeless student – and recovering a sense of belonging. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/02>.
- Bonometti, S., Cadei, L. (2022). La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi. In Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E. (Eds). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. pp. 227-247. Brescia: Scholè.
- Chaves, M., & Wals, A. E. J. (2018). The nature of transformative learning for social-ecological sustainability. In *Grassroots to Global: Broader Impacts of Civic Ecology* (pp. 105-123). Cornell University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1w0dcb0>.
- Esteban M.L. (2004). *Antropologia del cuerpo*. Barcelona: Bellaterra.
- Evens, T. M. S., Handelman, D., and Roberts, C. (2016). *Reflecting on Reflexivity: The Human Condition As an Ontological Surprise*. 1st ed. New York, NY: Berghahn Books, Incorporated.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci
- Ferri, N. (2021). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*. Roma: Armando editore.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Jedlowski, P. (2008), *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Harvey, M., Walkerdien, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Baker, M. (2016). A song and a dance: Being inclusive and creative in practicing and documenting reflection for learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2). Doi: 10.53761/1.13.2.3.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S. A., Tognetti, S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- 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), pp. 221-234.
- Rajan Rankin, S. (2014). Self-Identity, Embodiment and the Development of Emotional Resilience. *British Journal of Social Work*, 44, pp. 2426-2442. Doi: 10.1093/bjsw/bct083.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza. *Revista practicum*, 1, pp.80-98. doi: 10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8258.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Edizioni junior.
- Salerni, A., Zanazzi, S. (2021). *Esperienza maestra di vita. Un progetto formativo per il tirocinio universitario*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Shardlow, S.M., Doel, M. (2002) (a cura di). *Learning to Practise Social Work. International Approaches*. London: Kingsley Publisher.
- Traverso, A., Modugno, A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Vettraino, E., Linds, W. & Downie, H. (2019). Embodied reflexivity: discerning ethical practice through the Six-Part Story Method. *Reflective Practice*, (2), pp. 218-233. Doi:10.1080/14623943.2019.1575197.