

**CONTRIBUTO TEORICO**

## L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio.

## The socio-pedagogical educator between care practices and internship.

Mirca Montanari, Università degli Studi di Urbino.  
Marta Costantini, Università degli Studi di Urbino.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo intende focalizzare l'attenzione sulla formazione della complessa professionalità dell'educatore socio-pedagogico, rivitalizzata dalla Legge 205/17, alla luce del paradigma della cura promosso all'interno delle pratiche del tirocinio universitario, attualmente trasformate e riprogettate a causa dello tsunami pandemico.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The contribution intends to focus on the training of the complex professionalism of the socio-pedagogical educator, revitalized by Law 205/17, in light of the paradigm of care promoted within the university internship practices, currently transformed and redesigned due to the pandemic tsunami.

### **Introduzione**

La proliferazione di sempre nuovi bisogni e emergenze educative, caratteristica distintiva della società globalizzata e digitalizzata (Marini & Setiffi, 2020), richiede una formazione integrale e integrata degli educatori socio-pedagogici fondata sulla categoria della complessità, volta all'acquisizione di uno sguardo olistico, aperto, globale e multidimensionale, in cui centrale appare il ruolo della categoria della riflessività (Schön, 1993) come specifico pedagogico dell'agire educativo. Una prassi riflessivamente intenzionata che “restituisce l'immagine delle professioni educative come professionalità ispirate ai principi della problematicità, della incompiutezza, dell'interpretazione e della tensionalità teleologico-emancipativa” (Perillo, 2012, p. 22).

L'educatore riflessivo quale agente di trasformazione, rappresenta un professionista della cura e dell'aiuto in possesso di una consapevolezza epistemica e di una autenticità professionale che “non è una dotazione originaria dell'educatore ma un traguardo formativo che si raggiunge nell'approssimazione sempre più fedele del pensiero all'azione, della teoria alla prassi, fino a coincidere con l'*agency* intesa come capacità di azione, come sintesi di saper fare e saper essere dell'educatore” (Bortolotto, 2016, p. 35).

Saper riconoscere le ragioni epistemologiche e l'intelligibilità dell'agire educativo, richiede uno sguardo pedagogico complesso in grado di superare la cultura del sospetto diagnostico, del tecnicismo medicalizzante, della stigmatizzazione etichettante, rendendo gli educatori propositivi nel supportare la crescita e la piena umanizzazione dei soggetti

lungo tutto l'arco della vita e favorendone lo sviluppo delle potenziali risorse nei molteplici contesti socio-culturali di riferimento (Iori, 2018).

La cura rappresenta il paradigma pedagogico fondamentale del sapere, del saper fare, del saper essere e del saper sentire (Bruzzone, 2020) dell'educatore socio-pedagogico. Un concetto ben esplicitato dalla L. 205/17 che invita a un significativo cambiamento di prospettiva in direzione di una cultura della cura, e conseguentemente di una politica della cura, che sappia superare il modello epistemologico medico, sanitario e terapeutico, di matrice positivista, per accogliere la pienezza ontologica e antropologico del *caring* di tipo socio-educativo. La categoria pedagogica della cura tende a collocare la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico nell'orizzonte, non solo della formazione iniziale ma in quello della *lifelong learning* (Unesco, 2009; Strategie di Lisbona, 2010). Essa sollecita la funzionale acquisizione di una pluralità di percorsi professionalizzanti, di natura teorico-pratica, in risposta ai bisogni sociali emergenti attivando la costruzione di un'innovativa e rinnovata progettualità dell'*altro* e con l'*altro*. La richiesta di un'ampia offerta di saperi, di competenze trasversali e di *life skills*, di dispositivi e di modalità comunicative, osservative, interpretative, organizzative, progettuali, valutative finalizzate a entrare in efficace rapporto con la realtà educativa e con la complessità delle sue sfide, si correla alla logica della cura politico-istituzionale, pedagogico-sociale e etica per l'uomo, antropologicamente destinato a prendersi cura degli altri individui con cui condivide l'avvincente cammino dell'*essere nel mondo*. Il paradigma della cura appare, pertanto, essenziale per riqualificare il ruolo e l'identità dei professionisti dell'aiuto con la conseguente trasformazione dell'attuale esperienza di tirocinio curricolare. Il tirocinio rappresenta, infatti, "lo sfondo adeguato per poter sintonizzare/curvare/leggere i processi educativo-formativi della transizione al lavoro" (Boffo, 2018, p. 45), definendo l'identità dell'educatore socio-pedagogico (Tramma, 2018) all'interno di un ecosistema educativo, frutto delle sinergie tra contesti, formali, non formali e informali. La cura come con-essere, posta a fondamento dell'esperienza di tirocinio, permette all'educatore socio-pedagogico in formazione di valorizzare spazi critico-riflessivi sperimentando, allo stesso tempo, appartenenza e partecipazione attiva a una comunità di pratiche che richiama l'implementazione della cultura della supervisione (Howe & Gray, 2013). Il "ricorso alla supervisione con la sua triplice funzione amministrativa, formativa e supportiva opera a favore del consolidamento del sé professionale nel setting organizzativo di riferimento, facilita l'assunzione di un modello relazionale, incrementa le abilità empatiche, di supporto e di empowerment, accresce la disponibilità alla comprensione dell'*altro*" (Olivieri, 2019, p. 240). Tale virtuoso contesto sistematico risulta in grado di rimettere al centro "il valore dell'educazione secondo un *design* globale, facendo leva su positive interazioni e integrazioni, alleanze e condivisioni, proprie di una comunità educativa e auto-educante, che nell'educare continua ad educarsi e ad umanizzarsi" (Moliterni, 2017, p. 254).

### **Il profilo dell'educatore socio-pedagogico alla luce della Legge 205/17**

La Legge 205/17, comunemente detta Legge "Iori" dal nome della senatrice che ha promosso l'inquadramento normativo dell'educatore socio-pedagogico (Montanari, 2020),

sancisce il pieno e legittimo riconoscimento giuridico, culturale, professionale e formativo di tale figura. La normativa, in linea con le direttive europee, disciplina la professione dell'educatore, oltre a quella del pedagogista, nell'ottica di armonizzare i servizi e gli interventi educativi sul territorio nazionale potenziandone il poliedrico e complesso profilo (Oggionni, 2019) e le polivalenti competenze (Cornacchia, 2020) mediante una formazione *forte* di natura universitaria. I sostanziali cambiamenti normativi hanno permesso, quindi, di riaffermare la storica esigenza di interpretare, in modo più chiaro e definito, le professionalità educative (Margiotta, 2017) spesso ritenute minoritarie rispetto ad altre professioni tradizionalmente dominanti come quella del medico, dello psicologo, del terapista, ecc... Nel fare chiarezza tra il ruolo dell'educatore socio-sanitario e quello socio-pedagogico senza confonderli, il quadro normativo auspica un'integrazione delle competenze, in primis quelle di coordinamento, di supervisione, di progettazione e di valutazione dei processi educativi, evitando operazioni di subordinazione e spersonalizzazione dell'identità professionale. Tale prospettiva è orientata a ridurre l'annoso processo di sanitarizzazione-medicalizzazione delle competenze educative (Gaspari, 2020), ponendo l'educatore socio-pedagogico come autentico protagonista della relazione di cura e di aiuto (Ius, 2020) rispetto alla vasta ed eterogenea gamma di "bisogni educativi speciali" e delle nuove emergenze educative, tra cui la povertà educativa (Di Profio, 2020). L'esistenza di un autentico, necessario specifico educativo, quale elettivo habitus professionale, consente all'educatore socio-pedagogico di andare oltre gli aspetti medico-diagnostici e le generalizzazioni del buon senso per considerare la persona nella sua complessa globalità e integrità. La tradizionale formazione di tipo burocratico-tecnisticistica, spesso guidata dallo spontaneismo e dalla ragionevolezza, lascia il passo alla consolidata prospettiva del *life long learning* interessata a promuovere la necessaria specificità pedagogico-educativo-didattica dell'educatore, in grado di oltrepassare le imperanti logiche medicalizzanti e psicologizzanti. La notevole trasformazione scaturita dalla Legge 205/17 porta con sé un concreto progetto di cambiamento dell'esistente nelle pratiche educative all'interno dei contesti e dei servizi nei quali opera l'educatore socio-pedagogico, nella strutturazione di un'identità professionale aperta all'indagine riflessiva e trasformativa che si interroga, con sempre maggiore consapevolezza critica, sul senso e sulla funzione delle prassi e dell'agire educativo in ordine al paradigma della complessità. Valorizzando, seguendo, interiorizzando, condividendo lo spirito che anima il nuovo riferimento legislativo, l'agire professionale dell'educatore socio-pedagogico tende a produrre innovazione sociale e promozione nell'ottica del pluralismo culturale e metodologico. La sfida del cambiamento, contenuta nella Legge 205/17, porta con sé sia una visione generativa dell'esistente sia la coniugazione di interessi particolari con tematiche più ampie. La professionalità dell'educatore si caratterizza come attività di conoscenza nell'azione (Bastianoni & Spaggiari, 2016), come processo circolare, virtuoso e dinamico alimentato dalla combinazione delle prassi trasformative e degli effetti prodotti, da cui scaturisce nuova conoscenza. Il profilo *in divenire* dell'educatore socio-pedagogico non è solo fondato sull'essere un *pedagogista in situazione*, ma su una professionalità basata sulla promozione di attitudini riflessive condivise. L'educatore socio-pedagogico tende a interrogarsi continuamente sulla collocazione dei propri interventi negli spazi e nei luoghi

del vivere (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018), sulla contestualizzazione di propri saperi nelle differenti situazioni educative e sul ripensamento delle complesse competenze da utilizzare nei percorsi di esplorazione e di ricerca partecipata di metodologie e strategie educative, anche innovative, nella prospettiva del potenziamento di una professionalità proattiva e costruttiva. Un'attività di ricerca che chiama l'educatore socio-pedagogico a connettere istanze conoscitive e istanze pratiche, a aprirsi a nuove possibilità e direzioni di crescita personale e professionale orientate a progettare, organizzare, interpretare, sviluppare, sperimentare dimensioni educative basate sulla cura autentica (Heidegger, 2006) nel rispetto della complessità, dell'unicità, dell'eccezionalità e dell'imprevedibilità dei contesti socio-educativi contaminati, in primis, dalla digitalizzazione.

### **La pedagogia della cura nella relazione d'aiuto**

Riconoscere lo specifico ontologico della cura significa riconoscere lo specifico professionale che gli educatori e le educatrici socio-pedagogici sono chiamati intenzionalmente a realizzare. Dalla ri-significazione della cura si comprendono "le sfumature e i dettagli dell'incontro dialettico e dialogico con l'Altro, inteso sia come altro da se stessi sia come mondo sociale (e storico-culturale e naturale)" (Gallerani, 2020, p. 20). La cura è una categoria polisemica, polivalente e polifonica (Cambi, 2010), un campo complesso "in cui si combinano aspetti etici e motivazionali, obiettivi e attività diversi, sentimenti ed emozioni contrastanti, competenze personali e saperi tecnici, relazioni e comunicazioni interpersonali, aspetti organizzativi e comportamenti cooperativi, visione sociale e conoscenza del mondo" (Ingrossi, 2011, p. 61). Per questa ragione le seguenti eterogenee definizioni di cura "dà forma all'essere, che agisce" (Mortari, 2017, p. 93), "samatizzazione e semantizzazione" (Le Breton, 2007, p. 224); "rifiuto della medicalizzazione rassicurante" (Ianes & Dell'Anna, 2020, p. 112), della iatrogenesi (Illich, 2004), inducono a considerare la relazione di aiuto come un processo complesso rivolto all'accettazione e al riconoscimento delle diversità, da parte dell'educatore chiamato a gestirle con il giusto equilibrio tra lontananza e vicinanza emotivo-cognitiva (Scarzello, 2012). L'educatore socio-pedagogico, nel realizzare un'efficace relazione di cura e di aiuto, tende a andare oltre il mero professionismo tecnico-specialistico per immergersi nella multidimensionalità dei saperi, dei campi di azione, degli obiettivi e dei metodi richiamando il *sapere dei sentimenti* (Iori, 2009), l'intelligenza emotiva, la comprensione empatica, l'autocomprensione affettiva, le competenze traversali, le strategie di *coping* e *life skills*, fondamentali per sentirsi *es-posti* (Papa, 2014) al bisogno dell'altro mediante l'espressione di gesti di autentica e costante cura. Nella reciprocità tra i saperi pedagogici e le buone prassi di cura si gioca la conquista dell'identità dell'educatore socio-pedagogico: lo specifico educativo sta, dunque, "dentro il gioco di specchi che si stabilisce tra i *modelli pedagogici* e l'*azione professionale*, ossia nel punto di intersezione ideale delle dimensioni che caratterizzano l'*epistemologia della pratica*" (Bortolotto, 2016, p. 35).

L'educatore socio-pedagogico è agente intenzionale di cura perché mette in campo forme di aiuto e di sostegno competenti nel progettare, valutare, documentare, agire esperienze inclusive (Ferrante, Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2020). Al progettista pedagogico è richiesto "un impegno etico che si sostanzi nella cura per l'altro e dia luogo a

inedite progettualità educative” (Bornatici, 2019, p. 5). Il lavoro educativo orientato alla creazione di una società democratica e inclusiva (Canevaro, 2013), fa sostanzialmente leva su un professionista critico e riflessivo capace, “se necessario, di abbandonare i consueti (e rassicuranti) tracciati della razionalità tecnica per elaborare teorie su casi unici e irripetibili” (Cornacchia, 2020, p. 72). La capacità generativa e trasformativa dell’educatore si fonda su uno sguardo fenomenologico-ermeneutico di cura teso a sviluppare la competenza ermeneutica nel conoscere se stesso e l’altro in profondità, permettendogli di comprendere profondamente i linguaggi dell’alterità, le sofferenze, le vulnerabilità della persona che chiede aiuto (D’Alonzo, 2008). Gli educatori sono, quindi, chiamati a sollecitare le persone in difficoltà “ad aver cura del proprio essere possibile, stimolandoli alla passione di comprendere quali sono le loro potenzialità più proprie e come poter investire su di esse per portarle a fioritura” (Mortari & Valbusa, 2020, p. 306).

L’educatore socio-pedagogico è riconosciuto agente di cura tramite il suo con-essere nello spazio ermeneutico della relazione educativa dove “l’io ritrova se stesso (il suo senso) solo nella relazione solidale con gli altri, verso i quali il suo modo di essere (la Cura) continuamente lo rimanda” (Franchini, 2007, p. 24). La relazione di cura è luogo di reciprocità, di interdipendenza e di co-evoluzione in quanto non c’è cura dell’altro senza cura di se stessi e perché nello spazio relazionale di lettura della fragilità umana, l’educatore comprende i bisogni della propria professionalità, nonché i limiti e le possibilità del proprio pensare, sapere, agire e sentire.

L’educazione è cura quando favorisce “l’evoluzione del soggetto, come capacità di portarlo a un’autonomia sostenuta da una strutturazione equilibrata della propria identità” (Ingrosso, 2011, p. 54). Lo sguardo dell’educatore è, così, rivolto all’accompagnamento competente dell’essere umano nell’avventura esistenziale che prevede l’intrinseca esigenza di compimento. L’uomo è soggetto intenzionale, è operoso “non tanto un ente solido, compatto, senza porte né finestre, quanto una dialettica di essere e non essere, di presenza e assenza, di consistenza e vacuità” (Canevaro, 2020, p. 21). La cura educativa, come gesto e dono leggero (Montuschi, 2002), apre pertanto un orizzonte semantico: sa riconoscere le trame narrative dell’essere, dell’esserci e sa mettere in campo progetti educativi intesi come processi di umanizzazione (Goussot, 2011). Nell’impegnarsi a realizzare concretamente il Progetto di Vita secondo un approccio olistico, sistematico, integrato e integrale, l’educatore socio-pedagogico chiama in causa la categoria della temporalità nel suo legame con il concetto di persona, affinché l’esperienza interiore del divenire diventi accettazione della propria storia personale e apertura all’avvenire. Il rispetto della categoria della temporalità, nella relazione educativa di cura e di aiuto, significa “accantonare la *pretesa* a favore dell’*attesa*” (Bruzzone, 2016, p. 112), nonché agire per riattivare il motore del desiderio esistenziale. Il fine è rendere la persona con bisogni speciali consapevole di sé e del proprio essere nel mondo. Tale consapevolezza permette di ritrovare, o di formarsi, una coscienza intenzionale, ossia la capacità di dare senso e/o direzione alla propria vita in modo libero e autentico. Nella relazione di cura educativa l’educatore socio-pedagogico permette all’altro di prendere forma e di darsi forma per ri-conoscersi soggetto di diritti all’interno della comunità di appartenenza. L’epifania del volto dell’Altro rende possibile la dinamica educativa e formativa, ovvero la

chiamata del senso, dell'aver cura, dell'essere responsabile di sé e del profondo valore del/nell'incontro (Lévinas, 1961).

### **Il tirocinio come processo formativo e strumento di cura**

Il tirocinio universitario, all'interno del corso in Scienze dell'educazione e della formazione (Federighi, 2018), rappresenta una delle dimensioni costitutive irrinunciabili per la costruzione dell'identità professionale dell'educatore socio-pedagogico (Oggionni & Palmieri, 2019). Essendo una feconda esperienza formativa, di tipo esperienziale e laboratoriale, che completa la riflessione teorica, la funzione cruciale del tirocinio (Pati, 2012) si esplica nel facilitare l'apprendimento in situazione, nel rinforzare la partecipazione attiva nell'osservazione, nella progettazione, nella fruizione e nella valutazione delle prassi professionali nella pluralità e nella criticità dei contesti educativi: centri diurni per anziani, scuola, assistenza domiciliare per minori, comunità, ecc... (Palmieri, Pozzoli, Rossetti & Tognetti, 2009). In tale contesto, la "circolarità teoria-prassi-teoria o, se si preferisce, prassi-teoria-prassi" (Tramma, 2014, p. 388) contribuisce al consolidamento di un sapere pedagogico che alimenta l'agire e lo spessore culturale-scientifico dell'educatore socio-pedagogico, secondo una dinamica generatività improntata alla creazione di un abito professionale che tiene essenzialmente conto dei processi di cura nella relazione educativa.

In questo modo, "l'agire educativo trova il suo senso, perché l'educatore diventa colui che è investito della responsabilità di preoccuparsi che l'altro sia risvegliato alla ricerca dell'autenticità del suo stesso esserci attraverso l'offerta di esperienze che rendano possibili innanzitutto comprendere e poi accogliere la chiamata" (Mortari, 2015, p. 5).

Lo strumento formativo del tirocinio, veicolando l'apprendimento "dalla pratica, nella pratica, per la pratica" (Giraldo, 2013), consente all'educatore socio-pedagogico, accompagnato dalla guida di un pedagogista esperto (Oggionni, 2013) e di un qualificato tutor esterno (Premoli & Simeone, 2019), di sviluppare una maggiore consapevolezza nel percorso di costruzione del sè professionale condividendo dimensioni organizzativo-procedurali, orientativo-tutoriali, progettuali, operativo-professionali, valutativo-riflessive (Traverso & Modugno, 2018) connotate da una progressiva e reciproca dialettica tra teoria e prassi, oltre che dalla valenza emancipativa e inclusiva dell'aver cura (Gaspari, 2021). Nel realizzare un efficace dialogo fra esperienza pratica e riflessione teorica, in costante interazione dialettica, le esperienze formative promosse all'interno del tirocinio si rivelano particolarmente fertili per l'adozione di una significativa cultura della cura. L'aver cura forma alla pratica e al lavoro educativo (Pamieri, 2010) riconoscendosi nella funzione espressiva dell'educatore e dell'educando, nell'intenzionale processo di esplorazione di sé e della propria visione del mondo, contro quella microfisica del potere e quella semantica dell'esclusione di sapore foucaultiano, nota come *materialismo dell'incorporeo* (Foucault, 2004), che tende a patologizzare l'essere umano in una riduttiva visione della sua soggettività a senso unico. In tale prospettiva, il tirocinio viene legittimato nella peculiare funzione di favorire un'innovativa direzione di senso nell'arricchire di nuovi significati e contenuti il bagaglio formativo dell'educatore socio-pedagogico in fieri e nel gestire aspettative, motivazioni e riflessioni in ordine alla conoscenza e all'orientamento degli

interventi e delle pratiche educative di qualità. Il tirocinio, inteso come luogo formativo di natura processuale e situata, potenzia i percorsi di crescita e di sviluppo delle competenze teorico-pratiche di natura globale e complessa che, nell'attuale stato di emergenza sanitaria a livello mondiale, necessitano di essere opportunamente ricalibrate e ripensate. La precarietà e l'imprevedibilità della pandemia (Guigoni & Ferrari, 2020) hanno prodotto conseguenze, spesso drammatiche, relative alla modifica di paradigmi comunicativi e cognitivi che informano le interazioni umane rendendo mutevoli gli assetti socio-relazionali e i relativi processi di cura. L'avvento del Coronavirus, cambiando profondamente la vita quotidiana e le modalità di apprendimento e di relazione, ha costretto tutte le Università a adottare la formazione a distanza a partire dal secondo semestre del 2020. Il brusco e imprevisto cambiamento, dovuto al passaggio alla didattica on line, associato a un forte senso di precarietà esistenziale caratterizzato da ansie e paure diffuse, ha inevitabilmente influito sull'acquisizione del sapere esperienziale trasformando, in parte, la formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. Il lockdown ha ridotto il regolare svolgimento delle prassi educative, per esempio nei contesti scolastici, dove la didattica in remoto (Di Palma & Belfiore, 2020) ha sostituito, quasi completamente, quella reale producendo una digitalizzazione della relazione e creando rapporti interpersonali inediti e inattesi (Morin, 2020) all'interno della complessità dei contesti e nei contesti umani. Nello specifico, le attività di tirocinio nella formazione della professione di educatore, alla luce della situazione di emergenza, hanno subito un'inevitabile riorganizzazione e rivisitazione correlata ai processi di apprendimento basati sull'esperienza e sulla pratica professionale (Moreno, 2011). Tutti gli aspetti di prossimità affettivo-emotiva sono stati stravolti così come la cura educativa (Palmieri, 2014) verso i soggetti fragili e con "bisogni educativi speciali" (Pavone, 2015). La relazione e il lavoro educativo sono stati sottoposti a un necessario ripensamento orientato alla sperimentazione di forme di tirocinio a distanza, secondo una prospettiva di apprendimento esperienziale in campo virtuale (Celentano, 2014) basata su un'opportuna riprogettazione formativo-operativa, iniziale e in servizio, della professionalità delle figure educative. Nonostante sia venuta meno la relazione diretta con i destinatari degli interventi, il tirocinio online tenta di garantire lo sviluppo di contesti di cura educativi in uno spazio-tempo ridefiniti e aperti nei quali l'educatore socio-pedagogico si dispone a accogliere, riconoscere e valorizzare, secondo una significativa reciprocità, l'esistenza dell'Altro e a accompagnarlo verso la ri-generazione esistenziale.

## Conclusioni

Il binomio cura-tirocinio appare lo sfondo epistemologico adeguato per un cambiamento didattico-organizzativo della formazione degli educatori socio-professionali (Fabbri & Torlone, 2018) nel segno della riflessività e del *lifelong learning*. La pedagogia della cura si situa, infatti "sui confini educativi che trasformano i percorsi di istruzione in processi di apprendimento e di cambiamento, si colloca nelle strategie didattiche che modellano i corsi di studio, si dispone nelle pratiche organizzativi che costruiscono i servizi di *placement* per accompagnare, sostenere e orientare i laureati verso il mondo delle professioni" (Boffo, 2018, p. 45). Il tirocinio, in questo senso, rappresenta lo strumento e il

luogo idonei per la formazione nella società liquida e frammentata (Pesare, 2017) in grado di connettere l'identità dello studente con quella del futuro professionista, di promuovere "domande di ricerca che producono nuove piste esplorative [...] di sollecitare e sostenere la capacità di interrogare i contesti e che ponga in luce competenze che possano diventare tali nell'approccio e nel confronto con i contesti stessi o che emergano proprio da questi" (Caldin, 2017, p. 192). Nel tirocinio le epistemologie divengono pratiche di cura, le idee, i linguaggi, gli strumenti e le metodologie apprese creano competenze sia trasversali sia specifiche per la professione educativa. L'educatore socio-educativo in formazione si rapporta significativamente all'agire e al riflettere educativo ricevendo contemporaneamente cura dall'istituzione/ente ospitante e dall'Università, il che costituisce una preziosa opportunità di sviluppo, di interrelazione e di scambio tra conoscenze dichiarative e saperi procedurali, tra habitus professionale e contesti organizzativi, tra prospettiva personale e lavoro in équipe in vista del fondamentale consolidamento dell'expertise professionale.

### Note degli autori

Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuire i paragrafi 1, 3 e le Conclusioni; a Marta Costantini l'Introduzione e il paragrafo 2.

### Bibliografia

- 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.
- Boffo, V. (2018). *Confini educativi. Per una cura delle transizioni in alta formazione*. In P. Federighi (a cura di): *Educazione in età adulta. Richerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press, pp. 43-60.
- Bornatici, S. (2019). Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane. Dare forma alle professioni educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 15 (34), 1-8.
- Bortolotto, M. (2016). L'autenticità professionale dell'educatore: un'ipotesi di ricerca. *Studium educationis*, XVII (3), 29-41.
- Bruzzone, D. (2020). L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium educationis*, XXI (2), 90-100.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusive. *Pedagogia Oggi*, XV(2), 187-197.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2020). Prefazione. *Costruire insieme uno scenario in cui riconoscersi*. In L. Callegari: *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*. Homeless Book: [www.homelessbook.it](http://www.homelessbook.it), pp. 5-32.

- Celentano, M.G. (2014). Interfacce e sistemi a realtà virtuale per un apprendimento esperienziale. *Italian Journal of Educational Research*, 4, 21-33.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal od Educational, Cultural and Psychological Studie*, 17, 113-138.
- Cornacchia, M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche pedagogiche*, LIV (214), 69-84.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Di Palma, D. & Belfiore, P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello student. *Formazione & Insegnamento*, 18 (2), 169-179.
- Di Profio, L. (a cura di) (2020). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Fabbri L. & Torlone F. (2018). La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione. *Form@re*, 18 (3), pp. 1-6.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educatore e della formazione. *Form@re*, 18 (3), 19-36.
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M.B. & Palmieri, C. (a cura di) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Foucault, M. (2004). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi.
- Franchini, R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2020). Medicina e Pedagogia speciale. La ricerca di un dialogo paritario. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (4), 9-23.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Gallerani, M. (2020). La responsabilità nel dire della cura, *Studium Educationis*, XXI(3), 19-31.
- Giraldo, M. (2013). Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo Universitario. *Formazione, lavoro, persona*, III (9), 1-12.
- Goussot, A. (1994). *L'umanizzazione della cura e della presa in carico*. In A. Goussot: *Disabilità complesse: sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Rimini: Maggioli, 45-82.
- Guigoni, A. & Ferrari, R. (2020). *Pandemia 2020. Vita quotidiana in Italia con il Covid-19*. Danyang: M&J Publishing House.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Howe, K. & Gray, I. (2013). *Effective supervision in social work*. Londra: Sage Publications.
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (1), 109-128.
- Illich, I. (2004). *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ingrossi, M. (2011). Quale educazione alla cura? L'etica della cura a fondamento dell'educazione. *Animazione sociale*, 50-60.
- Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.

- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Ius, M. (2020). Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, XXI (2), 126-138.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia del dolore*. Roma: Maltemi.
- Lévinas, E. (1961). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Margiotta, U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia oggi*, XV (2), 448-457.
- Marini, D. & Setifff, F. (a cura di) (2020). *Una grammatica della digitalizzazione. Interpretare la metamorfosi di società, economia e organizzazioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, XV (2), 249-262.
- Montanari, M. (2020). *L'educatore socio-pedagogico dopo la "Legge Iori": alcune riflessioni critiche*. In P. Gaspari: *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*. Roma: Anicia, pp. 205-226.
- Montuschi, F. (2002). *Fare ed essere. Il Prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Morin, E. (2020). *La fraternità, perchè? Resistere alle crudeltà del mondo*. Assisi: Editrice Ave.
- Moreno, C. (2011). Mission Impossible. L'apprendimento professionale degli educatori nel contesto d'azione. *Scuola Democratica*, 2, 178-184.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, XV (2), 91-105.
- Mortari, L. & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla formazione*, 23(1), 301-318.
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Oggionni, F. & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11 (18), 207-220.
- Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11 (18), 235-250.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A. & Tognetti, S. (a cura di) (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (a cura di) (2010). *Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo*. Università Milano-Bicocca: Rapporto di ricerca, Centro Studi Riccardo Massa.
- Palmieri, C. (2014). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Papa, A. (2014). *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (a cura di) (2012). *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti*. Milano: EDUCatt.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.

Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori Editore.

Pesare, F. (2017). Il tirocinio come strumento di formazione adeguata ad una società liquida, *Metis*, VII(1) (consultabile su <http://www.metisjournal.it/matis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/952-2017-06-26-14-26-13.html>).

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.

Scarzello, D. (2012). Il Diario emotivo dell'educatore: uno strumento per diventare allenatori emotivi. *Psicologia e Scuola*, 24, 50-57.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

EU (2010). *Strategia di Lisbona 2010*. (consultabile su [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)).

Tramma, S. (2014). *Tirocinio*. In W. Brandani, S. Tramma (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci, pp. 387-389.

Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Traverso, A. & Modugno, A. (2018). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.

Unesco (2009). *Institute for Lifelong Learning (UIL): annual report, 2009*. (consultabile su <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187791>).