

# Come cambia l'apprendimento nella formazione degli Educatori professionali

Andrea Costa<sup>1</sup>, Alberto Rebaicini<sup>1</sup>, Elisa Fontana<sup>2</sup>

*Università degli studi di Brescia<sup>1</sup>, Agenzia di Tutela della Salute – ATS di Brescia<sup>2</sup>*

**Sinossi:** Il contesto universitario si configura come luogo privilegiato per la crescita del giovane-adulto e per l'esplorazione del viaggio verso l'adulthood. Gli studenti di oggi sono cambiati rispetto al passato, e i percorsi didattico-formativi devono necessariamente adattarsi e rispondere a quest'evoluzione generazionale. Il contributo ha lo scopo di illustrare come il lavoro svolto all'interno del Corso di Studio in Educazione professionale, in modo particolare nell'ambito del Laboratorio di tirocinio teorico supervisionato da un docente tutor, sia fondamentale per rispondere alle esigenze dei nuovi studenti. La formazione esperienziale consente di sviluppare consapevolezza di sé, costruire l'identità professionale e preparare i futuri educatori a una professione complessa, che vede al contempo una progressiva disaffezione da parte dei giovani, tema su cui è importante interrogarsi.

*Parole Chiave: educatore, tirocinio supervisionato, apprendimento esperienziale, gruppo di formazione, università.*

**Abstract:** The academic environment is a privileged setting for the young adult's growth and exploration of their journey to adulthood. Today's students have changed compared to the past, and educational and training programs must adapt and respond to this generational evolution. The contribution aims to illustrate how the work carried out within the Study Course in Professional Education, particularly within the Laboratorio di tirocinio teorico supervised by a tutor, is fundamental in meeting the needs of new students. Experiential training makes it possible to develop self-awareness, build professional identity and prepare future educators for a complex profession, which at the same time sees a progressive disaffection among young people, an issue on which it is important to question ourselves.

*Key-Words: educator, supervised internship, experiential learning, training group, University.*

## Introduzione

Il dialogo scaturito attorno all'importanza di prevedere – nei percorsi di formazione per medici e professionisti sanitari – anche insegnamenti diversi da quelli biomedici e relativi invece alle scienze umane, alle competenze relazionali e alle capacità comunicative (Spinelli, 2012; Garrino, 2020; Avellino et al., 2023), trova già concreta attuazione nei piani didattici dei corsi universitari in Educazione professionale. «Raccontare a qualcuno o scrivere ciò che si ricorda, raccontando il proprio lavoro col paziente, ma anche con i colleghi, con i quali lavora in team, con l'amministrazione o col primario, permette [...] di attivare quei processi di riflessione e riposizionamento rispetto alla propria esperienza, necessari per svolgere meglio il proprio lavoro»<sup>1</sup>. Ciò sottolinea l'importanza – per chi si occupa di formazione universitaria – di interrogarsi sul ruolo che spazi e momenti per rielaborare i vissuti legati al tirocinio possono avere nei corsi di laurea delle professioni sanitarie (Artioli e Artioli 2016). L'apprendimento dall'esperienza diretta sul campo costituisce un punto fondamentale che caratterizza il percorso formativo e professionalizzante di ogni singolo studente, in quanto essa «non è un utensile inerte da applicare riproducendolo meccanicamente in situazioni diverse; è piuttosto uno strumento vivo, con cui entrare in dialogo ed esplorare le sue variegate e plurali potenzialità.»<sup>2</sup>

Ad oggi il dialogo tra i diversi soggetti coinvolti nel processo di formazione dei professionisti di cura resta difficile: risulta evidente la necessità di riconsiderare significati e strumenti legati all'accompagnamento degli studenti durante la loro esperienza formativa.

Abbiamo perciò ritenuto importante – partendo dall'esperienza maturata all'interno del Corso di Studio in Educazione professionale dell'Università degli Studi di Brescia – proporre una riflessione che da un lato si soffermi su coloro che si accostano per la prima volta alla professione e su come essi sono cambiati nel tempo, e dall'altro rivisiti il processo d'apprendimento nonché i possibili approcci formativi adottabili in relazione ai mutati bisogni degli stessi fruitori e del contesto sociale.

## 1.Fruitori

Nell'odierno contesto accademico italiano, la generazione dei giovani adulti che oggi abita l'università assume dei tratti caratteriali che, per certi versi, possiamo riconoscere come ricorrenti. I giovani accedono a questo contesto esperienziale e significativo della loro vita, spesso allenati ad esercitare il ruolo di studenti, ma profondamente impreparati rispetto ai paradossi impliciti che l'esperienza universitaria porta con sé. Vivere l'università, per gli studenti, significa scontrarsi, da un lato, con quei fattori di rischio, oramai diffusi e derivanti dalle difficoltà intrinseche del percorso di studi e che possono generare demotivazione, sfiducia e vergogna sociale, dall'altro, tra gli aspetti protettivi, l'università è capace di promuovere l'acquisizione non solo di un sapere tecnico-scientifico, ma, prioritariamente, di un'importantissima “palestra evolutiva” (Di Lorenzo, 2024). La condizione dei giovani-adulti è attualmente contraddistinta da una profonda incertezza esistenziale di fronte alle scelte di vita e da una non ben definita integrazione sociale (Pietropoli Charmet, 2010). I giovani che oggi accedono all'università esprimono bisogni di cura di tipo primario: sembrano dei cuccioli da allevare – ancora bisognosi di una funzione materna di accoglienza, ascolto, contenimento, ed una funzione paterna più responsabilizzante ed emancipativa – alle prese con una scarsa esperienza di riflessione e simbolizzazione attorno agli accadimenti della loro vita (Ghilardi e Costa, 2007).

Tutto ciò entro un quadro sociale in cui la famiglia – abbandonate le dimensioni etico-normative – si connota come un nido caldo (Pietropoli-Charmet, 2000) nel quale tutto si contratta e si rinegozia in funzione delle mutate esigenze di ciascuno, dove la conflittualità intergenerazionale è bassa ed i legami sono basati sulla funzione dell'altro a soddisfare i propri bisogni. Il mondo adulto viene percepito come molto complesso ed ostile da affrontare e questi giovani si chiudono così in un'immagine di ruolo protettiva e taumaturgica, come se essere medici o professionisti sanitari fosse

---

<sup>1</sup> Smorti, A. e Della Croce, R. (2016). Condurre il medico a riflettere su di sé: elementi a favore di una formazione narrativa del personale sanitario. In Alastra, V. (a cura di) Ambienti narrativi, territori di cura e formazione. Milano: Franco Angeli, p. 111.

<sup>2</sup> Scaratti, G. (2017). Apprendere dall'esperienza. In Boichichio, F. e Rivoltella, C. (a cura di) L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione. Brescia: La Scuola, p. 245.

un efficace antidoto a disagi di ordine emotivo o esistenziale, specie quelli che riguardano il contatto con il proprio funzionamento. La percezione che abbiamo – grazie anche al confronto con differenti osservatori ed interlocutori istituzionali (Ghilardi et al., 2017) – è di una lenta ma progressiva disarticolazione del tessuto sociale nel quale le relazioni familiari e comunitarie, le istituzioni scolastiche, le agenzie formative e di collocamento al lavoro sono entrate in una fase di trasformazione e – per certi aspetti – di crisi; la mancanza di una loro connessione ed integrazione rispetto agli emergenti bisogni delle nuove generazioni non le rendono adatte ad elaborare risposte efficaci e, soprattutto, orientate strategicamente alle richieste di questa parte del mondo giovanile. L'ambiente accademico del Ventunesimo secolo incarna il luogo privilegiato in cui può realizzarsi la conoscenza identitaria, aspetto fondamentale dell'età giovane-adulta (Arnett, 2015). In questo senso, i positivi commenti riferiti all'articolazione didattica dei corsi triennali delle professioni sanitarie – che con i loro numeri circoscritti vanno a ricreare l'esperienza, più rassicurante, del gruppo-classe delle scuole superiori – evidenziano una tendenza claustrofobica, un bisogno di rinchiudersi in un proprio microcosmo relazionale entro cui recuperare sicurezza ed identità, anche nel rapporto con l'adulto.

Allo stesso tempo però, osserviamo un aumento degli studenti che durante il percorso d'apprendimento mostrano difficoltà (Duffy, 2003); si tratta di soggetti che nel corso dell'anno tendono a manifestare: lacune nelle conoscenze e abilità tecniche, scarse abilità comunicative con i pazienti e/o con l'equipe dei professionisti e difficoltà nell'applicare la teoria alla pratica.

Possiamo affermare che studenti non performanti o non sicuri si dimostrano poco motivati, non pongono domande, hanno limitate conoscenze e manifestano difficoltà nelle relazioni interpersonali (Duffy, 2003; Mossey et al., 2012; Hughes et al., 2016).

### **1.1 Quale rapporto tra organizzazione ed apprendimento**

Per un'istituzione come quella medica – per sua natura deputata a formare professionisti rivolti alla cura delle persone – sembra molto complesso sviluppare un pensiero riflessivo circa il proprio modo di prendersi cura di sé, intendendo con questo fare luce sul rapporto tra funzionamento organizzativo ed apprendimento.

Un dato che emerge in maniera significativa, è la risposta di tipo collusivo che l'istituzione ha dato alla tendenza agorafobica di questi nuovi studenti: di fronte al timore di esplorare il nuovo, di gestire situazioni scarsamente strutturate, si è proceduto ad una maggior strutturazione dei corsi, dai piani di studio alla figura del tutor, che aiuta lo studente a seguire l'iter formativo.

La fatica ad entrare in relazione con i docenti in università, piuttosto che con gli operatori nei servizi durante l'esperienza del tirocinio, sembra dettata dalla scarsa fiducia che i giovani dimostrano avere nei confronti degli adulti: in perfetta sintonia con il modello medico, essi vengono interpellati – magari lo fa uno studente per tutti gli altri – solo se vi sono dei problemi; un po' come quando si sta male e si va dal medico, che effettua una visita medica specialistica. Come nello scambio tra medico e paziente – previsto solo ed unicamente nel momento in cui un soggetto si trova o si pone nel ruolo di malato – anche per gli studenti c'è “bisogno della malattia” per istituire la relazione.

Ci troviamo dunque in presenza di un modello accuditivo-problematizzante – dove l'organizzazione cerca di farsi carico, ascolta, dialoga e si confronta – che si trova a convivere e talvolta scontrarsi con un modello ortopedico-parcellizzante, dove le risposte sono spesso parziali, riparative e non risolutive, individuali e non collettive.

La metafora che – per restare nell'ambito che ci è proprio – sintetizza questo stato di cose è: “Poca medicina preventiva e molta medicina d'urgenza”, a significare che sembra prevalere la dimensione del fare, come semplificazione dei problemi, sul pensare.

Questo scontro intra-istituzionale, rispetto ai modelli di funzionamento dell'università, è percepito e vissuto dagli studenti, ai quali – all'interno del percorso formativo – vengono forniti i primi elementari strumenti di lettura di queste dinamiche organizzative.

## **2. Il modello/metodo**

Considerati i cambiamenti e le peculiari caratteristiche degli studenti descritti sin ora, riteniamo fondamentale evidenziare come il tirocinio e, nello specifico, l'apprendere dall'esperienza rappresentino aspetti indispensabili nella formazione dei futuri educatori.

Saper interpretare i diversi ambienti organizzativi significa, per lo studente, sviluppare - oltre ad un sapere teorico e culturale (to know) - anche un *know how to-do*, un sapere, cioè, operativo che gli permetta di apprendere ed avvalersi di specifiche competenze professionali (Fortin, 2019).

Lo studente attraverso il tirocinio si sperimenta nell'utilizzare, collegare, ricercare conoscenze e dati che ha appreso o sta apprendendo nel corso degli studi - spesso in modo separato e frammentario - sperimentando così una capacità "creativa", "ricostruttiva" (Buizza, 2005); crea, cioè, o ricrea una conoscenza originale perché collegata a quel particolare soggetto, in quello specifico contesto. Il tirocinio è per lo studente un momento particolarmente significativo e ricco di possibilità di apprendere: nella storia formativa degli educatori il tirocinio non costituisce tout court un'esperienza di socializzazione anticipatoria al lavoro in un contesto protetto, né si caratterizza come apprendimento dalla pratica accanto all'apprendimento teorico, ma si colloca come possibilità di apprendere dall'esperienza (Bion, 1972).

L'apprendimento dall'esperienza costituisce il fulcro di ogni processo educativo e formativo (Reggio e Jedlowski, 2023): in questo senso il tirocinio si configura come uno spazio di apprendimento conoscitivo privilegiato, attraverso l'incontro con il problema sociale concreto e con le sue rappresentazioni interne ed esterne dei diversi attori coinvolti. Un incontro carico di valenze e dimensioni complesse, simboliche, relazionali, personali, culturali e organizzative che si affacciano durante l'esperienza; essa assume una forte pregnanza cognitiva ed affettiva perché durante il tirocinio lo studente nel rapportarsi all'utente vive sentimenti ed emozioni forti, che sente talora come contraddittori con il desiderio di sperimentarsi e di apprendere.

La complessità di questo processo di apprendimento - che richiede di tenere collegate la dimensione conoscitiva e quella affettiva - fa sì che l'allievo tenda a semplificare la realtà considerando l'utente come oggetto di studio o, viceversa, facendosi coinvolgere totalmente dalla persona.

È importante all'interno del processo formativo far riflettere lo studente su questi aspetti, fargli sperimentare la possibilità di coniugare dimensioni conoscitive ed affettive, permettergli di sperimentare l'integrazione di dati personali o culturali. Si tratta, cioè di offrire all'allievo non tanto o solamente una possibilità di fare, quanto piuttosto l'opportunità di imparare a conoscere (Donati e Maffetti, 1992), di approssimarsi ai problemi, di interrogarsi sui significati possibili di ciò che incontra, aprendo piste di riflessione e di progettazione senza disgiungere la comprensione dall'intervento operativo.

I riscontri formativi hanno dimostrato quanto il tirocinio rappresenti un ottimo strumento formativo e orientativo circa il mondo del lavoro (Bastianoni, Spaggiari, 2016), la realtà dei servizi alla persona e la stessa figura dell'educatore, aiutando gli studenti ad una lettura critica e consapevole di quella che diventerà la loro professione (Castellucci et al., 1997).

«Abitare gli attuali contesti organizzativi, con le loro trasformazioni che ridefiniscono scenari e traiettorie lavorative, sollecita la capacità di produrre conoscenza in grado di fronteggiare inedite sfide e situazioni inesplorate e incerte»<sup>3</sup>.

Il tirocinio costituisce uno spazio di "apprendimento organizzato persistente"<sup>4</sup>, in cui lo studente inizia a utilizzare, collegare e ricercare conoscenze, parti di sapere appresi all'università, o fuori di essa; riesce così a sperimentare una capacità "ricostruttiva", in grado, cioè di creare una conoscenza originale, collegata a specifici aspetti riferiti al soggetto, al contesto ed ai vissuti emotivi propri della relazione educativa (Reggio e Jedlowski, 2023). I saperi disciplinari trovano una loro compiutezza nella possibilità che viene loro offerta - grazie al tirocinio - di essere concretamente resi applicabili, spendibili entro un processo di costruzione della propria identità professionale.

## 2.1 Progettazione di connessioni

Un percorso universitario caratterizzato anche da componenti esperienziali può favorire la transizione verso l'adulità, permettendo agli studenti di coltivare quelle competenze caratterizzanti la

<sup>3</sup> Scaratti, G. (2017). Apprendere dall'esperienza. In Boichichio, F. e Rivoltella, C. (a cura di) *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola, p. 246.

<sup>4</sup> Donati M., Perché il tirocinio nella formazione dell'educatore professionale, in: ANNALI, 2, Scuola per Operatori Sociali IAL Lombardia, Brescia, 1994, pagg. 11-30.

professione per cui si stanno formando (Fortin, 2021) e divenendo occasione per sviluppare maggiore consapevolezza e cura di sé (Fortin, 2023).

Gli studenti che frequentano i corsi di studio che formano alle professioni d'aiuto hanno la possibilità – attraverso il tirocinio ed i laboratori – di sperimentarsi in una pluralità di ruoli, favorendo in questo modo la costruzione della propria identità professionale (Fortin, 2021).

La formazione esperienziale consente di acquisire quelle competenze di metariflessione su di sé e sull'esperienza – che permettono l'integrazione di teoria e pratica – fondamentali per lo sviluppo personale-professionale dell'educatore (Goguelin et al., 1971; Fortin, Gottardi, 2013). All'interno del percorso universitario in Educazione professionale, essa si è dimostrata particolarmente efficace per rafforzare la conoscenza delle proprie risorse e limiti nella relazione con l'altro (Fortin, 2023).

L'impianto metodologico-didattico entro cui vengono accompagnati gli studenti del Corso di Studio in Educazione professionale pone in evidenza – quale fattore di cruciale importanza – la necessità di costruire un solido rapporto, tra Università ed Enti, Istituzioni, Servizi ed operatori sanitari e sociali per l'attivazione del tirocinio supervisionato. Si tratta di uno snodo da sempre fondamentale nella formazione professionale, in quanto porta l'allievo ad apprendere dall'esperienza, ma al tempo stesso – proprio perché formazione “outdoor”, fuori e lontano dal consolidato rapporto docente-discente – è estremamente soggetto a variabili indipendenti e dunque poco prevedibili e standardizzabili, pertanto anche altamente ansiogene.

Per questo si è nel tempo consolidato un dispositivo che consente un efficace accompagnamento degli allievi, durante l'intero ciclo di studi, sia all'interno del percorso accademico che nel rapporto con l'esterno. Il piano di studi di tutti e tre gli anni prevede infatti, nell'ambito del tirocinio - oltre al tirocinio pratico nei servizi - il contributo del Laboratorio di tirocinio teorico. Il Laboratorio si propone come uno spazio - non solo fisico ma anche “mentale”<sup>5</sup> - finalizzato all'apprendimento dell'esperienza scolastica e dell'esperienza di tirocinio. Questo approccio non vuole realizzare una sorta di addestramento al lavoro o apprendistato teso ad imparare a fare, quanto piuttosto sostenere gli allievi in un graduale accesso ai problemi ed al rapporto con l'utenza, per favorire la costruzione d'una identità professionale che sappia interrogarsi nel momento in cui agisce, in una costante ricerca di senso rispetto alla pratica operativa (Weick, 1997).

L'allievo effettua nell'arco del triennio tre distinte esperienze di tirocinio – restando nella stessa struttura per l'intero anno accademico – possibilmente sperimentandosi in tre differenti aree d'intervento, per quanto riguarda sia la tipologia d'utenza sia i modelli organizzativi.

In questo senso il tirocinio – inteso come tirocinio pratico supervisionato e laboratorio di tirocinio teorico – si caratterizza per il suo modello organizzativo centrato sullo sviluppo di un percorso di crescita dell'allievo, in sintonia con la presa in carico del paziente nei servizi dove gli studenti andranno a svolgere il loro tirocinio; si è voluto in questo modo evitare il rischio di utilizzare un modello meno “pensato” e più “agito” che sembra essere un assemblaggio di parti distinte tra loro, la cui sintesi – talvolta impossibile – è totalmente demandata allo studente.

In prima battuta questo orientamento che privilegia la formazione “in situazione” può apparire come privo di uno specifico corpus teorico-metodologico compatto e codificato – quasi che il “dipendere” dall'operatività possa essere recepito come sintomo di debolezza epistemologica – ma a nostro avviso sono le situazioni operative, lavorative e organizzative ad essere sempre più fluide e sfuggenti ed i problemi che pongono implicano soluzioni plurali, non-lineari, che richiedono intelligenza e impegno (Alastra et al., 2012).

La conduzione del lavoro di gruppo da parte del docente tutor si rifà al metodo messo a punto dalla Tavistock Clinic di Londra per la formazione all'osservazione e l'applicazione dei concetti psicoanalitici allo sviluppo e all'interazione della personalità a partire dall'*infant observation* di Ester Bick. Durante questi incontri “non s'insegnano le modalità d'applicazione dell'una o dell'altra tecnica. Lo scopo è di affinare le capacità percettive e di esercitare l'immaginazione dei singoli affinché si addestrino a riconoscere, esaminandone ogni sfaccettatura, tutti i possibili significati delle situazioni e dei dati di fatto esposti”<sup>6</sup> a turno da ciascun partecipante.

<sup>5</sup> Resnik S., Spazio mentale, Bollati Boringhieri, Torino, 1990, pag. 13.

<sup>6</sup> Harris M., L'osservazione dei bambini (“children observation”), in: Speciale-Bagliacca R. (a cura di), Formazione e percezione psicoanalitica, Feltrinelli, 1980, pag.180.

La funzione del docente tutor è quella di aiutare singolo e gruppo a pensare, nella duplice accezione di contenere, cioè, tenere insieme, e di nominare, cioè, attribuire identità alle diverse culture educative ed organizzative direttamente sperimentate a tirocinio.

La relazione asimmetrica che s'instaura tra docente e gruppo richiama quella che, nei primi anni di vita, caratterizza il rapporto tra madre e bambino e che permette a quest'ultimo di iniziare a strutturare progressivamente una propria identità "pensante", separata da quella dell'adulto<sup>7</sup>.

## 2.2 Il gruppo di formazione

Dal punto di vista operativo ciascuna coorte di studenti iscritti al Corso di Studio della sede di Brescia – composta ogni anno da 45 studenti – è accompagnata da uno specifico docente tutor e viene suddivisa in tre gruppi di formazione, che resteranno stabili per tutti e tre gli anni.

La suddivisione avviene dopo un colloquio di conoscenza iniziale che consente di offrire uno spazio d'ascolto rispetto alle aspettative, ai timori e alle motivazioni che hanno portato ciascuno studente a scegliere questo corso di studio. Oltre alla conduzione del gruppo, il docente utilizza infatti lo strumento del colloquio individuale come opportunità di supporto dell'allievo durante l'intero percorso.

Il gruppo di discussione s'incontra e si confronta attorno al fare concreto della professione educativa e rappresenta quella che possiamo definire "un'organizzazione temporanea", ovvero un sistema caratterizzato dalla cooperazione tra conduttore e partecipanti il cui fine è approfondire il rapporto tra "produrre e conoscere" e tra "teoria e prassi" (Nannicini, 2001).

Gli incontri di gruppo – che hanno una durata di 1,45h e si sviluppano lungo l'intero anno accademico – si configurano inoltre come un lavoro di auto-apprendimento: a partire dalla presentazione di specifiche esperienze vissute nel tirocinio – riguardino esse un singolo paziente o un altro aspetto riferito al lavoro di cura – viene posta l'attenzione sulle reazioni emotive suscitate in tutti i membri del gruppo. Tale approccio consente di riconoscere le proprie e le altrui dimensioni controtransferali, comprendendo come queste intervengano nel determinare l'azione nei confronti dei soggetti coinvolti nella situazione.

Pensando agli oggetti dell'apprendere, l'esperienza di tirocinio supervisionato ed il contributo del Laboratorio di tirocinio teorico, stimolano negli allievi – dopo un iniziale timore e smarrimento – un fascino crescente, con il passare dei mesi e degli anni di corso:

*«Per quanto riguarda il Laboratorio di tirocinio teorico non vedo l'ora che arrivi il mercoledì. È come se sapessi che il mercoledì è il giorno dedicato alla mia testa, a esercitare il pensiero: quando qualcuno porta il materiale (in classe o in comunità) mi piace stare lì e cercare di trovare delle riflessioni e di trovare cose 'nascoste', nella speranza che possano essere utili a chi porta il materiale (e a me per imparare a riflettere e a osservare le cose).*

*Mi piace tantissimo mettermi in gioco. Con qualcuno di voi parlavo del fatto che il gruppo di Ltt è per me un ambiente stimolante. Ho sempre fatto fatica (fin da piccola) a dire quello che penso e a difendere il mio pensiero e tutt'ora mi risulta molto molto difficile. Le lezioni di Ltt è come se fossero un ambiente protetto in cui riesco ad esprimermi meglio e mi metto alla prova, come una palestra. Non so bene quando ho iniziato a vivere così il gruppo, però devo dire che sento che il gruppo mi sta dando molti spunti di riflessione. Lo vivo come un'opportunità dove sbagliare è "lecito" e, anzi, sento proprio che sbagliando imparo. Io non voglio che diventiamo tutti amici [...] però sento che, come gruppo, abbiamo tanto potenziale proprio perché ci sono personalità diverse e visioni diverse delle cose» (Anna - allieva del II<sup>o</sup> anno)*

Il porre al centro i problemi e da questi cercare risposte, significati, connessioni teoriche ed operative, rendono l'apprendere un processo dinamico e vitale, molto sintonico con la professione futura dell'educatore. La possibilità che anche sentimenti o comportamenti giudicati riprovevoli o inadeguati abbiano uno spazio d'ascolto, in cui venir accettati e risignificati, consente di sviluppare un reale processo di crescita personale e professionale attraverso l'apprendere dall'esperienza.

La continuità del processo d'accompagnamento degli allievi – sia individuale che grupppale – rappresenta un set simmetrico e anticipatorio del lavoro educativo, che partendo da una situazione di

<sup>7</sup> Bion, W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972, pag. 65-75.

maggior dipendenza dall'autorità, va evolvendosi verso una sempre maggiore capacità di osservazione, analisi e intervento da parte degli allievi.

La figura del docente tutor risulta dunque fondamentale all'interno di questo processo (Palmieri et al., 2009), finendo per divenire il naturale interlocutore circa i vissuti, i disagi e le consapevolezze acquisite – nel singolo allievo e nel gruppo – nel contatto costante con la sofferenza espressa dai pazienti e dagli utenti incontrati durante i tirocini.

## Conclusioni

L'analisi condotta negli anni ha portato a concludere che i “cuccioli” di cui si accennava in apertura trovano lungo questo percorso adeguati stimoli di cui alimentarsi ed anche indirizzi da seguire, in una continua interazione tra teoria e prassi ove alternativamente – ora l'una, ora l'altra – assolvono a queste funzioni tra loro complementari.

Entrati all'università incerti e titubanti, alla continua ricerca di certezze e soluzioni *pret-a-porter*, gli studenti del Corso di Studio in Educazione professionale escono con la consapevolezza e la maturità che una buona base metodologica consente di affrontare tutte le incertezze e le complessità che il lavoro di cura comporta.

Nel corso degli anni abbiamo assistito ad un progressivo cambio generazionale tra coloro che si iscrivono al nostro Corso di Studio con l'intenzione di giungere a praticare la professione educativa. In tal senso, un elemento che colpisce è il calo delle persone che conoscono la figura dell'educatore professionale o che hanno maturato esperienze significative nel campo del volontariato ad indirizzo educativo. Occorre inoltre ampliare lo sguardo oltre i confini di questa professione, riflettendo non solo sul lavoro dell'educatore ma sulla disaffezione nei confronti delle professioni sanitarie in generale.

Ponendo attenzione alla società attuale si evidenzia una certa dicotomia relativa al concetto di velocità: rapidi sono i vissuti che i giovani esperiscono perché estremamente vari sono gli stimoli e le occasioni che si presentano loro; tuttavia, per ripensare al proprio vissuto e da esso apprendere è necessario rielaborare quanto sperimentato “inserendo delle pause” (Reggio e Jedlowski, 2023).

Diviene quindi sempre più significativo il lavoro svolto all'interno del Corso di Studio in Educazione professionale, in modo particolare nell'ambito del Laboratorio di tirocinio teorico: grazie a questo spazio di condivisione, attraverso l'apprendere dall'esperienza, lo studente trasforma e rielabora i propri vissuti rafforzando al contempo capacità e competenze professionali.

A partire da queste considerazioni gli interrogativi che si possono aprire sono molteplici ed è spontaneo riflettere anche su ciò che avviene al termine del percorso di studi: sempre più studenti decidono di proseguire gli studi, talvolta allontanandosi dal raggio d'azione della professione educativa. Cosa spinge sempre più giovani a rimandare l'ingresso nel mondo del lavoro e proseguire la loro formazione, nonostante il Corso di laurea SNT-2 sia abilitante alla professione? Da dove nasce questa disaffezione al lavoro educativo- disaffezione che coinvolge anche le altre professioni sanitarie - e come potrebbero rispondere le istituzioni a questo fenomeno sempre più diffuso? Consapevoli che non esista una risposta univoca a queste domande, poiché diverse sono le motivazioni che spingono ad allontanarsi dalla professione, riteniamo importante dar luce a questi aspetti per far sì che il Corso di studio riesca modularsi per dare risposta ai bisogni emergenti.

## Bibliografia

- Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012). *La formazione situata*. Franco Angeli.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Artioli, G., Artioli, F. (2016). Autobiografia e apprendimento in tirocinio. In Alastra V. (a cura di) *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*. FrancoAngeli.
- Avellino, A., Gagliardi, C., Thekkan, K. S. (2023). La formazione pedagogica dei professionisti sanitari. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*; 1 (4): 235-243. DOI: 10.53136/979122180808717.
- Bastianoni, P., Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali*

- online della Didattica e della Formazione Docente, 8 (11), 69-84.
- Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Blandino, G., Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Cortina.
- Brunori, P., Peirone, M., Poffa, F., Ronda, L. (2008). *La professione di educatore*. Carocci.
- Buizza, C. (2005). Il tirocinio: il bilancio di un'esperienza di «alternanza» formativa. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 231-237.
- Canevaro, A. (2009). Portare competenze dove emergono problemi. *Animazione Sociale*, 3, 65-72.
- Castellucci, A., Saiani, L., Sarchielli, G., Marletta, L. (a cura di) (1997). *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Franco Angeli.
- Cornacchia, M., Madriz, E. (2017). La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile. *MeTis*, VII (1), 5-13.
- Costa, A. (2001). Le nuove competenze dell'educatore: come cambia una professione. *Animazione Sociale*, 4, 10-18.
- Costa, A., Ghilardi, A. (2007). Cultura medica e cultura psicologica: una ricerca per la costruzione di un servizio di sostegno psicologico a Medicina. In AA.VV. (2007). *Atti del II° Convegno Nazionale Didattica e integrazione del sapere psicologico*. <http://convidattica.psy.unipd.it>
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. La Nuova Italia.
- Donati, M., Maffetti, M. (1992). *L'educatore indispensabile*. Vita e Pensiero.
- Donati, M. (1994). Perché il tirocinio nella formazione dell'educatore professionale. *Annali della Scuola per Operatori Sociali IAL Lombardia*, 2, 11-30.
- Duffy, K. (2003). *Failing students: a qualitative study of factors that influence the decisions regarding assessment of students' competence in practice*. Caledonian Nursing and Midwifery Research Centre School of Nursing, Midwifery and Community Health Glasgow Caledonian University.
- Fortin, D., Gottardi, G. (2013). Empowerment sociale ed efficacia dell'approccio centrato sulla persona: dall'accoglienza della persona alla formazione universitaria degli educatori professionali. *Da Persona a Persona. Rivista di studi rogersiani*, 155-181.
- Fortin, D. (2019). Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 26 (9), 120-137.
- Fortin, D. (2021). Formare alle competenze relazionali come presupposto cruciale per le professioni di aiuto. Una proposta student-centered. *Lifelong, Lifewide Learning*, 17 (38), 367-387.
- Fortin, D. (2023). L'apprendimento esperienziale person-centered per avviare alla cura di sé e dell'altro in educazione professionale. *Journal of Health Care Education in Practice*. 5(1), 149-162.
- Garrino, L. (2020), Quale pedagogia per la professione infermieristica. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2 (1), 17-41. DOI: 10.4399/97888255332552.
- Ghilardi, A., Costa, A. (2007). Cultura medica e cultura psicologica: una ricerca per la costruzione di un servizio di sostegno psicologico a medicina. In AA.VV., *Atti del II° Convegno Nazionale "Didattica e integrazione del sapere psicologico"*, 557-566.
- Ghilardi, A., Buizza, C., Costa, A., Teodori, C. (2017), A follow-up study on students attending a university counselling service in Northern Italy, *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), 456-466. DOI: 10.1080/03069885.2017.1391372.
- Goguelin, P., Cavozi, J., Dubost, J., Enriquez, E. (1971). *La formation psychosociale dans les organisations*. Paris: Presses universitaires de France. Trad. ita. *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. ISEDI, 1971.
- Kaneklin, C., Manoukian, O. F. (1990). *Conoscere l'organizzazione*. NIS.
- Luhanga, F., Yonge, O.J., Myrick, F. (2008). "Failure to Assign Failing Grades": Issues with Grading the Unsafe Student. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-13. DOI: 10.2202/1548-923X.1366.



- Mossey, S., Montgomery, P., Raymond, J.M., Killam, L.A. (2012). Typology of Undergraduate Nursing Students' Unsafe Clinical Practices: Q-Methodology. *Journal of Nursing Education*, 51(5), 245-253.
- Nannicini, A. (2001). Il gruppo di formazione come organizzazione temporanea. *SPUNTI*, 4, 85-96.
- Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 55-68.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (a cura di) (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Reggio, P., Jedlowski, P. (2023). L'esperienza da cui impariamo ogni giorno: l'apprendimento esperienziale, chiave di ogni processo educativo e formativo. *Animazione Sociale*, 3, 6-16.
- Resnik, S. (1990). *Spazio mentale*. Bollati Boringhieri.
- Scaratti, G. (2017). Apprendere dall'esperienza. In Boichicchio, F. e Rivoltella, C. (a cura di). *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione*. La Scuola, 237-263.
- Smorti, A., Della Croce, R. (2016). Condurre il medico a riflettere su di sé: elementi a favore di una formazione narrativa del personale sanitario. In Alastra V. (a cura di) *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*. Franco Angeli.
- Speziale-Bagliacca, R. (a cura di) (1980). *Formazione e percezione psicoanalitica*. Feltrinelli.
- Spinelli, A. (2012). Le competenze educative in medicina. *Rivista Scuola Iad. Modelli, Politiche R&T*, 6, 113-154.
- Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nelle organizzazioni*. Cortina.