Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n. 2(2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Nomadismo pedagogico e apprendimento incarnato: costruire la professionalità educativa nel tirocinio universitario

Maria Livia Alga [1]

[1] Università di Verona; marialivia.alga@univr.it

Abstract: Il contributo propone una lettura del tirocinio universitario come spazio ecologico di costruzione della professionalità educativa attraverso pratiche incarnate di negoziazione tra sistemi di attività differenti. Muovendo dalla Teoria dell'Attività (Engeström) e dal paradigma dell'Embodied Education, il paper mette in discussione la rappresentazione del tirocinio come dispositivo di mediazione lineare tra teoria e pratica, interpretandolo invece come zona di tensione e corrispondenze tra università, servizi e territori, attraversata da linguaggi, norme e aspettative talvolta incoerenti. La riflessione nasce da una ricerca qualitativa condotta presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona a partire dal 2022, che coinvolge studenti, tutor aziendali e docenti attraverso focus group, pratiche etnografiche, questionari e Change Laboratory, privilegiando la Student Voice come posizionamento epistemologico. L'analisi mostra come la professionalità educativa emerga dalla capacità di abitare ecologicamente discontinuità, soglie e contraddizioni tra sistemi formativi e comunità. In questa prospettiva, il nomadismo pedagogico nomina un insieme di pratiche incarnate di attraversamento, traduzione e negoziazione tra codici, appartenenze e logiche formative eterogenee. Il tirocinio non funziona quindi come spazio di applicazione di saperi già acquisiti, ma come ecologia trasformativa in cui gli/le studenti costruiscono la propria soggettività professionale imparando a sostenere, vivere e rielaborare politicamente le tensioni che attraversano il lavoro educativo contemporaneo.

Keywords: ecologie formative; tirocinio universitario; Student Voice; nomadismo pedagogico; soggettività professionale.

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduzione

Il dibattito sulla formazione delle professioni educative ha messo in discussione una concezione della professionalità fondata esclusivamente sull'acquisizione individuale di conoscenze e competenze, evidenziando il carattere situato, relazionale e processuale dell'apprendimento. In questo senso diventare educatori/educatrici non può coincidere né con l'acquisizione di un patrimonio definitivo di saperi né con la sola integrazione nei contesti di pratica, ma con un processo di costituzione ed emergenza della soggettività professionale che prende forma nell'incontro tra esperienza personale ed ecologie formative. Lo sguardo si sposta così dalla linearità della traiettoria formativa alla relazione costitutiva tra soggetto e mondo, assumendo che l'apprendimento professionale consista in un processo di trasformazione reciproca: mentre il soggetto si forma attraverso le

esperienze che attraversa, contribuisce al tempo stesso a ridefinire le pratiche e i contesti cui prende parte.

Una tale prospettiva ecologica implica il superamento di una concezione della formazione come risultato di percorsi standard o confinati entro specifici setting educativi formalmente riconosciuti; prevede che l'apprendimento professionale non si esaurisca nelle esperienze organizzate dall'università o dai servizi, ma si alimenti nell'intreccio continuo tra dimensioni biografiche, lavorative, comunitarie e territoriali che concorrono, con intensità differenti, alla composizione della postura professionale. La formazione assume quindi una configurazione *lifewide*: il riconoscimento della molteplicità dei luoghi di apprendimento implica un processo di continua ricomposizione di esperienze eterogenee. Il valore euristico di questa prospettiva risiede nella pluralità di contesti e riguarda soprattutto la comprensione di come interagiscono le forze connettive che rendono tale pluralità un percorso significativo, mettendo in relazione incontri, domande, appartenenze provenienti da contesti anche profondamente differenti. In questo senso, la prospettiva lifewide svolge una funzione specifica nella costruzione del livello ecologico.

Infatti, quando l'attenzione pedagogica si concentra sulle trame che rendono reciprocamente significativi i vari contesti, emerge la possibilità di leggere la formazione come un paesaggio: una configurazione dinamica di pratiche e allo stesso tempo un dispositivo interpretativo capace di restituire il carattere processuale dell'emergenza della professionalità. Il paesaggio formativo non costituisce quindi uno sfondo entro cui il soggetto si muove, ma prende forma simultaneamente al soggetto stesso dell'apprendere. Osservare questo processo dall'interno significa interrogarsi su quali e quanti contesti concorrano alla formazione, su come essi entrino in corrispondenza, in conflitto, si influenzino e ostacolino generando configurazioni inedite della soggettività professionale.

In questa cornice il tirocinio universitario assume un significato specifico. Più che rappresentare il momento in cui gli/le studenti applicano sul campo conoscenze acquisite teoricamente in ambiente accademico, questa esperienza può essere considerata come un dispositivo connettivo che collega mondo accademico, rete dei servizi, tessuto sociale e ambienti di vita, capace di comporre partenariati di comunità con finalità formative. Approssimandosi alle zone di intersezione e alle soglie che questo dispositivo genera si configura uno spazio formativo florido di esperienze ma poco nominato. La domanda principale che orienta la ricerca è: come il tirocinio universitario, inteso come dispositivo connettivo tra sistemi di attività differenti, contribuisce alla costruzione della soggettività e della postura professionale educativa attraverso l'esperienza incarnata delle soglie, delle tensioni e delle contraddizioni tra ecologie formative? Quali ecologie formative rendono possibile la costruzione della soggettività educativa, molte delle quali restano invisibili ai dispositivi universitari? Che cosa significa assumere una postura professionale quando tale apprendimento è inteso come capacità di entrare in corrispondenza corporea e materiale tra soggetti in relazione e ambienti?

Alla luce queste domande il contributo analizza il funzionamento del dispositivo di tirocinio e, contestualmente, propone il nomadismo pedagogico come categoria interpretativa emergente per comprendere le pratiche con cui gli/le studenti attraversano, abitano e negoziano le continuità e le discontinuità tra ambienti formativi.

2. Incarnare la soglia tra sistemi di attività

In questo orizzonte teorico i contesti formativi nella loro costitutiva pluralità non possono essere interpretati solo come spazi entro cui si svolge l'apprendimento. Ciascuno di essi costituisce piuttosto un sistema di attività, storicamente e culturalmente situato, caratterizzato da specifici oggetti, regole, strumenti, comunità di riferimento e forme di divisione del lavoro (Engeström, 2015). Università, servizi educativi, organizzazioni territoriali, gruppi informali e comunità professionali non rappresentano configurazioni che orientano differenti modi di interpretare il lavoro educativo, di attribuire significato alle pratiche e costruire forme di partecipazione. La prospettiva *lifewide* consente così di leggere il paesaggio formativo come un'ecologia composta da sistemi di attività tra loro interdipendenti, solo parzialmente sovrapponibili, a volte in contraddizione.

Per leggere questi attraversamenti e connessioni un importante riferimento si ritrova nella Teoria dell'Attività di Engeström, che interpreta l'apprendimento come fenomeno collettivo, storicamente situato ed ecologicamente distribuito. All'interno di questa cornice, l'unità di analisi coincide con il sistema di attività, inteso come configurazione dinamica di soggetti, strumenti, regole, comunità e divisione del lavoro orientata verso un oggetto condiviso (Engeström, 2015). La professionalità educativa emerge così all'interno di sistemi molteplici — università, servizi educativi, organizzazioni territoriali, comunità professionali — con linguaggi, finalità, valori e criteri di legittimazione differenti. Ciò che caratterizza l'interazione tra tali sistemi non è la loro armonica integrazione, bensì la presenza di contraddizioni strutturali, intese non come ostacoli contingenti, ma come tensioni storicamente prodotte che attraversano le pratiche e ne orientano le possibilità di sviluppo. Le contraddizioni tra sistemi di attività — tra differenti concezioni dell'educazione, temporalità, linguaggi professionali, dispositivi istituzionali e aspettative reciproche — costituiscono il motore dell'apprendimento espansivo, nella misura in cui rendono necessario rinegoziare significati, ruoli e modalità di azione.

In questa articolazione, la Teoria dell'Attività costituisce il quadro teorico principale per la lettura del livello sistemico in quanto consente di descrivere il tirocinio come un insieme di sistemi di attività interdipendenti; la prospettiva del boundary crossing approfondisce questo quadro mettendo a fuoco ciò che accade ai confini tra tali sistemi: processi di negoziazione, identificazione, coordinamento e trasformazione.

Nel caso del tirocinio degli educatori e delle educatrici, le diverse forme di contraddizione attraversano sia i singoli sistemi di attività sia le loro relazioni. Le tensioni possono emergere all'interno delle pratiche formative, ad esempio tra differenti concezioni della professionalità educativa, tra conoscenze teoriche e forme di sapere maturate nell'azione, tra tempi istituzionali e tempi dell'esperienza; possono inoltre manifestarsi nell'incontro tra sistemi di attività differenti, come l'università, i servizi educativi e i territori, ciascuno caratterizzato da specifici linguaggi, finalità e criteri di legittimazione. È proprio l'intreccio tra queste diverse configurazioni della contraddizione a rendere i percorsi formativi luoghi di trasformazione. Le tensioni che attraversano i sistemi di attività non rimangono

confinate al piano organizzativo, vengono sperimentate dai soggetti che partecipano a più pratiche e che sono chiamati a costruire connessioni tra prospettive differenti.

I confini e le soglie tra sistemi di attività assumono una rilevanza pedagogica: essi costituiscono luoghi nei quali le differenze, le tensioni, i nodi teorici, gli immaginari contrastanti diventano percepibili, richiedono processi di interpretazione e possono generare nuove forme di partecipazione e di azione professionale. È proprio in questo spazio relazionale che la letteratura sul *boundary crossing* colloca una delle principali condizioni dello sviluppo della identità professionale. Akkerman e Bakker (2011) mostrano infatti come i confini tra pratiche e istituzioni rappresentino luoghi generativi nei quali possono emergere processi di identificazione, coordinamento, riflessione e trasformazione. Gli studiosi (2011) osservano come alcuni soggetti, attraverso una partecipazione ed esposizione a pratiche differenti, giungano a *embody the boundary*, divenendo essi stessi il luogo di connessione tra mondi professionali eterogenei. Le tirocinanti cioè non attraversano semplicemente i confini tra università, servizi e territori, né svolgono esclusivamente una funzione di mediazione tra pratiche differenti, piuttosto ne percepiscono le discontinuità, ne abitano le tensioni, ne sostengono, a volte con grande fatica, le ambivalenze traducendole in posture corporee, emotive e relazionali. Le contraddizioni tra sistemi di attività cessano così di essere soltanto una proprietà delle organizzazioni e diventano esperienza incarnata della formazione.

È precisamente questa dimensione vissuta del *boundary crossing* che il presente contributo intende approfondire, interrogandosi su come il processo attraverso cui i/le tirocinanti arrivano a *embody the boundary* contribuisca alla costruzione della soggettività professionale. Gli spazi liminali, letti in genere come luoghi di frontiera o interstizio tra sistemi di attività, assumono il valore di condizione incarnata della soggettività professionale. Diventare educatori/educatrici significa progressivamente imparare ad abitare e riconoscere tali soglie dentro e fuori di sé, assumendo una postura capace di sostare nelle contraddizioni, tradurre linguaggi differenti, costruire corrispondenze tra pratiche e mantenere aperta la tensione tra appartenenze e forme di partecipazione molteplici.

In questa prospettiva teorica che il presente contributo interpreta il tirocinio universitario come ecologia trasformativa e introduce la nozione di nomadismo pedagogico (Barnett 2022) quale possibile categoria interpretativa della costruzione della postura professionale. Per Barnett, essere pedagogicamente nomade nomina la condizione di chi apprende muovendosi tra differenti orizzonti di significato, assumendo l'incertezza e la pluralità come condizioni costitutive della formazione. Muovendo da questa intuizione, proponiamo di interpretare il nomadismo pedagogico come capacità di costruire la propria soggettività professionale nell'attraversamento di sistemi di attività eterogenei, prendendo coscienza delle tensioni che questo genera, trasformandole in occasione di apprendimento e costruzione di senso. La questione diventa allora comprendere come il soggetto riesca ad abitare tali contraddizioni come motore di sviluppo e apprendimento espansivo.

La distinzione rispetto al boundary crossing richiede tuttavia una precisazione. Il boundary crossing descrive soprattutto il processo relazionale e inter-pratico che si produce nell'attraversamento dei confini tra sistemi di attività e le trasformazioni che possono emergere da tale attraversamento. Il nomadismo pedagogico viene qui proposto in un'accezione più specificamente pedagogica e soggettiva: non coincide

con il semplice attraversamento dei confini, né con la capacità generica di adattarsi a contesti differenti, ma nomina il modo in cui tale attraversamento viene progressivamente incorporato come postura professionale, attraverso la capacità di sostare nelle tensioni, riconoscerle e costruire risposte senza ricondurle necessariamente a una sintesi o a una stabilizzazione.

La categoria di nomadismo pedagogico emerge come un'elaborazione interpretativa che prende forma nel confronto tra l'analisi del dispositivo di tirocinio e le pratiche effettivamente descritte dalle partecipanti. Il rapporto tra i due piani è quindi circolare: l'analisi empirica delle ecologie formative, delle contraddizioni tra sistemi di attività e dei loro riflessi corporei consente di precisare la categoria; la categoria, a sua volta, permette di ricomporre questi risultati entro una lettura unitaria della costruzione della professionalità educativa. Il contributo persegue pertanto entrambe le finalità: restituire alcuni risultati della ricerca e, sulla base di essi, avanzare una proposta concettuale.

Assumere una prospettiva *embodied* significa riconoscere che apprendere implichi una trasformazione del modo in cui il soggetto percepisce, si muove, entra in relazione e prende parte al mondo (Gómez Paloma, 2021). Il corpo non costituisce il supporto dell'apprendimento, è il luogo stesso in cui l'esperienza professionale prende forma poiché è attraverso il corpo che il soggetto entra in relazione con situazioni, pratiche e ambienti, sviluppando forme di attenzione e risposta.

Per comprendere questa idea la nozione di *correspondence* proposta da Ingold (2011) assume particolare rilevanza. Per Ingold apprendere non significa interiorizzare rappresentazioni del mondo né applicare conoscenze già disponibili a situazioni nuove. Significa sviluppare una capacità di risposta alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente: la *correspondence* è un processo continuo nel quale soggetto e mondo prendono forma reciprocamente attraverso il coinvolgimento pratico e materiale nell'esperienza.

Una prospettiva *embodied* implica il riconoscimento del fatto che tale corrispondenza prende forma nelle modalità corporee attraverso cui il soggetto impara a essere presente nelle situazioni educative: nelle posture, nei gesti, nella gestione delle distanze, nell'ascolto, nell'esposizione emotiva e nelle pratiche quotidiane di negoziazione. Il corpo diventa così il luogo in cui le tensioni tra sistemi di attività vengono vissute, interpretate e progressivamente trasformate in possibilità di azione.

3. Disegno della ricerca

La ricerca da cui prende avvio questo contributo si sviluppa a partire dal 2022 all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona, nell'ambito di un più ampio percorso di riprogettazione del tirocinio universitario. L'obiettivo era comprendere il funzionamento del dispositivo di tirocinio, rilevarne criticità e punti di forza, interrogare i processi attraverso cui la soggettività professionale prende forma nell'incontro tra università, servizi educativi e territori. Gli spazi della ricerca sono stati progettati come fasi di riflessione e trasformazione, capaci di coinvolgere i diversi attori nella rilettura critica della propria esperienza.

Pur collocandosi in un più ampio processo di riprogettazione del tirocinio, il presente articolo non intende ricostruire l'intero percorso di trasformazione

organizzativa del dispositivo. L'analisi si concentra in particolare su tre aspetti strettamente connessi: (1) la composizione delle ecologie formative che gli/le studenti portano nell'esperienza di tirocinio; (2) le contraddizioni e le negoziazioni che emergono nell'incontro tra università, servizi educativi e territori, intesi come sistemi di attività differenti; e (3) il modo in cui tali tensioni vengono vissute e rielaborate sul piano corporeo e soggettivo, contribuendo alla formazione della postura professionale. È su questi tre piani che i risultati presentati vengono successivamente riletti attraverso la categoria di nomadismo pedagogico.

La metodologia si colloca all'interno della ricerca qualitativa di orientamento trasformativo e dialoga con i principi della Change Laboratory Methodology (Virkkunen, Newnham 2020), assumendo la produzione di conoscenza come processo collettivo e situato. Un elemento centrale del disegno metodologico è rappresentato dall'assunzione della Student Voice come tecnica di raccolta dei dati e come posizionamento epistemologico (Grion & Dettori, 2015). Se l'oggetto della ricerca è la costruzione della soggettività professionale, gli/le studenti non possono essere considerati esclusivamente informatori privilegiati, ma co-produttori della conoscenza. Un gruppo di 15 studenti ha partecipato assiduamente alla definizione delle domande di ricerca, alla costruzione di alcuni strumenti di indagine, all'interpretazione dei materiali e ai processi di restituzione collettiva dei risultati, contribuendo attraverso linguaggi embodied e sinestetici — pratiche narrative, itinerari corporei, disegno, poesia e musica — all'elaborazione collettiva dell'esperienza formativa. La ricerca si è sviluppata complessivamente dal gennaio 2022 al giugno 2025 e ha attraversato tre macrofasi. La prima (gennaio 2022–gennaio 2023) ha avuto carattere conoscitivo e ricognitivo; la seconda (dicembre 2022–giugno 2024) ha assunto una configurazione più esplicitamente trasformativa attraverso i Change Laboratory; la terza (giugno 2024–in corso) è stata orientata alla traduzione degli apprendimenti della ricerca in dispositivi di accompagnamento e formazione, in particolare attraverso la redazione di un vademecum e la progettazione di un MOOC.

Nella prima macrofase sono stati coinvolti complessivamente 35 tirocinanti del secondo e terzo anno, 25 tutor aziendali e 7 docenti universitari. 15 studenti hanno partecipato con maggiore continuità alla co-progettazione e costituiscono un nucleo che ha assunto un ruolo continuativo nella costruzione delle domande, degli strumenti e delle interpretazioni. Sono stati realizzati 3 focus group con 10 tirocinanti, della durata di circa quattro ore ciascuno, e 4 focus group con 25 tutor aziendali, della durata di circa due ore ciascuno. I focus group studenteschi erano organizzati come dispositivi laboratoriali di co-costruzione: il primo lavorava sulle aspettative, sull'ecomappa formativa e sugli strumenti maturati all'università; il secondo su scene significative, incidenti critici, gesti e posture; il terzo sulle pratiche di accompagnamento, sul ruolo dei tutor e sulle rappresentazioni della professione educativa. Due questionari sono stati elaborati, uno rivolto alle/agli studenti, l'altro alle tutor aziendali, articolati in cinque aree: orientamento e preparazione, progetto formativo e inserimento, svolgimento del tirocinio, competenze, circolarità dei saperi. Si trattava prevalentemente di uno strumento a risposta strutturata, come mostrano le scale utilizzate per rilevare la frequenza di alcune esperienze. Sono stati raccolti 90 questionari dalle tirocinanti e 148 dai tutor aziendali. La componente etnografica si è sviluppata per quattro mesi e ha incluso osservazioni partecipanti e

incontri triangolati tra studenti, tutor accademica/ricercatrice e tutor aziendale. Sono stati seguiti dieci coppie studentessa–tutor aziendale, incontrate almeno tre volte, indicativamente all'inizio, a metà e alla fine del tirocinio, presso cinque enti del territorio e, in altri momenti, negli spazi universitari e associativi. L'osservazione riguardava l'inserimento nel servizio, la pratica educativa quotidiana, gli incidenti critici, la trasmissione dei saperi professionali, la trasformazione delle domande iniziali, le eventuali proposte delle tirocinanti e le forme di co-valutazione. L'osservazione partecipante ha riguardato inoltre due corsi di preparazione al tirocinio indiretto.

La seconda macrofase ha compreso cinque incontri di Change Laboratory. Non si è trattato di un gruppo chiuso e stabile: alle diverse sessioni si sono alternate circa una ventina di studenti e rappresentanti di una trentina di enti, insieme alla componente accademica e ai tutor. Gli incontri hanno costituito spazi di analisi partecipativa del tirocinio come sistema di attività, nei quali le diverse posizioni hanno potuto rendere visibili contraddizioni, norme, strumenti, comunità e divisioni del lavoro. La terza macrofase sta trasformando alcuni esiti della ricerca in dispositivi concreti: il nuovo vademecum è stato scritto con le studenti e il MOOC è in fase di progettazoine con il contributo di tutor aziendali, docenti e studenti.

I materiali prodotti attraverso i vari dispositivi partecipativi non sono stati considerati semplicemente come risposte da codificare. Accanto a trascrizioni, interviste, note etnografiche, questionari e diari, la ricerca ha generato ecomappe formative, narrazioni corporee, itinerari corporei, disegni, poesie e musica. In particolare, due studentesse hanno rielaborato i materiali dei focus group in forme artistiche: una ha prodotto 12 tavole dedicate alle posture del tirocinio, accompagnate da poesie; un'altra ha composto un brano musicale a partire dagli audio-racconti delle pratiche corporee. Queste produzioni hanno avuto un ruolo nell'analisi e nella restituzione pubblica della ricerca, contribuendo a definire anche il lessico interpretativo successivo. L'assunzione della Student Voice ha avuto quindi conseguenze concrete sulle decisioni di ricerca. Le studentesse hanno contribuito alla formulazione delle domande, alla costruzione e trasformazione degli strumenti, alla lettura delle trascrizioni e dei materiali e alla restituzione dei risultati. In particolare, una studentessa ha partecipato direttamente all'analisi delle trascrizioni individuando, insieme a un'educatrice, alcuni temi generatori; tutte le partecipanti ai focus group hanno potuto consultare le trascrizioni e utilizzarle per le proprie relazioni finali e tesi. Sei studentesse hanno inoltre sviluppato tesi di laurea a partire da questioni emerse nel percorso di ricerca.

Il dispositivo di ricerca si è sviluppato quindi attraverso una pluralità di strumenti qualitativi che hanno consentito di osservare il tirocinio da prospettive molteplici. L'obiettivo non era la triangolazione dei dati in senso tradizionale, quanto piuttosto la costruzione di una comprensione plurale dei processi di apprendimento e delle contraddizioni che attraversano il sistema di tirocinio.

4. Risultati. Corrispondenze materiali e corporee tra soggetti e ambienti formativi

La postura professionale emerge da una trama di corrispondenze materiali e corporee tra soggetti in relazione e ambienti formativi. In questo senso le tirocinanti imparano a sviluppare una sensibilità che si affina nel rapporto con contesti, persone e pratiche differenti. Le posture, il sentire, i gesti e gli habitus viscerali osservati nei

dati empirici possono essere letti come tracce di questo processo di *correspondence*, nel quale il soggetto e il paesaggio formativo si formano reciprocamente.

In questa prospettiva, il nomadismo pedagogico è riconoscibile empiricamente non dalla semplice presenza di esperienze in contesti diversi, ma da alcune tracce ricorrenti nei materiali: la capacità delle tirocinanti di mettere in relazione saperi e appartenenze differenti; il riconoscimento delle discontinuità tra i contesti; la permanenza nella tensione senza una immediata neutralizzazione del conflitto; e la trasformazione di tali tensioni in modi differenti di percepire, prendere posizione e agire. I tre livelli analitici consentono quindi di osservare il fenomeno nella composizione delle ecologie formative, nelle contraddizioni tra sistemi e nelle loro ricadute sulla postura soggettiva.

L'analisi ha evidenziato come il tirocinio possa essere letto attraverso tre livelli analitici tra loro interdipendenti. Un primo livello, ecologico, riguarda i paesaggi formativi che le studentesse abitano e che confluiscono nell'esperienza di tirocinio. Un secondo livello, sistemico, mette in evidenza le tensioni generate dall'incontro tra differenti sistemi di attività. Un terzo livello, soggettivo, mostra come tali tensioni trovino espressione nella trasformazione del modo di percepire, abitare e agire le situazioni educative.

I tre livelli, pur essendo distinti sul piano analitico, non sono stati assunti come categorie rigidamente predefinite prima dell'analisi. Le cornici teoriche hanno costituito piuttosto l'orizzonte interpretativo e le lenti concettuali attraverso cui interrogare i materiali; la distinzione tra livello ecologico, sistemico e soggettivo si è precisata progressivamente nel confronto con le narrazioni, le osservazioni e gli altri materiali prodotti nella ricerca. In questo senso, i tre livelli rappresentano una costruzione analitica emergente, resa leggibile dall'intreccio tra dati empirici e quadro teorico.

4.1. Abitare un paesaggio formativo: la composizione di ecologie eterogenee

Le ecologie formative riguardano il modo in cui esperienze eterogenee — universitarie, lavorative, associative, comunitarie e culturali — entrano in relazione contribuendo alla costruzione della soggettività educativa. Il tirocinio rappresenta uno spazio nel quale traiettorie formative già in movimento incontrano nuove pratiche, responsabilità e modi di intendere l'educazione. Ciò che emerge dai racconti delle studentesse è infatti il tentativo costante di ricomporre dimensioni dell'esperienza che rischiano di rimanere separate: la formazione accademica, formazioni parallele (artistiche, sportive etc), la partecipazione sociale, la storia personale e il desiderio di contribuire alla vita collettiva.

> È vero, non si può fare tutto, ma si può portare quel tutto ovunque si vada. Questo tutto sono tutte le parti che ci compongono e che certe volte ci fanno sentire "a pezzi", in un senso di frammentarietà che lotta per tenersi insieme. Si ricerca così la possibilità di stare nel proprio tutto al di là della settorializzazione costante che divide le nostre vite a partire dalla distinzione tra pubblico e privato, tra personale e politico. (Teresa, tesi di laurea)

«Come porto il mio modo di vedere il mondo nel mio agire educativo quotidiano?» (Federica, focus group).

L'affermazione di Teresa e la domanda di Federica mostrano con particolare chiarezza questa dinamica. Ripercorrendo il proprio percorso, le studenti esprimono un desiderio di continuità tra esperienze apparentemente diverse: i laboratori e tirocini universitari, la riflessione su di sé, la partecipazione politica e l'impegno sociale. L'università viene quindi vissuta come luogo di acquisizione di conoscenze, ma anche come uno spazio potenzialmente capace di attivare connessioni con dimensioni biografiche e valoriali già presenti nella sua esperienza. La domanda rivela come il diventare educatrice non coincida con l'assunzione di un ruolo professionale separato dalla propria storia, ma con la ricerca di una continuità tra il proprio posizionamento nel mondo e il modo di agire nei contesti educativi formali.

Anche il racconto di Sofia evidenzia la centralità di questa composizione tra mondi formativi differenti. Prima dell'università la sua esperienza era profondamente intrecciata alla vita comunitaria: «all'oratorio facevamo tante esperienze diverse con i profughi, con gli anziani in casa di riposo, andavamo lì una volta alla settimana anche con i disabili» (Focus group). L'ingresso nel percorso universitario viene invece vissuto come una separazione da quei contesti: «l'università mi ha portato via da dove vengo, dove avevo tutta la mia rete e modi per sentirmi utile». In questo senso, il tirocinio assume per lei il valore di una possibile ricomposizione: «non vedo l'ora di iniziare il tirocinio perché mi sento un po' vuota». L'esperienza sul campo viene attesa come uno spazio capace di riattivare una dimensione relazionale e comunitaria della formazione, ricostruendo un legame tra apprendimento e partecipazione.

Le ecologie formative emergono quindi come un paesaggio in movimento, nel quale il soggetto porta con sé esperienze e appartenenze che continuano ad agire nel percorso universitario e nel tirocinio. Durante il tirocinio si verifica una progressiva integrazione di saperi esperienziali con saperi trasmessi in contesto accademico; diventa così un luogo di composizione: il tirocinio non produce o consolida di per sé la professionalità educativa in un tempo circoscritto, ma intercetta e riorganizza un insieme di esperienze attraverso cui la soggettività professionale è già in divenire. In un certo senso, il tirocinio come evento formativo può essere comprensibile solo se si guarda a ciò che gli/le studenti vi portano dentro.

Le studenti entrano nel tirocinio portando con sé una pluralità di forme di sapere — relazionali, artistici, corporei, politici, lavorativi, associativi — che vengono mobilitate, più o meno esplicitamente, nella costruzione della professionalità educativa. Non si tratta soltanto di esperienze pregresse, ma di pluralità di linguaggi, modi differenti di conoscere, interpretare e abitare il mondo che entrano nel tirocinio e vengono nominati e ricomposti.

4.2. Le contraddizioni tra sistemi di attività: quando si registrano tensioni nelle ecologie formative

Se il primo livello ha mostrato come il tirocinio sia attraversato da ecologie formative plurali, il secondo evidenzia ciò che accade quando tali ecologie incontrano sistemi di attività caratterizzati da regole, finalità e criteri di legittimazione differenti. L'esperienza di tirocinio non costituisce infatti un semplice spazio di integrazione tra mondi già compatibili, ma un luogo nel quale emergono differenze e contraddizioni che interrogano il modo stesso in cui la professionalità educativa viene definita.

Il caso di Giovanna mostra come una medesima esperienza possa assumere significati profondamente differenti a seconda del sistema di attività all'interno del quale viene interpretata. La studente racconta di essere stata riconosciuta da un'utente della comunità mamma-bambino nella quale svolgeva il tirocinio perché entrambe frequentavano un certo quartiere della città: «ci conosciamo di vista». Per Giovanna questa prossimità territoriale non rappresentava una difficoltà: «io sostenevo di non provare nessun tipo di disagio vista l'effettiva superficiale conoscenza di questa persona» (Note etnografiche). Al contrario, la tutor aziendale interpreta la situazione come una possibile interferenza con il ruolo professionale, fino a suggerire l'interruzione del tirocinio.

L'episodio rende visibile una contraddizione tra differenti concezioni della professionalità educativa. Da un lato, la studentessa attribuisce valore alla conoscenza del territorio e alla partecipazione agli spazi sociali come elementi costitutivi del proprio modo di essere educatrice: «per me, come per altri miei colleghi, risulterebbe impossibile, in ambito lavorativo, non incontrare volti familiari o addirittura conoscenti perché frequentiamo il quartiere». Dall'altro lato, il sistema professionale richiede una distinzione tra spazio personale e spazio lavorativo, fondata su una specifica idea di distanza necessaria nella relazione educativa.

La contraddizione non riguarda quindi soltanto una diversa valutazione della situazione contingente, ma mette in gioco due modi differenti di intendere il rapporto tra lavoro educativo, territorio e utenti. Per la tirocinante, l'appartenenza territoriale costituisce una risorsa attraverso cui costruire prossimità e conoscenza del contesto; per l'istituzione rappresenta un elemento che può compromettere il confine professionale. Il confine tra sistemi di attività emerge così come uno spazio generativo ma problematico, nel quale significati, ruoli e criteri di azione devono essere continuamente negoziati e studenti e studentesse costruiscono la propria soggettività professionale imparando a sostenere, incorporare e rielaborare politicamente i conflitti che attraversano il lavoro educativo contemporaneo.

Questa lettura non implica però che la capacità di abitare le soglie debba essere considerata in sé un valore positivo, né che una maggiore mobilità tra contesti costituisca necessariamente un esito desiderabile. Il nomadismo pedagogico può comportare esposizione all'incertezza, fatica, ambivalenza e assenza di punti di riferimento stabili. Soprattutto, non tutte le contraddizioni devono essere risolte attraverso un lavoro di adattamento del soggetto: alcune rinviano a condizioni organizzative, istituzionali o normative che richiedono invece di essere rese visibili e interrogate, trasformate. In questo senso, la postura nomade non coincide con l'obbligo per il/la tirocinante di assorbire indefinitamente le incoerenze del sistema.

4.3 La discesa nel corpo: il farsi della postura professionale

Il terzo risultato riguarda il livello soggettivo del processo formativo e permette di comprendere dove si depositino le contraddizioni generate tra sistemi di attività. I materiali raccolti mostrano che tali contraddizioni non rimangono circoscritte ai contesti organizzativi né si esauriscono nella riflessione critica sulle pratiche. Esse vengono progressivamente vissute nel corpo della tirocinante, modificando il modo di percepire le situazioni educative, di abitare le relazioni e di prendere posizione nell'azione professionale.

Nelle narrazioni delle partecipanti il tirocinio ricorre frequentemente come il momento in cui il percorso universitario conosce una sorta di discesa nel corpo.

Dopo un lungo periodo dominato prevalentemente dalla dimensione discorsiva e teorica, l'ingresso nei servizi costringe a confrontarsi con una conoscenza che non può più essere sostenuta soltanto dalle categorie concettuali. La formazione assume una consistenza corporea: il sapere professionale viene interrogato attraverso la presenza, il movimento, le emozioni, la prossimità e la vulnerabilità. Come osserva una studentessa, «la nostra schiena, come ci si siede, anche per accogliere un bambino, non se ne parla mai a lezione». (Francesca, intervista) Ciò che il tirocinio rende visibile non è soltanto il corpo dell'altro, ma il proprio corpo, fino a quel momento rimasto largamente implicito nel percorso universitario.

Questa discesa modifica anche il modo in cui le tirocinanti comprendono ciò che accade loro durante l'esperienza. Federica, rileggendo il proprio percorso, riconosce di essere stata inizialmente «troppo impegnata a stare nel mio ruolo, con la presunzione di voler vedere da fuori ciò che è possibile vedere solo da dentro». (intervista)

Nelle narrazioni autobiografiche raccolte durante la ricerca il luogo interiore, la percezione di sé, il corpo compaiono come spazi in cui l'esperienza educativa continua a depositarsi e a riorganizzare il modo di abitare la professione. Federico, ripercorrendo il proprio tirocinio, racconta come un gesto di cura abbia modificato profondamente il modo di percepirsi come educatore. L'abbraccio spontaneo di un bambino diventa il momento in cui riconosce di poter finalmente abbandonare le immagini di sé, di un uomo che non deve cedere ai sentimentalismi, costruite negli anni precedenti, fino a «vedermi come l'educatore che desideravo essere». (intervista) La professionalità emerge dalla possibilità di lasciarsi trasformare dall'incontro educativo; è attraverso un gesto che prende forma una diversa comprensione di sé e del proprio modo di stare nella relazione. Le esperienze vissute mettono in discussione rappresentazioni consolidate di sé, riportando «dentro, con violenza, nei miei profondi desideri, nei miei grandi dubbi e nelle paure più intense» (Tesi di laurea).

La costruzione della professionalità educativa non coincide con una progressiva riduzione dell'incertezza né con l'interiorizzazione di modelli professionali sempre più stabili. La postura indica una tecnica del corpo che esprime la propria storia singolare, un modo di essere presenti nelle situazioni educative, di esporsi alle richieste, di modulare vicinanza e distanza, di sostare nell'ambivalenza senza sottrarsi alla complessità dell'esperienza. In questo senso, la soggettività professionale emerge come una configurazione dinamica di gesti, sensibilità e modi di abitare la relazione, nella quale le tensioni tra i diversi mondi della formazione vengono continuamente incorporate e rielaborate.

5. Conclusioni

L'analisi proposta suggerisce che diventare educatori/educatrici non significhi attraversare una sequenza ordinata di esperienze formative, ma imparare ad abitare una pluralità di mondi, ciascuno portatore di linguaggi, valori e modi differenti di conoscere e interpretare l'azione educativa. In questa cornice il tirocinio costituisce il dispositivo che rende visibili, mette in relazione e intensifica questa pluralità di processi formativi paralleli in divenire.

La nozione di nomadismo pedagogico proposta in questo contributo intende offrire una possibile chiave di lettura di tale processo. Il nomadismo viene letto come la capacità di sostare nelle soglie tra differenti sistemi di attività, accettando la

pluralità, ma anche disponendosi al conflitto e alla contraddizione di questo posizionamento. Sviluppare una postura capace di riconoscere le tensioni che attraversano l'esperienza consente di trasformarle in una risorsa per l'apprendimento.

Se il nomadismo pedagogico designa una postura che consente di attraversare e rendere generative di conoscenza le differenze tra mondi formativi, esso non legittima l'idea che debba essere il singolo soggetto a farsi carico delle contraddizioni prodotte dalle istituzioni e dalla società. Al contrario, proprio la capacità di sostare sulle soglie può rendere percepibili contraddizioni che eccedono il piano individuale e che richiedono processi di trasformazione del dispositivo, delle regole e delle relazioni tra sistemi di attività. Il nomadismo pedagogico assume così una natura processuale e incarnata: è insieme un modo di attraversare l'esperienza e una condizione pedagogica che può aprire spazi di trasformazione, senza essere ridotto a una competenza adattiva.

Ripensare il tirocinio significa interrogarsi non soltanto sulle competenze che gli/le studenti acquisiscono, ma sulle condizioni che consentono loro di dare senso alla pluralità delle esperienze che attraversano. Il compito della formazione universitaria diventa allora quello di rendere visibili le ecologie formative entro cui la soggettività professionale prende forma, creando dispositivi capaci di accompagnarne criticamente l'esplorazione e la ricomposizione.

Bibliografia

Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Akkerman e Bakker (2011). "Boundary crossing and boundary objects", *Review of Educational Research* 81 (2), 131-169, DOI 10.3102/0034654311404435.

Barnett R. (2022). "The homeless student and recovering a sense of belonging", *Journal of University teaching and Learning Practice*, 19(4), 1–7, DOI 10.53761/1.19.4.2.

Gomez Paloma F., Damiani P. (2021). "L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplessità e trasformatività, *Nuova Secondaria* 38(10), 270-282.

Grion, V., & Dettori, F. (2015). "Student Voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative." In Ulivieri, S., Tomarchio, M. (a cura di) *Pedagogia militante Diritti, culture, territori Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014,* 851-859, Edizioni ETS.

Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.

Virkkunen J., Newnham D.S. (2020), *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando editore.