

Il Roundabout. **Un approccio per l’educazione professionale**

Andrea Spano

Abstract – *The educational needs that emerge during the training processes for educators, create new questions about the adequacy of the Professional Training Construct. Particularly all the sets of theories and practices related to the development and enhancement of professional skills and knowledge. Pedagogy must reach new frontiers in Professional Education. Lifelong learning processes, that are the foundation of the personal achievement at the professional level, need a critical device. The following article presents an educational social mediated approach, created for the pre-service education of Cagliari University’s students of Science of Education course. This pattern, called Roundabout, is based on narration, dialogue, educational democracy and the sharing of emotions. Roundabout PE can make students able to turn the lived events into a concret educative experiences.*

Riassunto – *I bisogni emergenti nell’ambito dei processi di formazione al lavoro educativo aprono nuovi interrogativi sulla capacità del costruito della formazione professionale di accogliere adeguatamente il complesso di teorie e pratiche relative allo sviluppo e al potenziamento della professionalità nei soggetti in formazione. Un impegno richiesto alla pedagogia è quello di raggiungere nuove frontiere nell’educazione professionale, dispositivo che potrebbe contribuire a comprendere e sostenere i processi di educazione permanente che stanno alla base della realizzazione del soggetto sul piano professionale. Questo articolo presenta un approccio educativo a mediazione sociale nato per la formazione dei pedagogisti dell’Università di Cagliari, basato sulla narrazione, sul dialogo, sulla democraticità educativa e sulla condivisione di emozioni: il Roundabout. Con tale approccio si vuole dare centralità al processo di significazione dei vissuti affinché divengano esperienze formative concrete.*

Keywords – professional education, training, educational approaches, education of adults, Roundabout.

Parole chiave – educazione professionale, formazione professionale, approcci educativi, educazione degli adulti, Roundabout.

Andrea Spano è Dottorando di ricerca in Filosofia, Epistemologia e Storia della cultura, curriculum pedagogico, presso l’Università degli Studi di Cagliari. È tutor didattico di *Pedagogia generale*, *Educazione degli adulti* e del laboratorio *Modalità di intervento educativo in ambiente multiculturale*. Si occupa dello studio della formazione professionale dal punto di vista della pedagogia generale, con particolare attenzione agli aspetti educativi extra-didattici.

1. Teoria e pratica pedagogica nella formazione dei professionisti

Il problema della relazione tra teoria e pratica è da sempre uno dei temi principali della ricerca pedagogica¹ sia a livello nazionale sia, secondo specifiche declinazioni, a livello internazionale. Infatti, il dialogo tra i diversi sistemi educativi europei, quelli *knowledge-based* e quelli

¹ M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016.

skills-based, così come il processo di integrazione di tali modelli, introdotto dalla *Dichiarazione di Copenaghen*² e promosso ufficialmente a partire dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*³, obbliga a mantenere vivo l'interesse rispetto a questa tematica, benché il problema venga spesso circoscritto alla relazione tra conoscenze pedagogiche e competenze educative e quindi alla formazione di coloro i quali educano.

L'evoluzione dei corsi di laurea dell'area pedagogica in corsi di alta formazione di tipo professionalizzante per educatori e pedagogisti ha fatto sì che tale questione divenisse di interesse anche, e soprattutto, degli studenti universitari⁴. Chiunque sia investito di un incarico di natura didattica nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione può rilevare il bisogno sempre più emergente degli studenti di trovare un ponte tra gli aspetti teorici e quelli pratici che costellano la loro carriera universitaria. Riprendere in mano questo discorso è oggi quanto mai importante, in quanto i futuri professionisti e coloro i quali operano già negli istituti dell'educazione reclamano un sostegno nella ricerca di risposte a quegli interrogativi che l'educare implica, nonché degli orientamenti per resistere al processo continuo di medicalizzazione della pratica educativa che avviene attraverso l'applicazione di tecniche psicologiche, pur sovente sotto il nome di metodi didattici, alla totalità della formazione umana. Trattasi del processo di *learnification*⁵ che interessa dapprima i professionisti educativi in formazione e, in un secondo momento, i soggetti di cura con i quali essi entreranno in relazione. Se la ricerca pedagogica non farà uno sforzo in tal senso si correrà il rischio di vedere il lavoro educativo snaturato quanto saranno snaturati i suoi attori, pressati dalle continue richieste di applicazione di metodi preconfezionati, quindi privati della loro agentività, anch'essa limitata a ciò che è possibile misurare quantitativamente in termini di efficienza ed efficacia. La situazione qui brevemente descritta si integra con una problematica che riguarda più in generale l'ambito della formazione professionale.

1.1. Formazione professionale e Educazione professionale

Bisogna spiegare, prima di procedere, che sono molteplici i nodi da sciogliere attorno al tema della formazione professionale. Anzitutto, l'inadeguatezza del costrutto di formazione professionale nel rappresentare una serie di processi pedagogici organizzati, interconnessi e mai isolabili, si deve, tra le varie motivazioni, al fatto che la terminologia usata per designarla non si riferisce alla categoria della formazione, ma trae origine dalla concezione di organizzazione scientifica del lavoro, legata ai modelli del taylorismo, fordismo e toyotismo, i quali hanno promosso un'idea di formazione tecnica stratificata e settoriale; l'estensione di questa espressione

² Consiglio dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, *Dichiarazione di Copenaghen*, 30 novembre 2002.

³ Parlamento europeo e Consiglio, *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 23 aprile 2008.

⁴ M. G. Riva, *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in "Rassegna di pedagogia", 18, 2011, pp. 161-178.

⁵ G. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder and London, Paradigm Publisher, 2006.

a tutti gli ambiti della preparazione al lavoro anche in ambito non prettamente tecnico, è dovuto a un mero prestito linguistico. È evidente, quindi, che con l'espressione *formazione professionale* non ci si riferisce a una branca della *Formazione*, intesa come categoria cardine e oggetto di studio della pedagogia, dove *forma* e *formazione* assumono significati riconducibili alla forma originaria dell'uomo, la forma *hominis*, e ai processi che il singolo uomo esperisce nel suo percorso soggettivo, finalizzato al conseguimento della propria specifica forma. Una formazione del sé professionale, pedagogicamente ri-significata, originerebbe un processo autentico di innovazione continua, in quanto consentirebbe al soggetto di assumere l'originaria disposizione di apertura alla ricerca della propria forma – anche nella dimensione lavorativa e professionale – quella che più lo avvicini all'appropriazione di sé, in termini di conoscenza, responsabilità e capacità di agire, attraverso scelte che meglio lo rappresentino; una ricerca personale che qualificherebbe l'uomo come concorrente a pieno titolo nella ricerca di senso più ampia, quella che non riguarda solo il singolo, ma tutta l'umanità. Tale ricerca di senso comprenderebbe la realizzazione di nuove strade percorribili, nuovi orizzonti di significato, e conseguentemente nuove possibilità di azione, traducibili anche in possibilità lavorative e professionali. Invece, allo stato delle cose, ci si ritrova a parlare di formazione professionale anche in riferimento all'insieme di interventi mirati alla preparazione di quei lavoratori che ricopriranno nel proprio contesto lavorativo il ruolo di esecutori, detentori di risorse strumentali – ivi comprese quelle attuative – finalizzate a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro e di quello dei beni e servizi, piuttosto che al bisogno originario dell'uomo di accrescimento.

Per ricondurre la riflessione sulla formazione professionale a una dimensione pedagogica, una strada percorribile potrebbe essere quella della decostruzione del costrutto di formazione professionale e dell'armonizzazione degli elementi fondativi con quelle che sono le categorie cardine della pedagogia. Ammesso che questa non è la sede più opportuna per intraprendere una revisione integrale del costrutto di formazione professionale, possiamo iniziare a pensare quale contributo possa dare la pedagogia generale a questo settore attraverso le proprie risorse. Se riconosciamo che la realizzazione di una professionalità si innesta dentro la dimensione della formazione e richiede l'ausilio di interventi educativi intenzionali, non dovremmo limitarci a parlare di formazione professionale, bensì di *Educazione Professionale*, la quale, ad integrazione con gli aspetti che la didattica concerne – sia essa intesa come didattica disciplinare o didattica delle competenze –, riuscirebbe meglio a comprendere e sostenere i processi di educazione permanente alla base della realizzazione del soggetto sul piano professionale.

1.2. La professionalità nel panorama educativo

Dati i presupposti di cui sopra, è possibile ora fare una ricognizione nell'ambito educativo, partendo col riconoscere che sia l'educatore sia il pedagogista, pur essendo formalmente il secondo la figura apicale dentro un'organizzazione, sono entrambi dei professionisti. Ciò significa che nessuna delle due figure può permettersi di acquisire primariamente competenze di ordine tecnico-pratico, né di sfuggire al dovere di dotarsi di un bagaglio teorico forte. In prospettiva del conseguimento di un'autonomia professionale, tali figure devono impadronirsi delle due

dimensioni, quella pratica e quella teorica in modo integrato. A ciò si può aggiungere una considerazione fondamentale: se il possesso di una teoria pedagogica di riferimento, nonché l'orientamento alla ricerca continua che un interesse teorico comporta, garantiscono ad educatori e pedagogisti la capacità di riconoscere un bisogno educativo in un soggetto di cura e di progettare un intervento educativo autentico, non si può affermare con la stessa certezza che la detenzione di un repertorio di strumenti attuativi, o di metodi educativi, garantisca all'esecutore la possibilità di realizzare una teoria che governi la propria azione, né ci si può illudere che l'autenticità dell'intervento possa esprimersi a pieno a partire da un metodo preconfezionato.

Alla luce di un interesse generale di promuovere innovazione e sviluppo, non si può più concepire in alcun ambito lavorativo e professionale la presenza, né a livello teorico né di fatto, di esecutori di azioni strumentali preordinate, specie se si dichiara di voler elevare ogni tipologia di attività lavorativa a professione. Questo discorso riguarda in diversa misura tutte le professionalità, ma in modo molto evidente gli educatori e i pedagogisti, in quanto esposti al rischio di essere inseriti nel mondo del lavoro senza la possibilità di contribuire con le proprie specificità alla progettazione educativa individuale e sociale cui sono chiamati a partecipare come professionisti autonomi. È chiaro che l'approccio critico ai problemi non può essere ridotto a una serie di percorsi pseudo-educativi standardizzati né a mere procedure da applicare. Al contempo non ci si deve limitare a segnalare uno stato di carenza, in quanto ridurremmo l'interesse della pedagogia per l'ambito della formazione dei professionisti a pura retorica. Proprio per queste motivazioni si rende vivo il bisogno di sviluppare nuove modalità di *Educazione Professionale*, a partire dai processi formativi destinati a coloro i quali ricopriranno un ruolo educativo nell'esercizio della loro professione futura.

2. Una progettazione educativa a favore della formazione delle professionalità pedagogiche

Il laboratorio organizzato ogni anno all'interno del corso di *Educazione degli adulti* della Prof.ssa Claudia Secci dell'Università degli Studi di Cagliari si è rivelato la sede ideale per progettare degli interventi rivolti ai futuri professionisti dell'ambito educativo; interventi che rispondessero agli orientamenti offerti dal quadro teorico e dai presupposti concettuali sopra introdotti. Ma non solo. Si è scelto di intraprendere un percorso che accogliesse le indicazioni delle istituzioni europee che invitano, nell'ambito dell'educazione continua, ad integrare sistematicamente l'educazione accademica alle pratiche di educazione sociale ed emotiva e a supportare la realizzazione dell'apprendimento e consulenza tra pari⁶.

Le attività si sono articolate attorno all'idea di un approccio che potesse coniugare teoria e pratica; un intervento educativo rivolto ai soggetti in formazione per consentire loro di riflettere sul proprio processo formativo. Se la metacognizione riguarda una presa di consapevolezza dei

⁶ Consiglio europeo, *Raccomandazione 2018/C 189/01 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018, pp. 26-28, 22 maggio 2018, pp. 26-28.

processi interni che avvengono durante l'apprendimento⁷, in questo caso abbiamo voluto realizzare un percorso di orientamento intra-formativo, se non addirittura una ricognizione meta-formativa, nella quale avviene la trasposizione consapevole di un vissuto in esperienza, ossia, secondo chi scrive, il processo educativo per eccellenza.

Mortari, nell'affrontare il tema dell'apprendimento dall'esperienza, tiene a sottolineare la differenza tra esperienza e vissuto intendendo il primo come qualcosa di oscuro, ossia "il tessuto di eventi che si snodano in una condizione pre-riflessiva". L'esperienza per l'Autrice "prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso"⁸. L'esperienza è, quindi, la realizzazione del punto di congiuntura tra pratica e teoria.

Ma come possiamo concretamente facilitare l'incontro tra queste dimensioni esistenziali e conoscitive? Sebbene non sia nuovo l'interesse della pedagogia generale verso le modalità con le quali condurre l'azione educativa, si pensi alla supervisione pedagogica presentataci da Wallnöfer e Belardi⁹, Zanchettin¹⁰ e Oggionni¹¹, nonché alla consulenza pedagogica di D'Alonzo¹² e di Negri¹³, nella letteratura pedagogica sono ancora pochi gli approcci che promuovono la riqualificazione del vissuto in esperienza propriamente detta attraverso l'arricchimento del vissuto con riflessioni e attribuzioni di significato, nella prospettiva della ricerca di senso. Si rinvia sovente questo arduo compito agli educatori e ai pedagogisti presenti sul campo¹⁴, ma ancora è poco chiara la modalità con la quale essi debbano approcciarsi ai propri soggetti di cura, la cui istanza d'aiuto riguarda espressamente l'accompagnamento in questo processo. Certamente la modalità d'essere di chi agisce educativamente è quella della cura, ma resta irrisolta la questione di come questa cura si debba manifestare nel qui ed ora. Il tentativo più significativo resta ad oggi quello di Massa il quale offre degli indirizzi operativi nella sua *clinica della formazione*¹⁵.

Il vissuto, e quello legato alla sfera professionale non è esonerato, è esposto alle più disparate attribuzioni di significato che non necessariamente si collocano in un quadro autenticamente formativo, in senso evolutivo, emancipatorio, del professionista. Condizioni contrattuali, disposizioni relazionali nell'ambiente lavorativo, situazione personale, condizioni di salute e di-

⁷ J. H. Flavell, *Cognitive development: Past, present, and future*, in "Developmental psychology", 28, 6, 1992, pp. 998-1005.

⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2012, p. 15.

⁹ N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Trento, Erickson, 2007.

¹⁰ A. Zanchettin, *La supervisione pedagogica nella formazione professionale*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-29.

¹¹ F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹² L. D'Alonzo, V. Mariani, G. Zampieri (a cura di), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Roma, Armando, 2012.

¹³ S. Negri (a cura di), *La consulenza pedagogica*, Roma, Carocci, 2014.

¹⁴ A seconda dei contesti i formatori e gli psicologi del lavoro cercano di rispondere a questa istanza d'aiuto, ognuno con le proprie risorse.

¹⁵ R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

versi altri fattori, possono influenzare l'attribuzione di senso a un vissuto, limitandone o distorcendone il potenziale formativo. Proprio per questo si rivela necessaria una mediazione, un accompagnamento, nella modalità dell'approccio educativo, che parta dal periodo della formazione alla professione e si riproponga, pure con diverse declinazioni, durante il servizio dei professionisti. Giocare d'anticipo consente di prevenire la patologizzazione di possibili disagi cui si va incontro durante la pratica lavorativa e, contestualmente, di evitare la medicalizzazione del malessere che ne consegue. Qui si intende col termine "approccio" un'approssimazione, la realizzazione di una base accogliente, un terreno fertile dal quale tutto può germogliare nella prospettiva della costruzione di un senso. Non si tratta, pertanto, dell'attuazione di metodi scelti secondo il criterio di efficacia, misurato attraverso strumenti quantitativi, ma del dare centralità alla generazione e all'attribuzione di significati ai vissuti da parte dei partecipanti agli interventi. L'approccio educativo, quindi, si riferisce all'allestimento di un ambiente dove i partecipanti si aprono alla possibilità, all'insegna della flessibilità, ridefinizione e ricognizione continua, in relazione ai bisogni educativi emergenti sempre più attuali, al fine di promuovere una comprensione autentica della realtà. Infatti, solo una comprensione del mondo che parte dal soggetto, e non imposta da forze esogene, può consentire una piena partecipazione della persona ai processi di trasformazione, innovazione e sviluppo, senza che questi ne divenga schiavo o vittima.

2.1. Il Roundabout

In occasione del tutorato di cui si è fatto cenno sopra, è stato chiesto agli studenti del corso di laurea in Gestione e Programmazione dei servizi educativi¹⁶ di partecipare a un momento di riflessione sulle proprie esperienze lavorative e/o di tirocinio. L'approccio è stato chiamato Roundabout (rotatoria), termine che proviene dall'associazione con lo spartitraffico di tipo circolare attorno al quale girano le automobili, fermandosi e ripartendo all'occorrenza, per poi imboccare ognuna la propria strada. Infatti, il Roundabout è un dispositivo che consente alle persone in formazione, in questo caso studenti, di inserirsi in una discussione che verte su un argomento specifico, attraverso la compilazione e poi l'immissione di una scheda sulla quale è chiesto di trascrivere la sintesi di un evento da sottoporre all'attenzione dei colleghi. Ad ogni studente viene consegnata una scheda contenente una traccia (uguale per tutti i partecipanti) relativa a una specifica tipologia di evento nei quali essi si sono trovati durante la propria esperienza lavorativa e/o di tirocinio. La scheda diviene il veicolo che si immette nella rotatoria e la discussione prende inizio, alimentata dai contributi dei partecipanti e moderata da un facilitatore (un supervisore, un tutor o il docente). La scheda è anonima e viene letta non dall'autore ma da un collega. Si è scelto di far esporre il contenuto della scheda a un partecipante diverso dall'autore per far sì che gli stessi contenuti e la esposizione non cristallizzassero le relazioni tra gli studenti. *La pragmatica della comunicazione*¹⁷ suggerisce che attraverso la comunicazione si

¹⁶ A quest'attività, per la prima volta formalmente strutturata, hanno partecipato 20 studenti, 15 dei quali hanno presenziato a tutti gli incontri, costituendo così i gruppi del Roundabout e, a rotazione, quelli di osservazione.

¹⁷ P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. Jackson, *Pragmatic of Human Communication*, New York, Norton & Co, 1967.

promuovono specifiche disposizioni dei soggetti all'interno della relazione. Date le lievi differenze d'età tra i partecipanti (fascia 22-25), nonché i diversi gradi di esperienza sul campo, si è cercato di evitare che gli studenti con maggiore *expertise* si promuovessero in una posizione *up*, contro quella *down* dei colleghi ancora inesperti. Ciò avrebbe potuto originare quello che nell'*analisi transazionale*¹⁸ è una posizione esistenziale di tipo *io sono ok, tu non sei ok*¹⁹, alla quale corrisponderebbe secondo un modello di relazione educativa asimmetrica del tipo *io valgo e tu no*²⁰. Solo dopo l'esposizione al gruppo l'autore viene chiamato a fare delle integrazioni e a rispondere alle domande o alle suggestioni espresse dagli altri partecipanti.

Il fattore tempo in questo tipo di intervento è di primaria importanza, ma non in senso limitativo. Infatti, gli studenti possono restare sull'argomento quanto tempo vogliono e il facilitatore può soffermarsi su parole chiave per ricondurle a nuove riflessioni legate agli aspetti teorici che riguardano l'argomento trattato. Quest'ultimo può passare la parola ai partecipanti in modo che essi abbiano modo di commentare la propria o le altre storie. Ciò non significa che non si possa governare il tempo dell'intervento con scelte preliminari. La durata totale del Roundabout si definisce attraverso il grado di apertura della traccia. Alla richiesta di trascrivere un evento specifico corrisponderà un tempo di scrittura e di discussione minore. Diversamente, a una richiesta meno dettagliata corrisponderà un tempo di riflessione individuale che precede la scrittura e tempi di discussione più lunghi.

2.2. Il Roundabout e le emozioni

Gli elementi che consentono all'uomo sin dall'infanzia di avvertire il proprio prender forma sono le emozioni, le quali, nell'auto-educazione corrispondono all'intenzionalità educativa che muove l'azione dell'educatore verso l'educando. Forse è bene precisare questo aspetto. Il termine "emozione" è la traduzione italiana del francese *émotion*, il quale deriva da *émouvoir*, ossia mettere in movimento; a sua volta *émouvoir* deriva dal latino *emovère* – *ex* (fuori) e *movere* (muovere verso, portare). Ne consegue un'analogia con l'educazione intesa come *educère* (trarre fuori ciò che sta dentro), dove l'educazione è un'azione che porta alla luce una forma alla quale il soggetto è destinato, nonché una complementarietà con l'educazione intesa come educare (allevare, nutrire). L'incontro di queste tre dimensioni promuove l'aspetto esistenziale dell'educazione, riconoscendo all'educando un ruolo attivo nel darsi una forma, attraverso la valorizzazione di ciò che per lui è più naturale: il provare emozioni.

Tra i presupposti dell'andragogia incontriamo la *disponibilità ad apprendere* dell'adulto come capacità di percepire la spendibilità degli apprendimenti in un contesto reale di pratica²¹. Pertanto, l'adulto è spinto ad apprendere da specifici motivi riconducibili all'utilità che deriva dallo stesso apprendere. Questo interesse che caratterizza la motivazione rispetto all'apprendimento

¹⁸ E. Berne, *Analisi transazionale e psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1961.

¹⁹ E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Milano, Bompiani, 1967.

²⁰ M. J. Chalvin, D. Chalvin, *I rapporti di famiglia*, Assisi, Cittadella, 1988.

²¹ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

rimanda allo stesso soggetto in formazione una responsabilità della propria educazione, a partire dalle scelte che egli compie per sé e la propria formazione. In età adulta educazione e auto-educazione divengono due facce della stessa medaglia e ciò, alla luce del discorso ad introduzione del paragrafo, richiede un particolare impegno nel riportare le emozioni al centro dell'educazione degli adulti. Perché allora eludere questo aspetto nei processi formativi finalizzati ai futuri professionisti? Se spesso la didattica trascura l'importanza delle emozioni, e talvolta il dovere pedagogico del trarre fuori, per privilegiare l'educazione come nutrimento, nel Roundabout le emozioni ricoprono un ruolo fondamentale. Esse sono riconosciute come protagoniste nello sviluppo dell'evento, della storia personale del soggetto in formazione e, contestualmente, promosse a facilitatori esperienziali nella ricerca di significati attribuiti dal soggetto (o dal gruppo) al vissuto. Ma non solo. Le emozioni sono fondamentali al fine di creare una connessione empatica tra i componenti del gruppo, quindi il ritrovamento di sé nella narrazione altrui.

Proprio per questo motivo, durante la ricerca che qui si presenta è stato necessario averne cura attraverso delle indicazioni date prima della lettura delle schede. Si è chiesto agli studenti di adottare un atteggiamento di apertura rispetto alle narrazioni altrui e, allo stesso tempo, di custodirle come fossero le proprie. Inoltre, si è chiesto di affrontare la lettura di ogni scheda contenente la narrazione individuale a partire dalle emozioni provate durante l'evento vissuto. In accordo con gli studi che trattano le peculiarità tra *hot* e *cold* cognition e il loro rapporto con i processi di significazione²², questa scelta è stata motivata dalla necessità di dare alle emozioni il ruolo di chiavi di lettura per una prima precomprensione dell'evento, ed evitare che venissero attribuiti giudizi – e adottati atteggiamenti – estranei all'esperienza del soggetto che quell'evento lo ha vissuto in prima persona. Per esemplificare, si immagini la prima reazione di uno studente dopo aver sentito raccontare da un collega un episodio imbarazzante, magari tragicomico; si provi adesso ad immaginare la reazione dello stesso studente se le emozioni che anticipano la narrazione dello stesso evento fossero “vergogna, inadeguatezza e senso di impotenza”. Inoltre, l'anticipazione delle emozioni rispetto al racconto ha consentito al moderatore di soffermarsi su quelle lette e di chiedere al gruppo, prima di conoscere l'evento alle quali esse sono state associate, se fossero emozioni conosciute e in quali contesti (affini all'oggetto della traccia della scheda) fossero state provate.

2.3. La socialità e la ricerca

Il Roundabout si può collocare senza riserve tra gli approcci educativi a mediazione sociale ripensati per l'educazione professionale, ma con delle specificità che ne fanno un approccio originale.

²² Z. Kunda, *Social Cognition: Making Sense of People*, Cambridge, Mit Press, 1999.

Le similitudini più significative si possono rilevare con l'apprendimento cooperativo²³ e il jig saw²⁴. Proprio con queste due modalità, nate per favorire l'apprendimento in ambiente scolastico, il Roundabout condivide un fattore primario: la centralità dell'interazione. Ma se lo scambio sia nel cooperative learning che nel jig saw ha un retrogusto utilitaristico, in virtù del fatto che l'obiettivo comune ai soggetti in formazione è prestabilito e che il perseguimento di tale obiettivo dà luogo all'interdipendenza positiva tra i soggetti, nel Roundabout non vi è un obiettivo conoscitivo preliminare, in quanto il facilitatore non conosce precedentemente le esperienze dei partecipanti così come ogni partecipante entra in contatto con i vissuti degli altri solo durante la condivisione. Non è neppure sbagliato affermare che ogni partecipante non conosce la propria esperienza poiché è proprio attraverso questa modalità di ricerca di senso che ogni vissuto, proprio e altrui, si trasforma in esperienza concreta. Viene pertanto da pensare che il Roundabout sia un approccio educativo che non prevede apprendimento, nell'accezione più attuale. Ma cerchiamo di chiarire meglio cosa si intende.

Si è abituati a pensare l'educazione solo come apprendimento di qualcosa che è dato, di qualcosa che è già stato pensato prima che divenga oggetto di studio di un novizio, che si tratti dei contenuti di una disciplina o di competenze. Gli approcci socioculturali non sono esenti da questa riduzione. Il problema consiste nel fatto che, nonostante si cerchi di invitare l'educando al contatto con modalità educative nuove e suggestive, le pratiche di insegnamento/apprendimento sono progettate al fine di promuovere il continuo ri-posizionamento del soggetto ad un livello di apprendimento sempre superiore, oppure il raggiungimento di una nuova zona di sviluppo prossimale²⁵, là dove un massimo grado di apprendimento al quale l'educando può collocarsi è già disponibile. Nell'educazione intesa come apprendimento, il massimo grado raggiungibile è sempre noto e si manifesta nel raggiungimento di un repertorio di conoscenze e competenze acquisibili e sempre note. Un orientamento di questo tipo nella formazione professionale rischia, se promosso a unica modalità educativa, di limitare le possibilità d'essere del soggetto in formazione e, di conseguenza, le possibilità dello stesso di compartecipare attivamente e in modo innovativo ai processi emancipativi e di sviluppo socioculturale all'interno del mondo del lavoro. Inoltre, ciò può comportare la riproduzione di profili professionali sempre più standardizzati, fossilizzati in teorie e tecniche già disponibili, incapaci di pensare al nuovo come possibilità di sviluppo. Nel Roundabout, invece, non esistono livelli di apprendimento né conoscenze date a priori, utili a verificare un posizionamento del soggetto in una scala immaginaria di apprendimento. Ciò trova spiegazione nella natura intrinseca dell'educazione che il Roundabout promuove: educazione come ricerca. Con questo non si vuole disconoscere l'importanza della teoria e della conoscenza già disponibili. Al contrario, si vuole assegnare loro un ruolo attivo nel processo formativo, ossia quello di una cornice viva – in quanto costantemente nutrita dalla ricerca – e sempre visibile, dentro la quale i significati dell'esperienza nuova prendono forma. Allo stesso modo, i saperi pratici, ossia le abilità e le competenze che derivano dai

²³ D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2008.

²⁴ E. Aronson, *The jigsaw classroom*, SAGE Publications, 1978.

²⁵ L. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

processi di apprendimento, andrebbero a configurarsi come alleati nell'interpretazione e nel fronteggiamento del nuovo, ma in un'ottica sempre emancipatoria, elevandosi ad elementi costitutivi di una nuova espressione della saggezza pratica riferita all'azione professionale.

2.4. Sintesi dell'attività con gli studenti

Il laboratorio riflessivo è stato sviluppato in due momenti in prospettiva dei quali gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi assegnatari di due tracce diverse. Il primo gruppo ha sviluppato la propria ricerca sulla seguente traccia:

“Pensa a un episodio della tua esperienza lavorativa o di tirocinio diretto nella quale ti sei trovato/a in difficoltà; un episodio durante il quale hai pensato che le tue competenze tecniche/professionali non fossero adeguate o sufficienti per affrontare la situazione. Pensa alle emozioni provate e a come hai risolto la situazione”.

Il Roundabout è stato condotto dallo scrivente, con la collaborazione della Prof.ssa Secci, titolare dell'insegnamento che ha ospitato l'attività, nonché membro della commissione tirocini per il CdL di Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche dell'Università di Cagliari. Durante questa prima sessione il secondo gruppo ha avuto il compito di osservare e annotare gli aspetti salienti della discussione per poi dare una restituzione verbale. Nella seconda sessione i ruoli dei gruppi sono stati invertiti. Questa scelta è dovuta alla volontà di incrementare il potenziale meta-formativo dell'intervento, consentendo agli studenti di vivere in prima persona l'attività e di poter osservare quella svolta dai colleghi, così da rendere il processo formativo visibile ai partecipanti, attraverso la ricerca di analogie e similitudini tra le esperienze.

Il secondo gruppo ha affrontato il Roundabout su una traccia simile alla prima, in relazione al focus sulla criticità dell'evento, ma più orientata sul ruolo positivo delle risorse extra-accademiche nella pratica professionale:

“Pensa a un episodio della tua esperienza lavorativa in cui ti sei trovato/a a dover affrontare un problema con le tue sole risorse personali (conoscenze, abilità, competenze). Descrivi brevemente le emozioni provate, come hai risolto la situazione e quali sono state le risorse schierate”.

Come già spiegato, gli studenti sono stati chiamati a scrivere i loro vissuti su schede anonime, consegnate al tutor, il quale ha provveduto a smistarle tra i partecipanti. La presa in carico del vissuto altrui è stata accompagnata da una frase di rito:

“Adesso siete custodi di un'emozione o uno stato d'animo e di un vissuto, magari problematico, che appartengono a qualcun altro. Qualsiasi sia il contenuto della scheda, abbiate cura come se fosse vostro e trattatelo con delicatezza”.

Gli studenti hanno così potuto iniziare la lettura, al termine della quale ha avuto inizio la rotatoria. Ogni partecipante, su richiesta, ha introdotto il vissuto con le emozioni provate dall'autore e, di volta in volta, è stato possibile attivare delle riflessioni che hanno trasformato i vissuti in esperienze fatte proprie da ogni partecipante del Roundabout in un vero e proprio processo di socializzazione.

2.5. Contributi e suggestioni dei partecipanti

Le narrazioni delle due sessioni hanno originato l'emersione di diverse problematiche relative al lavoro educativo, alcune delle quali già oggetto di numerose ricerche teoriche. Si sintetizzano di seguito le tematiche più significative:

I) Problemi relazionali. La difficoltà dell'educatore nel mantenimento di una relazione complementare là dove si vuole cercare di realizzare un rapporto empatico con gli educandi dei servizi; il complesso rapporto tra autorità e autorevolezza; la ricerca, l'ottenimento e mantenimento del rispetto da parte degli educandi; il farsi accettare come attori di cura nonostante la giovane età; il doversi raccontare come persone, possibilità e limiti; promozione di relazioni sane tra pari nelle zone a rischio.

II) Problemi metodologici e di setting. Riuscire ad affrontare situazioni sempre diverse tra loro e in continua evoluzione; l'inadeguatezza dell'educatore vs l'insufficienza dei metodi pre-stabiliti; scarsità di risorse economiche; realizzazione di materiali originali.

III) L'approccio educativo con i soggetti interessati da disabilità psichiche e psicopatologie dell'apprendimento. Contenimento vs libertà; inclusione vs allontanamento.

IV) Questioni legate all'incarico. Il rapporto tra educatori professionali ed educatori naturali; le edulcorazioni e le distorsioni rispetto alla natura dell'incarico educativo nella formulazione dell'istanza d'aiuto da parte dei genitori; coinvolgimento dei genitori nel progetto educativo; i rapporti con i soggetti di cura dopo il termine del mandato; abbandono temporaneo delle consegne per dedicarsi ai bisogni emergenti;

V) Questioni di genere. Essere una donna educatrice in comunità per minori; il rapporto tra colleghi uomini e donne; le mansioni femminili nella pratica educativa.

VI) Competenze del caregiver. Le competenze professionali nel confine tra assistenza ed educazione.

Come anche i report degli osservatori hanno sottolineato, nonostante le tracce contenute nelle schede non facessero riferimento in alcun modo all'inadeguatezza o all'incapacità personale dei partecipanti, quasi la totalità degli studenti ha proiettato su di sé queste caratteristiche, dichiarando di sentirsi responsabile della propria impreparazione, pure quando i problemi sono stati affrontati in modo efficace, a seguito della richiesta d'aiuto ai colleghi o dopo aver preso del tempo per analizzare i problemi in modo più profondo. A tal proposito, di rado sono state dichiarate le emozioni provate in relazione alla risoluzione dei problemi, ma, sia nella versione scritta che nell'integrazione orale, i partecipanti hanno cercato di orientare il discorso sugli aspetti negativi dei problemi. Inoltre, e non senza alcun collegamento con quanto appena affermato, sono state affrontate le perplessità relative all'impostazione teorica dei corsi universitari, accusati di non erogare sufficienti strumenti applicativi da spendere sul campo; perplessità ridimensionatesi quando, grazie a un percorso co-costruito, si è entrati in merito alle questioni legate al metodo educativo a priori contro gli approcci autentici basati sulla centralità della persona, tematica che, in un'ottica sistemica, riguarda i soggetti destinatari di cure, ma anche gli stessi studenti che nell'ambito del proprio processo formativo continuo, pure inteso in senso professionalizzante, sono a loro volta dei soggetti di cura. Il dialogo ha portato alla luce la richiesta da parte degli studenti di poter beneficiare di interventi educativi che accompagnano

l'esperienza del tirocinio in modo da ricondurre i problemi emergenti e le criticità della pratica educativa agli studi teorici affrontati attraverso la didattica disciplinare. In questo modo la teoria godrebbe di una contestualizzazione nell'esperienza individuale e si promuoverebbe una continua ricerca di associazioni tra le tematiche studiate e dibattute in aula con quanto avviene nell'azione quotidiana dei professionisti dell'educazione.

2.6. Sintesi dei dati tratti dai questionari finali

Dagli incontri è emerso un bisogno collettivo di rileggere i propri vissuti per ricostruire il significato ad essi attribuito a partire dalle emozioni, come elementi orientativi nella precomprensione degli eventi, per poi ricercare nell'esperienza i punti critici da analizzare con l'ausilio delle conoscenze che la teoria pedagogica offre.

Le dichiarazioni degli studenti hanno corroborato tale idea di significatività del percorso effettuato. Ciononostante, si è pensato di perfezionare la rilevazione con un questionario che consentisse di comprendere se, oltre ad una soddisfazione personale, il gradimento dichiarato dagli studenti si potesse riflettere su un interesse degli stessi a riutilizzare personalmente il Roundabout in altre situazioni formative.

Tale questionario, composto da 13 item, è stato funzionale alla rilevazione di dati circa la percezione degli studenti in relazione a tre criteri, i quali rispondono a una rielaborazione dei parametri di Davis: *Perceived usefulness*, *perceived ease of use*, and *user acceptance of information technology*²⁶ – in questa sede percezione di utilità di facilità e attrattività dell'approccio. La somministrazione del questionario è avvenuta al termine degli incontri durante i quali i partecipanti hanno visto realizzare l'approccio direttamente, come protagonisti, e indirettamente, in qualità di osservatori. Inoltre, è stato mostrato un video nel quale in Roundabout veniva realizzato in modo tacito, non dichiarato, in un diverso contesto educativo destinato ai genitori di preadolescenti.

I dati raccolti danno una prima indicazione sulla percezione di idoneità del Roundabout come dispositivo di supporto nei processi di qualificazione dei vissuti individuali come esperienze formative. Per ogni quesito è stata prevista una scala di valutazione da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "affatto" e 5 corrisponde a "moltissimo". La prima sezione del questionario riguarda la percezione di utilità, rilevata attraverso le seguenti domande: a.1) Rispetto agli obiettivi dichiarati pensi che l'approccio sia stato utile? Il valore 5 ha ricevuto il 66,7% delle preferenze, il valore 4 il restante 33,3%; a.2) Pensi che l'approccio sia utile nell'ottica di un'educazione professionalizzante? Il valore 5 ha ottenuto il 46,7% delle preferenze, il valore 4 il 40% e il valore 3 il 13,3%; a.3) Pensi che l'approccio possa essere utile nelle attività di educazione degli adulti? Il valore 5 ha ottenuto il 60%, il valore 4 il restante 40%. La seconda sezione del questionario riguarda la percezione di facilità da parte degli studenti, rilevata attraverso le seguenti domande: b.1) Pensi che l'approccio sia stato facile da realizzare per il pedagogo? Il valore 5 ha ottenuto il 33,3% delle preferenze, il valore 4 il 26,7%, il valore 3 il 26,7%, il valore 2 il 13,3%; b.2) Pensi che

²⁶ F. D. Davis, *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*, in "MIS Quarterly", 13, 3, 1989, pp. 319-340.

l'approccio sia facile da realizzare in altri contesti educativi? Il valore 5 ha ottenuto il 13,3% delle preferenze, il valore 4 il 46,7%, il valore 3 il 40%; b.3) Pensi che l'approccio realizzato non richieda competenze difficili da acquisire? Il valore 5 ha ottenuto il 26,7% delle preferenze, il valore 4 il 33,3%, il valore 3 il 33,3%, il valore 2 il 6,7%. La terza sezione, contenente un maggior numero di quesiti, riguarda l'attrattività dell'approccio, rilevata attraverso le seguenti domande: c.1) Pensi che l'approccio sia attrattivo? Il valore 5 ha ottenuto il 66,7% delle preferenze, il valore 4 il 26,7%, il valore 3 il 6,7%; c.2) Utilizzeresti questo approccio durante la formazione pre-service di educatori/pedagogisti? Il valore 5 ha ottenuto il 46,7% delle preferenze, il valore 4 il 46,7%, il valore 2 il 6,7%; c.3) Utilizzeresti questo approccio per riflettere sulle esperienze vissute? Il valore 5 ha ottenuto il 60% delle preferenze, il valore 4 il restante 40%; c.4) Utilizzeresti questo approccio nel tuo ambiente lavorativo per scambiare esperienze sulle pratiche? Il valore 5 ha ottenuto l'80% delle preferenze, il valore 4 il restante 20%; c.5) Utilizzeresti questo approccio nel tuo ambiente di lavoro per creare empatia con i colleghi? Il valore 5 ha ottenuto il 73,3% delle preferenze, il valore 4 il 20%, il valore 3 il 6,7%; c.6) Utilizzeresti questo approccio per migliorare la qualità delle relazioni dentro l'azienda? Il valore 5 ha ottenuto il 53,3% delle preferenze, il valore 4 il 46,7%; c.7) Utilizzeresti questo approccio da educatore/pedagoga con un tuo gruppo di utenti/clienti? Il valore 5 ha totalizzato il 73,3%, il valore 4 il 20%, il valore 3 il 6,7%.

3. Conclusioni

Alla luce degli esiti formativi prodotti dall'uso del Roundabout come strumento di formazione-ricerca, emerge chiaramente il ruolo di questo dispositivo all'interno del *processo di produzione di conoscenza nella ricerca basata sulla pratica*²⁷, ossia quello di ambiente per lo scambio di esperienze attraverso il dialogo riflessivo, la ricerca collaborativa di concetti cardine e strumenti, così come di modelli e valori riconducibili ad un contesto pratico.

Lo studio condotto nell'ambito della formazione degli studenti universitari mostra come una buona parte dei partecipanti percepisca un bisogno di *Educazione Professionale* che vada di pari passo con la formazione professionale "tradizionale". Dalle restituzioni degli studenti si può comprendere che il Roundabout viene riconosciuto come dispositivo pedagogico utile anche in altri ambiti dell'educazione degli adulti. Sembrerebbe, sin qui, che ci sia spazio per integrare le pratiche attualmente disponibili per l'apprendimento di saperi, tecniche e competenze, con interventi che ad oggi vengono ricondotti, in virtù dei presupposti teorici che li orientano e alla struttura delle azioni con i quali vengono messi in atto, all'educazione sociale. Pertanto si aprono nuovi scenari per la pedagogia generale, chiamata a contribuire anche allo studio relativo alle modalità attraverso le quali si possano accompagnare i soggetti in formazione in un percorso di ricerca continua, dove ognuno possa costruire e rimodellare il proprio rapporto con

²⁷ J. Julkunen, *Knowledge-production processes in practice research*, in "Social Work & Society", IX, 1, 2011, pp. 60-75.

l'esperienza e con i saperi di ordine teorico che la stessa esperienza fonda e dalla quale viene nutrita costantemente.

4. Bibliografia di riferimento

- Aronson E., *The jigsaw classroom*, SAGE Publications, 1978.
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016.
- Belardi N., Wallnöfer G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Trento, Erickson, 2007.
- Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1961.
- Berne E., *A che gioco giochiamo*, Milano, Bompiani, 1967.
- Biesta G., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder and London, Paradigm Publisher, 2006.
- Chalvin M. J., Chalvin D., *I rapporti di famiglia*, Assisi, Cittadella, 1988.
- Consiglio dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, Dichiarazione di Copenhagen, 30 novembre 2002.
- Consiglio europeo, Raccomandazione 2018/C 189/01 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018, pp. 26-28, 22 maggio 2018, pp. 26-28.
- D'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G. (a cura di), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Roma, Armando, 2012.
- Davis F. D., *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*, in "MIS Quarterly", 13, 3, 1989, pp. 319-340.
- Flavell J. H., *Cognitive development: Past, present, and future*, in "Developmental psychology", 28, 6, 1992, pp. 998-1005.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2008.
- Julkunen J., *Knowledge-production processes in practice research*, in "Social Work & Society", IX, 1, 2011, pp. 60-75.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- Kunda Z., *Social Cognition: Making Sense of People*, Cambridge, Mit Press, 1999.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2012.
- Negri S. (a cura di), *La consulenza pedagogica*, Roma, Carocci, 2014.
- Oggioni F., *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Parlamento europeo e Consiglio, Raccomandazione 2008/C 111/01/CE sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008.
- Riva M. G., *Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica*, in "Rassegna di pedagogia", 18, 2011, pp. 161-178.

Vygotskij L., *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D., *Pragmatic of Human Communication*, New York, Norton & Co., 1967.

Zanchettin A., *La supervisione pedagogica nella formazione professionale*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-29.

Received September 17, 2019

Revision received October 6/October 10, 2019

Accepted October 17, 2019