

SEZIONE A TEMA LIBERO

Il ripensamento di una pratica nel corso della pandemia. Il tirocinio a distanza del Centro di Ricerca e Studio per l'Infanzia dell'Università di Foggia.

Reshaping practice during the pandemic. The distance internship of the Research and Study Center for Childhood of the University of Foggia.

Alessandra Altamura, Università degli Studi di Foggia.

Angelica Disalvo, Università degli Studi di Foggia.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo illustra le evidenze emerse dall'esperienza di ridefinizione del percorso di tirocinio formativo del *Centro di Ricerca e Studio per l'Infanzia* dell'Università di Foggia, nell'ambito dei Corsi di Laurea L-19 e LM-85, in seguito all'avvento dell'emergenza sanitaria da COVID-19. A partire dall'analisi del contesto, si approfondiscono le ragioni delle strategie di implementazione delle attività, con particolare riferimento all'esercizio delle capacità riflessive dei/i delle futuri/e professionisti/e dell'educazione. Tra le diverse strategie, ruolo cruciale è stato svolto dalla figura del *tutor online di tirocinio* e dall'utilizzo del *diario riflessivo*. In ultima analisi vengono illustrate le evidenze emerse dalla lettura ermeneutica dei questionari finali compilati dagli/dalle studenti/esse tirocinanti. Enucleate in punti di forza e di debolezza, le evidenze permettono di definire criteri di migliorabilità e delineare aspetti significativi del percorso di tirocinio realizzato.

ENGLISH ABSTRACT

The paper describes the evidences emerged from the reshaping of the internship of the *Research and Study Center for Childhood* of the University of Foggia, in the context of the Degree Courses L-19 and LM-85, following the advent of the COVID-19 health emergency. Starting from the analysis of the context, the reasons for the implementation strategies of the activities are examined in depth, with particular reference to the exercise of the reflective skills of future education professionals. Among the various strategies, a crucial role was played by the figure of the *internship online tutor* and the use of the *reflective diary*. Ultimately, the evidences emerged from the hermeneutic reading of the final questionnaires filled in by the trainee students are illustrated. Enucleated in strengths and weaknesses points, the evidences allow us to define criteria for improvement and outline significant aspects of the internship fulfilled.

Un'istantanea...

Era l'11 marzo del 2020 quando l'Organizzazione Mondiale della Sanità, in seguito a un'attenta valutazione dei livelli di diffusione globale e di gravità dell'infezione da SARS-CoV-2, dichiarò che l'epidemia da COVID-19 poteva essere considerata una pandemia.

Da quel momento si inizia a sentir parlare di emergenza sanitaria di rilevanza globale e della necessità di definire e attivare, a livello internazionale, strategie di intervento e di contenimento, risposte condivise e coordinate dai diversi Stati.

Tra i primi paesi a essere interessati dal contagio vi è l'Italia, in particolare la zona settentrionale, nelle regioni della Lombardia e del Veneto. Da subito, i provvedimenti legislativi iniziano a delineare e prospettare proposte di carattere straordinario e urgente, per fronteggiare in maniera appropriata tutte le possibili situazioni dannose per la salute del singolo e della collettività presente sul territorio della penisola.

Per le ragioni su esposte, in Italia, a partire dal mese di febbraio, il Ministero della Salute, d'intesa con Governo, Regioni, e con il supporto di un Comitato tecnico-scientifico, con il DL n. 6 del 23 febbraio 2020 e con il DPCM "Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020" ha individuato e adottato misure di contenimento e di gestione per il contrasto della diffusione del virus e, soprattutto – per l'oggetto di trattazione del presente contributo – ha disposto la "sospensione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza" (art. 2, comma d); una sospensione dirompente – questa come tante altre disciplinate dai diversi provvedimenti – che ha avuto delle notevoli ripercussioni su tutti i piani dell'esistenza: individuale, sociale, economico, tecnologico, ambientale; che ha acuito il senso di precarietà e imprevedibilità, che ha fatto vacillare la convinzione dell'uomo e della donna contemporanei di dominare gli eventi e che ha fatto "... traballare – prendendo in prestito le parole di Elena Pulcini (2017) – tutti i ... tentativi di *diniego* della realtà ... rendendo sempre più difficile relegare le minacce che incombono su di noi e sul nostro pianeta nell'immaginario fantascientifico" (pp. 34-35).

Ebbene, la pandemia ha imposto un rallentamento generale, ha ordinato di sospendere le nostre *vite di corsa* (Bauman, 2009) e ha chiesto a ciascuno/a – come singoli e/o come componenti di realtà più ampie – di riflettere su alcune questioni essenziali (si pensi al riconoscimento del valore dell'essere interdipendenti, legati l'uno all'altro) e di ripensare – all'interno delle mura domestiche ma anche di contesti altamente specifici – le pratiche tradizionalmente agite.

In questo scenario e con l'annuncio del lockdown nazionale (DPCM 8 marzo 2020), le istituzioni di educazione, istruzione e formazione – dai servizi educativi per l'infanzia per giungere sino all'Università – si sono ritrovate spiazzate e disorientate e hanno dovuto, da subito, recepire le misure legislative definite e ripensare, anche in tempi piuttosto brevi, nuovi modi, inedite strategie e piani didattici e formativi alternativi per portare avanti la propria mission e per *dare forma*, nonostante tutto, alle progettualità insite in ciascuna di esse.

Gli Atenei, nel caso specifico, si sono adoperati per garantire la continuità e la prosecuzione delle attività didattiche e della formazione attraverso l'erogazione della didattica a distanza, resa possibile grazie all'utilizzo di specifiche piattaforme per l'e-learning, e il ripensamento dei percorsi di tirocinio, da rendere compatibili con la situazione contingente e con le indicazioni ministeriali allora vigenti.

La ridefinizione del tirocinio in periodo di pandemia – che ha interessato, nel caso specifico, 42 tra studenti e studentesse nel periodo maggio 2020 - gennaio 2021 – e l’attivazione e conseguente realizzazione dello stesso presso il *Centro di Ricerca e Studio per l’Infanzia* del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia – cui afferiscono le scriventi – sarà oggetto di riflessione del presente contributo.

Il ripensamento delle attività e degli strumenti di tirocinio

Coerentemente con il circolo teoria-prassi-teoria, che postula una stretta connessione tra momenti teorici e laboratoriali e l’alternanza di fasi di progettazione e sperimentazione *sul campo*, l’esperienza di tirocinio permette una contestualizzazione del proprio sapere (cfr. Tognetti Bordogna, 2015), di quanto sino a quel momento acquisito e consente il riconoscimento della validità, o al contrario la messa in discussione, del proprio *know-how*.

Alla luce di queste imprescindibili premesse, al fine di garantire alle studentesse e agli studenti la continuità del percorso di studi e tenendo in debita considerazione la constatazione che si sarebbe trattato di una situazione transitoria ma non di breve durata, il *Centro* ha proposto delle attività alternative, sempre coerenti con il curriculo di riferimento e rispondenti alla situazione inedita e contingente. In particolare, così come dimostrato da diversi studi e ricerche (cfr. ad esempio, *Bambini e lockdown. La parola ai genitori* (1)), la chiusura dei servizi educativi per l’infanzia e delle scuole ha stravolto la routine di bambini e bambine, dei loro genitori, e ha comportato non poche preoccupazioni, incertezze e dubbi su come gestire la quotidianità, ormai priva dei suoi classici appuntamenti (scuola, sport, incontri con amici/parenti, ecc.), e la convivenza forzata tra lavoro (per i genitori in *smart working*) e vita familiare. Molti/e, per “riempire” questo tempo eccessivamente vuoto, si sono riversati su quella che Karl Popper aveva definito *cattiva maestra* (1994) – la televisione – o, più in generale, su app, videogiochi, ecc. I vincoli imposti dall’emergenza sanitaria, infatti, hanno comportato una crescita notevole dei consumi televisivi (+47% durante il lockdown (2)) e un vero e proprio boom nel settore della vendita dei videogiochi. La fruizione della televisione, nello specifico, come attestato anche dalla ricerca su menzionata, registra – in termini di “numero di ore al giorno” – un aumento considerevole, soprattutto per la popolazione 1-5 anni. Mettere i bambini e le bambine davanti alla tv è risultata, spesso, la soluzione più comoda – scrive Di Bari (2020) – ma è bene sapere che anche i cartoni pensati e realizzati per i/le più piccoli/e necessitano di un’azione di accompagnamento da parte dell’adulto.

Di fronte a questo stato di cose ci si è chiesti come educare a un consumo critico e consapevole della televisione i componenti del nucleo familiare – in particolare genitori e bambini/e – e alle/ai tirocinanti è stato chiesto di definire e realizzare delle linee guida, degli opuscoli e/o dei video info/formativi – per invitare il genitore a riflettere sui contenuti da proporre ai/alle propri/e figli/e – e di individuare alcuni indici di valutazione finalizzati a una scelta consapevole e mirata. Per giungere all’elaborazione di simili prodotti, le studentesse e gli studenti coinvolte/i nel percorso hanno dovuto acquisire conoscenze legate alle potenzialità e ai rischi dei media e sviluppare competenze di ricerca e di analisi degli aspetti formali e contenutistici dei *cartoons* e dei film destinati

all'infanzia. Alcuni/e, poi, hanno sentito l'esigenza di condurre un'analisi approfondita anche su app e videogiochi.

La ricerca sul tirocinio a distanza

L'impossibilità di svolgere il tirocinio in presenza ha imposto il ripensamento di una pratica che, per definizione, prevede la prossimità, la contiguità e la messa in campo delle proprie conoscenze, il confronto con l'altro, il passaggio da ciò *che si sa* (teoria) a ciò *che si sa fare* (prassi).

Come gruppo di ricerca del *Centro* ci si è chiesti in che modo valorizzare l'esperienza di tirocinio in piena pandemia e quali competenze promuovere per renderla, nonostante tutto, funzionale all'emergere del/della professionista dell'educazione e per garantire a tutti/e gli/le studenti/studentesse un'esperienza di tirocinio professionalizzante, seppure in modalità *a distanza*. Si è deciso, allora, di lavorare, insieme a tutti/e i/le tirocinanti e in maniera parallela rispetto allo svolgimento delle attività previste dal progetto formativo, sulla competenza riflessiva, componente irrinunciabile – nonché parte integrante del corredo di competenze professionali – dei repertori interpretativi di educatori e pedagogisti (cfr. Nuzzaci, 2012).

Data l'impostazione qualitativa della ricerca (Trinchero, 2002), è stato definito il *problema*, nonché il bisogno conoscitivo che ha dato origine alla stessa, riassunto nella seguente domanda: può l'esperienza di tirocinio a distanza (in questo caso imposta) essere foriera di nuove conoscenze e competenze e di inediti sguardi sulla riconfigurazione dei pensieri, degli strumenti e delle azioni professionali del futuro educatore?

Alla luce dei molteplici studi e delle numerose ricerche (3) che definiscono il quadro teorico di riferimento e che, dunque, sostengono il ruolo chiave e le ricadute positive della componente riflessiva nella professione educativa, il suo essere elemento critico fondamentale, sia per la formazione che per la pratica degli educatori e dei docenti (Crotti, 2017), e dal momento che è venuta meno la dimensione esperienziale, costitutiva della pratica di tirocinio, sono state intensificate le azioni di confronto e di riflessione sulle attività progettate e realizzate.

La riflessione – scriveva Schön nel 1993 – è la chiave di volta del sapere di un professionista e anche Margiotta (2013), a tal proposito, affermava che “[i]l processo riflessivo ... costruisce l'*expertise* del professionista. ... evidenzia le connessioni di senso tra l'azione pratica e la sua epistemologia” (p. 9); in formazione, e durante l'esperienza di tirocinio, la riflessione critica sulla *messa alla prova* delle teorie precedentemente studiate rappresenta una vera e propria esigenza e diviene processo mediante il quale il singolo comprende e interpreta le azioni poste in essere, sia nel mentre (*reflection in action*), sia spostando lo sguardo sul passato, attivando operazioni specifiche di descrizione e ricostruzione per mettere a fuoco errori, intenzioni e modifiche (*reflection on action*). La *conversazione riflessiva* con la situazione – scrive Maura Striano (2012) – si determina utilizzando il repertorio di esempi, immagini, descrizioni e azioni racchiusi nel complesso dell'esperienza degli attori, che li utilizzano per comprendere e formulare nuove ipotesi e disegnare – aggiungiamo – eventuali inediti corsi di azione.

L'utilizzo dell'approccio riflessivo durante il tirocinio consente agli studenti e alle studentesse di rendersi protagonisti/e e attivi/e costruttori e costruttrici del proprio percorso di formazione e della propria *cassetta degli attrezzi*; di recuperare e rendere esplicativi e trasparenti le implicazioni e i presupposti sottesi all'azione e le forme in cui si declina (Striano, 2012).

Per sostenere questo processo di riflessione, questa necessità di *so-stare* sulle pratiche agite, sulle azioni realizzate, sulle difficoltà incontrate e sulle ipotetiche soluzioni implementate, si è deciso di far compilare a ogni tirocinante – oltre al consueto libretto di tirocinio – un diario, finalizzato proprio a innescare processi di consapevolezza rispetto alle risorse possedute, ai progressi registrati e ai personali margini di miglioramento. Ogni attività, pertanto, è stata accompagnata da un momento di riflessione, fondamentale per giungere all'acquisizione di un pensiero critico (attraverso il quale valutare avvenimenti e circostanze per ipotizzare eventuali criteri di azione e di decisione) e riflessivo (in grado di mettere in discussione e dunque di reinterpretare le teorie implicite elaborate e utilizzate sino a quel momento e che risultano incongruenti con il problema da affrontare; o, al contrario, per rinvigorirle) (Lopez, 2004). La distanza, dunque, è stata ripensata come importante opportunità per offrire maggiori occasioni di riflessione.

Al termine del percorso di tirocinio, è stato somministrato a ciascun/a tirocinante un questionario – on line e autocompilabile – che si componeva di 12 items (4) suddivisi in sezioni specifiche: dati anagrafici, dati tirocinio, autovalutazione delle competenze, valutazione del percorso formativo.

Per la trattazione del presente contributo ci si è soffermati, in modo particolare, sull'ultima sezione per fare emergere le risposte necessarie a soddisfare o meno il bisogno conoscitivo di partenza (cfr. par. 6).

La metamorfosi di una pratica

Le attività di tirocinio rappresentano un'occasione di apprendimento cruciale nel percorso di formazione dell'identità professionale – ma anche personale – dei laureandi e delle laureande. Rendere pratiche ed esperienziali, dunque tangibili, le conoscenze acquisite durante il corso di studi accademici offre la possibilità di esercitare, per la prima volta, la propria professione e la propria professionalità, di sperimentare le tecniche e gli strumenti che le caratterizzano, di conoscere gli ambienti in cui si realizzano e le numerose dinamiche che in essi intervengono.

In virtù del loro carattere esperienziale, dunque, così come messo in luce da Eleonora Renda, Anna Salerni e Dania Malerba (2016), le attività di tirocinio permettono di:

- applicare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi rendendole esperienziali;
- costruire la propria identità e il proprio sistema di competenze trasversali;
- avere un primo contatto diretto con il mondo del lavoro.

Il valore formativo e professionalizzante delle attività di tirocinio risulta fondamentale per studenti e studentesse dei Corsi di Laurea volti a formare educatori ed educatrici in ambito socio-pedagogico e pedagogisti/e, le cui prassi e mansioni professionali sono inestricabilmente correlate e strettamente dipendenti dalle caratteristiche peculiari del loro

contesto di intervento. Come afferma Striano (2012), infatti, "le diverse forme di azione che compongono il complesso campo dell'educazione sono caratterizzate da: contestualità (sono collocate in un contesto); intenzionalità (sono sostenute da intenzioni da parte dell'educatore e dell'educando); riflessività (sono attraversate da processi riflessivi); situatività (sono legate a specifiche situazioni)" (p. 349) e vengono a organizzarsi sistematicamente in quello che viene definito dalla studiosa *agire educativo*.

Il macro-obiettivo che il *Centro* si è posto per sopprimere al venir meno del carattere esperienziale delle attività di tirocinio è stato dunque quello di garantire l'apprendimento e lo sviluppo di un saper-agire sistematico e comprendente (Morin, 2015) rispetto ai bisogni educativi emergenti dal contesto in una situazione in cui la sperimentazione attiva degli ambienti educativi era resa impossibile dall'emergenza sanitaria.

Finalità principale del *Centro* è stata quella di supportare gli/le studenti/studentesse non solo nello svolgimento delle attività formative finalizzate allo sviluppo di competenze tecnico-professionali, ma anche nell'acquisizione delle metacompetenze (Loiodice, 2004) indispensabili all'agire educativo, ponendo particolare attenzione progettuale allo sviluppo delle capacità riflessive. Come già affermato da Anna Grazia Lopez (2007), infatti,

viene chiesto alle istituzioni formative, nel nostro caso all'università, da un lato di promuovere, nel soggetto in formazione, l'acquisizione di un modello professionale in grado di affrontare la "sfida cognitiva" del cambiamento, dall'altro di garantirgli la maturazione di una forma mentis che duri tutta la vita e che sia improntata sul "dinamismo cognitivo" (p. 37).

Dinamismo cognitivo che è possibile sviluppare, in età adulta in particolar modo, attraverso l'oggettivazione e l'elaborazione consapevole del proprio pensiero nella pratica e sulla pratica (Shön, 1993), ovvero attivando processi riflessivi utili a rendere gli apprendimenti derivanti dalla prassi significativi e a fare della riflessione un vero e proprio *habitus* dell'educatore.

A proposito del valore fondamentale svolto dalla riflessione e dalla riflessività nell'ambito delle pratiche educative, ancora Striano (2012) afferma: "la posizione riflessiva ... è una posizione che consente di utilizzare, *insieme*, un doppio fuoco di pensiero e di azione, restituendo agli attori implicati in un contesto la complessità delle dinamiche transattive che strutturano i campi dell'esperienza e le situazioni in cui si trovano ad agire e riflettere" (p. 352), determinando, di conseguenza, la qualità stessa degli interventi educativi attuati dal professionista educativo.

Per tali ragioni, considerata la necessità di ripensare repentinamente la proposta formativa e data la peculiarità della situazione, si è reso indispensabile predisporre una figura professionale che, in possesso delle competenze necessarie a saper leggere, gestire ed elaborare creativamente la straordinarietà contingente, potesse fungere da guida e sostegno per i/le tirocinanti nei processi di apprendimento e nell'esercizio delle capacità *metacognitive* e *autoriflessive* utili a sostenere la loro futura pratica educativa.

Tutor di tirocinio online: mansioni, funzioni, competenze e strumenti

La *smaterializzazione* degli ambienti di apprendimento all'interno dei quali svolgere le attività di tirocinio ha richiesto il ripensamento – oltre che delle pratiche – delle mansioni e delle funzioni abitualmente attribuite alla figura del tutor di tirocinio.

Figura tipicamente presente all'interno dei percorsi di apprendimento in età adulta, Isabella Loiodice (2004) definisce il/la tutor come

quella figura che ... svolge una funzione di orientamento, di monitoraggio e di sostegno continuo al processo di apprendimento e di formazione dei soggetti, provvedendo a rimuovere tutti quegli ostacoli (materiali e immateriali) che si possono frapporre all'acquisizione di specifiche competenze (formative e/o professionali) (p. 134).

Tali funzioni, poi, assumono caratteristiche specifiche in base all'ambiente di apprendimento all'interno del quale il/la tutor interviene. A tal proposito, sempre Loiodice (2004) individua tre principali mansioni proprie del tutor online: quella di *istruttore* – ovvero di colui che si occupa dell'acquisizione delle conoscenze e competenze specialistiche oggetto del percorso di tirocinio; quella di *facilitatore* – ovvero di colui che guida e supervisiona il/la tirocinante nello sviluppo delle metacompetenze utili nel mondo del lavoro – e quella di *moderatore* – ovvero di colui che gestisce le relazioni tra tirocinanti, promuovendo la formazione di comunità di pratiche. Oltre ciò, risulta altresì di fondamentale importanza che il tutor online possieda competenze digitali, utili a conoscere e gestire potenzialità e limiti propri degli ambienti virtuali.

Il carattere emergenziale e permanentemente incerto, dunque, nell'ambito specifico della formazione di futuri/e educatori ed educatrici, pedagogiste e pedagogisti, richiedeva l'intervento di figure professionali in possesso di competenze specifiche, utili a gestire l'estrema complessità e imprevedibilità degli eventi. Competenze quali la capacità di osservazione, riconoscimento e analisi dei bisogni educativi emergenti in relazione ai contesti specifici di apprendimento; capacità di progettazione, monitoraggio e valutazione degli interventi e dei processi educativi e formativi in considerazione delle unicità dei singoli utenti e di obiettivi e finalità proprie del percorso di tirocinio; capacità comunicative, di ascolto attivo, di promozione di relazionalità positiva e cooperativa; capacità di pensiero critico, creativo, capace di prendere decisioni e risolvere problemi in situazioni inedite e dall'evoluzione imprevedibile. Competenze flessibili e dinamiche, di natura sistematica e complessa, che possono essere riconosciute come tipicamente appartenenti alla figura professionale del/della pedagogista.

Al fine di assicurare le multidimensionali e multimodali funzioni di supporto e facilitazione proprie del tutor di tirocinio e considerata la peculiarità del contesto di apprendimento specifico, il *Centro* ha previsto l'intervento di *tutor di tirocinio online* volte a supportare i/le tirocinanti sia dal punto di vista didattico sia dal punto di vista tecnico dall'avvio alla conclusione delle attività previste.

Tali attività sono state svolte attraverso incontri virtuali individuali o di gruppo – durante i quali le tutor hanno avuto modo di incontrare i/le tirocinanti incontrandoli/le e interagendo attivamente con loro – e via mail – in modo tale da fornire un supporto scritto,

da poter consultare in ogni momento, contenente le linee guida utili al superamento della specifica difficoltà riscontrata.

Nella tabella seguente si riportano dunque, sinteticamente, le funzioni di supporto tecnico-amministrativo e didattico svolte dalle tutor di tirocinio del *Centro*.

TAB. 1

Tutoring tecnico-amministrativo	Tutoring didattico
<ul style="list-style-type: none"> - Supporto nel reperimento e nella compilazione della modulistica utile all'avvio, allo svolgimento e alla conclusione delle attività di tirocinio; - Illustrazione delle procedure di consegna della modulistica per l'avvio e per la conclusione delle attività di tirocinio; - Intermediazione con gli organi amministrativi deputati all'espletamento delle prassi burocratiche; - Supporto nell'utilizzo dei software utili alla creazione dei prodotti richiesti dai progetti formativi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistenza nella compilazione dei progetti formativi; - Guida alla compilazione dei diari riflessivi; - Supporto nella redazione della relazione finale delle attività svolte; - Supporto nella navigazione del web per il reperimento di fonti scientificamente attendibili; - Supporto nel chiarimento di contenuti disciplinari ostici e complessi; - Facilitazione nello sviluppo delle competenze tecnico-professionali necessarie al raggiungimento degli obiettivi formativi.

Venendo meno il carattere esperienziale delle attività di tirocinio e considerati i bisogni educativi emergenti da incontri di gruppo preliminari all'avvio delle attività svolte con l'utenza – i quali sono risultati indispensabili a definire le prime linee guida per una ri-progettazione, costantemente *in fieri*, delle attività di tirocinio – a opera delle *tutor online di tirocinio* è stato messo a punto uno strumento finalizzato a guidare i/le tirocinanti, quotidianamente, nella promozione delle capacità riflessive.

Il *diario riflessivo*: struttura e finalità

Come afferma Luigina Mortari (2019), “Riflettere è mettere sotto l'occhio del pensiero le proprie azioni, i propri processi ma, soprattutto, pensare i propri pensieri, rivedere ciò che si è pensato ...” (p. 73), al fine di ri-strutturarla a partire dall'esperienza di vita vissuta. Dispositivo pedagogico d'elezione, come afferma Bruner (2006) la narrazione “è enormemente sensibile a ciò che sfida la nostra concezione del canonico” (p. 18), consente di *domesticare* (p. 99) ciò che si discosta dalla consuetudine di pensieri e di eventi, offrendosi quale strumento atto a intercettare i problemi (p. 18) e ad avviare processi riflessivi utili ad analizzarli e a comprenderli. Per tale ragione, considerato il notevole valore formativo della narrazione nei processi educativi e di apprendimento (Demetrio, 2013) – e, a maggior ragione, di apprendimento in età adulta (Knowles, 1996) – lo strumento ideato per fornire supporto a studenti e studentesse tirocinanti è stato di tipo narrativo-riflessivo.

Lo strumento narrativo-riflessivo semi-strutturato messo a punto dalle *tutor online di tirocinio*, reso in forma diaristica, rispondeva alla necessità di perseguire una triplice finalità: da una parte, esso si proponeva di porre gli studenti e le studentesse nella

condizione di attivare ed esercitare, attraverso la narrazione delle attività svolte e delle strategie attuate per portarle a termine, processi *metacognitivi* e *autoriflessivi* utili allo sviluppo delle capacità riflessive e di autorientamento (Batini, 2009) indispensabili all’agire educativo, pur in assenza della guida fisica e costante delle tutor durante lo svolgimento delle attività; dall’altra, aveva l’obiettivo di introdurre i tirocinanti all’utilizzo di uno strumento educativo di tipo riflessivo particolarmente diffuso per la documentazione delle pratiche educative: il *diario di bordo* (5); infine, se compilate con costanza, le pagine di diario potevano dar vita a un portfolio, utile tanto ai/alle tirocinanti quanto alle tutor per la redazione delle rispettive relazioni finali delle attività svolte e per riflettere attorno all’intero processo di apprendimento.

I/le tirocinanti hanno dunque compilato quotidianamente, al termine dello svolgimento delle attività, una pagina del *diario riflessivo*. Al suo interno, oltre a riportare la data, l’ora di inizio e l’ora di fine delle attività, è stato loro richiesto di descrivere, primariamente, l’attività svolta.

Tenendo in considerazione il fatto che non avrebbero avuto modo di fare esperienza diretta di un ambiente educativo specifico e di avere un contatto diretto con gli/le educandi/e, gli ambiti di riflessione individuati sono stati quelli relativi ai processi cognitivi coinvolti nell’espletamento delle attività stabilite dal progetto formativo di tirocinio e nella risoluzione di eventuali difficoltà riscontrate nel corso dello svolgimento delle stesse.

Le aree di riflessività individuate sono state, in sintesi, le seguenti:

- Strategie elaborate e attuate per la realizzazione delle attività;
- Difficoltà riscontrate durante lo svolgimento delle attività;
- Strategie elaborate per la soluzione delle difficoltà emerse;
- Risultati attesi e ottenuti;
- Sensazioni ed emozioni percepite;
- Guadagni formativi acquisiti.

Al fine di facilitare l’attivazione del *pensiero riflessivo*, si è pensato di rendere lo strumento narrativo formale nella minore misura possibile. Gli ambiti di riflessione individuati sono stati quindi tradotti in domande-guida autoriflessive rese in forma diretta (“*Che strategie ho attuato per svolgere le attività di tirocinio odierne?*”; “*Quali difficoltà ho incontrato?*”; “*Le strategie che ho attuato hanno avuto i risultati attesi?*”; “*Come mi sono sentito/a?*”; “*Cosa ho imparato dall’attività svolta?*”), allo scopo di consentire ai/alle tirocinanti di narrare liberamente le proprie esperienze quotidiane di apprendimento.

Attraverso una nota esplicativa preliminare alla compilazione del diario, le tutor hanno fornito le indicazioni necessarie alla sua compilazione e al suo corretto utilizzo.

I punti di forza e di debolezza del tirocinio a distanza

Come si diceva in apertura, il tirocinio rappresenta per studentesse e studenti un'occasione *protetta* di sperimentazione di sé e di riconoscimento delle proprie capacità, competenze e potenzialità, ma anche delle proprie mancanze; l'opportunità di tradurre in prassi quanto appreso in sede formativa; un primo contatto con il mondo del lavoro e, infine, uno spazio-tempo per analizzare, riflettere, rielaborare.

Proprio alla luce di queste considerazioni, nel periodo compreso tra maggio 2020 e gennaio 2021, alle/ai tirocinanti del *Centro* è stato chiesto – tramite la somministrazione di un questionario – di individuare e definire, in base alla loro esperienza e al personale punto di vista, vantaggi e criticità di questa nuova *veste* del tirocinio.

Dalla lettura dei 42 questionari somministrati emerge un livello di soddisfazione generale da parte di studenti e studentesse, che hanno definito l'esperienza come altamente costruttiva, sia sul piano personale che formativo, dal momento che è stata offerta loro la possibilità di indagare e di affinare la propria *expertise* su un tema – a detta di tutti/e – poco noto (l'educazione ai media e la fruizione consapevole di *device* tecnologici e prodotti multimediali da parte di genitori e bambini/e) e di acquisire e/o perfezionare diverse competenze quali, ad esempio, quelle digitali.

Allo stesso tempo, però, sono stati segnalati anche alcuni importanti svantaggi quali, ad esempio, la mancanza di praticità e l'impossibilità di *sperimentare sul campo* le conoscenze acquisite durante il percorso di studio.

Dunque, di seguito e nello specifico, si analizzeranno i punti di forza e di debolezza individuati e messi in luce – con maggiore frequenza – dalle/dai tirocinanti coinvolte/i nella sperimentazione.

Punti di forza

Tra i punti di forza rientrano:

- possibilità di acquisire, sviluppare, migliorare e/o potenziare le proprie competenze digitali;
- opportunità di organizzare in autonomia il lavoro da svolgere e di conciliare diverse sfere della propria vita (familiare, lavorativa, universitaria) attraverso la promozione di *time management skills*;
- maggiori occasioni di sviluppare la componente riflessiva della propria professione futura.

a) Le competenze digitali.

La competenza digitale rientra tra le otto competenze chiave individuate per la promozione di un apprendimento permanente inclusivo e di qualità e presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabilità (Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018). Sebbene non sia facile definirla in maniera univoca, dal momento che le tecnologie e i software evolvono continuamente, l'Unione Europea ha cercato di darne una definizione standard descrivendola come “abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione” e la Commissione Europea ha elaborato il *DigComp*, ovvero il *Quadro di*

riferimento per le competenze digitali dei cittadini, individuando specifiche aree di competenza digitale, imprescindibili per un utilizzo critico e consapevole delle tecnologie. In questo scenario, la competenza digitale diviene una competenza fondamentale per affrontare, vivere e gestire la complessità odierna e per evitare e/o colmare situazioni di *digital divide*. “Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico” (Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018).

L’emergenza sanitaria, in tal senso, ha dato una *scossa* al mondo della formazione, ha imposto nuove sfide e ha svelato inedite opportunità in cui un ruolo chiave è stato ricoperto proprio dalle tecnologie; ha chiesto a ciascuno/a di *mettere alla prova* le proprie abilità e competenze digitali e ha fatto emergere – come risulta anche dal *Piano d’azione per l’istruzione digitale 2021-2027* dell’Unione Europea – la necessità di migliorarle e consolidarle.

In linea con queste premesse, le/i tirocinanti hanno sottolineato quanto sia stato importante per loro *essere stati costrette/i a passare molte ore davanti al PC – e/o altri device* – perché tutto quel tempo ha rappresentato per ciascuno/a un investimento in termini di acquisizione di nuove competenze. Molte/i hanno dichiarato come non fossero in grado di avvalersi, ad esempio, delle piattaforme (si pensi a Google Meet, Zoom, ecc.), necessarie per organizzare incontri e riunioni di gruppo ai fini della realizzazione dell’elaborazione del prodotto finale, o, ancora, dei servizi di posta elettronica e dei programmi e delle app di creazione e animazione di contenuti multimediali. Rispetto alla fase iniziale della esperienza, dunque, tutti/e hanno riscontrato una maggiore padronanza nell’utilizzo degli strumenti digitali tradizionalmente adoperati – che hanno rivelato molte più funzionalità di quelle di cui si era a conoscenza – e un migliore utilizzo della tecnologia ai fini della ricerca e dell’apprendimento.

Pertanto, da un lato, emerge come gli studenti e le studentesse non si siano lasciati “spaventare” da questa nuova *veste* del tirocinio ma, al contrario, siano stati/e in grado di cogliere le sfide della pandemia e, a partire dalle competenze di cui erano già in possesso, ne hanno sviluppate di nuove, proponendo attività e realizzando prodotti multimediali inediti e originali; dall’altro, le docenti tutor hanno avuto la possibilità di verificare quanto sia importante prevedere delle occasioni di formazione e di accompagnamento all’utilizzo delle risorse tecnologiche e del web, anche in un’esperienza quale può essere quella del tirocinio, prevedendo e utilizzando strategie multimediali per la preparazione e la realizzazione dello stesso.

b) La pianificazione e l’organizzazione del lavoro: time management skills.

Un altro punto di forza è legato alla possibilità di organizzare in autonomia il lavoro da svolgere, senza vincoli spazio-temporali, e di conciliare diverse sfere della propria vita (familiare, lavorativa, universitaria) attraverso la promozione di *time management skills*.

La nostra quotidianità è scandita da impegni, colma di *to-do list*; siamo perennemente in bilico tra ciò che è urgente e ciò che è importante e questo, sovente, genera ansia, stress, inquietudine. L'esigenza di svolgere il tirocinio a distanza, e dunque da casa, al pari dello *smart working*, ha richiesto l'adozione di nuovi stili di vita, di studio e di lavoro e, dunque, una nuova organizzazione delle proprie routine. Di fronte a questo stato di cose, i/le tirocinanti hanno dovuto imparare a gestire autonomamente i tempi da dedicare ai diversi impegni: non avevano un ente presso cui recarsi in orari stabiliti, un orario entro il quale concludere la giornata di tirocinio, nessuna scansione temporale delle attività quotidiane. Di contro avevano delle scadenze ben definite per conseguire gli obiettivi prestabiliti.

Nel rispondere ai questionari – e anche durante gli incontri di tutorato – in tanti/e hanno affermato di aver acquisito competenze di *time management* – ovvero di gestione efficace del tempo a disposizione, delle priorità e anche di sé stessi/e –, riuscendo altresì a “mettere d'accordo” i diversi impegni (familiari, lavorativi, universitari, personali, ecc.) giornalieri. Per giungere a questo traguardo così importante, è stato necessario pianificare attentamente tutte le attività, individuare le priorità e stabilire una classificazione delle stesse e definire, in maniera dettagliata, gli obiettivi a breve, medio e lungo termine. Questo processo si è rivelato estremamente vantaggioso, perché ha permesso l'acquisizione di una competenza trasversale fondamentale per arrivare soddisfatti/e a fine giornata, elemento di considerevole rilevanza per dare sostegno alla motivazione e ridurre la percezione del *senso di impotenza*.

Tutto ciò, infine, ha avuto delle inevitabili ripercussioni positive sul lavoro svolto in termini di efficacia e di qualità.

c) Riflettere (di più e meglio) sul proprio agire professionale.

... attribuire senso al nostro agire è di fondamentale importanza, consente il mantenimento della motivazione, la possibilità dello sforzo e del sacrificio per il raggiungimento di un obiettivo, permette di tracciare delle linee complessive lungo le quali esercitare il nostro agire. I significati che attribuiamo alle nostre azioni le collocano, danno loro un valore intenzionale, le sottraggono all'indistinto caos delle azioni che si muovono con noi, attorno a noi, nonostante noi (Batini & Giusti, 2008, p. 43).

La pratica riflessiva, nel suo essere complessa, ricca di potenziale creativo e trasformativo, presuppone molteplici e diversificate capacità e competenze, nonché dispositivi utili a farla emergere, sostenerla e promuoverla. Tra gli strumenti che possono essere identificati come facilitatori della pratica riflessiva vi è la scrittura, intesa come possibilità conoscitiva ed ermeneutica, spazio e momento di distensione, di riprogettazione, esercizio critico del pensiero grazie al quale è possibile comprendere il proprio agire, se stessi/e e la realtà più ampia (Altamura, 2021).

Attraverso la scrittura e l'utilizzo di strumenti che promuovono la riflessione – come il diario utilizzato in questo caso – è possibile *mettere ordine* all'esperienza, *dare forma* alle azioni realizzate. Secondo Dewey (1974), infatti, “... nessuna esperienza che ‘abbia significato’ è possibile senza qualche elemento di pensiero” (p. 186).

Alla luce di simili premesse, il *diario riflessivo* da compilare quotidianamente al termine delle attività svolte si è rivelato uno strumento fondamentale per *costruire tracce* della propria evoluzione professionale; per elaborare una sorta di *repository* all'interno del quale far confluire strategie e strumenti adoperati di volta in volta; per *sostenere* la motivazione attraverso il ricordo delle difficoltà incontrate e il superamento delle stesse.

La pratica della scrittura implica riflessione, messa in discussione (di sé e dei propri strumenti, del personale *modus operandi*) e permette di *guadagnare* sapere dall'esperienza vissuta. Mettere nero su bianco quanto realizzato contribuisce alla costruzione di spazi di significato (Bruner, 1992) e consente la rilettura del proprio agire a posteriori.

I/le tirocinanti hanno dichiarato di essersi dedicati/e con piacere alla "compilazione" del diario e quello che all'inizio era stato percepito come un tecnicismo è divenuto, gradualmente, una buona pratica. Ciascuno/a ha compreso quanto fosse importante *fermarsi a pensare* per giungere a una maggiore consapevolezza di sé e del proprio sé in formazione. Scrivere il diario quotidianamente è divenuto un esercizio di esplorazione di sé, capace di *tenere traccia* di un flusso temporale, di un evolvere o al contrario di un blocco delle proprie azioni, di una crescita personale e professionale.

Molti/e dei/delle rispondenti hanno dichiarato di averlo utilizzato come strumento di monitoraggio, in grado di fornire un feedback rispetto all'andamento dell'attività svolte, e di nuovi apprendimenti. Nel corso di un incontro di tutorato, una studentessa ha condiviso la seguente riflessione: "... con il passare dei giorni mi sono resa conto dell'importanza di compilare il diario. Mi ha aiutato a riflettere sul percorso fatto e ad apprezzare i miglioramenti avvenuti".

Dunque, la possibilità di *so-stare* maggiormente sulle pratiche agite e di ripensarle, ha rappresentato un'occasione per sviluppare nuove abilità, conoscenze e competenze legate alla dimensione riflessiva della professionalità educativa.

Punti di debolezza

I punti di debolezza segnalati con maggiore frequenza sono stati due in particolare, ovvero:

- l'impossibilità di svolgere l'esperienza sul campo e, dunque, di sperimentare praticamente le proprie conoscenze e attitudini, di *toccare con mano* il contesto professionale;
- il venir meno dell'opportunità – offerta dal tirocinio tradizionalmente inteso – di avere uno sbocco occupazionale presso l'ente sede dell'esperienza.

a) ...è mancata l'*esperienzialità*...

L'esperienza di tirocinio rappresenta un primo ambito, protetto e privilegiato, in cui la studentessa e lo studente hanno la possibilità di *esercitare* la professione, stabilire un contatto con l'utenza, esplorare e conoscere il servizio/contesto di azione, confrontarsi con i/le professionisti/e del settore e innescare processi di valutazione sul proprio agire per dare avvio al percorso di costruzione della propria identità professionale. La sospensione imposta dalla pandemia, la distanza forzata e la conseguente inattuabilità dei tirocini in

presenza hanno reso necessaria una riprogettazione dell'esperienza che ha generato un senso di spaesamento, e, non poche volte, di frustrazione e preoccupazione per l'impossibilità di *mettersi alla prova*, di farsi conoscere come futuri/e professionisti/e, di ricevere ulteriori informazioni e conoscenze grazie alla relazione con gli/le esperti/e.

È come se, all'improvviso, il tirocinio fosse stato *svuotato di senso* perdendo la sua dimensione costitutiva.

La maggior parte dei/delle tirocinanti ha individuato come punto di debolezza del tirocinio a distanza proprio la mancanza di osservazione diretta, di praticità e, dunque, di sperimentazione di quanto appreso a livello teorico durante il percorso di studio. Tutto ciò non ha consentito di acquisire piena consapevolezza della professione futura, di *mettere a fuoco* il proprio progetto professionale e, soprattutto, non ha permesso di valutare pienamente la propria *attitudine* (6) al contatto diretto con l'utenza (nel caso specifico bambini/e e genitori), lasciando così diversi dubbi rispetto alla possibilità di pensarsi come professionisti/e competenti e appassionati/e.

b) ...sento di aver perso un'occasione...

Il tirocinio rappresenta uno strumento imprescindibile per l'ingresso nel mercato del lavoro, vero e proprio ponte teso a creare continuità tra mondo della formazione e occupazione. Molti/e studenti/studentesse, quando intraprendono l'esperienza, sono preoccupati/e e, allo stesso tempo, entusiasti/e perché l'aspirazione massima diviene l'assunzione e, dunque, la possibilità di trovare una propria collocazione professionale stabile nell'ente presso cui si è deciso di svolgere il tirocinio; d'altra parte, è cosa nota che le aziende e/o i servizi utilizzino proprio queste esperienze per formare potenziali collaboratori/collaboratrici da inserire, successivamente, nel proprio staff, non rendendo vano l'investimento formativo.

Qualora, poi, il tirocinio non dovesse concretizzarsi in un contratto di lavoro, rimane comunque, un'esperienza utile ad arricchire il proprio *bagaglio* (personale e professionale), il proprio curriculum e la personale rete di contatti.

Per queste ragioni, i/le tirocinanti del *Centro* hanno identificato tra i punti di debolezza del tirocinio a distanza il venir meno dell'opportunità – offerta, invece, dal tirocinio tradizionalmente inteso – di avere uno sbocco occupazionale presso l'ente sede dell'esperienza. Una studentessa ha dichiarato: "... non ho avuto la possibilità di farmi conoscere, di mostrare ciò che sono e che so fare. Sento di aver perso un'occasione. Pensavo al tirocinio anche come possibilità di un primo sbocco lavorativo".

Sostanzialmente, il tirocinio a distanza – svolto, prevalentemente, presso il *Centro*, data anche l'indisponibilità della maggior parte degli enti esterni, la chiusura delle scuole e dei servizi e l'impossibilità per i pochi disponibili di coprire il numero effettivo di tirocinanti – non ha consentito loro di confrontarsi con i potenziali datori di lavoro, i/le professionisti/e del settore e non ha permesso una conoscenza adeguata dei contesti d'azione, fondamentale per mostrarsi all'opera.

Conclusioni

Il DPCM del 4 marzo 2020 ha segnato l'avvio di un periodo all'interno del quale tutte le attività consuetamente svolte in presenza sarebbero state sospese in modo coatto. Da quel momento, con un susseguirsi di provvedimenti legislativi emanati dalla presidenza del Consiglio dei Ministri, si è imposta la necessità di ripensare completamente le modalità di svolgimento delle attività formative e professionali fino ad allora svolte in presenza. Tra esse, una trasformazione radicale ha riguardato le modalità di erogazione della didattica a ogni livello di istruzione e, in ambito accademico, anche le modalità di svolgimento dei tirocini formativi.

Il ripensamento delle attività di tirocinio ha promosso la metamorfosi, da una parte, dei ruoli e delle funzioni svolti dal tutor di tirocinio e, dall'altra, delle attività formative proposte per garantire alle studentesse e agli studenti la fruizione di un servizio di formazione di qualità, che assicurasse l'acquisizione delle competenze utili a rendere, quanto più possibile, professionalizzante l'esperienza.

L'avvento della pandemia ha dunque, in un'ottica pedagogica resiliente (Pinto Minerva, 2004), spianato la strada alla possibilità di ripensare, nell'ambito del tirocinio accademico: alle funzioni del tutor di tirocinio e alle competenze necessarie a svolgerle; alla progettazione e alla modalità di realizzazione della sua attività di supporto e affiancamento degli studenti tirocinanti – che dall'oggi al domani si sono trovati ad affrontare un cambiamento epocale di dimensione globale in cui dovevano imparare a gestire i mutamenti delle modalità di svolgimento delle loro routine quotidiane; alla progettazione delle attività formative e alle loro possibili modalità di realizzazione; alla predisposizione di strumenti utili a sostenere lo sviluppo del pensiero riflessivo – scelta connaturata alle necessità educativo-formativa evidenziate e alle possibilità di organizzazione spazio-temporale delle attività di tirocinio offerta dal contesto. Sono emersi, così, la figura del *tutor di tirocinio online* e lo strumento del *diario riflessivo*, entrambi volti al supporto e alla promozione della competenza della riflessività.

Le attività e le strategie attuate sono state il risultato della necessità emergenziale di rispondere prontamente alle molteplici e multidimensionali problematicità emerse con l'avvento inaspettato della pandemia, con il principale obiettivo di garantire la possibilità di prosecuzione degli studi agli studenti e alle studentesse continuando a garantire un'offerta formativa di qualità.

Dalle evidenze emerse dai questionari finali emerge che il carattere dell'esperienzialità sia stato il limite maggiormente percepito dagli studenti, in termini di sperimentazione attiva delle proprie capacità oltre che di possibilità concrete di porre le basi per stabilire un rapporto potenzialmente professionale con l'ente ospitante, mentre l'utilizzo del diario riflessivo sembra aver offerto un'occasione concreta per sperimentare la potenzialità *restauratrice e ricostruttrice* della riflessione attraverso la narrazione.

Sebbene i dati raccolti risultino esigui e le autrici rinuncino a ogni possibile pretesa di esaustività, coerentemente con quanto espresso da studenti e studentesse nelle narrazioni riportate nei questionari e nei diari riflessivi, sembra possibile rispondere positivamente alla domanda di ricerca che ha mosso l'indagine oggetto del presente lavoro: l'esperienza di tirocinio a distanza – auspicabilmente integrata con esperienze di tirocinio in presenza –

può, se progettata per essere rispondente ai bisogni formativi degli utenti, generare conoscenze e competenze realmente utili all’agire professionale dei/delle futuri/e professionisti/e dell’educazione.

Si auspica, comunque, che ulteriori ricerche approfondiscano e illustrino l’efficacia formativa del tirocinio *a distanza*, l’evoluzione del ruolo del *tutor di tirocinio online*, delle sue funzioni e delle sue mansioni, e indaghino l’emergere di rinnovati strumenti formativi che, come il *diario riflessivo*, siano volti a sostenere lo sviluppo di competenze riflessive che favoriscono l’emergere *di modus cogitandi* e *modus operandi* indispensabili per i professionisti dell’educazione e tesi a sviluppare un saper-agire consapevole, responsabile e trasformativo.

Note degli autori

Il presente contributo è da considerarsi organicamente frutto della collaborazione di entrambe le autrici. Tuttavia, ai fini dell’attribuzione dei singoli paragrafi, ad Alessandra Altamura vanno attribuiti i paragrafi: “Un’istantanea...”, “Il ripensamento delle attività e degli strumenti di tirocinio”, “La ricerca sul tirocinio a distanza” e “I punti di forza e di debolezza del tirocinio a distanza”. Ad Angelica Disalvo vanno attribuiti i paragrafi: “La metamorfosi di una pratica”, “Tutor di tirocinio online: mansioni, funzioni, competenze e strumenti”, “Il diario riflessivo: struttura e finalità”, “Conclusioni”.

Note

- (1) La ricerca è stata promossa da Marina Picca (Presidente SICuPP Lombardia) e Susanna Mantovani (Bambini Bicocca, Università di Milano Bicocca) e ha visto la collaborazione di: P. Braga, G. Veronese e A. Mangiatordi per l’Università di Milano Bicocca; P. Manzoni, A. Cesa Bianchi, A. Mezzopane, C. Cravidi, D. Mariani, R. Marinello per SICuPP – Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche – Lombardia. Il report della ricerca, aggiornato ad agosto 2020, è disponibile al link: https://www.unimib.it/sites/default/files/Report_Bambini_e_lockdown.pdf [01 febbraio 2022].
- (2) Il dato è risultato dall’indagine sui consumi culturali degli italiani al tempo del Covid realizzata da Impresa Cultura Italia-Confcommercio in collaborazione con Swg. Cfr: <https://www.confcommercio.it/documents/20126/3553794/Indagine+Impresa+Cultura+Italia-Confcommercio+su+consumi+culturali.pdf/fd5cf62-c0b0-d350-580a-e726ad3bd642?version=1.0&t=1634225995571> e <https://www.confcommercio.it/-/cultura-digitale-covid> [01 febbraio 2022].
- (3) Se ne riportano alcuni, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività: J. Dewey (1933/1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*. La Nuova Italia; Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo; U. Beck, A. Giddens & P. Lash (1994). *Reflexive Modernization*. Polity Press; Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Meltemi; Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*. Liguori; Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina; Mortari L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Carocci; S. Cerrai & S. Beccastrini (Eds.) (2005), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. Arpat; Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle*

professioni. FrancoAngeli; Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Carocci; Fabbri L., Striano M. & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali.* FrancoAngeli; Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, I (2/3), 59-75; P. Black & D. Plowright (2010), A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258; Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26; Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura.* Mimesis.

- (4) Le domande definite prevedevano sia risposte aperte che risposte chiuse. In quest'ultimo caso, in modo particolare, sono state elaborate domande a scelta multipla con possibilità di barrare una sola risposta e domande con scala di Likert.
- (5) Copiosa è la letteratura sull'argomento. Si segnalano, tra le altre opere: Batini, F. (2012). Il Diario di bordo. In A. Bartolini (Cur.), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità.* Aracne; Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6.* Carocci; Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis, PensaMultimediaEditore*, XVIII, n. 2, 63-70.
- (6) Il termine è ripreso da uno dei questionari analizzati.

Bibliografia

- Altamura, A. (2021). Narrazione e genitorialità: tessere trame per orizzonti possibili. In A.G. Lopez (Cur.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori.* Edizioni del Rosone «Franco Marasca».
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrativo.* Erickson.
- Batini, F. (2009). L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In I. Loiodice (Cur.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente.* Progedit.
- Batini, F. (2012). Il Diario di bordo. In A. Bartolini (a cura di), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità.* Aracne.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero.* Il Mulino.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6.* Carocci.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale.* Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita.* Editori Laterza.
- Contini, M. (2021). Prefazione. "Tentazioni Virali": prima, durante, dopo. In A. Gigli (Cur.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 9-13). Edizioni junior.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura.* Mimesis.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis, PensaMultimediaEditore*, XVIII, n. 2, 63-70.
- Knowles, S. M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee.* Raffaello Cortina.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta.* FrancoAngeli.

- Lopez, A. G. (2004). *Empowerment e pedagogia della salute*. Progedit.
- Lopez, A. G. (2007). Il PBL: un dispositivo di mediazione didattica per l'educazione al pensiero. In A. Lotti (Cur.), *Apprendere per problemi. Una sperimentazione didattica nelle Facoltà umanistiche*. Progedit.
- Mantovani, S., Picca, M., Ferri, P., Bove, C., & Manzoni, P. (2020). *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Erickson.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Nuzzaci, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, n. 7/8, dicembre 2004.
- Popper, K. R. (1994). *Cattiva maestra televisione*. Donzelli editore.
- Pulcini, E. (2017). Responsabilità. In E. Pulcini, S. Veca & E. Giovannini, *Responsabilità, Uguaglianza, Sostenibilità. Tre parole-chiave per interpretare il futuro* (pp. 17-46). *Centro editoriale dehoniano*.
- Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare integrato. *Giornale Italiano per la Ricerca Educativa*, anno IX, n. 16, 159-174.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (Cur.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola.
- Tognetti Bordogna, M. (2015). *Il tirocinio come pratica situata*. FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.