

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO VII – Numero 1 – 6/2017

“LAVORO LIQUIDO”

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

“Lavoro liquido”. Nuove professionalità nella società dei “lavori”

Il presente numero di MeTis, è dedicato al tema delle trasformazioni che la globalizzazione e la planetarizzazione dei processi produttivi,

economico-finanziari, politici e sociali degli ultimi decenni hanno determinato nel mercato del lavoro, con la conseguente, continua riprogettazione dei “lavori” e la permanente ridefinizione delle professionalità e delle relative expertise.



La notizia della scomparsa di Zygmunt Bauman ci ha colto di sorpresa proprio mentre stavamo pensando a questo numero e rileggendo alcuni suoi testi, annotando le suggestioni con le quali ha saputo rappresentare magistralmente la società contemporanea, indagandone gli aspetti più controversi e “oscuri” ma, allo stesso tempo, offrendo considerazioni e riflessioni per un impegno (politico, sociale, professionale, etico) a cui tutti dovremmo sentirci chiamati in prima persona.

Il crollo delle ideologie, le dinamiche consumistiche, la sorveglianza e il controllo hanno determinato, ha sostenuto Bauman, un disorientamento e una condizione di permanente incertezza (di “liquidità”) che ha interessato tutti gli ambiti di vita e di esperienza del soggetto tra i quali, a nostro avviso, sicuramente il mondo del lavoro.

L'intento del numero è, dunque, tracciare analisi e proposte pedagogiche che, senza trascurarne le criticità, sappiano disegnare la “faccia buona” del lavoro: un lavoro innanzitutto dignitoso, ma soprattutto capacitante e autorealizzativo, quel lavoro che l'Ilo (Organizzazione mondiale del lavoro) definisce *decent*, ovvero buono e sano, che non inibisca ma anzi esalti la creatività dei singoli e delle organizzazioni. I saggi e i materiali proposti attraversano la relazione tra *sapere pedagogico* e formazione-lavoro, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, diffuso e profondo (*lifelong, lifewide, lifedeeep*). Ciò a partire dalla consapevolezza che l'idea di educazione al lavoro si sta trasformando potentemente, anche condizionata da una spinta europeista (OECD per es.) che invita a promuovere occupabilità e *self-placement* dei giovani in una società in cui il lavoro, più che trovarlo, bisogna imparare a cercarlo, inventarlo, riprogettarlo, governarlo in forma critica, costruttiva e creativa.

Alla formazione (e a chi si occupa di essa, sia sul piano della ricerca che della prassi educativa) spetta una sfida difficile: quella di educare al lavoro, attraverso il lavoro e sul lavoro, rivendicando la sua dimensione esistenziale ed educativa, dunque *umana*, in una prospettiva allargata all'intero pianeta.

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Sguardi pedagogici sul lavoro
On Work. Pedagogical views
di Isabella Loiodice, Daniela Dato

INTERVISTE – INTERVIEWS

Talking about Work Related-Learning and Career Guidance. In dialogue with the International Centre of Guidance Studies
di Carmen Colangelo

SAGGI – ESSAYS

Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smartworking: Lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”.

Towards a *brighter work*, the “smart working” scenario: Liquid work and new “interstitial utopias”
di Giuditta Alessandrini

Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione
Criticality of Work and Guidance Instances in Training
di Antonia Cunti

Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto
Learning and education for professional identity development
di Isabella Loiodice

Il dilemma del lavoro liquido, dal posto fisso alla formazione permanente
The dilemma of the liquid labour. From “steady job” to “permanent education”
di Anna Maria Colaci

Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0. Liquidity vs. Generativeness: requalify and repersonalized the work in Industry 4.0
di Massimiliano Costa

Lavoro, ripartire dalla crisi.
Work: start again from the crisis
di Fabrizio d'Aniello

Teaching Reading in a digital age: didactic issues from an european perspective
di Ilaria Filograsso

Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali.
School and work: a deep dialogue on cultural presuppositions
di Laura Formenti, Alessia Vitale, Valentina Calciano

Dalle esigenze formative del mercato del lavoro alle strategie didattiche: il contratto, il progetto, il laboratorio
From the training needs of the labor market to the didactic strategies: the contract, the project, the laboratory
di Giuliano Franceschini

Degli stranieri sappiamo troppo poco”: la sfida della professione educativa nella relazione con i minori stranieri non accompagnati.
“We know too little about foreigners”: the challenge of the educational profession in dealing with unskilled foreign children
di Silvia Guetta

L'occupazione che non c'è: pedagogia e retorica del lavoro tra Bauman, Rifkin e Méda
Occupation not available: pedagogy and rhetoric of work between Bauman, Rifkin, and Méda
di Emanuele Isidori, Maria Gabriella De Santis

Per una Pedagogia del *Divenire umano*. Riflessioni sul nesso formazione-lavoro-cambiamento nella modernità.
For a Pedagogy of *Human Becoming*. Reflections about the link training-work-change in a liquid modernity
di Viviana La Rosa

Verso una nuova antropologia del lavoro. Ricostruzione delle comunità e “competitività solidale”
Towards a new anthropology of work. Reconstruction of communities and “solidary competitiveness”
di Stefano Polenta

Contro lo *scientific management*. Cento anni dopo la *Physiologie du travail*.
Lahy's *Physiologie du Travail* 100 years later: a criticism of Scientific Management
di Luigi Traetta

Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella ‘rivoluzione’ letteraria di fine Ottocento.
From the rhetoric of work to the pedagogy of work. Duties, trades, children and youth in the literary revolution of the late 1800s
di Leonardo Acone

La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile.
The liquidity of the social educator: guidelines for a sustainable training
di Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz

Orientare/educare al lavoro. Nuovi scenari “liquidi” e multiculturali.
Orient/educate at work. New “liquid” and multicultural scenarios
di Gabriella D'Aprile

Entrepreneurship per un lavoro “diasporico”
Entrepreneurship to “diasporic work”
di Daniela Dato

Formare alla filosofia del credere
To educate to the philosophy of believing
di Daniela De Leo

Il “buon” lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro
The “good” work in the history of pedagogy. A brief historical excursus on school-work alternation
di Barbara De Serio

È tempo! Rispetto dei ritmi biologici, pedagogia della cura e *peer-to-peer pedagogy* nell'emergere conflittuale delle nuove figure professionali di accompagnamento alla nascita.
It's time! Biological rhythms respect, caring and peer-to-peer pedagogy in the conflictual emerging of new Birth Assistant Professionals
di Gabriella Falcicchio

La figura docente tra creatività e competenze.
The teaching figure between creativity and competences
di Monica Guerra, Federica Valeria Villa

Educare alla ricerca di sé per la gestione del cambiamento.
Educating to reflect on Self to deal with the change
di Francesco Lo Presti

Il gioco “liquido” in una società liquida: luci e ombre della “ludicizzazione” nella formazione.
The “liquid” game in liquid society: lights and shadows of “ludification” in lifelong learning
di Romina Nesti

Il tirocinio come strumento di formazione adeguata a una società liquida.
Apprenticeship as a training instrument adequate to a liquid society
di Franca Pesare

Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico
Education, work and sources of educational pragmatism
di Stefano Oliverio

Il lavoro liquido in una società liquida: il ruolo delle competenze nella professionalizzazione
The liquid work in a fluid society: the role of skills in the professionalization
di Cristiana Simonetti

La creatività “liquida” nel mondo del lavoro: dal pragmatismo all’auto-realizzazione
 “Liquid” creativity in the working environment: from pragmatism to self-realization
 di Roberto Travaglini

Educare l’infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l’incertezza.
 Educators and early childhood in a liquid society. Professionalism that invests in personal capabilities to tackle uncertainty
 di Paola Zonca

Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell’incertezza
 Between resistance and re-existence. Educate to the liquid work in society of uncertainty
 di Sergio Bellantonio

Economia circolare, green jobs e progettazione educativa: investimento per il futuro.
 Circular economy, green jobs and education: investment in the future
 di Sara Bormatici

Verso una professione possibile, oltre il mito del posto fisso: l’educatore in carcere minorile
 Towards a possible profession, beyond the myth of the fixed place: the educator in juvenile prison
 di Marco Brancucci

Il lavoro liquido nella società delle competenze: una formazione “camaleontica”
 Liquid work in the society of competencies: a “chameleon” training
 di Rosaria Capobianco

L’occupabilità come urgenza educativa
 Employability as an educational urgency
 di Valentina Cesarano

Promuovere le dynamic capabilities nella sanità liquida: come “funziona/lavora” la Medicina di Famiglia
 Fostering dynamic capabilities in liquid healthcare: How Family Medicine “works”
 di Marika D’Oria

Lavoro liquido e processi di consapevolezza
 Liquid work and awareness processes
 di Maria Rosaria De Simone

Life under construction. Creatività “al lavoro”.
 Life under construction. Creativity at work
 di Silvia Della Posta

La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità.
 Liquidity in educational work: problematic dimensions and possibilities
 di Alessandro Ferrante

Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Qualisfide per il sapere pedagogico?
 Professional transitions between lifelong learning promises and cognitive capitalism. What challenges for pedagogical knowledge?
 di Andrea Galimberti

Nuovi scenari per l’invecchiamento attivo: educare all’*oltre* lavoro
 New prospectives for Active ageing: educating to retirement
 di Manuela Ladogana

Trasformare il disagio. Una riflessione sulla figura del dottorando come studente-lavoratore
 Transforming discomfort. A reflection about PhD candidate as student-worker
 di Stefano Landonio

Insegnare e imparare al museo nella società dell’ipericonicità e dell’estetica diffusa.

Teach and learn the museum in the society of hypericonic and widespread aesthetics
 di Virginia Magoga

Il Lavoro e le pratiche di collaborazione: educare al lavoro ripartendo dalle relazioni
 Work and collaboration practices. Education to work starting from relationships
 di Marco Manca

La persona al centro delle politiche del lavoro.
 People centrality in labor policies
 di Francesco Mansolillo

Work based learning: uno dei pilastri del lavoro “liquido”
 Work-based learning: one of the liquid work pillars
 di Valerio Marcone

La Giustizia del minore conteso. Un nuovo scenario pedagogico
 The Justice of a contended minor. A new pedagogical scenario
 di Federica Matera

Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell’attuale mondo del lavoro
 Work transitions and construction of the professional self. The contribution of pedagogy in the present world of work
 di Manuela Palma

Introduzione a Youtube, una lettura pedagogica. Persone, prospettive lavorative, presente e futuro
 Introduction to Youtube, a pedagogical readout. People, prospects of jobs, present and future
 di Carmen Petrucci

La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare “possibili” traiettorie nella direzione del lavoro
 The informal dimension of learning: developing “possible” trajectories in the direction of work
 di Claudio Pignatelli

Appunti pedagogici sull’esperienza del lavoro flessibile
 Pedagogical notes about the experience of flexible work
 di Matilde Pozzo

Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico
 Meta-competences at work. Guidance through metaphorical thinking
 di Alessandra Priore

Lavoro “dematerializzato” e lavoro “materializzato” nell’età della tecnica: prospettive pedagogiche e didattiche
 “Dematerialized” and “materialized” work in the Age of Technique: pedagogical and didactic outlooks
 di Pasquale Renna

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile tra lavori verdi e formazione
 The 2030 Agenda for Sustainable Development between green jobs and education
 di Orietta Vacchelli

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&CO
 Employability and transitions in a changing labour market. The PRIN EMP&Co. Project
 di Vanna Boffo e Gaia Gioli

Professionalità emergenti nella società digitale: l’*innovation designer*
 Emerging professionalism in the digital society: the innovation designer
 di Pierpaolo Limone, Anna Dipace, Claudia Bellini, Felicità Stefania Campanaro

The University and the Permanent Learning as resources for employability in a Liquid Modernity
 di Manuela Gallerani, Paolo Di Rienzo, Maria Ermelinda De Caro

Sindrome Burn-out e coinvolgimento in un campione di lavoratori
Burnout Syndrome and engagement in an employers sample
di Valeria Caggiano e Andrea Bellezza

Modelli di “core competence” dei profili professionali in uscita dai percorsi universitari per facilitare l’ingresso nel mondo del lavoro
Four models to define “core competences” as a bridge between education and labour
di Antonella Lotti

Educatori domani: contro l’immobilità
Educators tomorrow: against immobility
di Gianni Nuti

Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario
Adult educators and the challenge of liquid work. Report of a University traineeship program
di Cristina Palmieri, Marina Barioglio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Tania Morgigno

Educar en lo cotidiano: una experiencia de formación parental
Educare nella vita di tutti i giorni: un’esperienza di formazione alla genitorialità
Educating in the everyday: an experience of parental training
di Alessandra Altamura e Susana Torío López

Bdc2: un percorso di auto-orientamento in uscita per promuovere l’occupabilità dei laureandi e neolaureati dell’ateneo federiciano
BdC2: a path of auto-guidance made at the end of studies, in order to promote the employability of students about to undergraduates and graduates within the University of Naples Federico II
di Marianna Capo

Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore
Service Learning: a pedagogical approach for the development of the citizen, the student and the worker
di Lorenza Orlandini

Il lavoro è tutto ciò che abbiamo? Riflessioni pedagogiche su un plastico
Is our work everything we have? Pedagogical reflections on a diorama
di Jole Orsenigo

L’Entretien d’explicitation. Un metodo di ricerca originale
L’Entretien d’explicitation. An original method of enquiry
di Padma Ramsamy-Prat

La formazione alla ricerca come pratica di apprendimento collaborativo dall’università ai workplace
The research training as collaborative learning practice from university to workplace
di Alessandra Romano

RECENSIONI – REVIEWS

Costa, M. (2016). Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo. Milano: FrancoAngeli
di Isabella Loiodice

Ladogana, M. (2016). Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia. Progedit: Bari
di Antonella Cagnolati

Annacontini, G. et alii (2016). EDA nella contemporaneità. Teorie, pratiche e contesti in Italia. Speciale di “MeTis”. Bari: Progedit
di Alice Baldazzi

Cerrocchi, L., & Cavedoni, F. (2016). La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Milano: FrancoAngeli
di Carolina Maestro

Attinà M., & Martino, P. (2016). L’educazione sospesa tra reale e virtuale. Cava de’ Tirreni (SA): Areablu edizioni
di Annalisa Pedana

Tienken, Ch. H. (2016). Defying Standardization. Creating Curriculum for an Uncertain Future. USA: Rowman and Littlefield
di Andrea Regan

Loiodice, I., & Dato, D. (A cura di). (2015). Orientare per formare. Teorie e buone prassi all’università. Bari: Progedit
di Cristina Romano

Fadda, R. (2016). Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione. Milano: FrancoAngeli
di Veronica Vetrano

La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile
The liquidity of the social educator: guidelines for a sustainable training

di Matteo Cornacchia (paragrafo 1) ed Elisabetta Madriz (paragrafo 2)

DOI: 10.12897/01.00150

Abstract

Anche se la figura professionale dell'educatore non rappresenta una novità nel panorama del mondo del lavoro, essa viene paradigmaticamente assunta per la "liquidità" che la caratterizza e che le deriva, principalmente, dall'incertezza tipica dell'agire educativo. In una fase storico-politica che potrebbe introdurre importanti novità per le professioni educative, il saggio prende in esame tale figura e propone alcune riflessioni per una formazione sostenibile, con particolare riferimento alla pratiche di tirocinio indiretto.

Parole chiave: Liquidità; Educatore; Lavoro; Formazione; Tirocinio.

Abstract

The social educator is not a new professional role in the labour world, yet it is considered paradigmatic for its characteristic liquidity, which is the result of the typical uncertainty of working in the field of education. On the background of the current historical and political situation, which could bring about relevant innovations for professions in education, this essay analyses this specific profession and suggests some considerations for a sustainable training, with specific reference to the initial placement.

Key words: Liquidity; Social educator; Labour Market; Training; Placement.

1. Sulla liquidità dell'educatore

La nota metafora della liquidità di Zygmunt Bauman, richiamata anche dalla call di questo numero di Metis, viene solitamente utilizzata per descrivere la diffusa condizione di precarietà e incertezza che ormai da tempo è divenuta una prerogativa della nostra società, in tutte le sue manifestazioni: nella provvisorietà delle relazioni sociali, nell'instabilità della politica e dell'economia, nel senso di insicurezza scaturito da quel complesso di fenomeni che siamo soliti ricondurre alla "globalizzazione". Da questo punto di vista il mondo del lavoro non fa eccezione ma, anzi, più di ogni altro ambito, si presta a fungere da "rappresentazione paradigmatica" dello stato liquido in cui siamo immersi: quanto appena evocato in termini di precarietà e incertezza si è verificato prima di tutto nei contesti professionali, per poi, da lì, estendersi alle altre sfere esistenziali degli individui. Un altro sociologo che su questi temi si è pronunciato spesso, Richard Sennett (1998/1999), ha individuato nella "flessibilità" la caratteristica più pregnante del moderno capitalismo e l'ha considerata talmente pervasiva da vederla ormai insinuata nella vita delle persone al punto di averne "corroso il carattere": si è insomma venuta a creare una perfetta continuità fra la dimensione professionale e quella soggettiva esattamente come aveva profetizzato Ettore Gelpi (2002) nel vedere il tempo del lavoro e il tempo del non lavoro non più distinti, come era avvenuto in epoca industriale, ma irrimediabilmente intrecciati fra loro. Ad essere liquido e flessibile non è più il contesto che ci circonda, ma la vita stessa: "le preoccupazioni più acute e ostinate che l'affliggono nascono dal timore di essere colti alla sprovvista, di non riuscire a tenere il passo di avvenimenti che si muovono velocemente, di rimanere indietro, di

non accorgersi delle ‘date di scadenza’, di appesantirsi con il possesso di qualcosa che non è più desiderabile, di perdere il momento in cui occorre voltare pagina prima di superare il punto di non ritorno. La vita liquida è una successione di nuovi inizi: ma è proprio perciò che le fini rapide e indolori, senza cui nuovi orizzonti sarebbero impensabili, tendono a rappresentare i momenti di massima contestazione e a procurare i mal di testa più insopportabili. Tre le arti del vivere liquido-moderno e le abilità che esse richiedono, sapersi sbarazzare delle cose diventa più importante che non acquisirle” (Bauman, 2005/2008, p. VIII).

Ora, in un mercato del lavoro che si rispecchia sempre più nella metafora baumaniana, esistono professioni che alla liquidità strutturale “estrinseca” del sistema, associano una liquidità “intrinseca”, costitutiva, cioè, della loro identità e connaturata al loro agire; riteniamo di poter far rientrare in questa particolare cerchia la figura dell’educatore, cui la letteratura pedagogica (e non solo pedagogica) ha dedicato numerose pagine nel tentativo di tracciarne un profilo che è risultato, appunto, estremamente fluido nei suoi contorni.

Il ricorso all’aggettivo “liquido”, in tal senso, non è affatto una novità: “la figura dell’educatore professionale – scriveva Tramma agli inizi degli anni duemila – è una figura costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all’interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni. Una figura – parafrasando Bauman – *liquida*, malgrado i tentativi di pensarla e descriverla come *solida*, ma non per questo una figura *eterea* [...]. L’incertezza caratterizzante l’educatore professionale potrebbe però anche essere considerata alla stregua di uno stato non del tutto auspicabile, una condizione di fluidità che progressivamente si solidifica, una situazione transitoria in via di definizione, una sorta di rimediabile contrattempo. Ma, probabilmente, l’incertezza non può non considerarsi un dato di stabilità, una caratteristica strutturale progressivamente costruitasi per stratificazioni successive e tendenzialmente irreversibile, un elemento costitutivo della professionalità” (Tramma, 2003, pp. 11-12).

A distanza di quasi quindici anni da quel saggio, provocatoriamente intitolato all’imperfezione dell’educatore, ci pare di poter confermare tutta l’attualità di una lettura alla quale, nel frattempo, si sono aggiunti elementi di ulteriore “liquidità” che proveremo di seguito ad analizzare.

Il primo aspetto che ci pare doveroso richiamare riguarda l’incertezza normativa, che tuttora permane: l’iter della “proposta di legge Iori” (DDL 2443), iniziato nell’ottobre del 2014, è stato lungo e faticoso, come purtroppo avviene spesso nel nostro sistema parlamentare. La conclusione del percorso sembra ormai prossima, ma il dato di fatto è che il testo non è stato ancora approvato e la materia rimane priva di una sua regolamentazione. Formalmente la normativa è ferma al 1998 e, più precisamente, al DM 520 che disciplina le funzioni e gli ambiti d’impiego dell’educatore professionale, ma sappiamo bene che la figura in questione è inquadrata nell’ambito delle professioni sanitarie e della riabilitazione (il Ministero implicato, infatti, è quello della Salute), mentre rimane scoperta l’area degli educatori di formazione “pedagogica”. Il principale obiettivo del DDL 2443 in discussione al Senato dovrebbe essere proprio quello di risolvere questa ambivalenza e di equiparare nella sostanza le due figure: ciò che sicuramente non cambierà – perché il testo non lo prevede – è la coesistenza di due percorsi formativi, altro fattore che, a nostro avviso, contribuisce ad aumentare l’incertezza intrinseca dell’identità degli educatori. Se da una parte il senso del doppio canale è chiaro sul piano politico (e, dal nostro punto di vista, condivisibile), il mantenimento di due percorsi formativi distinti è un compromesso che può essere facilmente compreso nei delicati equilibri di cui il Legislatore deve giustamente tener conto (che includono il funzionamento del nostro sistema universitario, le relazioni fra dipartimenti e, con esse, fra tradizioni culturali e formative, le opinioni, non sempre convergenti, delle principali associazioni di categoria), ma che, almeno per il momento, legittima due “filosofie formative” profondamente diverse. Il primo percorso, quello della laurea SNT-2, afferisce ai dipartimenti di medicina e ovviamente è caratterizzato da un impianto, tipico delle lauree sanitarie, che privilegia l’apprendimento “in situazione”: i 60 CFU di tirocinio, sui 180 complessivi, danno immediatamente la misura di quale sia il peso della componente “pratica” nella maturazione delle competenze professionali. Il secondo percorso, quello previsto dalla classe di laurea L-19, trova invece la sua collocazione più tipica nei dipartimenti di scienze della formazione o di

studi umanistici e, nell'articolazione del piano di studi, fa seguito a quella tradizione che, nei primi anni Novanta, vide inizialmente il passaggio dalla laurea in pedagogia a quella in scienze dell'educazione e, poi, a cavallo degli anni Duemila, gli effetti della riforma universitaria del cosiddetto "3+2" (DM 509 del 1999) e i successivi adattamenti. La differenza più evidente, al di là degli aspetti strettamente curricolari, è la matrice epistemologica cui i due percorsi fanno riferimento: da una parte, infatti, un corso di area medica e, dunque, dall'approccio tecnico-scientifico, solo parzialmente attenuato dalla presenza di discipline pedagogiche; dall'altra una formazione "umanistica", costruita attorno al paradigma delle scienze dell'educazione e completata dalla presenza di insegnamenti di storia, di filosofia, di letteratura. Ciò che cambia, insomma, sono il "senso" stesso della formazione e l'identità, antropologica prima ancora che professionale, che essa intende trasferire: la pluralità di aggettivi che tuttora vengono utilizzati per specificare la natura dell'educatore – professionale, sociale o, come si propone nel testo del DDL 2443, socio-pedagogico – confermano almeno parzialmente la profonda distanza degli approcci e costituiscono, non solo nominalmente, un altro fattore di "liquidità". Molti meno dubbi, invece, derivano dall'uso del sostantivo: che ci si riferisca alla figura dell'*educatore*, ovvero di *colui che educa*, sembrerebbe il punto fermo della questione, quale che sia l'impianto formativo di riferimento. Ma a ben guardare è proprio quest'ultima constatazione ad attribuirvi il definitivo e, forse, più consistente carico di incertezza: ciò che rende costitutivamente incerta tale figura professionale è l'oggetto del suo agire, ovvero l'azione educativa: "l'indefinitezza o infelicità dell'educazione è pari alla difficoltà – con buona pace dei dizionari – di sapere con chiarezza di che si tratti. Ciò è consono alla sua natura proteiforme e intricata. Si elargisce educazione, si approfondono inauditi sforzi, si crede di scoprire nuovi ritrovati e mai nulla corrisponde a quanto atteso. È il suo destino così simile al nostro" (Demetrio, 2009, p. 92).

Che cosa esiste di più apparentemente trasparente, inconsistente, invisibile del lavoro educativo? Di quell'intenso e intimo lavoro di cura e accompagnamento dell'altro, nel corso del suo esistere, singolare o plurale, fragile e potenziale allo stesso tempo? E quando tale invisibilità abita gli attuali scenari della complessità educativa, non risulta forse rafforzare l'impressione della "immaterialità" dell'agire corrispondente? Da sempre penalizzato perché spesso inteso come un'opera per cui sia sufficiente l'improvvisazione, la vocazione ed una certa sensibilità, l'agire in educazione ben contrassegna il tempo sociale e culturale attuale, minato nei suoi fondamenti da urgenze critiche e derivate di senso, affaticato nel reperimento di indirizzi di valore ancora validi e sostenibili.

Quello dell'educatore è un lavoro "a perdere": la sua ragione d'essere e la sua finalizzazione sono insiti nell'impegno al "non-essere più", al progressivo venire meno della presenza, dell'intervento, dell'agire per e con il proprio educando. La matrice più autentica dell'*essere fatti per educare* risiede nella prospettiva del proprio venire meno, a tutti gli effetti: quel lento ed intenzionale processo di nascondimento e uscita di scena che, gesto conclusivo del percorso, riconsegna l'educando al timone della sua esistenza.

Le molte metafore che hanno accompagnato altrettante rappresentazioni dell'educatore non sono mai state sufficienti a rendere il senso di un impegno che, si sa già in partenza, dovrà interrompersi: la relazione educativa non è luogo della lunga permanenza *sine die*, ma semmai dell'attraversamento. È, invero, luogo dell'affidamento, della reciprocità, del tempo anche lungo, ma pur sempre del tempo "determinato". L'alternativa sarebbe la morte stessa dell'educazione o, peggio ancora, la sua decadente trasformazione in forme accuditive e assistenziali, svilenti il senso stesso dell'*educare*.

Non è questa la sede per riprendere e argomentare la pervasività dell'emergenza educativa contemporanea: ci basti dire che essa contribuisce a rendere viva la riflessione pedagogica, a impegnarla in nuove vie e più attuali analisi critiche, a indirizzarla non solo nella sua dimensione descrittivo-teorica, ma altresì ad implicarla sempre più sul versante pratico-progettuale, richiamandola al compito specifico di riflettere sulla formazione (iniziale ma anche continua) degli educatori, nei termini del fondamento epistemologico e in quelli della realizzabilità dei percorsi che portano all'acquisizione della professione, attuabili in quanto sostenibili.

Nel tempo della liquidità lavorativa, ci chiediamo, quale forma ha da avere una professione che assume come sua categoria istitutiva l'incertezza? Perché il luogo storico in cui si realizza l'educazione è quello delle più disparate condizioni operative, delle diverse dimensioni situazionali, delle più varie età della vita, dei contesti sempre meno definiti e sempre più ibridi ed opachi. L'educazione non esiste al di fuori del suo accadere, quotidiano e situato, relazionale e implicante; scomodo, spesso, perché valorialmente declinato, in un tempo in cui il *politically correct* vorrebbe azioni neutre, erogabili secondo modalità standard e anche facilmente replicabili. Ma l'educatore non è mai un prestatore d'opera neutro: si adegua alle situazioni con indici professionali deontologici senza mai perdere di vista il bene dell'educando, sia esso singolare o plurale. Segno ne sono le competenze plurime che caratterizzano il suo specifico professionale: dovremmo dire che i tre ambiti di sapere, saper fare e saper essere acquisiscono di volta in volta, nei vari contesti e nella diversità delle circostanze, forme di progettualità e di condotta a volte incomparabili tra loro. E proprio "alla specificità di tali competenze [...] va ricondotta la fragilità dell'educatore, ancora oggi sfuggente ai più e a volta incompresa. Manca all'educatore la possibilità di vedere tradotto in oggetti concreti il proprio operato, così come risulta difficile misurare i miglioramenti, a volte piccoli e lenti, delle persone prese in carico. L'educatore 'lavora per metafore', potremmo dire, nel senso che il suo è un continuo sforzo di avvicinamento, una costante ricerca di accettazione per riuscire a conquistare la fiducia dell'altro e iniziare ad orientarne l'azione" (Bastianoni & Spaggiari, 2014, p. 21). L'educatore fa quindi dell'incertezza la sua stessa condizione di esistenza professionale, pur nella necessità della dimensione progettuale, a guida e governo della complessità delle situazioni che incontra e, all'interno delle quali, è chiamato a "fare la differenza".

Quelle stesse metafore a cui poco sopra si accennava (riconoscibili nell'educatore acrobata, salvatore, giocoliere, artista) hanno contribuito a disegnare nel tempo *silhouette* lavorative di impatto, ma non certo di carattere robustamente professionale. Ripensare alla figura dell'educatore nel suo iter storico-genetico (Tramma, 2003; Oggionni, 2014) aiuta a reperire elementi costitutivi che, per molto tempo, avevano smarrito la loro significatività e dato vita a forme di esercizio educativo sbilanciate sul versante puramente vocazionale, piuttosto che su quello tecnico-prestazionale. Anche questi passaggi storici potrebbero essere utili non tanto a definire lo specifico professionale educativo (per il quale ci si può riferire al DDL 2443), ma piuttosto a ripensare, dal punto di vista epistemologico, la natura della professione e i gli imperativi che dovrebbero riguardare il suo percorso formativo. Se infatti il profilo professionale andrà a identificare lo specifico che l'educatore incarna professionalmente, in quanto ad elementi di distintività del suo operare (che non è un banale esercizio di mansioni, ma è piuttosto un agire guidato intellettualmente da un'intenzionalità progettuale), dovrà essere l'esplicito riferimento alla sua scienza (la pedagogia) a indicarne vie di senso e di finalità formative accademiche, nelle varie componenti che sostanziano la professione. Nell'affermare ciò, abbiamo immediatamente svelato qual è il nostro punto di vista sulla vicenda e le riflessioni che seguiranno derivano dall'esperienza organizzativa e didattica maturate all'interno dell'impianto curricolare previsto per la classe di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

2. Note per una formazione sostenibile

La constatazione dello "stato liquido" dell'educazione e, di conseguenza, dell'incertezza in quanto categoria ontologica dell'educatore, non possono non interrogarci sulla formazione di questa figura che, come detto, al momento prevede due percorsi dall'impianto epistemologico e metodologico profondamente diversi. In altre parole, dovremmo ora domandarci in che misura i percorsi universitari possano "formare alla liquidità" o, quantomeno, predisporre atteggiamenti in linea con la provvisorietà dei contesti, delle situazioni e delle dinamiche educative. È ancora Tramma (2003), in proposito, a ricordarci che la liquidità della figura professionale non comporta automaticamente la rinuncia a individuarne alcuni dei possibili tratti e caratteri distintivi; anzi, si potrebbe aggiungere che sono le

ragioni della stessa liquidità a richiederci una preparazione quanto più “solida” possibile e, ovviamente, realisticamente sostenibile.

Nato in contesti legati al mondo ambientale e poi trasferito sui piani di quello economico e quindi sociale, il concetto di “sostenibilità” al quale ci siamo appena riferiti è divenuto oggi talmente pervasivo da poter essere utilmente speso anche nella sfera dei contesti educativi e formativi. Senza addentrarci troppo nella pur interessante genesi del concetto, ci basti qui affermare che la sostenibilità è strettamente legata alla dimensione del benessere umano (ambientale, economico, sociale), mettendolo in relazione con le variabili che concorrono alla stabilità economica e alla qualità della vita. Nel 1989 la *World Commission on Environment and Development* così definiva la sostenibilità: “[to meet] the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (*Our Common Future*, Report of the World Commission on Environmental and Development, 1989). Il concetto di “bisogni” e di “capacità nel rispondervi” ci pare bene integrarsi con la discussione relativa ai metodi e ai contenuti di una formazione alla professionalità educativa, che non sarà mai data una volta per tutte ma, non meno di ogni altra azione di cura umana e sociale, avrà bisogno di essere rivisitata, attualizzata e resa possibile ed efficace nelle più ampie forme di esercizio. Con l’espressione “formazione sostenibile” intendiamo riferirci alla necessità, per il sapere universitario, di farsi sempre più prossimo al contesto in funzione del quale intende formare professionisti credibili, realmente impiegabili ed efficaci nelle loro azioni. Una formazione universitaria sostenibile è quella che, nel rispetto degli impianti curricolari, riesce sapientemente ad offrire proposte di qualità, personalizzabili e rispondenti alla motivazione e alla progettazione esistenziale degli studenti. E, ancora, una formazione universitaria sostenibile è quella che fa dell’orientamento non una mera funzione istituzionale, ma una precisa finalità di promozione della persona: come afferma Girotti, l’orientamento allora assume “la natura di bene sociale non solo in ragione del contributo a prevenire il disagio, ad ottimizzare le risorse umane, a favorire lo sviluppo economico, ma soprattutto perché risponde all’istanza antropologica della persona, nella sua dimensione sociale e relazionale” (Girotti, 2006, pp. 8-9). È questa l’accezione di *formazione al lavoro educativo* che qui abbiamo inteso assumere, cogliendo nello scenario del *decent work* l’autentica sostanza dell’agire in educazione, sia per i presupposti antropologici ed etici che lo animano, sia per gli effettivi obiettivi di crescita e miglioramento che costituiscono il comune denominatore di qualsiasi intervento che si qualifichi come formativo. Il concetto di *decent work* fa riferimento, infatti, al *lavoro dignitoso* fondato su alcune importanti caratteristiche: che sia fonte di dignità personale, stabilità familiare, pace nella comunità, democrazia e crescita economica (si veda, in proposito, il Rapporto “Decent Work” dell’Organizzazione Internazionale del Lavoro, 1999). Queste stesse si costituiscono come elementi di fondamento della professionalità educativa: essa assume come finalità prima di ogni suo possibile intervento la promozione della dignità della persona cui si rivolge, la cura della sua appartenenza sociale e comunitaria, l’impegno a garantirle quelle condizioni di libertà e benessere che possano metterla in grado di maturare progressivamente verso la sua realizzazione autentica.

Con questi presupposti, intendiamo mettere in discussione le modalità di apprendimento che, all’interno dei corsi di studio della classe L-19, rientrano nella composita offerta di attività solitamente inquadrate nell’ambito del *tirocinio*. Sul piano epistemologico, di cui più volte si è ravvisata la necessità, secondo un’analisi modellistica del tirocinio, “nell’ambito di questa struttura formativa si propone e si realizza l’*analisi della dimensione pratica* dell’identità professionale, cioè dei profili professionali e degli obiettivi formativi dei corsi, non più dal punto di vista specificamente disciplinare, quanto piuttosto attraverso i saperi pratici che sono propri delle varie professioni” (Dalle Fratte in Perucca, 2005, p. 95). Ciascun ambito professionale dovrebbe poter essere assunto dalla struttura formativa accademica corrispondente e, di conseguenza, dare luogo ad attività di tirocinio progettate e organizzate secondo l’implicita epistemologia della/e scienza/e di riferimento.

Sul nostro versante, legato alla professionalità educativa come sbocco ideale della classe L-19, che riconosce nella pedagogia il proprio fondamento epistemico, il percorso di tirocinio dovrebbe strutturarsi almeno in due fasi:

- una indiretta (propedeutica) in grado di mettere gli studenti in contatto con il mondo dei servizi educativi e formativi, anche attraverso modalità pre-riflessive e di indagine motivazionale e disposizionale rispetto alla scelta dei contesti di esercizio concreto;
- una diretta (pratico-operativa), in cui gli studenti abbiano la possibilità di misurarsi direttamente nei contesti da loro scelti, tramite l'applicazione di quei saperi pratici che caratterizzano le diverse situazioni educativo-formative.

In questa sede desideriamo porre in rilievo questa prima delicata fase, del cosiddetto “tirocinio indiretto”: tale attività dovrebbe a nostro avviso qualificarsi secondo alcune dinamiche metodologiche che, sebbene distinte in tempistiche contigue offerte a tutti gli studenti, siano in grado di proporre loro dei percorsi in qualche misura *personalizzati*. La personalizzazione del percorso formativo li renderebbe capaci al tempo stesso di recepire le loro singolari *disposizioni ad educare* per poi indirizzarne la specificità del percorso pratico non verso esperienze confermative del loro sentire educativo, ma piuttosto verso situazioni anche *dissonanti* in grado di generare riflessività e capacità critica, in quanto snodi metodologico-professionali indispensabili in educazione-formazione, così come in tutti gli altri contesti del lavoro di cura.

Il percorso di tirocinio, così immaginato, verrebbe a costituirsi secondo tre modalità formative interagenti, ciascuna delle quali risponde a un preciso orientamento andragogico, ovvero concepito per accompagnare gli studenti non soltanto nella transizione professionale dalla condizione di inesperti a quella di esperti, ma anche nella transizione esistenziale dalla condizione di giovani a quella di adulti.

- Il percorso individuale, da realizzarsi attraverso colloqui diretti tra studente e supervisore pedagogico. In tale modo inizia ad assumere rilevanza il *progetto formativo* (che verrà poi formalizzato per la parte pratica successiva), perché il tempo del tirocinio deve essere assunto come “un’occasione nella quale gli aspetti cognitivi, emozionali, affettivi ed etico-valoriali irrompono nella dimensione dell’operatività” (Bartolini & Riccardini, 2006, p. 40) e la contrassegnano della stessa forma professionale della persona. Se questo percorso si qualifica come una forma di “apprendimento situato” (o pre-situato, come in questo caso) esso non può prescindere dall’essere inserito in un progetto personale dello studente. I tempi di colloquio motivazionale, sull’andamento degli studi, sulle proprie collaterali esperienze personali e lavorative, vengono a costituire una base di lavoro indispensabile per la realizzazione della professionalità educativa, che andrà a manifestarsi sempre in una situazione relazionale, e quindi con una precipua esposizione e messa in campo di sé, della propria unicità, della propria appartenenza culturale e sociale: la dignità del lavoro educativo, insomma, comincia a costruirsi da qui. All’interno di percorsi universitari che non si discostano più di tanto dal modello scolastico “tradizionale”, trasmissivo di contenuti e a mediazione docente, il colloquio individuale, così concepito, rappresenta forse la prima vera occasione per gli studenti di prendere coscienza del “sé discente” in maniera diversa, nel nome di quell’autonomia e di quell’autodeterminazione che le principali teorie sull’apprendimento in età adulta segnalano come condizione essenziale per l’efficacia del processo (Knowles, 1993).
- Il percorso di piccolo gruppo, attraverso gli incontri di tutorato di gruppo. Il lavoro educativo non conosce (e non deve conoscere) la solitudine: esso è un lavoro sociale, democratico, plurale, che necessita la costruzione e l’abitabilità di reti sociali e relazionali, la cui abitudine alla creazione fa parte integrante dello stesso impegno educativo. Per tale ragione, la caratteristica formativa di questi studi “induce ad evitare di fare riferimento ad un ‘sapere’ come prodotto già organizzato e sistematizzato, a un ‘corpus di saperi’ analitici e formalizzati, e orienta, piuttosto, sulla base di questi e alla luce di alcuni fondamentali quadri concettuali, verso lo sviluppo e la valorizzazione di un sapere rivolto ai modi per conoscere e per far uso delle conoscenze” (Dalle Fratte, 1998, p. 56). È di per sé evidente come la possibilità di apprendimento che il piccolo gruppo genera si volge proprio in questa direzione: quella di imparare reciprocamente dagli altri e in condivisione

con gli altri a utilizzare le proprie conoscenze e a metterle in comune, sviluppando fin d'ora l'abitudine al lavoro di équipe. Anche in questo caso c'è uno stretto legame fra l'attività proposta e il senso che essa assume nelle dinamiche di apprendimento in età adulta. Il piccolo gruppo viene qui a configurarsi come una prima occasione per familiarizzare con il costrutto di "comunità di pratica" (Wenger, 1998/2006) e fare esperienza delle caratteristiche di questa particolare modalità di apprendimento sociale: l'*impegno reciproco*, ovvero ciò che fa la differenza fra un semplice "gruppo di persone" e una comunità dove la "pratica" non esiste in astratto, ma emerge dalle continue interazioni fra i partecipanti, nel pieno coinvolgimento di tutti; la consapevolezza di essere implicati in un'*impresa comune*, intesa come "processo collettivo di negoziazione" nella misura in cui fa comprendere tutte le difficoltà di mediazione che il lavoro con gli altri comporta (tanto più per gli educatori, abituati ad agire nell'ambito di équipe multidisciplinari); la presenza di un *repertorio comune* di conoscenze ed esperienze da utilizzare come prima, fondamentale risorsa di apprendimento (Alessandrini, 2007).

- L'incontro con i testimoni esperti, che provengono dai vari luoghi formalmente educativi e formativi. Attraverso questa modalità il percorso proposto diviene utile "per avviare un processo di costruzione della propria identità professionale [...], per collocarsi dentro la situazione" e soprattutto per "riconoscere e ricostruire i significati che i professionisti attribuiscono alle attività realizzate in quello specifico contesto" (Czerwinsky Domenis & Grassilli, 2005, p. 43). Incontrare professionisti che raccontano (attraverso modalità narrative e dialogiche volutamente diverse da quanto avviene nelle lezioni frontali utilizzate per gli insegnamenti) la quotidianità dei servizi educativi, aiuta lo sviluppo di una progressiva maturità professionale, nella comprensione sempre più raffinata della propria propensione all'attività educativa. L'impiego di "esperti" fa qui riferimento ai principi dell'*experiential learning* e, ancora una volta, dell'apprendimento come pratica sociale; in contesti non formali e informali, come quelli lavorativi, la distinzione fra "teoria" e "pratica" o, se si preferisce, fra "conoscenza" ed "esperienza", non avviene in maniera così settoriale, com'è tipico dei contesti formativi formali. Al contrario, il processo di costruzione delle competenze avviene attraverso la costante mediazione fra "ciò che si sa" e "ciò che si sperimenta" in relazione a specifici problemi e situazioni che si presentano fattualmente e per i quali diviene fondamentale il confronto con un "pensiero esperto". In tale prospettiva, spiega Zucchermaglio (1998), le "pratiche di pensiero esperto", sono quelle che consentono non solo di risolvere problemi, ma di vederne continuamente di "nuovi"; esse, inoltre, sono caratterizzate da un alto grado di flessibilità cognitiva, incorporano e utilizzano gli elementi caratteristici del contesto in cui il compito si svolge, privilegiano modalità "economiche" di soluzione dei problemi e, infine, usano conoscenze particolarmente specifiche. Iniziare a confrontarsi con questo tipo di mentalità, già nella fase di tirocinio indiretto, è una modalità per "allenare" gli studenti a socializzare con forme e modalità di apprendimento che, molto probabilmente, caratterizzeranno la loro esperienza sul campo.

Lo sviluppo della nostra argomentazione ci porta, ora, a chiudere con alcuni punti fermi e con uno spazio di apertura prospettica. I punti fermi riguardano lo statuto antropologico e quello epistemologico che i percorsi formativi accademici della L-19 non possono fare a meno di contemplare all'interno della loro progettazione didattica ed organizzativa. La necessità di riferirsi alla natura epistemologica del sapere su cui si fondano le azioni educative professionali e l'assunzione in termini dichiaratamente intenzionali della promozione, dello sviluppo e della maturazione autentica della persona che si sta formando, costituiscono l'università come dispositivo di crescita del bene singolo e collettivo, proprio attraverso l'accompagnamento all'acquisizione di uno status lavorativo corrispondente ai criteri del *decent work*.

Per quel che riguarda, invece, l'apertura prospettica, ci pare che il "tirocinio indiretto", anche per la sua collocazione curricolare fra il momento della teoria (gli insegnamenti) e quello della pratica (il tirocinio diretto, nei contesti) possa coniugarsi perfettamente con l'immagine della "cerniera fra conoscenza e situazione" che Le Boterf ha utilizzato per rappresentare la costruzione della competenza

professionale (Le Boterf, 2000; Perulli, 2007). È questa combinazione tra risorse interne e risorse esterne che permette di beneficiare di un proprio bagaglio personale (innato ed acquisito) e di reperire, per fortificarle, modalità di interazione con i molteplici contesti che si presentano come condizioni di esercizio del proprio divenire professionale.

Così configurato, il tirocinio indiretto, nella sua veste propedeutica, si affranca dall'immagine, piuttosto tipica e diffusa, di "attività pratica di apprendistato" proprio perché, per quanto fondamentale, la dimensione pratica non è sufficiente a garantire l'acquisizione di forma professionale. Il costante raccordo con supervisori ed esperti, tanto nelle forme individuali quanto in quelle collettive, è anzitutto concepito per dare progressivamente conto alla persona, in termini dialettici e riflessivi, della sua disposizione ad educare. La liquidità dell'educatore, assunta come caratteristica intrinseca e strutturalmente positiva, offre, sia al principiante sia all'esperto, spazi di crescita e riprogettazione continui: riconfermata qui nella sua accezione prospettica, essa riconduce costantemente alla natura situazionale e contestuale dell'educare, non meno che a quella dialogica e sempre "personalmente declinata".

Bibliografia

- Alessandrini, G. (A cura di). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida* (M. Cupellaro, Trad.). Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bernardini, J. (2015). *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini, A., & Riccardini, M. G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Negarine di S. Pietro in Cariano: Il Segno dei Gabrielli editori
- Czerwinsky Domenis, L., & Grassilli, B. (2005). *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi formativi nel tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalle Fratte, G. (A cura di). (1998). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalle Fratte, G. (2005). Un'ipotesi di modellizzazione. In A. Perucca (A cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria* (pp. 87-99). Roma: Armando.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gelpi, E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia* (5 ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (M. Tavosanis, Trad.). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1998).
- Sorzio, P. (A cura di). (2016). *Diventare un professionista esperto nei servizi educativi. Competenza, transizioni e processi di crescita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).

Zucchermaglio, C. (1998). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti formativi*. Roma: Carocci.