

11

Collana Psychology & Education

TEORIE E PRASSI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

IL TIROCINIO DEL CORSO DI LAUREA
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA DI ROMA TRE

UNA PROPOSTA COMPARATIVA

a cura di
Francesca Borruso
Amalia Lavinia Rizzo
Ada Manfreda



Roma TriE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. MORETTI, M. FIORUCCI (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. DOMENICI, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022
8. M. SMERIGLIO, N. PATRIZI, *Didattica a distanza e didattica emergenziale*, 2022
9. M. FIORUCCI, G. MORETTI (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti*, 2022
10. C. LA ROCCA, G. MORETTI, A. ALUFFI PENTINI (a cura di), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*, 2023

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

TEORIE E PRASSI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

IL TIROCINIO DEL CORSO DI LAUREA
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA DI ROMA TRE

UNA PROPOSTA COMPARATIVA

a cura di

Francesca Borruso
Amalia Lavinia Rizzo
Ada Manfreda

11

Collana Psychology & Education



Roma TrE-Press

2023

Direzione:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”; Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”; Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”; Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma; Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma; Massimo Margottini, Università “Roma Tre”; Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Profesor catedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Adam, Chalet Comprime-Milan Eighty, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, ottobre 2023

ISBN: 979-12-5977-245-9

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

| | |
|--|----|
| Prefazione | |
| Le ragioni di un libro sul tirocinio nella formazione iniziale delle/degli insegnanti del ciclo primario | 11 |
| <i>Fabio Bocci</i> | |
| Introduzione | |
| Un'introduzione al Tirocinio di Roma Tre. La nostra politica culturale | 21 |
| <i>Francesca Borruso</i> | |
| Una scuola di tutti e per tutti: una rinnovata attenzione alla prospettiva dell'inclusione | 27 |
| <i>Amalia Lavinia Rizzo</i> | |
| Il Tirocinio per lo sviluppo della consapevolezza del ruolo professionale: alcune considerazioni metodologiche | 31 |
| <i>Ada Manfreda</i> | |
| Capitolo 1. Uno sguardo d'insieme fra ruoli e organizzazione | 39 |
| Il progetto di tirocinio: articolazione e organizzazione nell'arco di 4 anni | 41 |
| <i>Giuseppe Chiaromonte</i> | |
| Il tutor universitario: ruolo e competenze | 45 |
| <i>Maria Buccolo</i> | |
| La sostenibilità del tirocinio: il raccordo tra Università e Scuola | 53 |
| <i>Debora Palazzese</i> | |
| Capitolo 2. Il primo anno di tirocinio (T1): l'identità del docente | 59 |
| L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del I anno (II anno di corso) | 61 |
| <i>Gianluca Angelini, Giovanna Providenti, Carlotta Ricci</i> | |
| Educazione di qualità: ecologia, complessità e scuole aperte | 63 |
| <i>Giovanna Providenti</i> | |
| Il ruolo dell'autobiografia educativa nella costruzione dell'identità professionale | 73 |
| <i>Carlotta Ricci</i> | |
| La metodologia ludico-esperienziale | 83 |
| <i>Gianluca Angelini</i> | |
| Capitolo 3. Il secondo anno di tirocinio (T2): l'osservazione | 91 |
| L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del II anno (III anno di corso) | 93 |
| <i>Maria Buccolo, Debora Palazzese, Donatella Visceglia</i> | |
| Il concetto di osservazione: educare lo sguardo | 95 |
| <i>Donatella Visceglia</i> | |

| | |
|--|-----|
| L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale <i>Maria Buccolo</i> | 105 |
| La gestione della classe attraverso l'analisi funzionale <i>Debora Palazzese</i> | 119 |
| Capitolo 4. Il terzo anno di tirocinio (T3): la progettazione | 127 |
| L'organizzazione e gli obiettivi formativi del III anno di tirocinio (IV anno di corso) <i>Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello</i> | 129 |
| La progettazione: strutturare una Unità di Apprendimento <i>Caterina Fabrucci</i> | 133 |
| Le metodologie didattiche <i>Giuseppe Chiaromonte</i> | 147 |
| La metodologia dello Spaced Learning: il laboratorio di apprendimento intervallato <i>Marcella Panariello</i> | 151 |
| Le attività e gli strumenti per un apprendimento significativo <i>Marcella Panariello</i> | 157 |
| L'Educazione finanziaria a Scuola: il laboratorio con la Banca d'Italia <i>Giuseppe Chiaromonte, Marcella Panariello</i> | 165 |
| Il laboratorio di educazione allo sviluppo sostenibile: l'Agenda ONU 2030 <i>Giuseppe Chiaromonte</i> | 171 |
| Capitolo 5. Il quarto anno di tirocinio (T4): la Tutorship | 175 |
| L'organizzazione e gli obiettivi formativi del IV anno di tirocinio (V anno di corso) <i>Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello, Donatella Visceglia</i> | 177 |
| Indicazioni operative per la stesura della Relazione finale <i>Caterina Fabrucci</i> | 181 |
| Suggerimenti per affrontare la discussione di laurea <i>Marcella Panariello</i> | 185 |
| Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente <i>Donatella Visceglia</i> | 187 |
| Il Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti presso la Facoltà di Scienze della dell'Educazione dell'Università di Malaga. Una sfida per ricostruire le conoscenze pratiche <i>Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto, Maria del Carmen Vaquero Cañestro</i> | 195 |
| Gli Autori e le Autrici | 211 |

Prefazione

Le ragioni di un libro sul tirocinio nella formazione iniziale delle/degli insegnanti del ciclo primario

Fabio Bocci

*Del resto – mi dice – la formazione è l'esito di un incontro. L'incontro tra ciò che una persona già conosce (in generale e in merito a uno specifico oggetto di conoscenza, proprio quello che in quel preciso momento la interpella), ciò che la persona sente (in rapporto al proprio sé in generale, al proprio sé come soggetto di conoscenza, soprattutto in quel preciso istante, in quel preciso contesto e in riferimento a quello specifico oggetto di conoscenza) e ciò che la persona desidera divenire. A chi forma – prosegue – spetta il compito di dare vita, e soprattutto corpo, a questo incontro (Norah Ellen Westinghouse, *Critical issues about the art of education*, 1975).*

Non c'è alcun dubbio (e ci scusiamo immediatamente per la nettezza dell'affermazione e della sottostante convinzione), che il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria abbia rappresentato e continui a rappresentare oltre che uno dei fiori all'occhiello del sistema formativo nazionale, anche un laboratorio di sperimentazione e validazione di un modello virtuoso che ha saputo porre in linea di continuità la formazione universitaria con la dimensione professionale, nel nostro caso quella che attiene al mestiere magistrale indirizzato all'istruzione scolastica del ciclo primario. Tutto ciò emerge peraltro con chiarezza dalla vasta letteratura oggi a disposizione, la quale è l'esito certamente di riflessioni teoriche ma anche, soprattutto, di una analisi sistematica su esiti di dati di ricerca e di buone pratiche condotte e realizzate nel corso del tempo e che hanno avuto (e hanno) quale oggetto la formazione professionalizzante degli insegnanti in generale e in riferimento al CdL in Scienze della Formazione Primaria (a titolo esemplificativo: Ballanti, 1975; Tomassucci Fontana, 1999; Luzzatto, 1999; Delle Fratte, 2000; Galliani & Felisatti, 2002; Bocci, 2002; Nigris, 2004; Vannini & Mantovani, 2007; Zanniello, 2008; Kanizsa & Gelati, 2010; Magnoler, 2012; Baldacci, 2013; Federici & Boffo, 2014; Capperucci & Piccioli, 2015; Domenici, 2017; Notti, Magnoler & Perla, 2017; Baldacci, Nigris & Riva, 2020; Sibilio & Aiello, 2018).

All'interno di questa vasta letteratura, un tema ricorrente è quello del tirocinio, quale componente ineludibile per la/nella formazione dei docenti (Falcinelli, 2002; Caporale, 2004; Cotti, 2009; Bonometti, 2013; Perla, 2013; Calvani &

al., 2015), con particolare attenzione – proprio per la sua qualità di laboratorio e snodo di esperienze e sperimentazioni – a quello previsto e attuato nel CdL in Scienze della Formazione Primaria (Felisatti & Tonegato, 2005; Supervisorì Bologna e Modena-Reggio Emilia, 2006; Cotti, 2014; Maccario, 2015; Bandini & al., 2015; Perla, 2015; Bolognesi & Ascenzo, 2017). Naturalmente, parlando di tirocinio professionalizzante al mestiere magistrale, un ruolo fondamentale è giocato dalla figura del/della tutor, del/della supervisore/a, del/della mentore (Castoldi & al., 2007; Laneve & Pascolini, 2014; Massaro, 2015; Biagioli, 2016; Magnoler, 2017), la cui funzione è a dir poco centrale nell’ottica del modello virtuoso e del fiore all’occhiello che abbiamo voluto richiamare in avvio.

Ebbene, il volume che la lettrice e il lettore si trovano ora tra le mani e che stanno sfogliando si colloca esattamente, sia per gli intenti che perseguono le curatrici e gli/le autori/ici, sia per la qualità del prodotto, all’interno di questa matrice, proseguendo peraltro anche la tradizione di alcune precedenti pubblicazioni che hanno avuto come oggetto di analisi esperienze e sperimentazioni realizzate e condotte nel del CdL in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell’Università degli Studi Roma Tre (Catalano, Perucchini & Vecchio, 2014; Bocci & al., 2016; Bocci, 2017; 2018; Perucchini & al., 2017).

Nella fattispecie del presente volume, una delle ragioni che sono alla base della volontà di realizzare questo lavoro, risiede nell’avvertita necessità di fare il punto della situazione e di intravedere possibili ambiti di sviluppo del Tirocinio, a seguito di un poderoso avvicendamento all’interno del gruppo di tutor che si è verificato nell’ultimo periodo, al quale si è accompagnato anche il cambio nel coordinamento e nella responsabilità scientifico-didattica dell’Ufficio Tirocinio, dopo la quiescenza della Prof.ssa Daniela Olmetti Peja – che ha rappresentato per moltissimi anni uno straordinario e per molti versi irripetibile punto di riferimento del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria all’Università Roma Tre – e la nomina della Professoressa Francesca Borruso quale Responsabile e delle Prof.sse Ada Manfreda e Amalia Rizzo come vicarie (in altri termini le tre curatrici del volume).

Alle cinque (ormai superstiti) tutor uscenti – residuo del valoroso manipolo storico che ha accompagnato la nascita e lo sviluppo del Corso di Laurea (traflettendolo anche dall’ordinamento quadriennale a quello quinquennale magistrale a ciclo unico)¹ – sono subentrate/i allo stato attuale nove nuove/i tutor²,

¹ Ci sembra doveroso qui richiamarne i loro nomi, anche come forma di sentito ringraziamento per l’incredibile lavoro svolto, per la dedizione e la passione, per i confronti serrati, per la crescita comunitaria. Sperando di non dimenticare nessuna/o: Luisa Colcerasa, Augusta Scacco e Maria Mansi (tutte e tre dirigenti scolastiche, l’ultima con particolare attenzione rivolta alle allora 400 ore aggiuntive per la specializzazione al sostegno didattico delle alunne e degli alunni con disabilità), Maria Rosa Ardizzone, Giovanna Merlina, Luigia Acciaroli, Piera Cerini, Tiziana Ceroni, Loredana La Civita, Giuseppe Nuccetelli, Stefania Petrerà, Sandra Monaco, Viviana Rossanese, Amelia Mori, Fabiana Tiberi e Carla Gueli (le ultime cinque, il richiamato drappello che ha passato infine le consegne). Aggiungiamo ai nomi qui citati anche quelli del gruppo che ha accompagnato Daniela Olmetti Peja nel corso degli anni: Cesare Fregola, Umberto Zona, Martina De Castro, Laura Chiani, Antonella Innamorati.

che sono poi le altre autrici e gli altri autori dei contributi del volume (ad esclusione dell'ultimo capitolo che riporta una esperienza di comparazione con la Spagna).

Il tutto, va anche ricordato ed evidenziato, è accaduto durante la pandemia causata dal virus SARS-COV-2, un periodo emergenziale che ha richiesto una riconfigurazione delle attività formative, ivi incluse quelle legate al tirocinio. Non entriamo nel merito perché non è questa la sede, ma possiamo dire, facendo tesoro di quanto è emerso anche da una vasta letteratura scientifica di settore (a titolo esemplificativo: Corsini, 2020; Limone, Toto & Sansone, 2020; Lucisano, 2020; Nirchi, 2020; Pinnelli, 2020; Pireddu, 2020; Ranieri, 2020; Rivoltella, 2020; Roncaglia, 2020; Bocci, 2021; 2022; Bocci, Bonavolontà & Domenici, 2021; Bocci & Bonavolontà, 2022), che quanto è accaduto ha consentito (a chi ha voluto e saputo cogliere l'occasione) di mettere in atto una profonda analisi del sistema formativo, sia a livello macro sia micro, con la sperimentazione di pratiche a livello locale che rappresentano un investimento sul presente e sul futuro.

In tal senso, tornando al motivo della nostra prefazione, alla luce dei tanti fattori intervenuti (turn-over, crisi pandemica, nuove esigenze e consapevolezza), possiamo ulteriormente affermare che il presente volume si pone e si propone proprio nella prospettiva del punto di snodo. Una sorta di rinascita, la quale (quando è propriamente tale) non costituisce mai una messa al bando di *ciò che è stato* (il mero superamento del passato) ma si configura come una istanza, come una spinta istituyente che è fondamentale, per non dire necessaria, allorché un sistema (qualsiasi sistema) ha bisogno di rigenerarsi. Una spinta istituyente, infatti, si rende necessaria, come nel nostro caso, quando il contesto (l'istituzione Corso di Laurea con il suo Ufficio di Tirocinio) e le persone che lo abitano (le/i tutor, le/i docenti responsabili, le/gli altri docenti del Collegio didattico e, non certo da ultimo, gli/le studenti/esse) avvertono l'urgenza, ma anche il desiderio, di cambiare qualcosa e di trasformare e trasformarsi mediante tale cambiamento.

Un Tirocinio come quello professionalizzante all'insegnamento della scuola del ciclo primario, a nostro avviso, si presta in modo particolare a questa istanza, a questa sistematica sollecitazione istituyente, derivante dal fatto che ha a che fare con i *contesti reali* in cui le *cose accadono*. Certamente il tirocinio rappresenta una *simulazione*³ dell'attività professionale che un certo percorso

² Questo benefico afflusso di risorse è dovuto al fatto che dopo non pochi anni di stasi, con una assegnazione molto ridotta di distacchi alla Regione Lazio, il Decreto Interministeriale del 29 settembre 2020 n. 127 ha attribuito alla Regione Lazio un contingente di 28 esoneri complessivi. Successivamente, con Decreto 177 del 26 aprile 2021, a firma dell'allora Direttore Generale Rocco Pinneri, sono stati assegnati alla sede del CdL in SFP dell'Università Roma Tre 12 esoneri che si stanno via via, con una progressione ragionata in termini di turn-over, completando.

³ Da intendersi sia nell'accezione amministrativa, come pratica che distingue il tirocinio dall'attività lavorativa vera e propria, sia – soprattutto – nell'accezione che la letteratura scientifica (che abbiamo richiamato in avvio) ne delinea, evidenziandone la valenza esperienziale-formativa nel contesto accademico (tirocinio indiretto) e nel contesto reale (a scuola).

formativo, del quale è parte integrante, intende sviluppare in termini di conoscenze e competenze da acquisire (nel nostro caso quello del mestiere magistrale di chi lavora/lavorerà a scuola con bambine e bambini). Ma è una *simulazione* per mezzo della quale le/gli *insegnanti in formazione iniziale* (perché tali sono e devono essere considerate/i, e non semplicemente come *future/i insegnanti*) acquisiscono contezza (e la sperimentano) della complessità del ruolo e della funzione docente che, lo sappiamo bene, non si esaurisce nella sola attività di sezione/classe (assolutamente fondamentale e imprescindibile) ma si nutre e trae qualificazione professionale anche dalle altre numerose attività che la compongono: costruire strumenti osservativi, analizzare i dati per la pianificazione delle attività, progettare, scegliere, costruire e preparare i materiali per le varie attività didattiche, valutare, partecipare alla vita collegiale (consigli, collegi, dipartimenti, colloqui).

Una riflessione questa, che riporta chi scrive anche indietro con la memoria, quando tutto ha cominciato a prendere corpo, grazie al confronto serrato tra i primi (anzi le prime) responsabili del Tirocinio di SFP – Luciana Tomassucci Fontana e Daniela Olmetti Peja – e il primo gruppo di supervisore e supervisori assegnate/i al CdL (peraltro assai nutrito, all'epoca, ammontando a 24 docenti). È ben vivido nel nostro ricordo il lavoro a dir poco certosino (chi ha conosciuto Luciana Tomassucci Fontana e Daniela Olmetti Peja sa bene a cosa facciamo riferimento) nell'ideare, elaborare, definire e costruire l'impianto delle attività formative del tirocinio, nel negoziarle e nel discuterle con supervisore/i e con i loro coordinatori⁴, a seguito di approfondite letture, di analisi di esperienze sul campo, di ricerche, di incontri con esperti e quant'altro si possa immaginare.

Uno di quei momenti di vita accademica e scientifica che lasciano il segno e dei quali si avverte l'importanza nel momento in cui si vivono ma di cui si addiuvina a piena consapevolezza nel fluire del tempo.

E siamo sicuri che è quanto si sta verificando di nuovo, proprio ora, con questo gruppo di docenti-ricercatori/ici, accomunate/i da quella medesima tensione, da quel medesimo desiderio di apportare un contributo originale e significativo all'interno di un percorso del quale si conoscono le origini ma le cui possibilità generative di trasformazione sono pressoché infinite.

Buon lavoro alle curatrici, alle autrici e agli autori e buona lettura a tutte/i.

⁴ Il gruppo delle/dei supervisore/i era coordinato da due, all'epoca, dirigenti scolastici: Lucia Chiappetta Cajola (che ha poi brillantemente intrapreso la carriera accademica, divenendo tra le altre cose Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione e, successivamente, Rettrice Vicaria dell'Università degli Studi Roma Tre) e Carlo Rubinacci (che successivamente ha assunto incarichi dirigenziali e ispettivi presso il Dipartimento per il Sistema educativo di istruzione e formazione, del Ministero dell'Istruzione e del Merito).

Bibliografia

- AA.VV. [Supervisor di Bologna e Modena-Reggio Emilia], (2006), *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*. Bologna: CLUEB.
- BALDACCI, M., (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- BALDACCI, M., NIGRIS, E., RIVA, M.G., (2020) (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- BALLANTI, G., (1975), *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- BANDINI, G., CALVANI, A., FALASCHI, E., MENICHETTI, L., (2015), Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione primaria. Il modello SPPPI. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V(15): 89-104.
- Biagioli, R. (2016) (a cura di), *Tutor and mentoring in education*. Pisa: ETS.
- BOCCI, F., (2002), *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Roma: Se-rarcangeli.
- BOCCI, F., (2017), Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento. *Quaderni di didattica della scrittura*, 28(2): 17-34.
- BOCCI, F., (2018), Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- BOCCI, F., (2021), Criticità, retoriche e occasioni (mancate?) nei discorsi sulla scuola durante la pandemia. In: G. Crescenza, a cura di, *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- BOCCI, F., (2022), L'influsso della narrazione mediatica sulle politiche scolastiche durante la pandemia: riflessioni ed esiti di ricerca. In F. Bocci, S. D'Alessio, R. Medeghini, V. Migliarini, A. Scavarda, G. Vadalà & E. Valtellina. *Inclusione: prospettive e sfide contemporanee. L'impatto della pandemia sulla vita delle persone con disabilità, tra buone pratiche e criticità*. Trento: Erickson.
- BOCCI, F., BONAVOLONTÀ, G., CANTATORE, L., MONACO, S., MORI, A., PETRERA, S., TIBERI, F., (2016), Rappresentazioni estrinseche e motivazioni intrinseche. Il tirocinio del II anno di SFP come luogo di riflessività per la costruzione del ruolo docente. In L. Perla (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI, F., BONAVOLONTÀ, G., (2022), Creatività, tecnologie e formazione universitaria durante la pandemia. Una esperienza di didattica laboratoriale. In G. Domenici (a cura di). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma: RomaTre-Press.

- BOCCI, F., BONAVOLONTÀ, G., DOMENICI, V., (2021), Non solo intrattenimento. Una ricerca esplorativa sull'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica universitaria durante il lockdown. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del covid-19*. Roma: Roma TrE-Press.
- BOLOGNESI, I., D'ASCENZO, M., (2017) (a cura di), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- BONOMETTI, S., (2013), Il Tirocinio come esperienza di riflessività. *Prospettiva Ep*, 3: 49-58.
- CALVANI, A., MALTINTI, C., MENICETTI, L., MICHELETTA, S., ORSI, M., (2015), La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del Tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V(15): 136-148.
- CAPORALE, V., (2004), *Il Tirocinio magistrale. Storia, problemi e prospettive*. Bari: Cacucci.
- CAPPERUCCI, D., PICCIOLI, M., (2015), L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale. Milano: FrancoAngeli.
- CASTOLDI, M., DAMIANO, E., MARIANI, A.M., (2007), I mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione. Milano: FrancoAngeli.
- CATALANO, M.G., PERUCCHINI, P., VECCHIO, G.M., (2014), The quality of teachers' educational practices: internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141: 459-464.
- CORSINI, C., (2020), I costi della scuola in presenza a tutti i costi: una riflessione pedagogica. *CADMO*, XXVIII(2): 82-93.
- COTTI, M., (2009), Il supervisore di Tirocinio per la formazione dei docenti. *Rivista dell'Istruzione*, 3: 58-62.
- COTTI, M., (2014), Criteri e scelte del nuovo Tirocinio SFP magistrale di Bologna. In P. Federici & V. Boffo (a cura di). *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*. Firenze: Firenze University Press.
- DELLE FRATTE, G., (2000), La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio. Milano: FrancoAngeli.
- DOMENICI, G., (2017) (a cura di), La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Roma: Armando.
- FALCINELLI, F., (2002), *Il Tirocinio come luogo formativo per una nuova professionalità docente*. Roma: Seam.
- FEDERICI, P., BOFFO, V., (2014), (a cura di). *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*. Firenze: Firenze University Press.
- FELISATTI, E., TONEGATO, P., (2005), Tirocinio in rete e portfolio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. In L. Galliani & R. Costa (a cura di). *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

- GALLIANI, L., FELISATTI, E., (2002) (a cura di), *Maestri all'università. Curricolo, tirocinio e professione. Secondo rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- KANIZSA, S., GELATI, M., (2010), *10 anni dell'Università dei Maestri*. Brescia: Junior.
- LANEVE, C., PASCOLINI, F., (2014) (a cura di), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti della scuola*. Brescia: La Scuola.
- LIMONE, P., TOTO, G.A, SANSONE, N., (2020), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenze e futuro*. Bari: Progedit.
- LUCISANO, P., (2020), *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36): 3-25.
- LUZZATTO, G., (1999), *Insegnare a insegnare*. Roma: Carocci.
- MACCARIO, D., (2015) (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- MAGNOLER, P., (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MAGNOLER, P., (2017), *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MASSARO, S., (2015), *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del Tutor di Tirocinio*. *Pedagogia Oggi*, 1: 295-314.
- NIGRIS, E., (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- NIRCHI, S., (2020), *La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD)*. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, XII(3), 127-139.
- NOTTI, A.M, MAGNOLER, P., PERLA, L., (2017), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- PERLA, L., (2013), *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- PERLA, L., (2015), *Per un modello self-study del Tirocinio di Scienze della formazione a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento*. *Formazione, Lavoro, Persona*, V(15): 33-44.
- PERUCCHINI, P., LA CIVITA, L.M., MONACO, S., MORI, M., PETRERA, S., ROSANESE, V., OMETTI PEJA, D., (2017), *Tirocinio formativo tra teoria, riflessività e ricerca: l'esperienza di Roma Tre*. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (a cura di). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- PINNELLI, S., (2020), *Contesti educanti nell'emergenza COVID-19. Da cosa ricominciare*. Lecce: ESE.
- PIREDDU, M., (2020), *Didattica online: presenza e prossimità nell'era della "nuova normalità"*. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, XII(3), 5-19.

- RANIERI, M., (2020), La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23: 69-76.
- RIVOLTELLA, P.C., (2020), Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più. *Avvenire*, 27 Novembre 2020.
- RONCAGLIA, G., (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Bari: Laterza.
- TOMASSUCCI FONTANA, L., (1999), *Far Lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- VANNINI, I., MANTOVANI, L., (2007), I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2: 1-55.
- ZANNIELLO, G., (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

Introduzione

Un'introduzione al Tirocinio di Roma Tre. La nostra politica culturale

Francesca Borruso

Nel settembre del 2021 sono subentrata, insieme alle colleghe Amalia Lavinia Rizzo e Ada Manfreda, nel coordinamento scientifico dell'Ufficio Tirocinio del CdL di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, dopo la lunga direzione di Daniela Olmetti Peja, la quale aveva posto le basi scientifiche e organizzative di questo ufficio, sin dalla sua genesi istituzionale nel 1998, con grande dedizione e professionalità. Abilitare all'insegnamento i futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, valorizzando in modo specifico la circolarità e il dialogo fra le teorie pedagogiche e le prassi – vicenda complessa sia nel suo pregnante significato epistemologico, sia perché il docente si confronta sempre con una popolazione studentesca composta da molteplici individualità – è una delle sfide del discorso educativo, soprattutto all'interno di una società complessa, globalizzata e post-moderna come la nostra. Lo è ancora di più all'interno dei corsi di laurea di SFP che hanno visto crollare, in questi anni, la figura sociale dello studente universitario dedito unicamente agli studi, trasformato in lavoratore-studente o in studente-lavoratore, mentre pochi restano gli studenti di tipo tradizionale. Mutamento che incide anche sulle motivazioni, aspirazioni, mete, così come sulla partecipazione degli studenti all'attività didattica e a quella di ricerca.

Per gli studenti, il tirocinio significa non solo mettere in rapporto le teorie (le idee pedagogiche) con le prassi, ma anche attivare la generatività teorico/interpretativa delle prassi, educandosi all'esercizio continuo della riflessività sul proprio «fare esperienza» e/o sul proprio «agire educativo». Il «fare», così, assurge ad esperienza di formazione solo se l'individuo riflette su di essa, la interpreta, la confronta con la teoria che dovrebbe guidare l'azione e viceversa (Dewey, 2018).

Abbiamo così deciso, insieme con l'intero Ufficio Tirocinio di Roma Tre, attualmente composto da 9 unità fra docenti e dirigenti scolastici distaccati presso questo Corso di Laurea, di realizzare un volume che descrivesse la struttura scientifica, organizzativa e didattica delle attività di tirocinio degli studenti del nostro corso di studi, coniugando l'eredità del passato – che è stata un punto di partenza prezioso – con alcune innovazioni da noi introdotte, alimentate da istanze culturali che non solo hanno orientato le nostre scelte attuali ma che, soprattutto, restano istanze aperte, generatrici di nuove proposte e progettualità.

Saranno i miei colleghi – docenti universitari, dirigenti scolastici, insegnanti – che con più competenza di me illustreranno, nel resto del volume, l'articolazione del tirocinio di questo corso di laurea, così come è stato ideato e realizzato.

Io desidero, invece, far emergere alcune delle riflessioni che hanno tentato di innovare in modo significativo il tirocinio e che sono scaturite dall'incontro delle nostre diverse sensibilità educative, esperienze professionali, storie individuali.

In primo luogo, abbiamo ragionato su alcune delle più significative trasformazioni, sempre più accelerate, che coinvolgono la nostra società e la scuola. Così se i mutamenti normativi, negli ultimi anni, hanno riguardato l'organizzazione scolastica, la didattica e la valutazione coinvolgendo gli insegnanti in aggiornamenti importanti e continui, le emergenze socio-culturali ci sembrano davvero tante e in evoluzione magmatica, obbligando ad una ridefinizione continua del ruolo e delle competenze del docente. Nel corso dei *brain storming* realizzati dal nostro gruppo di lavoro, sono emerse alcune molteplici criticità intersezionali della vita scolastica, che spesso vedono gli insegnanti, anche i più motivati, formati e volenterosi, sopraffatti dalle emergenze sociali ed esistenziali di una popolazione scolastica che, negli ultimi anni, registra un'anticipazione significativa delle inquietudini adolescenziali. Le questioni sono davvero tante: dalle discriminazioni di genere (Borruso, Gallelli, Seveso, 2012), alle disabilità (Bocci, 2021; Rizzo, 2020); dalle violenze che non dismettono arcaicità culturali – come il bullismo o la recente deriva omofobica spesso riportata dai mass media (Burgio, 2017) e che in Italia non riusciamo a definire sul piano normativo a causa della mancata approvazione parlamentare del ddl Zan, progetto di legge contro l'omo-bi-transfobia – alla non sempre agile valorizzazione delle differenze nelle sue diverse fenomenologie; ancora, il tema dell'inclusione autentica dei bambini e delle bambine migranti che patiscono invece difficoltà e diseguaglianze nei percorsi scolastici con ritardi nei percorsi di studio, abbandoni scolastici, scarsa inclusione nella comunità scolastica a fronte di una propagandata interculturalità, presente sul piano normativo ma praticata con discontinuità e non senza difficoltà istituzionali, se pensiamo che non abbiamo ottenuto in Italia neanche il riconoscimento dello *ius scholae*, che darebbe agli studenti con un background migratorio, la cittadinanza in tempi più accelerati rispetto allo *ius sanguinis* (Borgna, 2021). Queste sono solo alcune fra le tante questioni che chiedono urgenti risposte, e che si collocano all'interno della ricerca di una democrazia sostanziale da perfezionare anche dentro la vita scolastica.

Sono emerse, inoltre, le questioni della motivazione all'insegnamento e della percezione del proprio ruolo docente, in una società come quella odierna che, se storicamente ha utilizzato in modo mistificatorio il concetto di 'vocazione' per occultare, spesso, le discriminazioni di genere (vedi il fenomeno della femminilizzazione dell'insegnamento) e per sganciare l'individuo da un atteggiamento riflessivo e continuativo sul piano dell'impegno formativo e professionale, oggi invece svaluta in modo profondo la figura dell'insegnante, con esiti ancora più drammatici per i docenti e per la considerazione di cui la scuola gode. Cosicché, sia lo scarso riconoscimento economico, sia la perdita di prestigio sociale dello status professionale, goduto fino a pochi decenni or-

sono, contribuiscono a mettere in crisi la professionalità docente e obbligano, noi formatori dei futuri insegnanti, a interrogarci con concretezza e autenticità sulle forme che dovrebbe assumere il nostro intervento, consapevoli che non possiamo sganciare la nostra progettualità pedagogica da considerazioni politico-culturali e psico-sociali più vaste, utili anche per esplicitare la realtà dei fenomeni. Ecco perché il primo anno di tirocinio, che corrisponde al secondo anno del corso di laurea, intende valorizzare la ricostruzione consapevole e riflessiva delle autobiografie educative, della percezione del ruolo del docente nella società, della motivazione all'insegnamento. Una sorta di clinica della formazione volta ad indagare soprattutto il sommerso, i silenzi, l'indicibile, l'inconscietà che condiziona le nostre scelte, i modelli interiorizzati in modo inconsapevole, secondo quelle prassi psico-pedagogiche che Riccardo Massa aveva suggerito come imprescindibili nella formazione dei docenti (Massa, 2004).

L'osservazione del contesto, la progettazione pedagogica e la valutazione si declinano, invece, nelle successive annualità del 3°, 4° e 5° anno. Questi gli approfondimenti tematici che abbiamo valorizzato in questi primi due anni di lavoro. Il tema della parità di genere non poteva essere ignorato in un contesto come il nostro che ha una popolazione studentesca composta per il 90% da donne. Tante le proposte in quella direzione, dagli incontri seminariali che analizzano le ragioni storiche della femminilizzazione dell'insegnamento, a proposte di intervento didattico nella scuola guidate dai nostri tutor e dalle nostre tutor. Un recente convegno realizzato il 2 marzo scorso (2023), dal titolo *Genere e modelli educativi nella vita scolastica. Buone pratiche, strumenti didattici, emergenze educative*, ha visto l'ufficio tirocinio protagonista della progettazione e realizzazione dei lavori insieme al MuSEd, per esplorare le buone pratiche sulla parità di genere poste in essere nelle scuole di Roma, di ogni ordine e grado.

La femminilizzazione della professione docente, maggiormente evidente nella scuola dell'infanzia ed elementare – i dati OCSE 2016/2017 dicono che in Italia le donne sono presenti nella misura del 99% nella scuola dell'infanzia, del 96% nella scuola primaria (Guerrini, 2018) –, si registra già dal secondo '800 (Covato, 1996; Ulivieri, 1994) e ha ragioni contraddittorie al suo interno. Infatti, se da un canto il mestiere di insegnante ha rappresentato storicamente per le donne il primo lavoro intellettuale retribuito – quindi una frontiera dell'emancipazione –, al contempo è stato alimentato da una cultura dominante che ne squalificava la funzione, ritenendola una prosecuzione della funzione materna e, così, confinandola per tanto tempo in percorsi di studi decisamente più limitati rispetto all'istruzione classica e ginnasiale, pietra angolare della funzione riproduttiva della scuola per una società divisa gerarchicamente in classi. Eppure, la femminilizzazione dell'insegnamento è un fenomeno che non mostra flessione in tutto il continente europeo, nonostante le azioni politico-culturali intraprese in Europa per coinvolgere la figura maschile in ambito educativo e orientare le donne verso gli studi STEM, ossia gli studi scientifici e tecnologici.

L'educazione finanziaria, invece, è stata inaugurata in via sperimentale dal-

l'anno accademico 2022/2023, grazie ad un protocollo di intesa con l'ufficio di Educazione finanziaria della Banca d'Italia, introducendo incontri di tirocinio indiretto per gli studenti del 3° e del 4° anno. Il tema, ancora poco presente in Italia nei nostri corsi di laurea, si è inserito perfettamente all'interno delle nostre tematiche, in relazione all'esercizio di una cittadinanza attiva che non può eludere, per non restare vuota affermazione di principio, il tema di una elementare alfabetizzazione economica già dalla scuola dell'infanzia.

Il tema dell'esercizio attivo della democrazia attraversa tutta la nostra programmazione e si concretizza nella necessità di formare ad una scuola di tutti e per tutti, inclusiva, che valorizzi le differenze (fisiche, di genere, sociali, culturali, religiose, etniche, identitarie, sessuali ecc), le emozioni e gli affetti, che educi ad una concezione del sapere intrinsecamente democratico, ossia che si costruisce nella solidarietà, nella condivisione, nell'ascolto attivo dell'altro. Ideali educativi affermati da tempo sul piano teorico ma che ancora non conoscono una realizzazione piena e autentica nella scuola a noi contemporanea caratterizzata, in alcuni contesti, dalla corsa al voto da parte delle famiglie che tengono in considerazione solo il 'successo scolastico'; da una camuffata selezione di classe degli studenti, in parte ancora sovrapponibile alla denuncia di Don Milani il quale nel 1967 nella sua *Lettera ad una professoressa* scoperchiava l'ipocrisia di un sistema scolastico fintamente democratico che promuove i sani e respinge i malati e che ancora oggi sembra riproporsi in quelle statistiche che interpretano il successo scolastico attribuibile in massima parte alla provenienza socio-culturale degli studenti (Biasi, Domenici, Lucisano, 2021); dall'assenza di formazione continua, lamentata spesso dagli stessi insegnanti, in relazione alle tematiche più cogenti e difficili con le quali si misurano ogni giorno.

Il rapporto vivo e attivo con le scuole, finalizzato a intensificare la reciproca collaborazione scientifica e didattica, è un'altra frontiera importante della nostra politica culturale. Mi riferisco non solo alla necessità di un dialogo funzionale all'accoglienza dei nostri studenti e alla riuscita del loro periodo di formazione svolto all'interno della scuola, ma anche alla necessità di alimentare la collaborazione scientifica e il dialogo culturale fra scuola e università che, come tutti i rapporti, necessita di cura e non va mai dato per scontato (Colazzo, Manfreda, 2019). In questa prospettiva alcuni docenti di scuola dell'infanzia di Roma – delle scuole comunali I Monelli e La Torre di Babele – hanno contribuito alla realizzazione di alcuni incontri di tirocinio indiretto per gli studenti del 4° anno sui temi dell'*outdoor education* e del riciclo creativo.

In relazione alla necessità di potenziare gli scambi culturali dei nostri studenti con gli altri paesi, abbiamo inserito fra gli incontri di tirocinio indiretto del IV anno, il progetto *eTwinning* (<https://www.erasmusplus.it/scuola/etwinning/>), co-finanziato da Erasmus+, il quale offre una piattaforma per lo staff delle scuole (insegnanti, dirigenti scolastici, bibliotecari, ecc.), attraverso la quale partecipare o avviare progetti di gemellaggio con altri docenti e scuole di altri paesi, alimentando così, la conoscenza dei diversi sistemi educativi e valorizzando, in modo specifico, la diffusione di buone pratiche didattiche.

Ancora, l'Ufficio Tirocinio ha la grande opportunità di potersi avvalere del supporto di un Museo della Scuola e dell'Educazione (MuSEd), oggi dedicato alla memoria di Mauro Laeng che ebbe il merito di ricostituirlo nel 1986 e attualmente diretto da Lorenzo Cantatore, che rappresenta il più antico museo della scuola in Italia e che ha sede presso il nostro dipartimento, nel prestigioso edificio dell'antico Magistero di Piazza della Repubblica (Cantatore, 2019: 861-884). Nato nel 1874 e pensato come strumento di supporto per la formazione dei maestri e delle maestre dell'Italia postunitaria, che dovevano essere formati per istruire un popolo profondamente analfabeta, oggi rappresenta un luogo di preservazione della memoria educativa, uno spazio di ricerca per gli studiosi, di didattica per gli studenti universitari e delle scuole di ogni ordine e grado, di dialogo con la città metropolitana, con le scuole, le associazioni, con i singoli cittadini attraverso la realizzazione di quella terza e quarta missione che dovrebbe riguardare tutte le istituzioni formative. Tanti gli studenti, infatti, che nel corso di questi anni hanno iniziato a frequentare il MuSEd, interrogandosi sulla storia come strumento di comprensione del presente, sperimentando le molteplici forme narrative che può assumere la didattica della storia, acquisendo la consapevolezza del valore del patrimonio documentario attraverso la conoscenza degli archivi, della biblioteca, del patrimonio scolastico (Borruso, Brunelli, 2022:59-74).

Infine, intendo presentarvi i nomi dei colleghi tutor che dal 2021 condividono come me questa nuova avventura, da cui ho imparato tanto e che troverete come Autori e Autrici all'interno di questo volume. In ordine alfabetico: Gianluca Angelini, Maria Buccolo, Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Debora Palazzese, Marcella Panariello, Giovanna Providenti, Carlotta Ricci, Donatella Visceglia. A questi nomi aggiungo quello di Carla Gueli che non ha partecipato alla realizzazione di questo volume, ma che ci ha traghettati, generosamente, dentro questa nuova realtà mettendo al nostro servizio tutta la sua ricca esperienza di studiosa, di ricercatrice, di docente, di tutor. Voglio ringraziarli tutti per la loro rigorosa professionalità, per l'entusiasmo intellettuale, per l'umanità che dimostrano nel rapporto con gli studenti e con i colleghi.

È grazie alla loro presenza generosa dentro questa istituzione universitaria che si può giocare una partita vincente.

Roma, 16 giugno 2023

Una scuola di tutti e per tutti: una rinnovata attenzione alla prospettiva dell'inclusione

Amalia Lavinia Rizzo

La citata necessità di contribuire ad una scuola per tutti e di tutti, che valorizzi le differenze e che educi ad una concezione del sapere intrinsecamente democratico ha fortemente inciso sulle innovazioni introdotte nella struttura scientifica, organizzativa e didattica del tirocinio per gli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Nell'ambito del coordinamento scientifico dell'Ufficio Tirocinio, pertanto, si è concordato di rivolgere un'attenzione particolare alla prospettiva dell'inclusione scolastica (UNESCO, 2009), tema che attraversa la programmazione di tutte le attività e sostanzia la struttura stessa del tirocinio al fine di migliorare la qualità della formazione dei nostri studenti.

Tale attenzione, prima di tradursi in prassi, rappresenta una vera e propria scelta di politica educativa ispirata all'opportunità di promuovere il principio dell'inclusione quale approccio fondato sui diritti umani e sostenuto da una serie di valori fondamentali, quali uguaglianza, partecipazione, sviluppo/sostegno delle comunità e rispetto della diversità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012).

L'attenzione prestata alla tematica dell'inclusione anche nell'ambito delle attività formative relative al tirocinio, e non solo a quelle relative agli insegnanti e ai laboratori specifici di pedagogia e didattica speciale, concorre anche al raggiungimento degli obiettivi formativi qualificanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria (LM -85 bis). All'articolo 6 del Decreto 249 del 2010, infatti, si specifica che i laureati nel corso di suddetta laurea magistrale devono possedere conoscenze e capacità che "li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali". Ciò sottolinea che lo sviluppo di una cultura inclusiva e la padronanza di pratiche didattiche inclusive si aggiunge all'acquisizione di solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari; allo sviluppo della capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto e alle capacità di saper gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico.

Dunque, il nostro impegno in tale senso deriva dalla consapevolezza che il diritto all'educazione e all'istruzione impegna i docenti ad adottare tutte le misure necessarie per consentire il raggiungimento del successo formativo anche agli allievi con bisogni educativi speciali correlati con situazioni di disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (MIUR, 2012).

In questo quadro, la formazione iniziale rappresenta un passaggio cruciale per rendere gli insegnanti sicuri e competenti nei confronti di allievi con esigenze diverse e, tal fine, deve essere incentrata a promuovere competenze collegate con comportamenti e valori fortemente inclusivi (OMS, 2011).

La presenza di un sistema di istruzione inclusivo fin dalla scuola dell'infanzia è infatti garanzia per la promozione del pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e di autostima e del rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana (ONU, 2006, art. 24).

La prospettiva dell'inclusione incentrata sui diritti umani richiede che il percorso di formazione dei futuri docenti, di cui il tirocinio è un momento essenziale e fondante, li ponga nelle condizioni di saper accogliere la diversità e la differenza e saperle vederle come opportunità piuttosto che come problemi (UNESCO-IBE, 2008), riuscendo a creare contesti ricchi di facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione e poveri di barriere (WHO, 2001).

Inoltre, sapere creare le condizioni necessarie per un inserimento di successo degli allievi con bisogni educativi speciali rappresenta un vantaggio anche per tutti gli allievi che, a loro volta, saranno avvantaggiati dall'incremento di approcci didattici efficaci per lo sviluppo comportamentale, cognitivo e socio-emotivo (Mitchell, Suterland, 2022).

Al fine di accrescere la qualità dell'istruzione per tutti, la struttura scientifica, organizzativa e didattica del tirocinio ha quindi accolto i valori e le aree di competenze del Profilo dei Docenti Inclusivi (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012) che, grazie alle opportunità di apprendimento proposte dal II al V anno di corso, diventano un'indispensabile teoria arricchita da una altrettanto indispensabile conoscenza pratica.

L'idea di base della proposta formativa del tirocinio per i futuri docenti inclusivi contempla la multidimensionalità che caratterizza i comportamenti personali di ciascuno (Ryan (2009) e la convinzione che anche l'apprendimento professionale coinvolga la mente (conoscenze), la mano (abilità) e il cuore (emozioni) (Shulman, 2007), al fine anche di consentire agli studenti di sviluppare le competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nel contesto europeo (EU, 2018)¹,

Identificare ed esplicitare, in relazione al Profilo di docenti Inclusivi il quadro di valori (tabella 1) fondanti del tirocinio nell'ambito della formazione iniziale e dell'abilitazione di futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, è stato ritenuto utile per prepararli ad esercitare efficacemente la loro professione in contesti scolastici inclusivi, con modalità di lavoro collaborative e tenendo conto di tutte le differenze, nella consapevolezza che l'inclusione

¹ Il più recente quadro di riferimento europeo delinea otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

non sia solo responsabilità dell'insegnante di sostegno, ma è frutto del lavoro quotidiano e sinergico di tutta la comunità educante.

- Valorizzare la diversità dell'alunno
La differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza
- Sostenere gli allievi
È necessario coltivare alte aspettative sul successo scolastico di tutti gli allievi
- Lavorare con gli altri
La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti
- Sviluppo e aggiornamento professionale
Insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita

Tabella 1 – Valori su cui si fonda il lavoro dell'insegnante inclusivo
(Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012)

Le aree di competenza relative ai valori fondanti implicano infatti che, nel corso del tirocinio diretto e indiretto, gli studenti riflettano e si interrogano sui seguenti aspetti:

- quali sono le opinioni personali relative ai concetti di integrazione e inclusione scolastica e come si possa intraprendere un percorso di decostruzione e ricostruzione delle opinioni personali sulle differenze che esistono in ciascun gruppo-classe (valore di riferimento: valorizzare la diversità dell'alunno);
- come promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo e come adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee (valore di riferimento: sostenere gli allievi);
- come lavorare con gli altri insegnanti, con le famiglie e con più professionisti dell'educazione (valore di riferimento: lavorare con gli altri);
- come diventare un professionista in grado di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato e considerare la formazione iniziale quale base di uno sviluppo professionale continuo (valore di riferimento: sviluppo e aggiornamento professionale).

A tal fine, gli studenti hanno l'occasione di scegliere di svolgere il tirocinio diretto in ambienti scolastici frequentati da allievi con bisogni educativi speciali e durante le attività di tirocinio indiretto che verranno descritte nel volume, vengono aiutati a sviluppare:

- la capacità di osservazione, di analisi e il pensiero critico;
- la riflessione sulle proprie e precedenti esperienze scolastiche (di inclusione, separazione o esclusione);
- la consapevolezza del ruolo da assumere in una scuola inclusiva;
- la riflessione sugli stereotipi di ogni genere e sui pregiudizi presenti a livello personale e sociale;

- la riflessione sul linguaggio e la condivisione di concetti chiave;
- la comprensione profonda delle questioni riguardanti le differenze intra e interindividuali;
- la riflessione sul rapporto circolare tra teoria e pratica;
- le capacità di progettazione e di valutazione inclusive;
- la consapevolezza dell'importanza della collaborazione e della cooperazione per la risoluzione di situazioni critiche secondo un approccio sistematico;
- la consapevolezza dell'importanza di co-progettare le attività della classe, del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Piano didattico Personalizzato (PDP) in una prospettiva interdisciplinare.

Gli studenti scelgono anche e in gran numero di redigere l'elaborato finale di tesi approfondendo e sviluppando sul piano concettuale le questioni che sono emerse da queste tipologie di tirocinio.

In questo breve excursus sulla curvatura del servizio secondo un'ottica inclusiva, mi fa piacere ricordare che nell'anno accademico 2022/23 alcune scuole convenzionate per le attività di tirocinio diretto hanno aderito al progetto "Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento" finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione per verificare le potenzialità del gioco musicale sullo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia, con una particolare attenzione ai bambini che presentano segnali di rischio DSA (Rizzo, 2021, 2023). Le scuole sono state l'Istituto Comprensivo Matteo Ricci di Roma, l'Istituto Comprensivo Garibaldi e l'Istituto Comprensivo Milani di Fondi, l'Istituto Comprensivo Piazza Filattiera di Roma, l'Istituto Comprensivo di Fiano Romano, l'Istituto Comprensivo di Subiaco e la scuola paritaria Maria Ausiliatrice di Roma. Nel corso del progetto, grazie anche al supporto dei tutor, sono stati coinvolti gli studenti Carla Bianchi, Tiffany Quattrocchi, Pasqualina Pengue, Davide Romanelli, Alessia Tomei e Marianna Valente che, svolgendo il tirocinio in queste sedi, hanno apportato un valido contributo nella fase operativa e nella fase di valutazione e che elaboreranno tale esperienza nella relazione di tirocinio, sviluppandola sul piano teorico nella tesi finale.

In questa occasione, come molte altre che si verificano costantemente, la collaborazione tra l'Università e le scuole convenzionate e il rapporto dialettico tra l'attività di ricerca e l'azione educativa degli insegnanti, ha dato la possibilità ai tirocinanti di accedere ad una vasta gamma di pratiche didattico-valutative, all'interno di un lavoro di squadra che ha consentito agli studenti, per un verso, di acquisire familiarità con una vasta gamma di situazioni scolastiche e, per l'altro, li ha portati a contribuire a diverse attività specifiche della scuola dell'infanzia, rappresentando un'ottima opportunità di crescita culturale, umana e professionale.

Il Tirocinio per lo sviluppo della consapevolezza del ruolo professionale: alcune considerazioni metodologiche

Ada Manfreda

Il presente contributo intende offrire spunti di riflessione per approfondire la funzione del tirocinio ai fini della creazione di una immagine di ruolo che sappia tradursi in un *habitus* professionale clinico-riflessivo, quale si conviene all'insegnante nella realtà sociale odierna, caratterizzata da iper-complessità, che problematizza l'infanzia e l'adolescenza, configurandole come età della vita sottoposte a una pluralità di sollecitazioni, anche contraddittorie tra di loro, che necessitano di una soggettività in grado di elaborarle in funzione di un consapevole progetto di vita.

Il tirocinio, in quest'ottica, assume un valore strategico non essendo la mera osservazione di una realtà professionale o l'applicazione di principi teorici. Sempre più a livello teorico e metodologico la conoscenza si qualifica come una integrazione di prassi e teoria, sulla base di una valorizzazione della percezione del corpo e dei suoi saperi impliciti e della riflessione come radicamento nell'agire da cui origina e a cui torna.

Ciò dà valore alla locuzione che vuole la pedagogia come 'scienza pratica', traendo essa il suo senso dalla capacità di leggere la realtà educativa e di tradursi in agire educativo, ispirato a una criteriologia sufficientemente flessibile da interpretare situazioni volta a volta differenti, in ragione soprattutto della variabilità degli attori e dei contesti di apprendimento.

Come ha avuto modo di scrivere Lech Witkowski (2022) l'insegnante deve possedere la capacità di agire un meccanismo a doppio feedback, in quanto ogni situazione complessa per essere orientata necessita di azioni di correzione continue, bilanciando gli elementi opposti che caratterizzano le sue dinamiche di funzionamento. Occorre concepire "l'agire educativo non come l'attività causativa di un soggetto su un altro che si modifica conseguentemente – secondo l'idea che l'insegnamento e la variabile indipendente e l'apprendimento la variabile dipendente nel processo educativo –, ma piuttosto come l'interazione fra due soggetti a pieno titolo, che tali rimangono in tutto il processo, con capacità di manifestare autonomia, capacità di reciproca influenza, capacità – al limite – di sottrarsi al processo, con forme di rifiuto esplicito o di elusione" (Colazzo 2021).

Nel formare l'*habitus* professionale dell'insegnante occorre fare i conti con i molti fattori e livelli che interagiscono e concorrono a costituire quella che è l'immagine di ruolo, ossia quell'insieme di simboli, rappresentazioni, aspettative, credenze che vengono interiorizzate dal soggetto, il quale le associa automaticamente al ruolo, ritenendole appropriate a definirlo e ad esercitarlo.

Un primo fattore che entra in gioco è quello inerente le esperienze pregresse che il soggetto ha vissuto in ambito educativo e formativo, sia rispetto a figure di riferimento che hanno svolto il ruolo di docente sia in quanto studente implicato in relazioni educative. Esse costituiscono un ancoraggio nella memoria biografica individuale che influenza i processi di costruzione dell'*habitus* professionale: gli esempi avuti di docenti e di relazione educativa portano il soggetto ad emularli, laddove essi siano stati particolarmente coinvolgenti o comunque percepiti e vissuti in modo positivo, ovvero ad agire in opposizione laddove siano legati a vissuti dolorosi o negativi.

Il percorso formativo seguito per costruire le competenze professionali rappresenta il secondo fattore da considerare, con tutto il suo portato di cognizioni e pratiche in merito ai contenuti disciplinari, alle metodologie e agli strumenti di azione.

Un terzo livello che interagisce è il sistema normativo che definisce cosa sia e come funzioni la scuola, nonché cosa sia e come debba agire un docente, tracciando il perimetro che concorre a costruire una rappresentazione istituzionale e sociale del ruolo che ritorna sul singolo soggetto in termini di richieste che egli ritiene di dover soddisfare. Senza parlare poi del ruolo giocato dai media nella proposta di narrazioni sulla scuola, anche in ambito letterario odierno, su cui sarebbe necessario aprire un'ampia digressione che qui non abbiamo lo spazio di condurre.

Fatte queste rapide ma necessarie considerazioni di sfondo, proporrei di definire la competenza dell'insegnante in essenza come quella condizione di piena consapevolezza di ciò che egli mette in atto in una relazione educativa in ragione di un obiettivo di apprendimento. L'azione che egli realizza dovrebbe essere il risultato di un *habitus* professionale per il quale egli sa leggere, riflettere e problematizzare:

- scopi e funzioni dell'insegnamento;
- scopi e funzioni dell'organizzazione scolastica;
- senso della relazione educativa;
- bisogni e interessi dello/gli studente/i
- contesto micro e macro
- attori diretti e indiretti (dai genitori ai membri della comunità entro cui si agisce)

tutto questo in situazione, ossia nel flusso della relazione educativa, secondo un *modello enattivo* (Colazzo 2021) di interazione profonda tra tutti gli elementi sopra elencati. L'*habitus* così definito è propriamente clinico-riflessivo.

Il tirocinio costituisce un ponte che collega il percorso di studi che il soggetto ha seguito in università con la dimensione pratico-operativa che trova in un contesto scolastico. Ma è anche di più: esso può rappresentare un'occasione preziosa per fare un'esperienza 'clinico-riflessiva' in un'ottica di sviluppo professionale per l'acquisizione dell'*habitus* che abbiamo descritto, in quanto emergente dall'interrogare continuamente l'esperienza stessa, i comportamenti messi in atto, i processi di funzionamento, le 'culture locali' operanti, gli attori

implicati e se stessi. Perché sia questo occorre rafforzare sul piano metodologico l'osservazione condotta dallo studente nell'ambito del tirocinio, integrandola in senso fortemente etnografico.

L'etnografia condotta nei contesti scolastici consente di analizzare e comprendere le dinamiche culturali operanti, quelle dominanti e quelle subalterne, di ricostruire gli elementi simbolico-culturali agenti, di rilevare le prassi, che caratterizzano tanto l'agire dell'insegnante, quanto quello dello studente, di autoriflettere su di sé in quanto parte del processo di osservazione. Lo spazio di tutto questo è quello che viene istituito e definito dalla scrittura: lo studente durante le sue ore di tirocinio deve poter scrivere 'le note di campo', il suo diario etnografico dell'esperienza (estendibile in realtà alla intera sua esperienza formativa universitaria). Il Diario potrebbe essere introdotto sin dal primo anno di corso di laurea; essere uno strumento personale tenuto da ciascuno studente fino alla conclusione del percorso, in forma di narrazione libera rispetto a tutto ciò che soggettivamente possa ritenere rilevante per sé e per la sua esperienza di formazione; non dovrebbe essere oggetto di valutazione né essere consegnato, come accade invece per gli altri artefatti didattici su cui lo studente lavora.

Ma di per se stessa la scrittura e la narrazione che essa veicola non è sufficiente: affinché la narrazione possa assolvere ad una funzione catartica, trasformativa e dunque di apprendimento è necessario 'sottoporla' al confronto dialogico e intersoggettivo, essa cioè assume un potere generativo laddove viene fatta interagire con una pluralità di sguardi e di narrazioni 'altre'. Per far questo serve istituire un *setting riflessivo* sull'attività di osservazione etnografica condotta lungo il tirocinio e sulle scritture prodotte. Il setting è uno spazio la cui cornice è definita da un insieme di regole codificate di funzionamento entro cui si producono i discorsi e le narrazioni dei partecipanti consentendo la costruzione dialogica, critica e condivisa di pensiero sull'accadente narrato per darvi senso. La narrazione di sé non è mai un monologo, ma – in virtù di quella dialogicità sostanziale, dunque intrinseca all'atto comunicativo-linguistico, che sottolineava Bachtin – essa è sempre e comunque 'polifonica'. Lo spazio plurale, gruppale, 'messo in scena' nel setting consente di – per così dire – drammatizzare e dunque esplicitare quella dialogicità, renderla evidente. Il dialogo comporta pure misurarsi con la contraddizione che è impossibile escludere dal *setting*, pena la riduzione del dialogo ad una pratica ingenua, mentre invece il carattere di dialogicità è proprio nella sua apertura alla pluralità, alle differenze, al conflitto anche. Proprio il riconoscimento delle differenze, della pluralità dei punti di vista diventa produttivo di senso ulteriore, possibile, anche inatteso per tutti (Colazzo-Manfreda 2019). Da questo punto di vista il setting può dirsi propriamente 'riflessivo' se si fonda sul presupposto per il quale i discorsi prodotti al suo interno non vengono assunti nel loro contenuto referenziale, rappresentazionale, ma come indizi delle premesse di senso che organizzano quei discorsi. Esso lavora pertanto sulla problematizzazione delle categorizzazioni sottostanti le narrazioni prodotte e riportate dai partecipanti

al fine di esplicitarle, rielaborarle e farle evolvere. Per tale ragione oltre ad essere riflessivo il setting deve conservare il carattere di uno ‘spazio istituyente’.

Il tirocinio indiretto potrebbe essere configurato e orientato a questo scopo, accogliendo ciascuno studente che volta a volta porta la sua etnografia del tirocinio diretto, confrontandola e confrontandosi con quella degli altri suoi pari, sotto la conduzione-facilitazione del tutor.

Ciò consentirebbe di tenere nello studente sempre attiva e praticata la riflessività, in un continuum tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto, con ricadute anche sulle attività di studio degli insegnamenti teorici, i quali verrebbero approcciati con uno sguardo differente, uno sguardo che connette e sistematizza costantemente gli stimoli di apprendimento – nelle varie forme in cui essi si presentano – all’interno di una cornice di senso che si va facendo ma che già è capace di orientare il processo di sensemaking che lo studente mette in atto rispetto all’esperienza formativa che sta vivendo e in prospettiva rispetto al suo bisogno professionale e al suo progetto di sviluppo. Se gli stimoli formativi proposti non si accompagnano strada facendo ad un concomitante lavoro di costruzione del senso di quegli stessi apprendimenti rispetto al bisogno soggettivo e conseguentemente al progetto di sviluppo professionale, il rischio reale è quello che si produca uno scollamento tra saperi ‘cognitivizzati’ e prassi incorporate, ovvero che queste ultime discendano dai primi in modo meccanico e applicativo, assumendo forme stereotipe e dunque fondamentalmente a-relazionali, a-dialogiche, prive di quella flessibilità e di quella sintonia enattiva che consente di strutturare proposte didattiche efficaci in situazione, in ragione dei bisogni di apprendimento dei propri allievi e delle situazioni interattive che via via si presentano.

Tutto questo ha evidentemente delle implicazioni sulla figura del tutor e sulla sua funzione, la quale si va a configurare prioritariamente come facilitatrice e catalizzatrice del processo, ossia assume un ruolo sempre più consulenziale (Palma 2017). Sarebbe necessario immaginare un’attività formativa previa, ispirata al principio della supervisione pedagogica, con anche momenti formativi brevi successivi (ad esempio dei focus group), lungo tutto l’anno accademico, per i tutor coinvolti nei corsi di laurea di Scienze della Formazione primaria. Ciò consentirebbe di sviluppare o rafforzare le competenze necessarie alla conduzione dei setting riflessivi, di allineare le competenze dei tutor tra loro e di agevolare il loro costituirsi in una vera e propria ‘comunità di pratica’ (di cui dovrebbero far parte necessariamente, oltre ai tutor, tutti i docenti del corso) che possa condividere atteggiamenti, orizzonti teorici e di senso e non soltanto strumenti operativi e che inoltre nel tempo si auto-formi e continui a sviluppare apprendimenti sulla propria funzione, affinandola grazie alla messa in valore dell’esperienza maturata dai tutor via via nei setting condotti, ai casi affrontati, alla condivisione di tutto questo *know-how* nella comunità di pratica.

Bibliografia

- AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- BANDINI, G., BIANCHINI, P., BORRUSO, F., BRUNELLI, M., OLIVIERO, S. (2022), *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*. Firenze University Press.
- BIASI, V., DOMENICI, G., LUCISANO, P., (2021), (eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. New York: McGraw- Hill Education.
- BOCCI, F., (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica.
- BORRNA, C., (2021), *Studiare da straniero. Immigrazione e disuguaglianze nei sistemi scolastici europei*. Bologna: il Mulino.
- BORRUSO, F., BRUNELLI, M., (2022), *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*. In Bandini, G. et alii (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio*. Firenze: University Press, 59-74.
- BORRUSO, F., GALLELLI, R., SEVESO, G., (2022) (eds.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*. Milano: Unicopli.
- BURGIO, G., (2017), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- CANTATORE, L., (2019), *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 2, 861-884.
- CARLI, R., PANICCIA, R.M., (1999), *Psicologia della formazione*. Il Mulino, Bologna.
- COLAZZO, S., (2011a), *La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico*. In F. Bottaccioli (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*. Tecniche Nuove, Milano.
- COLAZZO, S., (2021), *In contrappunto. A proposito di un saggio di Lech Witkowski sull'agire educativo come agire trasformativo*. "Idee. Rivista di filosofia e scienze umane", Terza serie, n.1/2, pp. 247-257.
- COLAZZO, S., MANFREDA, A., (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Armando editore, Roma.
- COLAZZO, S., MANFREDA, A., (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando editore.

- COVATO, C., (1996), *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- DECRETO 10 SETTEMBRE 2010, N. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*.
- DEWEY, J., (2018), *Scuola e società*. Introduzione e cura di F. Borruso. Roma: Edizioni Conoscenza.
- DOMENICI, G., (2017) (ed.), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando editore.
- EU (2018), *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- GUERRINI, V., (2018), *Educazione e differenze di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- MANFREDA, A., (2019), Orientamento e Mappatura dei bisogni. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2019(4), 45-52.
- MASSA, R., (2004) (eds.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- MITCHELL, D., SUTHERLAND, D., (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- MIUR (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali*.
- MONTESARCHIO, G., VENULEO, C., (2002), *Narrare il setting per narrare*. in G. Montesarchio (a cura di). *Colloquio in corso*. Franco Angeli, Milano, pp. 11-75.
- OMS (2011), *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*. Ginevra: WHO.
- ONU (2006), *Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità*.
- PALMA, M., (2017), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Franco Angeli, Milano.
- RIZZO, A., RICCARDI, V., (a cura di) (2022), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Atti Junior conference, Pensa Multimedia, Lecce*.
- RIZZO, A.L., (2020), Orientamento e auto-orientamento tra scuola ed extra-scuola: dal PEI al Progetto di Vita. Una questione di governance. In L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp.285-306).
- RIZZO, A.L., (2023), Potenziare l'educazione metafonologica e il gioco musicale per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e scrittura in una prospettiva inclusiva. Una sperimentazione nella scuola dell'infanzia. *QTimes*, 1(1), pp. 381-394.
- RYAN, T.G., (2009), An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187.
- SHULMAN, L., (2007), *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007.

- ULIVIERI, S., (1994) (ed.), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO-IBE (2008), *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland. Unesco IBE.ED/BIE/ CONFINTED 48/5
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WITKOWSKI, L., (2022), *Verso una strategia pedagogica di superamento d'antagonismi interculturali per la civiltà del futuro (tropi dell'ispirazione umanistica)*. "Eunomia. Rivista di studi su pace e diritti umani", Anno XI n.s., n. 2, pp. 7-26.

CAPITOLO 1

Uno sguardo d'insieme fra ruoli e organizzazione

Il progetto di tirocinio: articolazione e organizzazione nell'arco di 4 anni

Giuseppe Chiaromonte

Il D.M. 249/2010, che definisce l'ordinamento del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria contiene, tra le altre previsioni, quella per cui, a partire dal secondo anno di corso siano avviate attività obbligatorie di tirocinio indiretto nelle aule universitarie (preparazione, riflessione e discussione delle attività, documentazione per la relazione finale di tirocinio) e tirocinio diretto nelle scuole per un totale di 600 ore complessive pari a 24 crediti formativi universitari. Tali ore devono svilupparsi dal secondo al quinto anno di corso e devono concludersi con una relazione finale obbligatoria da presentare in Seduta di Laurea insieme alla tesi.

Il Tirocinio è organizzato e coordinato da Tutor, insegnanti di Scuola dell'Infanzia o Scuola Primaria, oppure dirigenti scolastici, distaccati presso il Corso di Laurea.

Il Tirocinio, oltre che obbligatorio, costituisce un momento fondamentale del percorso formativo sviluppato durante il quinquennio accademico e consente un apprendimento situato della professionalità docente, oltre che un'occasione di riflessione sulla complessità del sistema scuola; inoltre, tende ad offrire agli studenti gli strumenti per progettare il percorso educativo e didattico attraverso attività formative significative e adeguate al livello scolastico preso in considerazione, senza dimenticare l'aspetto dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Come si ricava dal D.M. citato, il tirocinio consente allo studente di entrare nella scuola in maniera operativa, anche se in situazione protetta, sotto la guida-controllo-tutela sia del tutor universitario che del tutor scolastico. Il tirocinio in quanto "esperienza guidata di formazione pratica" (Damiano 2015), consente di "toccare con mano", di "agire sul campo", in una situazione protetta, di interagire direttamente con la realtà, di cogliere lo spessore dei problemi e formulare ipotesi risolutive.

Il tirocinio si configura come spazio di ricerca e di analisi dei contesti educativi e dei tratti fondanti l'identità professionale per sostenere e realizzare la transazione dal sistema formativo al sistema lavorativo e viceversa. (De Marco, Albano, 2022), offrendo la possibilità di effettuare un'analisi comparata delle diverse realtà incontrate da ciascuno, attivando una riflessione che si alimenta degli studi affrontati a lezione e delle simulazioni effettuate nelle pratiche laboratoriali; si possono così sviluppare le proprie competenze cercando il punto di sinergia fra la teoria e la pratica, in un continuo feedback che permette di agganciare i saperi all'esperienza e con questi di consolidarla.

Il CdL di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre ha strutturato il progetto di Tirocinio quadriennale (dal secondo al quinto anno di corso) secondo uno schema propedeutico che va dalla definizione dell'identità professionale del docente, passando per le metodologie esperienziali (T1), il processo di osservazione e i suoi strumenti (T2), la progettazione educativo-didattica, le metodologie attive e gli strumenti per un apprendimento significativo fino alla valutazione formativa (T3 e T4): tutti questi aspetti sono esaminati analiticamente nei capitoli seguenti, accompagnati da pratiche didattiche ed esempi di attività svolti dagli studenti durante gli incontri di tirocinio. Allo stesso modo, nei capitoli dedicati alle 4 annualità di tirocinio sono indicate le ore relative da frequentare e la loro specifica suddivisione interna, che varia a seconda di ogni annualità. Al termine di ciascuna annualità lo studente dovrà acquisire conoscenza e competenze specifiche.

In particolare, al termine del secondo anno: avrà acquisito la capacità di: conoscere e riflettere sulla rappresentazione sociale della scuola e della professione docente; delineare l'identità professionale attraverso un processo di mediazione tra le rappresentazioni sociali e le competenze attinenti il ruolo e la funzione dell'insegnante; conoscere e comprendere il proprio ruolo di insegnante nel quadro dell'autonomia della scuola nonché i doveri e diritti stabiliti dalle disposizioni di legge; conoscere gli obiettivi degli apprendimenti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria vigenti in Italia, visti in una prospettiva di evoluzione storica e di confronto internazionale (<https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/tirocini-secondo-anno/>).

Al termine del terzo anno di corso gli studenti avranno acquisito la capacità di: conoscere e utilizzare procedure e strumenti di osservazione, analisi e monitoraggio del contesto educativo e del processo di insegnamento-apprendimento; comprendere l'importanza dell'osservazione per il miglioramento continuo dell'azione didattica; conoscere e utilizzare procedure e strumenti di auto-osservazione e autovalutazione (<https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/terzo-anno/>).

Al termine del quarto anno di corso gli studenti avranno acquisito la capacità di: conoscere e analizzare le fonti normative e teoriche relative alla programmazione per la scuola dell'infanzia e primaria individuando le differenze di finalizzazione tra programmi e programmazione; conoscere e utilizzare le diverse strategie didattiche (lezione, lavoro di gruppo, lavoro individuale, discussione, mimesi, gioco, narrazione, ecc.) e materiali didattici (sussidiari, libri, computer, uscite didattiche, materiali appositamente realizzati, ecc.); conoscere e utilizzare le modalità di promozione di un clima di classe positivo, progettare e realizzare una unità di apprendimento per la scuola dell'infanzia o per la scuola primaria e verificare e valutare gli esiti dell'esperienza realizzata in classe (<https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/quarto-anno/>).

Nel corso del quinto anno, lo studente avrà il compito di redigere la Rela-

zione finale, sviluppando le seguenti competenze: condurre attività scolastiche e di animazione del gruppo, con un efficace utilizzo del dialogo, del racconto, della voce e del movimento; utilizzare le strategie ludiche e di mimesis nel lavoro in classe; definire il progetto personale di tirocinio; elaborare un percorso educativo-didattico progettando, organizzando e strutturando in modo ponderato le attività; approfondire l'inquadramento teorico relativo ai contenuti disciplinari del percorso educativo-didattico scelto, le teorie pedagogiche sottese all'azione didattica e le metodologie applicate nell'intervento in classe; realizzare il percorso educativo-didattico in modo flessibile e documentarlo, utilizzando le modalità adeguate agli obiettivi; valutare il percorso educativo-didattico e il percorso formativo personale, mettendo a confronto l'inquadramento teorico e la programmazione con gli effettivi risultati ottenuti in aula (<https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/quinto-anno/>).

Bibliografia

- ALTET, M., (2012), *L'agire didattico*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds). Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E., (2007), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per gli insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- DAMIANO, E., (2014), Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*. Milano: Franco Angeli.
- NIGRIS, E., (2010), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carrocci.
- DE MARCO, E., ALBANO, V., (2021), *Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: modelli pedagogici e strategie educative* codice ISBN o equivalente ISSN 1828-4582 Nuova Secondaria – n. 6, febbraio 2021 – Anno XXXVIII

Sitografia

- <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/tirocini-secondo-anno/>
- <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/terzo-anno/>
- <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/quarto-anno/>
- <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/scienze-della-formazione-primaria/stage-e-tirocini/quinto-anno/>

Il tutor universitario: ruolo e competenze

Maria Buccolo

Il tirocinio rappresenta la parte centrale del percorso formativo del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Roma Tre e permette il ripensamento critico delle diverse conoscenze e competenze sviluppate all'interno dei corsi e dei laboratori.

Il tirocinio è un'occasione formativa importante per gli studenti e le studentesse, permette loro di entrare nella scuola in maniera "operativa", anche se in situazione "protetta", sotto la guida sia del tutor universitario sia del tutor scolastico, offrendo la possibilità di mettere in pratica quanto appreso ed effettuare un'analisi comparativa delle diverse realtà incontrate. Allora se il tirocinio diviene il "ponte" tra le cornici teoriche e le esperienze pratiche, (Baldacci, 2022) di conseguenza il tutor di tirocinio è un professionista che sa fare sintesi e unire tra teorie e pratiche. In questo senso, è opportuno partire da qui e dagli specifici obiettivi del tirocinio al fine di individuare le competenze necessarie al tutor per svolgere il suo importante ruolo di raccordo tra Università e Scuola.

L'esperienza di tirocinio, attraverso i seguenti obiettivi, intende offrire agli studenti e alle studentesse un'occasione formativa per:

- entrare in contatto con il contesto scuola e avere una panoramica generale del servizio;
- costruire e sperimentare strumenti per l'osservazione e la riflessione critica dei processi di insegnamento-apprendimento;
- interagire e collaborare con i docenti presenti in classe nelle varie fasi del tirocinio diretto;
- progettare il percorso educativo e didattico, riflettendo sull'interazione tra dimensione teorica e pratica;
- proporre attività formative significative, adeguate al grado scolastico, l'età e la cultura di appartenenza, congiuntamente agli strumenti per promuovere l'inclusione scolastica di bambini e bambine con bisogni educativi speciali;
- confrontarsi con varie figure professionali universitarie e scolastiche sulla valutazione dei percorsi sviluppati;
- riflettere sulla costruzione della propria identità docente già a partire dall'esperienza di tirocinio indiretto.

Dopo aver chiarito gli obiettivi del tirocinio all'interno del percorso formativo universitario e prima di arrivare a definire le competenze e il ruolo del tutor è necessario comprendere il significato e l'evoluzione di tale figura.

Il termine tutor ha una derivazione latina e si collega al verbo *tutori* che significa tutelare, proteggere, custodire. Questo profilo lo ritroviamo soprattutto

in ambito giuridico, dove la figura del tutore ancora oggi rappresenta una persona che si prende cura di chi non è in grado di badare a sé stesso. Tale termine nel mondo della formazione, invece, assume significati e sfumature diverse che si sono andate delineando nel tempo. La prima definizione più vicina al profilo di nostro interesse, lo troviamo nel testo di Cajola (2002), in cui si definisce il tutor come

una persona che entra in azione non solo per prestare aiuto in caso di difficoltà o di inadempienze altrui, ma per seguire, dal punto di vista della crescita formativa, un individuo giovane verso cui finalizzare azioni e sviluppo soprattutto nel campo degli apprendimenti [...] È l'insegnante che istruisce ciascuno e tutti i suoi allievi, fa da guida nell'apprendimento, sostiene la loro motivazione, li aiuta ad assumersi le proprie responsabilità per individuare insieme le linee di un progetto formativo che possa far parte davvero del più ampio progetto di vita di ciascuno di loro (Cajola, 2002: pp. 145-146).

Una definizione più recente della figura del tutor la ritroviamo nel Thesaurus europeo dei sistemi educativi, dove viene descritto come una «persona diversa dall'insegnante titolare, incaricata di seguire lo sviluppo della formazione degli studenti» (TESE, 2009: p. 773). Solo più avanti l'attenzione si sposterà dalla figura del tutor al tutoraggio come azione di supporto educativo che punta ad aiutare l'allievo fino al raggiungimento degli obiettivi formativi e all'assunzione di responsabilità del proprio percorso formativo. Il focus della figura del tutor resta comunque

la custodia e la manutenzione del profilo formativo reale che si intende assicurare agli utenti di un programma d'azione; sicché qualunque organizzazione si adotti, la sua efficacia e la sua fruibilità dipendono dal modello formativo che esplicitamente i suoi tutor hanno privilegiato come cifra metodologica caratterizzante la loro azione (Margiotta, 1999: p. 142).

Da queste riflessioni si delinea, dunque, una figura di tutor concepito come «consulente di processo» che ha il compito di orientare e di facilitare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse nel loro percorso di formazione. Un profilo dinamico con il compito di stimolare l'apprendimento, di favorirlo e di controllare il processo educativo del singolo e del gruppo. Per altro verso, al tutor sono richieste anche competenze emotive e comunicativo-relazionali che vanno nella direzione della relazione di aiuto, fondata sulla promozione dell'autonomia e sulla capacità di promuovere relazioni esperienziali in grado di introdurre elementi che valorizzino l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato. Per tale ragione, il tutor ha il compito di promuovere la riflessione critica su quanto emerge nell'esperienza formativa e nella pratica del tirocinio. Si delinea, dunque, il profilo di un tutor dinamico e multidimen-

sionale in grado di coniugare competenze diverse e di porle al servizio del progetto formativo degli studenti e delle studentesse. Si tratta di una professionalità in via di definizione che riunisce in sé le capacità organizzativa e progettuale, le competenze relazionali e di gestione delle dinamiche di gruppo, la valorizzazione del sapere tacito degli studenti e delle studentesse e il collegamento con gli apprendimenti disciplinari, l'accompagnamento formativo, l'inserimento nel contesto scolastico, l'osservazione del micro e del macro-contesto, la narrazione dell'esperienza di tirocinio e la sua rielaborazione individuale e di gruppo.

Per far chiarezza sulle competenze e le funzioni del tutor di tirocinio universitario presente nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria bisogna far riferimento al D.M. n. 249 del 10 settembre 2010 e nello specifico l'articolo 11, che regola la figura del tutor organizzatore e coordinatore a livello nazionale, mentre i commi 4 e 5 stabiliscono i criteri di selezione che le università devono tenere in considerazione con appositi bandi (G.U. n. 24 del 31.01.2011). Sulla base di quanto esplicitato nella normativa, sono poi i Dipartimenti Universitari che provvedono all'affidamento dell'incarico tutoriale, che ha una durata massima di quattro anni, non è consecutivamente rinnovabile ed è prorogabile solo per un ulteriore anno. L'incarico di tutor è soggetto a conferma annuale secondo quanto previsto al comma 7. Il suo svolgimento comporta, per i tutor coordinatori, un esonero parziale dall'insegnamento a scuola e, per i tutor organizzatori, l'esonero totale dal servizio (possono svolgere tale ruolo sia i docenti che i dirigenti scolastici).

Nello stesso D.M. all' art. 11 al comma 2 troviamo la descrizione delle attività che devono svolgere i tutor coordinatori:

- orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando;
- supportare alla costruzione del progetto di tirocinio i singoli studenti;
- provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio;
- supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
- seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.

Nel comma 5 vengono descritte le attività che svolge il tutor organizzatore:

- organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
- gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
- coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
- assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

All'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del-

l'Università di Roma Tre sono presenti, attualmente, 9 figure di tutor organizzatori con incarico a tempo pieno.

Il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è coordinato dal Prof. Fabio Bocci, mentre le attività di tirocinio sono coordinate dalla Prof.ssa Francesca Borruso e dalle due vice-coordinatrici, le Prof.sse Lavinia Amalia Rizzo e Ada Manfreda.

La supervisione scientifica e il confronto sinergico costante con il gruppo di coordinamento permette uno sviluppo efficace delle attività di tirocinio, che si articola su diversi piani:

- organizzativo-gestionale: confronto sulle procedure, cura dell'organizzazione, funzioni amministrative (predisposizione documenti vari, riconoscimenti, verbalizzazioni, organizzazione dei calendari in base alle scadenze delle attività);
- comunicativo-relazionale: collaborazione a creare un clima positivo nel gruppo centrato sulla fiducia, l'ascolto e l'empatia;
- pedagogico-didattico: discussione e condivisione sui temi oggetto di attività del tirocinio indiretto/diretto e progettazione dei percorsi con attenzione alle metodologie e alle pratiche da mettere in campo.

In questa prospettiva di confronto e costruzione collettiva delle conoscenze, l'apprendimento viene concepito come partecipazione a sistemi di attività, è un "processo sociale situato" (Lave & Wenger, 2006; Wenger, 2006) in cui l'attività di tutoraggio si qualifica per la possibilità di mettere in dialogo le conoscenze tacite – nate dall'interazione tra studenti e studentesse, pratiche di tirocinio e conoscenze disciplinari – e tra ciò che implicitamente guida la persona e la consapevolezza di come questo avvenga.

L'attività di tirocinio rappresenta, dunque, un momento essenziale della formazione dei futuri insegnanti, non solo per l'acquisizione di specifiche competenze professionali, ma anche perché contribuisce allo sviluppo di un pensiero flessibile e critico che si genera quando la teoria e la pratica sono strettamente connesse. Questo si verifica soprattutto nei laboratori di tirocinio indiretto, dove la regia del tutor sollecita il confronto e la discussione tra pari, facilitando momenti che avvicinano alla collegialità, quali, ad esempio, il lavoro di gruppo su strumenti che gli studenti e le studentesse utilizzeranno durante il tirocinio diretto a scuola. Nella conduzione dei gruppi di apprendimento, il tutor deve padroneggiare competenze pedagogico-psicologico-sociali, come saper motivare, incoraggiare e sostenere le scelte degli studenti e delle studentesse, individuandone i punti di forza e di debolezza. Essenziali, inoltre, sono le competenze metodologico-didattiche: saper progettare un percorso formativo e supportare gli studenti e le studentesse nell'orientamento alla scelta delle metodologie adatte al contesto d'azione.

La figura del tutor, quindi, permette di comprendere il lavoro attraverso un accompagnamento che si realizza attraverso la spiegazione e la riflessione sull'agito, il mostrarsi in azione, il supportare il percorso d'azione dello studente e della studentessa alle prese con le prime esperienze di insegnamento. Ma è

anche colui/colei che riconosce effettivamente l'appartenenza ad un ruolo futuro attraverso l'assegnazione di specifici compiti, l'apprezzamento del processo e dei risultati, il coinvolgimento nella comunità professionale chiedendo consigli su problemi, valorizzando le diverse conoscenze di cui è portatore/portatrice lo studente/la studentessa (Magnoler, 2017).

Il tirocinio si configura, in particolare, come un'esperienza formativa che pone al centro il concetto del *learning by doing* (Dewey) attraverso la sperimentazione di attività pratiche che generano apprendimento. Per questo, esso rappresenta un'esperienza concreta che consente un approccio operativo e guidato alla comprensione dei problemi dell'insegnamento-apprendimento, al fine di assicurare un'iniziale conoscenza e comprensione dell'ambiente di lavoro attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali. A partire da questo mandato istituzionale, presente nel D.M. 249/10 art. 2, il docente tutor guida gli studenti e le studentesse verso l'acquisizione delle capacità di osservare e comprendere il contesto in cui agiscono, cercando di svolgere adeguatamente il ruolo di mediatore dell'apprendimento (Fig. 1).

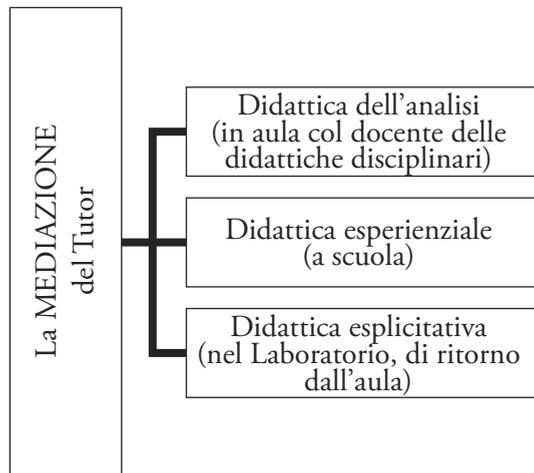


Figura 1 – Il ruolo di mediazione del tutor nell'apprendimento (Bolognesi, D'Ascenzo, 2018: p. 179).

Il tutor, dunque, assume un compito rilevante nel percorso formativo degli studenti e delle studentesse non solo dal punto di vista operativo, ma anche dal punto di vista emotivo e relazionale. Attribuire al tutor una funzione di mediazione ha una rilevanza strategica per la buona riuscita del percorso formativo, in quanto favorisce uno sguardo multilivello: sul passato, per mantenere ancora viva l'esperienza come docente a scuola; sul presente, per presidiare

e supervisionare i processi operativi che possono fornire gli strumenti e le capacità necessarie all' *expertise* professionale legato al saper fare; sul futuro, per ri-pensare, innovare, progettare nuove modalità di fare formazione, offrire stimoli e orientamenti necessari al saper essere e al saper trasformare (Mezirow, 2016) le persone e la realtà in cui opera.

Il tutor universitario – oltre a svolgere il ruolo di mediatore nel processo di apprendimento – svolge anche le seguenti funzioni:

- rappresenta la professione del docente;
- fornisce un'interpretazione del processo di insegnamento-apprendimento;
- contribuisce allo sviluppo di un'identità professionale;
- stabilisce una relazione tra insegnante tutor della scuola e tirocinante ai fini della costruzione identitaria professionale, tra processi identificativi e processi di differenziazione.

Nel periodo di formazione universitaria gli studenti e le studentesse che desiderano diventare futuri insegnanti sviluppano già un'identità professionale che nasce dall'esperienza personale, dalle credenze e dalle convinzioni su chi sia un buon insegnante e quali siano le sue competenze.

La riflessività, in questo caso, aiuta a raffinare questa prima costruzione identitaria e ad avere una comprensione maggiore del lavoro d'insegnante, accompagnando il processo che coinvolge la formazione universitaria, le esperienze personali e l'inizio dell'attività di Tirocinio diretto nelle scuole. La ricerca di Priore e Ferro Allodola (2023), ad esempio, ha rilevato che “durante l'esperienza di tirocinio, sembra che le rappresentazioni o le prospettive sull'insegnamento non cambino, ma al contrario, si consolidino le immagini professionali preconcepite. Pertanto, il bisogno formativo che si può dedurre e sul quale occorre concentrare l'attenzione per il futuro, può essere legato alla capacità del tirocinante di rintracciare e ricostruire il processo trasformativo/generativo all'interno della propria storia formativa, che lo porta a creare una certa idea di sé e di identità professionale. Il potenziale che le soggettività possono esprimere nella costruzione dell'identità professionale durante il tirocinio sembrerebbe rimanere in ombra, sicuramente perché richiede una riflessione più mirata sull'esperienza stessa” (p. 39). Ed è anche alla luce di questi risultati, che possiamo re-interpretare il tutor come “professionista riflessivo”, in cui l'elemento della pratica riflessiva costituisce un nuovo modello di sviluppo professionale che si declina in “competenza” volta alla co-costruzione di apprendimenti incoraggiati attraverso strategie di automonitoraggio, autocontrollo e autoregolazione. A essere in gioco, dunque, non è soltanto la sfera cognitiva, ma anche quella emotiva, motivazionale e sociale, che coinvolge in prima persona il tutor e che lo qualifica come “docente-ricercatore”, in quanto valorizza la ricerca-azione come strategia autoriflessiva nel corso della pratica professionale.

Bibliografia

- BALDACCI, M., (2022), *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- BOLOGNESI, I., D'ASCENZO M., (a cura di), (2018), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- CHIAPPETTA, CAJOLA, L., (2002), *Il tirocinio nella didattica universitaria*. Roma: Monolite Edizioni.
- GEMMA, C., (2004), *Il coordinatore tutor. Una riforma da intraprendere*. Brescia: Ed. La Scuola.
- LAVE, J., WENGER, E., (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- MAGNOLIER, P., (2017), *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MARGIOTTA, U., (1999), La tutorship come assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione, in R. Di Nubila R., D. Fabbri D., U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*. Padova: CEDAM.
- MEZIROW, J., (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina Editore.
- PRIORE, A., FERRO, ALLODOLA, V., (2023), Socializzare alla professione. Il ruolo del tirocinio nella formazione degli insegnanti. In F. Peluso Cassese (a cura di). *Ricerche in Neuroscienze Educative 2023. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale*. Atti del Convegno *Research on Educational Neuroscience 2023*. Roma: Edizioni Universitarie Romane. pp. 38-39.
- SHON, D.A., (1993), *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- TESE, (2009), *Thesaurus europeo dei sistemi educativi*. Versione italiana.
- TORRE, E.M., (2006), *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- WENGER, E., (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina Editore.

La sostenibilità del tirocinio: il raccordo tra Università e Scuola

Debora Palazzese

Quando la luce del giorno lascia spazio al buio e gli occhi si chiudono, i pensieri di ognuno divengono segreti. Perciò non sapremo mai cosa sognano gli studenti e le studentesse del CdL di Scienze della Formazione Primaria la notte del loro primo ingresso nelle aule scolastiche in qualità di tirocinanti. Io, d'altronde, quella notte la ricordo bene, intenta com'ero ad esplorare ogni recondito angolo del letto e a figurarmi quanti più scenari possibili. Nella mia mente si alternavano immagini di un mondo piuttosto nuovo, fatto di adulti, con il loro bagaglio di conoscenze consolidate dalla pratica, e di piccoli, con le loro peculiarità e necessità di cui non ero sicura di avere contezza. Avevo la sensazione di poter cogliere solo un semplice cappello quando sapevo che la scuola celava in ogni dove un'infinità di boa intenti a digerire elefanti. Come avrei affrontato l'ampollosa burocrazia scolastica paludata di sigle ridondanti se avevo faticato così tanto a imparare le tabelline? Sì, ero entusiasta per aver superato l'esame di pedagogia e didattica della musica ma nella sua «grammatica» Ottó Károlyi non menzionava le funzioni strumentali e gli organi collegiali! (Károlyi O., 2000).

Insomma, è evidente che fossi un po' intimorita dal mio primo giorno di tirocinio diretto.

Passarono alcuni anni, diventai insegnante di sostegno della scuola primaria e iniziai anche a svolgere incarichi di supporto in diverse aree di intervento considerate strategiche per la vita dell'Istituto. Apprezzavo l'idea che ogni insegnante potesse contribuire alla comunità educante con eguale partecipazione a compiti di responsabilità. Era un approccio armonico, «democratico» direbbe Dewey, un vero e proprio «tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in modo che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri» (Dewey J., 1949, pp. 110-111).

Poi il Dirigente mi nominò tutor scolastico e io, con un accenno di tachiaritmia, accettai. Del resto già nell'antico mondo greco si disquisiva sull'importanza di padroneggiare i propri stati interiori, senza reprimerli, per potersi aprire al nuovo. In poco tempo, le Università presero a contattarmi e a scuola iniziarono a presentarsi studenti di varie annualità chiedendo la possibilità di svolgere lì il tirocinio diretto. Il mio compito sarebbe stato quello di sostenerli nel loro primordiale approccio alla vita scolastica in un percorso proteso ad una dimensione di concreta professionalizzazione. Rivedevo nel loro lo stesso mio sguardo di qualche anno prima e sapevo quanto potesse essere significativa quell'esperienza. Il tirocinio diretto è il momento in cui si integrano i contenuti

disciplinari, i saperi teorici e le competenze pratiche; gli enti ospitanti e l'Università condividono l'imprescindibile compito di creare quelle condizioni affinché il percorso di tirocinio sia davvero formativo. Invocai il potere della *sophrosyne*, la capacità di mantenere un equilibrio interiore, e cercai di assolvere all'incarico al meglio delle mie possibilità.

La sensibilità interpersonale appartiene alla mente emozionale, struttura primitiva e fondamentale che ha determinato processi di adattamento e di cura della specie stessa: se agli albori dell'umanità, di fronte a situazioni di pericolo, avessimo tentennato solo qualche frangente di secondo in più del necessario, oggi la storia dell'uomo non sarebbe stata scritta. Se sul finire dell'anno scolastico 2021/2022 non avessi preso coraggio e partecipato alla selezione pubblica per lo svolgimento di attività tutoriali presso il CdLMCU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Roma Tre, la mia Università, oggi non sarei qui a scrivere questo contributo in qualità di tutor organizzatore e a ripensare a tutta l'esperienza con grande gratitudine.

Una frase che trovo adatta alla breve e personale elucubrazione introduttiva rimanda ancora a epoche passate: «non possiamo dirigere il vento, ma possiamo orientare le vele» (Seneca). Forse, anch'io imparero a trovare una modalità più pacata di conciliazione tra i pensieri che soffiano da tutte le parti, come pure a gestire la mia comprovata tendenza a vivere con turbolenza gli eventi importanti. Certo è che, per regolare le vele, bisogna salire sulla barca, osservare come si muove e interagisce il personale navigante, conoscere e imparare a maneggiare gli strumenti, le proprie emozioni in relazione alle differenti condizioni climatiche, condividere storie e, tendenzialmente, provarci. È questo il valore e lo scopo del tirocinio.

Università e istituzione scolastica rappresentano due realtà coese in cui l'apprendimento si realizza nella pratica tramite una circolarità culturale ed esperienziale finalizzata all'agire futuro e la loro sinergia permette di sperimentare un'occasione di formazione integrale della persona «in situazione».

Il tirocinio ha per gli studenti un valore didattico, metacognitivo, motivazionale e ne supporta il senso di «autoefficacia» come convinzione delle proprie capacità di orientare le vele, di influire sugli eventi. L'autoefficacia è importante per almeno tre motivi: aiuta a prefissare gli obiettivi e a mettere in atto strategie di autocontrollo; tiene alta la motivazione; innesca processi emozionali positivi (Celi F., 2017, p.80).

Lo scambio tra Scuola e Università comporta un dialogo fatto di attività che generano conoscenza professionale sulla pratica. I tirocinanti, ad ogni annualità, si confrontano, osservano con attenzione e metodo dei particolari significativi, partecipano alle pratiche, si interrogano e traggono informazioni su aspetti specifici della professione, mantengono una posizione di ricerca, conoscono via via sempre nuovi contenuti nell'alternanza tra le due aule che li ospitano. Arrivano anche a progettare e a trasmettere. Insegnare agli altri è uno dei modi più efficace per consolidare gli apprendimenti e aumenta la motivazione. Insegnare richiede di riflettere sui processi mentali che portano a com-

prendere meglio un argomento e a padroneggiarlo. Il tirocinio permette al docente di domani di sperimentare concretamente una situazione educativa e didattica nelle classi, e di riflettere su di essa con i tutor che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola.

Nonostante i tempi e gli spazi non siano gli stessi, tra Università e Scuola si innesca un raccordo fondamentale basato sull'unitarietà concettuale e progettuale, grazie al quale viene promosso il successo formativo. Gli studenti, nel percorso di costruzione delle competenze, assolvono a diverse responsabilità e divengono protagonisti della loro stessa formazione. Partecipano alla vita scolastica, aderiscono al contesto culturale accogliente e agli scambi interpretativi che si generano al suo interno e, in questo modo, accedono ad una sempre più definita immagine di sé. Pertanto, la valorizzazione dei vissuti e il soddisfacimento dei bisogni orientativi è la connotazione intrinseca dell'intenzionalità dei percorsi di tirocinio, sia diretto, che si svolge presso l'Istituto accogliente, che indiretto, organizzato dall'Università.

Il tirocinio, tutto, necessita di «tempi significativi» perché connessi all'apprendimento, alla crescita e alla creatività (Bocci F., 2011). L'accoglienza è il primo di questi tempi ed è associata ad una moltitudine di vissuti affettivi e relazionali. Per accogliere il tirocinante la scuola deve organizzarsi e prepararsi preventivamente attingendo alle eventuali informazioni desunte dall'Università e/o dagli stessi tirocinanti, e creare le condizioni ideali per il perseguimento degli obiettivi prefissati in fase di progetto formativo. Un elemento decisivo per il successo dell'esperienza di tirocinio è la creazione dei presupposti affinché gli studenti possano inserirsi adeguatamente nel nuovo sistema e instaurare relazioni positive.

Il tutor scolastico accompagna gli studenti nei diversi tempi significativi della loro formazione e, per farlo, deve possedere alcune caratteristiche (Cajola Chiappetta, 2002, p. 131):

- Una rilevante esperienza professionale e padronanza della propria area di intervento
- Capacità comunicative e relazionali
- Capacità di supportare l'acquisizione delle competenze operative e la crescita graduale dell'autonomia
- Disponibilità ad aiutare nel superare eventuali difficoltà
- Valorizzare i successi
- Promuovere flessibilità e disponibilità al cambiamento
- Collaborare con altre figure professionali della scuola e dell'università per quanto riguarda l'elaborazione del progetto, la predisposizione degli aspetti organizzativi e la valutazione
- La motivazione nei confronti di una formazione continua
- Capacità di autovalutazione

È altrettanto importante informare i docenti della classe/sezione nella quale si realizzerà il tirocinio circa i contenuti e gli obiettivi del progetto formativo. Ogni annualità del tirocinio a SFP dell'Università Roma Tre prevede, infatti,

diverse attività da svolgere a scuola con dissimili livelli di coinvolgimento e monte ore da spendere. Confrontarsi sin dall'inizio con il team, permetterà di impostare un'efficace relazione e di offrire, ciascuno, il proprio contributo sulla base delle esigenze del percorso.

Una scuola in grado di accogliere l'esperienza dei tirocinanti quale valore aggiunto alla comunità educativa assolve a diverse mansioni: fornire linee guida sul funzionamento della scuola, favorire il coinvolgimento e la cooperazione, supervisionare durante i momenti fondamentali e supportare la progettualità e la realizzazione delle attività.

Insieme ai docenti accoglienti, anche i tutor universitari, in funzione del comune impegno e con flessibilità professionale, si adoperano al fine di comprendere e interpretare le diverse situazioni e creare percorsi di formazione in una dimensione olistica e multidimensionale. Il tirocinio tra i due enti orienta e permette lo scambio diretto con alunni e altri insegnanti, crea situazioni di apprendimento significativo e trasformativo, valorizza l'ambito esperienziale in un contesto dinamico.

Il tirocinio è un tempo e, insieme, uno spazio significativo, in cui teoria e prassi dialogano tra loro in uno scambio che diviene sinergico e generativo per tutti gli attori coinvolti. I tutor accoglienti hanno la possibilità di confrontarsi con la ricerca didattica svolta dal mondo universitario e di riflettere sul proprio agire quotidiano nell'ottica della formazione continua; per i discenti la presenza in classe di altre figure professionali permette la creazione di nuove relazioni emotivo-affettive e di rapportarsi con diversi stili di insegnamento; l'Università ha modo di confrontarsi con realtà scolastiche diverse e coniugare la sfera della ricerca a quella della didattica.

Nel tirocinio le conoscenze diventano azioni e le teorie pratiche. La formazione attraverso il tirocinio diretto e indiretto è intesa quale occasione per ottimizzare gli apprendimenti attraverso la quale sapere tecnico e sapere teoretico giungono a sintesi.

Il raccordo tra Università e Scuola attraverso il tirocinio è di fatto l'unione armonica di tre elementi fondamentali per qualsiasi professionalità: il sapere, il saper fare e il saper essere.

È così che, in una realtà sociale sempre più frenetica e avida di tempo, il tirocinio permette di salvaguardare e inventare altri tempi.

Spesso corriamo e lasciamo correre, l'andatura è scandita da un ritmo convulso e ci troviamo ad attraversare i momenti senza imprimerci le sequenze più significative. Guardiamo ciò che ci circonda alla stregua di chi, osservando il panorama fuori dal finestrino di un treno in movimento, non riesce a coglierne i dettagli e a percepirne i più intimi sussulti. Cacciatori instancabili di impegni, *homo homini lupus* (Hobbes T., 1962), fuori centro e fuori fuoco.

Altre volte siamo costretti a fermarci.

Nei giorni successivi il 21 febbraio 2020, quando si è venuti a conoscenza dei primi casi in Italia di Coronavirus e non era ancora lockdown né pandemia, quando non si sapevano i numeri, le dimensioni del pericolo ma già si intuiva

la gravità della situazione, «fare a meno» è diventata un'espressione richiesta. La presenza dell'uomo e le relazioni sono state sospese quasi ovunque, così come il tempo.

La realtà odierna, con i suoi infiniti paradigmi, sembra contrastare con l'immagine leibniziana del nostro come migliore dei mondi possibili. Ci sarà qualcuno realmente in grado di applicare il concetto di riduzione della dissonanza di Festinger e concentrarsi sull'altro lato della medaglia o sulla parte mezza piena del bicchiere ma, tutto sommato, è utile essere consapevoli delle ferite, prendere atto delle difficoltà e avere rispetto del bene. Così come è importante riscoprirsi parte di un tutto: l'uomo da solo può ben poco ma all'interno di una comunità trova tutto quello di cui ha bisogno.

Anch'io, da studentessa di SFP, ho rincorso spesso il tempo cercando di fuggire dai timori di perderlo.

Dovremmo imparare da Marcovaldo (Calvino I., 1963) e osservare con marcata caparbia ciò che ci circonda, perdendoci, perché no, nella contemplazione di una foglia in mezzo al traffico, di un rigagnolo d'acqua dopo la pioggia o nel volo di uno stormo di uccelli.

Il tirocinio lascia il tempo per cercare polisemie, rimanere sorpresi, mettersi in contatto con noi stessi e capire i bisogni degli altri. Permette anche di crescere, di affermarsi e valorizzarsi.

Lo scambio prende forma di dono dato e ottenuto. Questo è il segreto del tirocinio: dalla concessione del proprio tempo si ha in cambio molto di più.

Bibliografia

- BOCCI, F., (2011), *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Anicia, Roma.
- CAJOLA CHIAPPETTA, L., (2002), *Il tirocinio nella didattica universitaria*, Molite, Roma.
- CELI, F., (2017), *Talvolta i fiumi straripano*, Erickson, Trento.
- DEWEY, J., (1949), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

CAPITOLO 2

Il primo anno di tirocinio (T1): l'identità del docente

L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del I anno (II anno di corso)

Gianluca Angelini, Giovanna Providenti, Carlotta Ricci

Gli obiettivi formativi del Tirocinio del I anno fanno riferimento ad un lavoro centrato sulla crescente competenza dei futuri insegnanti alla auto-riflessività, che deve muoversi in una duplice direzione: esterno vs interno, mediante un lavoro sulle rappresentazioni estrinseche del ruolo e delle funzioni del docente (Bocci, 2012); interno vs esterno, mediante una focalizzazione critica sulle motivazioni intrinseche di cui la/il tirocinante è portatore. La motivazione intrinseca corrisponde al “desiderio di insegnare, unito ovviamente alla conoscenza di ciò che si insegna, che produce effetti di formazione” (Recalcati, 2014).

Attraverso le esperienze e i materiali proposti nel corso dell'annualità, le/i tirocinanti si confrontano con i principali quadri di riferimento europei e nazionali, che definiscono il profilo di competenze attese, comprendendo come tale profilo sia iscritto in modalità di pensiero che richiamano l'applicazione in campo educativo della visione sistemica, complessa ed ecologica, svolta da autori come Edgar Morin, Peter Senge e la studiosa Luigina Mortari, che basa le sue riflessioni su una “educazione ecologica” a partire dalle intuizioni di Gregory Bateson.

Negli incontri di tirocinio indiretto, inoltre, i tirocinanti hanno l'opportunità di ricostruire l'autobiografia della propria esperienza educativa; immergendosi in un repertorio variegato di testi (diari, pagine di letteratura, quadri, film, epistolari, documentari...) e rivisitando la propria storia di apprendimento e di formazione, gli studenti identificano alcuni nuclei tematici rilevanti per quanto concerne la costruzione del ruolo professionale.

Una delle priorità del percorso di tirocinio T1 è di promuovere nei futuri docenti la capacità di documentare i processi e i prodotti dell'apprendimento attraverso pratiche e *routine* di pensiero che fungano da catalizzatori di riflessione e di costruzione condivisa di significati e motori di ricerca didattica (*Making Learning and Thinking Visible*).

Gli incontri di tirocinio indiretto sono strutturati privilegiando una metodologia ludico-esperienziale caratterizzata da alcuni principi cardine, tra i quali l'educazione attiva, il rispetto, la formazione integrata, la riflessione sull'esperienza e il principio di gruppo funzionale all'apprendimento (Ardolino, Lappicciarella, Scippo, 2020).

Gli incontri di tirocinio indiretto del primo e del secondo semestre hanno una frequenza obbligatoria per tutti, garantendo un massimo di assenze con-

sentito pari al venti per cento del monte ore complessivo (specificare magari in nota l'ingresso degli studenti con carriera pregressa e il conseguente percorso personalizzato che viene adattato in base alla data di effettivo inizio). Hanno la durata di circa tre ore, quando possibile è prevista una replica, al fine di garantire la partecipazione anche degli studenti lavoratori.

Le tematiche affrontate nel corso degli incontri di tirocinio indiretto sono le seguenti:

- Competenze dell'insegnante e pensiero della complessità
- Rappresentazione sociale della scuola e della professione docente
- Storia della scuola e dell'educazione: pratiche di *Public History*
- Autobiografia educativa
- *Multiliteracy*
- *Thinking Routine*, documentazione e apprendimento profondo.

| | |
|-------------------------------------|-------------|
| Tirocinio I anno (II anno di corso) | 3 CFU, 75 h |
| Indiretto | 30 h |
| Autoformazione | 45 h |

Tabella 1 – Organizzazione Tirocinio T1

| | |
|----------------|--|
| Autoformazione | 45 h |
| 10 h | partecipazione a convegni, seminari e incontri formativi promossi da Università o da Enti riconosciuti dal MI, da concordarsi con il proprio Tutor |
| 35 h | Studio di materiali e documentazione scritta del percorso formativo |

Tabella 2 – Suddivisione ore Autoformazione Tirocinio T1

| | |
|--------------------------------------|--|
| Presenze Tirocinio Indiretto | assenze consentite 20% del monte ore complessivo |
| Completamento ore di Autoformazione | riduzione oraria non prevista |
| Documenti richiesti per verbalizzare | Portfolio. |

Tabella 3 – Adempimenti Verbalizzazione Tirocinio T1

Educazione di qualità: ecologia, complessità e scuole aperte

Giovanna Providenti

1. Saggezza sistemica, competenze verdi e complessità

Per rispondere alle emergenze socio-culturali ed esistenziali che chiedono urgenti risposte, e che si collocano all'interno della ricerca di una democrazia sostanziale da attuare a partire dalla scuola, fatte emergere nell'introduzione a questo volume dalla nostra coordinatrice Francesca Borruso, va tenuta in considerazione, e fin dal primo anno di tirocinio, la *qualità* dell'educazione che le/gli future/i insegnanti offriranno ai bambini e bambine che verranno loro affidati a scuola.

L'educazione di qualità, prospettata dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, è equa, inclusiva, flessibile, resiliente e bene comune dell'umanità: accoglie la complessità ed è consapevole che in ogni persona interagiscono molteplici dimensioni, di origine sia culturale che sociale, emotiva, attitudinale, fisica e altro.

A ciò si rivolge anche l'ottima normativa scolastica italiana.

La legge 107/2015, e i consecutivi decreti attuativi del 2017, mirano a migliorare la qualità dell'istruzione, promuovendo l'equità, l'inclusione, il rafforzamento dell'autonomia e (facendo anche esplicito riferimento alle scuole aperte) di una formazione non solo scolastica e curriculare, che offra opportunità di sviluppo delle competenze trasversali e di apprendimenti aggiuntivi. Le Indicazioni nazionali per il curricolo (2012 e 2018), il documento di riferimento degli ordini di scuola che vanno dall'infanzia alla fine del primo grado della secondaria, incoraggiano il pensiero critico e analitico, l'utilizzo di connessioni tra le diverse aree di conoscenza e di visioni che permettano di osservare processi e fenomeni in contesti ampi. La recente Legge del 20 agosto 2019, n. 92, ha introdotto l'insegnamento obbligatorio e trasversale dell'educazione civica, rivolta alla promozione di cittadini e cittadine responsabili, attivi e consapevoli, che apprendano azioni "finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura". In essa viene fatto esplicito riferimento all'Agenda 2030, ad una educazione ambientale, allo sviluppo eco-sostenibile, all'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni. L'articolo cinque, dedicato unicamente all'educazione alla cittadinanza digitale, delinea in tutti i suoi aspetti di complessità l'importanza di affrontare con competenza le tecnologie digitali al fine del benessere psico-fisico delle nuove generazioni.

Per esserci *qualità*, a scuola come in ogni altro contesto, è necessario andare oltre la propensione automatica della mente umana a trovare spiegazioni e so-

luzioni semplici, immediate, e il più delle volte “cieche” dei contesti in cui ogni situazione, che vorremmo risolvere prima di comprenderla, *interagisce*. In ogni contesto (più che mai a scuola), è necessario invece osservare e imparare ad *interagire* a partire dal porre e porci domande generative, che aprano alla costruzione di saperi nuovi e aiutino a dilatare orizzonti e capacità riflessive.

La qualità è presente in pratiche educative e processi di apprendimento rivolti alla fioritura di vite autodeterminate e vocazioni individuali. C'è qualità nelle scuole in cui si nutra la consapevolezza di quanto sia *ecologico e umano*; ci si relazioni in modo adeguato e costruttivo con l'Intelligenza Artificiale, si (ri)scoprono culture marginali e *altre*; si faccia pratica di democrazia partecipata, interdisciplinarietà, interculturalità e solidarietà. In tale direzione, volendo “comprendere e risolvere insieme le crisi del nostro tempo” facendo uso di chiavi come “valori, pensiero sistemico, alfabetizzazione al futuro, capacità di azione” (Di Marco, 2022), vanno sia il *Quadro Europeo per la sostenibilità*, le *Competenze verdi* e Il *Rapporto Unesco Reimagining Our Futures together: A new social Contract for Education* del 2021.

Una educazione di qualità ha anche bisogno di essere sostenuta da approcci scientifici che guardino al cambiamento formativo attraverso la lente della complessità (Orefice, 2009), riscontrabile nel pensiero ecologico e sistemico applicato ai contesti formativi (Goleman-Senge, 2017; Senge, 2019; Morin, 2000, 2002 e 2014; Mortari 2020).

Rosalba Conserva e Giuseppe Bagni, insegnanti e studiosi di Gregory Bateson, nell'indicare “una scuola di qualità, per tutti e per ciascuno” ritengono che sia necessaria una maggiore *saggezza sistemica*: “pensare entro quell'ordine di complessità che ci rende consapevoli della natura dei processi e della ricaduta delle nostre azioni”; pensare se stessi “come parte del sistema, in un'ottica cibernetica, dove non conta soltanto ciò che si è verificato, ma anche ciò che non si è verificato”; ricercare “la linea a zig-zag che unisce i due poli della dicotomia rigore/immaginazione e di ogni coppia oppositivo/complementare, come una risorsa di importanza cruciale nel processo di insegnamento-apprendimento. E quindi: “non separare forma e processo nell'agire quotidiano, tener conto della loro complementarità, del loro procedere zigzagando” (2005, pp.166; 146;184 e 151).

Daniel Goleman e Peter Senge in *A scuola di futuro* (2017) presentano l'applicazione del pensiero sistemico, promuovendo l'educazione socio-emotiva e l'inserimento dei programmi SEL nel curriculum scolastico: allo scopo di favorire lo sviluppo della consapevolezza delle emozioni e della capacità di autogestirle, e grazie a queste, nutrire consapevolezza sociale, capacità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili.

Nella stessa prospettiva, Edgar Morin in *La testa ben fatta* (2000) individua l'*unitas multiplex*, la compresenza di unità e molteplicità in ogni realtà, come capacità di non trovare soluzioni prima di avere cercato ogni possibile domanda necessaria a definire un contesto in tutta la sua complessità, ad ampliare gli orizzonti rinunciando a ridurre, semplificare e disgiungere.

Se chi insegna riesce a sospendere giudizi e *definizioni* (troppe diagnosi sociosanitarie nella scuola!), ed a interagire con fiducia e curiosità coi sorprendenti soggetti che apprendono, si rende possibile l'attivarsi di processi di insegnamento-apprendimento rivolti alla liberazione ed espressione delle loro attitudini e potenzialità, ovvero alle personali fioriture o *autopoiesi*.

Secondo Morin non è l'essere umano e le sue presunte capacità superiori a ricreare ogni giorno l'organizzazione culturale complessa in cui viviamo, ma, al contrario, è essa stessa a modellare e rimodellare l'essere umano in base alle proprie esigenze. Non è solo l'essere umano a costruire macchine sempre più sofisticate, ma sono anche tali macchine ad ampliare e rendere più articolate e complesse le potenzialità del pensare umano. Si tratta, insomma, di un gioco ricco di reciproche interconnessioni e interdipendenze, in cui noi produciamo una società che ci produce e facciamo parte della società che, a sua volta, fa parte di noi (Morin 1979 e Manghi 2009). Un qualsiasi contesto, compresa la scuola, non va inteso come un assemblaggio di parti, ma come un sistema, un'organizzazione complessa, un piccolo sistema biologico.

Edgar Morin ha dedicato molta riflessione al tema della formazione. Il poco spazio non mi permette di soffermarmi a dovere; quindi, mi limito ad un essenziale elenco di alcuni punti da lui ritenuti necessari per una educazione di qualità: 1) si utilizzino forme di pensiero sensibili alle connessioni, alle relazioni, ai doppi giochi di cui sono intessute le esistenze di ognuno di noi; 2) si passi "da una pedagogia che intimidisce a una pedagogia che stimola", in cui si impari a conoscere anche a partire dall'errore. 3) si superi la tendenza umana a semplificare, disgiungere e trovare nemici da abbattere per risolvere i problemi, i quali vanno invece compresi in tutta la loro complessità; 4) si pensi in maniera *reliante* (da *relier* e *alliance*), ovvero al tempo stesso fare connessioni e creare alleanze; 5) si faccia uso di una metodologia relazionale capace di cogliere i contesti in maniera sistemica, avendo consapevolezza di relazioni e influenze reciproche tra le parti presenti in ogni contesto.

Per Morin, l'insegnante non è colui che distribuisce il sapere, ma è un direttore d'orchestra: il cui compito, a partire dall'attività di libera ricerca è quello di "correggere, commentare, apprezzare l'apporto dell'allievo, per arrivare, nel dialogo con i suoi allievi, a una vera sintesi riflessiva del tema trattato" (2014, p. 77).

2. La scuola di qualità è un organismo vivo che apprende

Le scienze dell'educazione, a partire da Gaston Mialaret e dai contributi psico-pedagogici provenienti anche da autori come Bruner e Gardner, hanno dimostrato la non linearità dei processi di apprendimento e decretato il superamento di molte ingenuità teoriche e didattiche utilizzate in passato nel campo dell'educazione.

Esse sono oggi superate sia da didattiche verificate scientificamente come

efficaci (Hattie, 2012; Morganti, 2018; Mitchell, 2018; Calvani-Trinchero, 2019), sia da un'ottica che veda la comunità scolastica co-costruire ogni giorno processi formativi rivolti agli apprendimenti e al benessere di ognuno.

Il pensare sistemico considera qualsiasi organizzazione, compresa la scuola, un organismo vivo che apprende e invita a rivedere i curricula di studio scolastici in un'ottica che comprenda una visione multidimensionale e sistemica (Peter Senge, 2017 e 2019).

Prospettiva analoga troviamo nel Rapporto Unesco del 2021, *Our Futures*, di cui provo a esporne le proposte generative.

Il lavoro degli insegnanti, non esecutori né consegnatari, ma produttori di conoscenza, va valorizzato, dando piena autonomia, maggiore professionalità e una formazione continua, rivolta ad aggiornarli e a farli cooperare tra loro.

I saperi siano al tempo stesso: plurali e localizzati, differenti, comuni e in evoluzione. Le complesse interazioni tra sapere e storia reclamano nuovi paradigmi e la necessità di decostruire, oltre a costruire, sapere.

Nel capitolo dal titolo "I curricula e l'evoluzione del patrimonio comune di conoscenze", *Our Futures* mostra le interazioni tra conoscenze comuni e curricula, e dimostra la necessità di trovare punti di contatto e interconnessioni tra discipline scientifiche e quelle di tipo più creativo o civico. La metodologia didattica vede protagonisti e co-costruttori studenti e docenti, con modalità attive di conoscere e comprendere saperi che scaturiscano dal basso, comprendano anche culture "minori" e siano in evoluzione continua. Tale concezione della conoscenza si collega a una pedagogia organizzata in base ai principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà, che promuove le capacità intellettuali, sociali e morali degli studenti, lavorando in maniera collaborativa, dissimparando i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni e sperimentando empatia e compassione. Per rendere questo possibile, è necessario che gli apprendimenti siano interculturali, interdisciplinari e rivolti a sostenere l'accesso e la produzione di conoscenza, sviluppando le capacità sia critiche che applicative, e rivolti a formare persone equilibrate in rapporto positivo con la Terra come pianeta vivente e come nostra unica casa.

In tale contesto, la valutazione a scuola rimane uno strumento valido, solo se non produce competitività: la valutazione deve essere *formativa* e rivolta non a giudicare o classificare, ma ad aggiungere significato e motivazione.

Our futures sottolinea anche l'importanza di un'alfabetizzazione al futuro: scientifica, digitale e umanistica, in grado di sviluppare capacità di discernere criticamente e riconoscere le notizie false.

3. Domande aperte e legittime per una formazione ecologica

Strumento chiave di una formazione, coerente con quanto fin qui esposto e rivolta alla fioritura e autopoiesi di ognuno, è una metodologia, che richiami la maieutica socratica (Dolci 1999; Novara 2011; Peticari 2012).

La scuola non deve richiedere la ripetizione, ma la rigenerazione della conoscenza. Solo rigenerando sapere e facendo pieno uso delle proprie risorse e della creatività, rielaborando e trovando comprensioni inedite ai testi scritti e alla realtà tutta, è possibile acquisire le otto competenze chiave di cittadinanza raccomandate dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2018.

La studiosa batesoniana Luigina Mortari delinea la pratica di domande aperte e legittime come strutturale di contesti formativi *ecologici*: in cui vi sia spazio per “dialogo, generazione di nuovo sapere e nuove scoperte e un reciproco ascolto attivo” e la cui “architettura è articolata nelle seguenti direzioni: educazione a conoscere, a pensare, affettiva, etica, politica” (2020, p. 170). Mortari ricorda che “mettere in atto un modello formativo che riserva un largo spazio alle domande illegittime significa assoggettare gli allievi a un apparato di banalizzazione [...] gli studenti non sono macchine banali, che funzionano secondo modalità prevedibili, ma agiscono in modo creativo sollevando domande imprevedibili e appassionandosi a quelle questioni che non hanno risposte certe, scontate” (2020, pp.62 e 63).

In questa stessa direzione, Franco Lorenzoni scrive: “Legittima è quella domanda di cui non si sa la risposta. Illegittima la domanda che si formula solo per controllare se chi è interrogato sa dire quello che tu già sai. I bambini sono sensibilissimi a questa differenza e tutte le volte che sentono di trovarsi di fronte a domande di cui comprendono che nessuno sa la risposta, mobilitano le loro energie più fresche e vive” (2021, p. 182).

L'insegnante deve conoscere l'argomento sul quale fa le domande legittime, ma in quanto facilitatore della comunità di ricerca non consegna contenuti, bensì invita a riflettere. La domanda aperta non prevede risposte univoche né “giuste”, ma semmai pertinenti: “il percorso che ogni bambino, ogni bambina, ogni gruppo di bambini, fa per rispondere in modo adeguato” (Sala 2007, p.9. Vedi anche Lipman, 2019).

Un esempio concreto: in quinta primaria il maestro Lorenzoni propone come compito di geometria di progettare la rifacitura del tetto di un deposito nel cortile della scuola e uno degli alunni propone di rifarlo davvero comprando la guaina, che si vende a rotoli ed è rettangolare. L'idea preconcepita della maggioranza dei bambini è che il tetto debba avere una forma triangolare “tutti tornano inesorabilmente a quella loro prima casa abbozzata, composta da un rettangolo con sopra un triangolo”. Nonostante il maestro sappia perfettamente che i molti disegni del tetto a forma di triangolo riguardano una percezione errata, sceglie di non interrompere il processo mentale e fare in modo che la comprensione più ampia arrivi da sola. È necessario che i bambini da soli si accorgano della necessità di guardare non al triangolo che sta nella loro mente, ma al rettangolo che non riescono a vedere per via del punto di vista relativo.

“Portiamo in classe i nostri diversi tentativi di tetti, li disponiamo a terra e li osserviamo. Non voglio affrettare soluzioni e rallento. Rapidamente si innesca un'animata discussione tra triangolaristi convinti, decisamente maggioritari, e

alcuni sparuti rettangolofili, in disaccordo tra loro. [...] a un certo punto Marianna tira fuori la storia del punto di vista. Ci siamo, penso, e propongo di ritornare in giardino il giorno dopo con una lunga scala, per potere guardare il tetto dall'alto" (2021, p. 23).

L'esempio proposto oltre ad essere un compito di realtà di geometria può essere un valido contributo per imparare ad imparare come funziona la nostra mente, tendente a cercare la spiegazione più facile, a semplificare, a vedere le cose per come già le sa e a "schierarsi" nella difesa delle proprie posizioni. Tale osservazione può essere un utile spunto anche per l'educazione civica. La maggioranza dei conflitti scaturiscono da percezioni errate, che, se comprese, è possibile trasformarle e imparare a superare le conflittualità a partire dalla nostra quotidianità. A far sì che il conflitto non degeneri in guerra. Su questo punto rimando alle importanti riflessioni di Daniele Novara (2011).

4. Comunità scolastiche democratiche per una educazione di qualità

Le scuole aperte, oltre ad essere un valido ampliamento dell'offerta formativa, aiutano l'istituzione scolastica ad essere una comunità educante democratica, che veda impegnati in progetti formativi più soggetti, anche non professionisti della scuola, in un'ottica di co-progettazione degli obiettivi e degli interventi (Del Bene- Rossi-Viaconzi, 2021; Fidone 2021).

Ci sono due differenti modalità di esperienze di scuole aperte: una caratterizzata dalla presenza di accordi di rete e di Patti e le Alleanze educative territoriali, l'altra proveniente dal "basso": genitori o studenti che costituiscono associazioni. Nella prima modalità ci troviamo di fronte ad azioni di co-progettazione, realizzate grazie alla normativa dell'autonomia scolastica, che chiama in causa un ruolo attivo delle istituzioni scolastiche e degli enti locali, a vari livelli. La seconda modalità, che talvolta si trasforma nella prima o comunque agisce da spinta propulsiva ad una risposta da parte delle Istituzioni, parte invece da iniziative spontanee e non finanziate: permettendo di mettere in gioco risorse inaspettate. Frutto di tale genere di percorso sono le "scuole aperte e partecipate", per la cui conoscenza rimando al vademecum: <https://comune-info.net/wp-content/uploads/2020/10/impaginato-28-5.pdf>

Spesso si tratta di scuole collocate in contesti multiculturali che hanno scelto di trasformare in risorsa le differenze, aprendosi al territorio e interagendo con i vari *stakeholders* (genitori, associazioni, volontariato, strutture locali di aiuto sociale e psicologico, etc), valorizzando anche l'innovazione didattica e la formazione dei docenti (Luisi-Mattioli-Zabatino, 2021). Le esperienze nate dal basso sono positive per la formazione del senso della collettività e comunità, più che mai nei quartieri multietnici, in cui la condivisione della quotidianità, dalla necessità di trovare soluzioni e scelte comuni abbate le barriere di stereotipi e pregiudizi.

Risulta comunque necessario che in queste scuole si realizzi una formazione

integrale della persona e “ogni bambino e ragazzo possa crescere libero, educandosi alla libertà attraverso le discipline e le regole. È la scuola del dialogo critico e trasformativo verso l’educazione critica” (Rossi A., in Del Bene-Rossi-Viaconzi, 2021, pag. 156-157.)

Le comunità scolastiche che si basano su un modello condiviso di *governance* in cui la soluzione di problemi concreti viene “scoperta” in maniera cooperativa ha bisogno di strutturarsi su precise impostazioni relazionali, che implicino il dialogo tra tutte le parti e la saggezza delle soluzioni. Un po’ come tra gli indiani d’America e in altre culture primigenie per prendere decisioni si discuteva all’ombra di un albero, per il tempo necessario a raggiungere una soluzione sia pertinente sia in grado di rispondere democraticamente alle esigenze di ognuno.

In Italia abbiamo due validi sperimentatori dell’utilizzo di metodologie dialogiche e consensuali in Aldo Capitini e Danilo Dolci. Oggi abbiamo molte altre proposte provenienti sia dal mondo accademico che da quello del terzo settore o del volontariato, che il poco spazio a disposizione non mi permette di nominare a dovere.

Mi limito solo a riferire l’esistenza dei metodi “dialogici” nella didattica (Arnkil-Seikkula, 2013) e nella stessa gestione delle istituzioni scolastiche. Dal 2021 in Italia è nata una Rete delle Scuole Dialogiche (scaturita dal corso di perfezionamento in “Pratiche dialogiche nelle organizzazioni complesse” dell’Università di Pisa), che ha lo scopo di promuovere e sostenere la co-costruzione di comunità educanti democratiche; sviluppare strategie innovative per realizzare la continuità fra i diversi gradi di scuola e con la comunità di riferimento; favorire l’inclusione e i processi di democrazia partecipativa scolastica e promuovere un clima scolastico democratico, positivo e prevenire il disagio e la dispersione nella scuola, attraverso attività di formazione finalizzate alle pratiche della comunicazione, in particolare della diffusione dell’approccio dialogico come strumento didattico.

Un’altra esperienza concreta che va nelle direzioni sopra esposte e si nutre del pensare sistemico è il curriculum del Social Emotional Ethical Learning (SEEL), che in Italia è presente in alcune scuole. Per una maggiore conoscenza rimando al sito internet: <https://www.eduees.org/see-learning-per-insegnanti-ed-educatori-2/>.

5. Conclusioni

Per migliorare la qualità dell’educazione è necessario avere saggezza sistemica e portare nella pratica educativa visioni sempre più ampie, riflessive e consapevoli. Agire pratiche quotidiane trasformative e generative.

Oltre a valorizzare ed incrementare le esperienze innovative già in atto, in Italia è possibile fare buon uso dell’ottima normativa in vigore per motivare e incoraggiare le/gli insegnanti ad essere attive/i protagoniste/i di tali processi.

Le studentesse e gli studenti al primo anno di tirocinio in scienze della formazione primaria dell'Università Roma Tre, attraverso processi formativi che prevedano metodologie attive e partecipate, entrano in contatto con le modalità di pensare ecologiche e sistemiche esposte fin qui.

Attraverso incontri di tirocinio interattivi e ponendoci in costante dialogo con le/i future/i insegnanti, speriamo di nutrire la loro motivazione intrinseca: chiave determinante per trasformare il sistema scolastico in un organismo vivente, un luogo di partecipazione attiva, in cui ognuno apprenda qualcosa e tutti imparino come si apprende insieme (Senge, 2019).

Una scuola viva è quella in cui “l’insegnante-testimone che sa aprire mondi attraverso la potenza erotica della parola e del sapere che essa sa vivificare” ha il desiderio di imparare e di insegnare dando forma ad un sapere che è vivo e agganciato alla vita reale, con tutti i rischi che questo può comportare. In essa si verifica la promessa controvento “che l’accesso alla cultura, obbligandoci a rinunciare al godimento incestuoso, apre a una vita più soddisfatta, in grado di allargare orizzonti”. La motivazione intrinseca corrisponde al “desiderio di insegnare, unito ovviamente alla conoscenza di ciò che si insegna, che produce effetti di formazione” (Recalcati 2014, p.35-36 e p.103) ed assume maggiore importanza di altri incentivi, considerato anche “il mancato riconoscimento esterno del ruolo”, il salario basso, i molti problemi quotidiani, con rischio *burn out*, che ogni insegnante si trova ad affrontare, come nota Gianluca Argentin nella sua analisi sul cambiamento necessario della scuola italiana (2021, p. 93-96).

In questo breve contributo ho in parte provato a mostrare la direzione verso cui andrebbero rivolti i cambiamenti necessari per un’educazione di qualità, che sono in parte già presenti laddove ciò che conta non è ottenere risultati competitivi, ma promuovere ogni progetto di vita dei singoli diversi allievi, non confrontabili tra loro.

Il cambiamento c’è già in scuole dove si apprende la capacità di lavorare in maniera collaborativa, si nutra la fiducia nelle proprie capacità e il senso di responsabilità verso la comunità. È presente dove si apprendano modalità di *essere* flessibili e stabili al tempo stesso (Robinson, 2022) e a costruire la resilienza necessaria ad affrontare i futuri instabili prospettati da più parti e le trasformazioni sociali, connesse anche ad una tecnologia ormai talmente avanzata da non sostituirsi più soltanto al braccio umano, ma anche alla mente.

L’essere umano è molto più del suo braccio e della sua mente. Pensare in maniera complessa e sistemica può aiutarci moltissimo a ritrovare la nostra umanità in tutta la sua multidimensionalità, interdipendenza e interezza.

Bibliografia

- ARGENTIN, G., (2021), *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, Il Mulino.
- ARNKIL, T.E., SEIKKULA, J., (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Erickson.
- BATESON, G., (2003), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- BAGNI, G., CONSERVA, R., (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettera dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, Torino, Ega.
- CALVANI, A., TRINCHERO, R., (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci.
- DEL BENE, G., ROSSI, A.L., VIACONZI, R., (2021), *La comunità educante: i patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni.
- DI MARCO, L., (2022), *GreenComp: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*, in <https://avis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>
- DOLCI, D., (1999), *La struttura maieutica e l'evolverci*, Roma, La Nuova Italia.
- FIDONE, G., (2021), *I beni comuni per tutti: una scuola, una città, un vulcano...*, Edizioni ETS.
- HATTIE, J., (2012), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace,: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson.
- GOLEMAN, D., SENGE, P., (2017), *A scuola di futuro*, Milano, BUR.
- LIPMAN, M., (2019), *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis.
- LORENZONI, F., (2020), *I bambini pensano grande*, Palermo, Sellerio.
- LUISI, D., MATTIOLI, C., ZABATINO, A., (2021), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine esplorativa*, Gruppo Educazione Forum Disuguaglianze e Diversità.
- MANGHI, S., (2009), *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società mondo*, Erickson.
- MITCHELL, D., (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva: le strategie basate sull'evidenza*, a cura di Annalisa Morganti, Erickson.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Decreto del regolamento attuativo, 16 novembre 2012.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2018.
- MORGANTI, A., (2018), *L'insegnante efficace: promuovere le competenze socio-emotive per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- MORIN, E., (1979), *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana*, Mimesis.

- MORIN, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Editore.
- MORIN, E., (2002), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina Editore.
- MORIN, E., (2014), *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina Editore.
- MORIN, E., (2021), *Lezioni da un secolo di vita*, cura Mauro Ceruti, Mimesis.
- MORTARI, L., (2020), *Educazione ecologica*, Laterza.
- NOVARA, D., (2011), *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*, Sonda.
- OREFICE, P., (2009), *Pedagogia scientifica un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti.
- PERTICARI, P., (2012), *La scuola che non c'è. Riflessioni ed esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*, Roma, Armando.
- RECALCATI, M., (2014), *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi.
- UNESCO, (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.
- ROBINSON, KEN E KATE, (2022), *Immagina che: come creare un futuro migliore per tutti*, Erickson.
- SALA, M., (2007), *L'arte di (non) insegnare e l'autoorganizzazione dei bambini nel gioco e nelle conversazioni scientifiche*, Change, Chieri (TO).
- SENGE, P., (2019), *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Napoli, Editoriale Scientifica.
- LEGGE 92/2019 in Gazzetta ufficiale del /21/08/2019.

Il ruolo dell'autobiografia educativa nella costruzione dell'identità professionale

Carlotta Ricci

1. Introduzione

Cara studentessa, caro studente,
nel corso del primo anno di tirocinio – che si svolgerà interamente in ambito universitario – ci proponiamo di costruire un percorso formativo che ti offra l'opportunità di confrontarti con alcune questioni che riteniamo centrali nella formazione al ruolo di insegnante.

La prima questione che mettiamo al centro della nostra proposta è la tua soggettività e la tua storia educativa e formativa. Pensiamo infatti che un buon insegnante – efficace, empatico, competente – sia prima di tutto una persona in grado di tessere un dialogo fecondo con sé stesso, la sua storia educativa e i suoi apprendimenti; una persona che osi l'avventura di pensarsi, che consideri l'autoriflessività non solo una competenza, per quanto essenziale, ma soprattutto un valore attraverso il quale costruire una professionalità consapevole e responsabile.

Il secondo tema che riteniamo centrale e che ci proponiamo di promuovere e di consolidare attraverso le nostre proposte didattiche e formative è la *literacy* o alfabetizzazione. Il termine, letteralmente, si riferisce alla capacità di leggere, scrivere, comprendere e utilizzare in modo efficace il linguaggio; include la capacità di interpretare e analizzare informazioni complesse, di utilizzare il linguaggio in modo efficace per comunicare in diverse situazioni, per valutare criticamente le informazioni e per affrontare i problemi. La *literacy* è questo e molto altro ancora; oggi infatti si tende a parlare di alfabetizzazioni multiple o *literacy* plurali riferendosi ad una vasta sfera di competenze trasversali, emotive, comunicative, digitali, elaborative tutte necessarie per interagire criticamente con i complessi sistemi in cui siamo immersi.

La terza questione su cui convergeranno le nostre proposte riguarda l'apprendimento significativo in gruppo e il ruolo della documentazione nel supportarne lo sviluppo. L'apprendimento è un atto profondamente sociale e dal confronto con diversi punti di vista e interpretazioni può emergere un pensiero più complesso e, conseguentemente, generarsi un apprendimento più profondo. Documentare questo processo e renderlo *visibile* attraverso una molteplicità di sistemi simbolici (disegni, video, riflessioni scritte, suoni, ...) facilita i processi di valutazione e auto valutazione degli apprendimenti (dei singoli e del gruppo) e può generare nuove opzioni di ricerca e di approfondimento.

La progettualità che abbiamo appena delineato è sostenuta da approcci educativi e didattici avvalorati da numerosi studi e ricerche scientifiche: l'approccio narrativo autobiografico, il *Writing and Reading Workshop* (WRW) per quel che riguarda in modo particolare la *literacy* e il *Making Thinking Visible* (MTV) per quel che concerne l'apprendimento in gruppo e la documentazione.

Ciascuno di questi approcci meriterebbe una trattazione articolata per la complessità e la ricchezza delle riflessioni, delle proposte metodologiche e dei repertori di tecniche e strumenti che li caratterizzano. Di seguito ci occuperemo nello specifico dell'approccio narrativo autobiografico delineandone – attraverso un breve excursus storico e la focalizzazione su alcuni concetti chiave – il rilevante valore formativo e auto formativo.

Per quel che riguarda il WRW e il MTV ti rimandiamo alle risorse indicate in bibliografia e, soprattutto, alle attività formative di cui farai esperienza nel corso dell'annualità. Nella pratica didattica, infatti, avrai l'opportunità di entrare in contatto con gli elementi più interessanti di questi approcci, sperimentandoli direttamente in prima persona e ne ricaverai significativi elementi di riflessione e di progettualità per il tuo presente e futuro professionale.

2. L'autobiografia educativa

Tra gli obiettivi formativi rilevanti del primo anno di tirocinio c'è l'esplorazione della tua biografia educativa e formativa.

L'autobiografia educativa è il racconto delle esperienze educative, formative e di apprendimento che hanno caratterizzato il corso della tua vita fino a questo momento. Non si tratta di una semplice cronistoria, ma di una narrazione riflessiva nella quale, rievocando alcune esperienze di apprendimento e di formazione, avrai l'opportunità di riflettere sulle influenze che queste esperienze hanno avuto sulla tua identità, sulle tue convinzioni, sulle tue aspettative, sulle tue prospettive educative e professionali.

L'approccio narrativo autobiografico in ambito pedagogico e formativo ha radici storiche profonde e si è evoluto nel corso del tempo. Filosofi come Platone e Aristotele già consideravano la narrazione come un modo di attribuire significato all'esperienza umana e nelle loro opere sono presenti numerosi elementi autobiografici. In psicologia, William James e Sigmund Freud furono tra i primi a sottolineare l'importanza della narrazione nella comprensione della psiche umana. Nel Rinascimento e nell'Illuminismo, poi, l'educazione umanistica ha promosso l'importanza della narrazione e dell'autobiografia come strumenti per la formazione morale e intellettuale degli individui. In tal senso le autobiografie di grandi personaggi come Sant'Agostino e Jean-Jacques Rousseau rappresentano non solo esempi significativi di questa prospettiva, ma anche punti di riferimento ineludibili per la comprensione dell'autobiografia nella sua duplice veste letteraria e (auto)formativa (Cambi, 2002, 2003; Foucault, 1992).

Nello specifico, le *Confessioni* di Sant'Agostino, nonostante segnino cronologicamente la fine del mondo classico, tuttavia "aprono ad un nuovo statuto della soggettività già autenticamente *moderna*" (Cambi, 2002, p. 128). Con Sant'Agostino, infatti, nasce l'autobiografia intesa come "confessione di sé, come scandaglio nella propria coscienza e nei propri vissuti personali, come periplo che il soggetto compie intorno a sé stesso, per *comprendersi, giudicarsi, riorientarsi*" seppure all'interno del *vincolo costitutivo* con Dio (Cambi, 2002, p.128).

Nel XIX e XX secolo, poi, il movimento pedagogico di sperimentazione didattica e rinnovamento scolastico della *Scuola Nuova* guidato da pensatori come Maria Montessori e John Dewey, ha sottolineato l'importanza dell'esperienza personale e dell'apprendimento esperienziale. Per questi autori, l'approccio narrativo – nell'ambito del più generale costruito di *attivismo pedagogico* – rappresenta uno degli strumenti elettivi per promuovere l'autonomia e la riflessione critica sulla propria esperienza (Cambi, 2002, 2003).

Negli ultimi decenni l'approccio narrativo autobiografico è diventato sempre più rilevante nella pedagogia e nella formazione focalizzandosi in particolare sulla costruzione del sé e sull'identità personale. In diversi contesti, come l'orientamento, il counselling e la formazione professionale compresa la formazione dei docenti si è sviluppato un crescente interesse per l'uso di tecniche narrative come, appunto, l'autobiografia educativa, i diari riflessivi, le narrazioni digitali e altre forme di auto-racconto. In questa cornice si collocano i contributi significativi di Jerome Bruner, Jack Mezirow e, in Italia, di Duccio Demetrio, Franco Cambi, Riccardo Massa e Laura Formenti.

3. Jerome Bruner e il pensiero narrativo

Gli studi di Jerome Bruner sul funzionamento dei processi cognitivi hanno influenzato in maniera decisiva la psicologia dell'educazione e la pedagogia.

Bruner ritiene che la narrazione costituisca un vero e proprio *dispositivo* interpretativo e conoscitivo attraverso il quale l'essere umano conferisce senso e significato alla propria esperienza (Bruner, 1992). Il pensiero umano, infatti, è intrinsecamente *narrativo* e, in quanto tale, organizza gli elementi che ricava dall'esperienza in complesse tessiture nelle quali gli eventi, gli accadimenti, le situazioni acquistano coerenza, unitarietà, significato. Da un certo punto di vista, potremmo dire che le storie non accadono nel mondo reale, ma sono la *forma* che la persona si dà – l'unica possibile – per descrivere il proprio *tempo vissuto* (Ricoeur, 1988). Grazie a questa forma, l'esperienza di ciascuno di noi diventa intellegibile e condivisibile ed è grazie a questa capacità che il soggetto può ricavare elementi utili a soddisfare specifici interessi e bisogni conoscitivi (Striano, 2005). Le narrazioni, infatti, non consentono solamente di comprendere il passato, ma sono indispensabili anche per immaginare e costruire il futuro. La narrazione rappresenta sempre un'apertura al possibile, permette

nuove interpretazioni, nuovi significati del *reale* e quindi ci permette di proiettarci in avanti, di immaginare possibili sviluppi e di dare forma ai nostri obiettivi e alle nostre aspirazioni. “La narrazione non serve a “capire”, a chiudere la storia dentro un senso definitivo, ma serve a mettere in movimento altre storie” (Formenti, 2017, p.29) ed è per questo che è in grado di costruire forme di conoscenza che orientano la persona nel suo agire. La forte valenza formativa e auto formativa dell’approccio narrativo autobiografico risiede proprio nella possibilità che esso offre di rielaborare e di *prendersi cura* della propria storia.

Come facilitare questo processo in ambito formativo? La formazione che si *prende cura* di sollecitare questo processo auto formativo non può che configurarsi come un processo *maieutico* finalizzato a creare le condizioni più favorevoli per stimolare nei soggetti un processo di ricerca autonoma e libera dei significati delle loro storie e delle loro identità attraverso la mediazione di pratiche che si definiscono *di cura* nella misura in cui sono riflessive, interpretative e ri-orientative (Cambi, 2010).

Bruner, nelle sue riflessioni, mette in luce anche l’importanza del contesto sociale e culturale nel processo di costruzione dei significati. Le nostre interpretazioni e il nostro modo di attribuire significato alle esperienze sono influenzati dal contesto in cui viviamo e dalle norme culturali condivise. La cultura, infatti, fornisce gli strumenti concettuali, simbolici e linguistici che modellano il nostro pensiero e la nostra comprensione del mondo. Pertanto, le nostre storie, le nostre biografie educative si nutrono di saperi personali che contengono sempre anche saperi di un mondo più ampio; le nostre storie sono culture individuali nutrite di storia sociale, sono uno specchio che riflette anche le convinzioni pedagogiche e i valori sottostanti alla nostra esperienza. In tal senso l’autobiografia educativa e formativa rappresenta una forma di *ermeneutica del sé* (Foucault, 2011) poiché implica un atto di interpretazione critica delle proprie esperienze educative e di apprendimento che colloca il nostro vissuto nel contesto di copioni e repertori socio-culturalmente codificati.

Nella formazione al ruolo di docenti coltivare questa riflessione critica è davvero cruciale. Il nostro agire professionale, infatti, è spesso influenzato dal nostro *copione educativo*, ovvero da un insieme di aspettative, norme, ruoli e comportamenti che, agiti in modo inconsapevole, possono limitare la flessibilità e l’adattabilità dell’insegnamento ai bisogni degli studenti e dei contesti nei quali gli insegnanti operano. Riesaminare e mettere in discussione le nostre cornici, ovvero le premesse implicite con cui ci muoviamo nel mondo (Bateson, 1977; Sclavi, 2003) può aiutare gli insegnanti in formazione a valutare se e in che misura tali cornici siano congruenti con i valori educativi che è necessario promuovere in questo momento storico-culturale e con gli obiettivi di apprendimento degli studenti. Spesso la possibilità di costruire ambienti di apprendimento autenticamente inclusivi si gioca sulla capacità di dialogare con i propri copioni educativi in ottica trasformativa (Fregola, 2017/2018).

4. Jack Mezirow e l'apprendimento trasformativo

Negli ultimi decenni, l'approccio narrativo autobiografico è diventato centrale nell'ambito dell'educazione degli adulti anche grazie al contributo di Jack Mezirow a cui dobbiamo il costrutto di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003).

Mezirow sostiene che gli adulti, a causa di credenze e preconcetti che hanno acquisito nel corso della vita, spesso agiscono nei loro contesti professionali e di vita con prospettive limitanti che possono impedire loro di affrontare nuove situazioni o di vedere le cose da diversi punti di vista. L'apprendimento trasformativo richiede che gli adulti mettano in discussione e riesaminino queste prospettive per favorire una maggiore consapevolezza e comprensione. "Benché non tutta l'educazione degli adulti comporti un apprendimento riflessivo o trasformativo, l'apprendimento riflessivo – e quindi trasformativo – andrebbe sicuramente considerato uno dei suoi obiettivi primari" (p.112). Secondo questo autore, la via maestra per promuovere un apprendimento trasformativo è quella di essere esposti ad esperienze disorientanti caratterizzate dalla *dissonanza cognitiva*, ovvero quel tipo di esperienze nelle quali i presupposti dati per ovvi e scontati sono invece sfidati e messi in discussione da nuove situazioni o informazioni. È proprio attraverso queste esperienze critiche che gli adulti possono essere stimolati a riflettere criticamente sulle loro credenze e a cercare nuove prospettive, nuovi modi di pensare e comprendere il mondo, più funzionali ai loro stessi bisogni e ai bisogni dei contesti nei quali sono chiamati ad agire.

Secondo Mezirow l'apprendimento è tale se determina una trasformazione effettiva nelle prospettive, nei valori e nelle concezioni del mondo di un individuo. Solo così si può raggiungere una maggiore consapevolezza di sé e integrare dentro di sé nuove idee e nuovi modelli di comportamento.

Nella prospettiva di questo studioso sono centrali per l'apprendimento trasformativo il dialogo e la collaborazione. L'interazione con gli altri, in particolare con persone che hanno prospettive diverse, può favorire la rielaborazione delle proprie credenze aprendo concretamente la strada alla trasformazione personale. "La trasformazione delle prospettive è un processo sociale che coinvolge spesso delle opinioni espresse da altri, che all'inizio troviamo dissonanti, sgradevoli e minaccianti, ma che poi ci appaiono indispensabili per comprendere e gestire la nostra esperienza" (p.181).

Costruire occasioni di dialogo e di collaborazione nei contesti formativi e di apprendimento costituisce anche una preziosa e concreta occasione di *trasformazione inclusiva* dei contesti e delle pratiche didattiche e formative.

In primo luogo, condividere la propria storia e dare voce alla propria esperienza unica è particolarmente significativo per coloro che sono storicamente marginalizzati o emarginati, come individui provenienti da diverse culture, minoranze etniche, persone con disabilità o esperienze di vita *diverse*. "Prendere la parola" per queste persone in particolare (ma è così per tutti) è per certi versi

un atto rivoluzionario; il soggetto – raccontandosi – afferma la sua esistenza, acquisisce visibilità e potere, esercita la sua capacità decisionale (di cosa parlare, in quali termini, quanto di sé rivelare nel discorso) e in questo modo si emancipa. Il *patto autobiografico* nella formazione promuove l'*empowerment* delle persone proprio perché si fonda sulla libertà (Lejeune, 1975) e sulla scelta di consegnare al soggetto il suo potere auto-formativo. Il senso di autodeterminazione che ne scaturisce può contribuire a una maggiore fiducia in sé stessi e all'assunzione di un ruolo attivo nell'ambiente educativo o professionale.

In secondo luogo, l'ascolto e la valorizzazione di una pluralità di voci contribuiscono a creare un ambiente empatico in cui le persone imparano tanto ad apprezzare le differenze individuali e culturali quanto a comprendere le diverse sfaccettature dell'identità, tra cui l'orientamento sessuale, l'identità di genere, l'origine etnica, la religione, la classe sociale e altro ancora. Attraverso l'ascolto delle narrazioni personali, è possibile superare i pregiudizi e le discriminazioni e favorire la creazione di legami e relazioni più profonde.

5. Gli strumenti didattici per il lavoro autobiografico

Nell'ambito del tirocinio universitario, l'esplorazione della propria biografia educativa sarà facilitata attraverso l'uso di alcuni degli strumenti di seguito elencati (Demetrio, 2003). Si tratta in gran parte di strumenti tradizionalmente usati nella ricerca qualitativa come diari, lettere, questionari e interviste dove la *parola* riveste un ruolo centrale; tuttavia nelle attività di tirocinio la parola scritta e/o detta sarà accompagnata o affiancata da immagini, suoni, simboli e dall'uso del corpo. Ci proponiamo infatti di promuovere delle *esperienze estetiche* che coinvolgano tutti i sensi (*aisthesis*) assicurando la *qualità della presenza* (Formenti, 2017; Formenti, Gamelli, 1998).

Ciascuno strumento o gruppo di strumenti persegue finalità diverse:

- promuovere il pensiero narrativo offrendo esplicitamente la possibilità di dare voce, corpo e forma ai vissuti e alle rappresentazioni di sé;
- sollecitare il pensiero simbolico e analogico;
- favorire esperienze di dissonanza, disorientamento e di scoperta (Demetrio, 2003).

| | |
|---|--|
| Strumenti individualizzati | <ul style="list-style-type: none"> – diario personale (quotidiano, notturno, a scadenze fisse, occasionale, ecc.); – produzione di un testo tematico (con o senza domande guida); – produzione di un testo creativo-espressivo (scrittura automatica, indotta, evocativa, ecc.); – ricerca di documenti e testimonianze della propria storia educativa (foto, lettere, oggetti, testi di canzoni, poesie, libri, ecc.); – ricerca di immagini o testi che rappresentino aspetti della propria vita-identità; – rielaborazione personale di materiali proposti; – creazione di oggetti complessi con uso di linguaggi diversi (poster contenente immagini e testi, sculture viventi, creazione di manufatti, ecc.); – scritture (profili cronografici, questionari, strumenti ricognitivi strutturati). |
| Strumenti di lavoro faccia-a-faccia (con o senza osservatori) | <ul style="list-style-type: none"> – intervista aperta, non-direttiva; – intervista qualitativa in profondità; – intervista semistrutturata (con domande predisposte) – questionario (se auto-somministrato, può diventare uno strumento riflessivo da usare individualmente o in gruppo); – metodi pseudo proiettivi (uso di immagini, suoni, simboli per facilitare la narrazione); – metodo critico-clinico; – metodo del <i>back-talking</i> (restituzione riflessiva dell'intervista e co-costruzione di significati condivisi tra intervistato e intervistatore o all'interno del gruppo). |
| Strumenti di lavoro collettivo | <ul style="list-style-type: none"> – condivisione di documenti; – discussione di temi biografici; – auto-presentazione in gruppo; – giochi interattivi a sfondo o contenuto biografico; – lavori di gruppo; – tecniche miste incrociate di coppia e di gruppo. |

6. Conclusioni

In queste pagine abbiamo voluto sottolineare il valore formativo dell'approccio narrativo autobiografico nella formazione alla professione docente. Dialogare con la propria storia educativa infatti significa mettere in atto un processo di auto-riflessione e di auto-esplorazione che facilita la costruzione di un'identità professionale consapevole, autonoma e responsabile. Nell'ambito del tirocinio universitario, l'approccio autobiografico consente anche di sperimentare un modello di *relazione educativa*. Per un insegnante, infatti, adottare uno stile autobiografico di lavoro in classe significa, in primo luogo, valorizzare la *reciprocità* nel rapporto con gli alunni mostrando che "abbiamo storie da offrire, scambiare, condividere chiedendone altre e altre ancora" (Demetrio,

2017, p.76). L'approccio narrativo autobiografico mette in relazione tra di loro le *persone*, non i ruoli e fa sì che alunni e insegnanti si riconoscano reciprocamente come portatori di *storie*, quindi di conoscenza e di sapere. In tal senso esso incoraggia anche il dialogo intergenerazionale all'interno di un gruppo classe valorizzando la molteplicità degli sguardi e la pluralità dei *discorsi*. L'approccio autobiografico, pertanto, promuove una *cultura dell'educazione* che favorisce "l'attivazione di processi di complessificazione e interconnessione tra intelligenze" contribuendo in questo modo a generare negli studenti quelle *formae mentis* oggi indispensabili per abitare la complessità (Demetrio, 2003, p.126).

Bibliografia

- BATESON, G., (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- BOCCI, F., (2005), *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Roma, Monolite.
- BOCCI, F., (2017), *Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento*, Quaderni di didattica della scrittura, 28(2).
- BRUNER, J., (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- BRUNER, J. WEISSER, S., (1995), L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme, in D.R. Olson & N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina.
- BRUNER, J., (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- CAMBI, F., (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza.
- CAMBI, F., (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza.
- CAMBI, F., (2010), *La cura di sé come processo formativo. Tra aduldità e scuola*, Bari, Laterza.
- CAVARERO, A., (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli.
- CAZDEN, B.C., (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in Harvard Educational Review, Harvard University.
- DE ANGELIS, B., (2016), Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, Olmetti Peja D. & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce, Pensa Multimedia.
- DEMETRIO, D., (1999), *L'educatore auto (bio) grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Milano, Unicopli.
- DEMETRIO, D., (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari, Laterza.
- DEMETRIO, D., (2017), *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Milano, Mimesis.
- FORMENTI, L., GAMELLI, I., (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- FORMENTI, L., (1998), *La formazione autobiografica. Confini tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini e associati.
- FORMENTI, L., (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano, Raffaello Cortina.
- FOUCAULT, M., (1992), *Tecnologie del Sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- FOUCAULT, M., (2011), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli.

- FREGOLA, C., (2017/2018), Educare alla complessità per abitarla e Analisi Transazionale. 6C: contratto e campo educativo, complessità, consapevolezza, conoscenza, comprensione, in *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, (68/69)
- GIUSTI, M., (1999), *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze, La Nuova Italia.
- GOLINELLI, E., MINUTO, S., (2021), *Lettori e scrittori crescono. Minilesson di scrittura e lettura per il Writing and Reading Workshop*, Torino, Pearson.
- KRECHEVSKY, M. ET AL., (2013), *Visible learners: promoting Reggio-inspired approaches in all schools*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LEJEUNE, P., (1975), *Il patto autobiografico*, Bologna, Il Mulino.
- MASSA, R., (2004) (eds.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- MEZIROV, J., (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- POLETTI RIZ, J., (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
- PROJET ZERO & REGGIO CHILDREN (2011), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- RICOEUR, P., (1988), *Il tempo raccontato*, Rimini, Jaca Book.
- RIEF, L., (2018). *The Quickwrite Handbook*. Portsmouth: Heinemann.
- RITCHHART, R., CHURCH, M., (2020), *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCLAVI, M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Torino, Bruno Mondadori.
- SERAFINI, F., (2014), *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*, Columbia University, New York, Teachers College Press.
- SERAFINI, F., GEE, E., (2017), *Remixing Multiliteracies: Theory and Practise from New London to New Times (Language and Literacy Series)*, New York, Teachers College Press.
- STRIANO, M., (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in M@gm@ vol. 3, n°3, Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali, Catania.

La metodologia ludico-esperienziale

Gianluca Angelini

1. Introduzione

Care studentesse e cari studenti,

A partire dal secondo anno appare all'orizzonte, nella vostra carriera di studi, il cosiddetto tirocinio: un ciclo di incontri che si compone di due parti: incontri in università organizzati da noi tutor (chiamati di tirocinio indiretto) preparatori ad un secondo momento, di osservazione prima e di progettazione didattica poi, che sperimenterete all'interno delle scuole (altrimenti detto tirocinio diretto). Nel secondo anno ci saranno solo gli incontri di tirocinio indiretto, fatti in presenza con noi tutor nelle aule dell'università. A partire dal terzo anno e fino al quinto voi farete entrambi: sia quello indiretto in università sia quello diretto nelle scuole accoglienti. Cominciamo quindi a prendere confidenza con la terminologia e per fare questo chiederemo l'aiuto dell'enciclopedia Treccani on line: (<https://www.treccani.it>).

Tirocinio: “Periodo di addestramento pratico [...] all'esercizio di un mestiere, di una professione, di un'arte, di un'attività in genere, che viene compiuto da un principiante, da un allievo, o anche da una persona già qualificata e fornita della necessaria preparazione teorica, [...] sotto la guida di una persona esperta...”.

Tutor/Tutore: “Nell'attività didattica, persona incaricata di svolgere in modo continuativo opera di formazione o di guida di un singolo allievo o di un piccolo gruppo di discenti”.

Comincia, quindi, a partire dal secondo anno un percorso fatto insieme, tra voi studentesse e studenti e noi tutor di tirocinio pensato per aumentare le vostre competenze, mettere in luce le vostre risorse e dotarvi degli strumenti necessari affinché sentiate sempre più comodi e vostri i “panni” dei futuri insegnanti. Gli insegnanti e le insegnanti che fanno bene il proprio lavoro esprimono sul campo non poche qualità, perché preparare una lezione o un processo di esperienza significa sapere e saper fare molte cose, come ad esempio conoscere i contenuti disciplinari che si vogliono trasmettere, gestire i tempi e i materiali necessari affinché tutti gli alunni e le alunne della classe apprendano al massimo delle loro capacità, facilitare le comunicazioni tra tutti i protagonisti di una scuola: gli alunni e le alunne in primis, ma anche i colleghi, i genitori, fino ad includere il territorio nel quale la scuola si propone come comunità educante. Tecnicamente, tutte queste qualità che non sono mai solo personali o solo professionali, ma sempre un po' l'una e l'altra insieme, si chiamano competenze. Il nostro impegno di tutor è che voi diventiate dei professionisti e

delle professioniste, cioè insegnanti preparati, motivati e competenti.

Nel 2019 il gruppo rap “Assalti Frontali” scrive la canzone “Simonetta” dedicata a una dirigente scolastica molto conosciuta e amata nel territorio delle periferie romane, Simonetta Salacone. Nel testo della canzone, che racconta la storia di una dirigente speciale, perché davvero convinta che una “scuola può tutto” si dice: *E alle maestre [Simonetta] diceva: per favore maestre, siate sincere, se non vi divertite cambiate mestiere.* Facciamo questa citazione per introdurre quello che sarà il nostro modo di lavorare: una metodologia ludica, affinché diventiate competenti in un modo divertente e giocoso, imparando in prima persona molte cose: che i termini “divertente e giocoso” vanno d'accordo con il termine “serio”, che una didattica di qualità può anche essere divertente, e che giocare sul serio è da sempre una delle più potenti modalità di apprendimento. Lavoreremo molto attraverso esperienze individuali da socializzare nel gruppo, ed esperienze collettive da elaborare individualmente, convinti del fatto che (come le moderne scienze psicologiche e pedagogiche dimostrano) i processi di apprendimento siano sì processi individuali, ma anche processi collettivi, e che le due dimensioni si potenziano a vicenda.

2. Giocando si impara.

Cari studenti e care studentesse,

Quando sarete insegnanti avrete a che fare con alunni e alunne della fascia di età compresa tra i tre e gli undici anni. Persone in età evolutiva nel cui processo di crescita è presente in modo massiccio il gioco.

Le scienze del comportamento (un ampio ramo del sapere che raggruppa le varie specializzazioni della psicologia e dell'etologia), come anche le scienze cosiddette sociali, nelle varie declinazioni dell'antropologia culturale e della sociologia, fino alle moderne neuroscienze, sono tutte unanimi nel riconoscere il grande valore del gioco come strumento di conoscenza e di relazione; a tal proposito vogliamo ricordare un episodio che riguarda la carriera di Maria Montessori, episodio citato da Marianella Sclavi nel suo libro *Arte di ascoltare e mondi possibili* (2022). La figura della Montessori non ha certo bisogno di presentazioni: dopo la laurea in medicina nel 1896 ottenne la nomina di assistente presso la clinica psichiatrica della Sapienza, esercitando il ruolo di ispettrice negli istituti per ritardati mentali. Durante le sue visite di ispezione, notò che i bambini di questi istituti passavano una buona parte del loro tempo sotto i tavoli a raccogliere le briciole; un comportamento che veniva solitamente interpretato in due modi: o come conseguenza del fatto che questi bambini erano così denutriti da essere ridotti a mangiare perfino le briciole dal pavimento; oppure come dimostrazione del loro ritardo mentale, dato che si comportavano quasi come fossero degli animalletti. La Montessori però, che era una buona osservatrice, cioè capace di analizzare la realtà senza la fretta di arrivare subito a conclusioni, osservò a lungo questo fenomeno finché si accorse

che quel modo di stare sotto i tavoli a raccogliere le briciole per questi bambini «era un gioco», forse l'unico gioco che quell'ambiente deprimente e totalmente privo di stimoli poteva offrire loro. Quei bambini che con molta probabilità si annoiavano terribilmente, avevano inventato «il gioco delle briciole sotto il tavolo». Dunque, forse, non erano così ritardati come si credeva. Cosa ci insegna questo episodio? Che il gioco è una attività complessa, creativa e che un professionista dell'insegnamento, quali voi sarete, deve sapere che, osservando i propri alunni e alunne giocare, si ottengono molte informazioni su di loro. Quale opzione di gioco sembra più attraente, cosa stanca di più? Perché nel gioco libero sceglie sempre quel gioco, con quei compagni e non con altri? Cosa trova di gratificante facendo sempre la stessa attività e perché sembra che non riesca a giocare ad altro?

Come dimostrano ampiamente le ricerche della psicologia dell'età evolutiva (ad esempio quelle di Vygotskij, Piaget e degli approcci socio-costruttivisti) giocando si possono apprendere concetti e sviluppare abilità, specialmente nel gioco sociale, quello in cui è necessario comunicare, rispettare le regole, negoziare, e comprendere l'altrui punto di vista. Il gioco è quindi un processo che coinvolge parecchie competenze, a cui spesso viene dato un valore diagnostico: non a caso, negli alunni e alunne con difficoltà di sviluppo, a volte proprio il gioco può risultare una area di sviluppo faticosa e frustrante.

È fondamentale che un insegnante sappia valorizzare il contributo di una metodologia ludica nelle attività scolastiche, come possono esserlo ad esempio le situazioni 'come se', l'uso di oggetti mediatori, o l'integrazione dei diversi codici e linguaggi: risorse preziose per una didattica che coinvolge tutte le sfere della persona: corporea, affettiva, cognitiva, simbolica fino ad arrivare a quella concettuale. Immaginate quando in una classe dell'infanzia si gioca ad imitare gli animali della foresta, e quando invece si gioca ad essere le formiche silenziose perché c'è un compagno con bisogni speciali che in quel momento ha una crisi e non riesce a tollerare nessuna voce nella stanza. Immaginate quando in una classe prima ogni alunno indossa un cartello con una cordicella al collo, e nei vari cartelli ci sono scritte alcune sillabe, una per cartello, e quando un compagno da una scatola estrae l'immagine di un po-mo-do-ro e lo scandisce a voce alta, gli alunni e le alunne hanno il compito leggersi tra loro per ordinarsi a vicenda fino a comporre la parola "pomodoro". L'insegnante può osservare questi processi come fosse una valutazione formativa: quali conoscenze l'alunno o l'alunna ha dimostrato di saper utilizzare? Il gruppo di alunni sarebbe già in grado di riconoscere sillabe più complesse, come ad esempio quelle della parola con-chi-glia? Immaginate anche quando in una classe quinta della primaria si organizza un'uscita didattica nel centro storico di Roma alla scoperta dei monumenti e delle opere d'arte. C'è chi giocando a fare la guida turistica preparerà un racconto sulla Colonna Traiana e chi nei Fori Imperiali farà teatro storico recitando il discorso di Cesare che pretende un giusto processo prima di condannare Catilina.

Gioco, compito autentico o compito di realtà sono processi molto più simili

di quanto il loro nome faccia pensare, in quanto sono attività complesse in cui è richiesta una partecipazione attiva degli alunni e delle alunne nella loro globalità. Il riferimento teorico è quello di Visalberghi (1990) quando afferma che le esperienze didattiche devono essere di carattere ludico-esplorativo, o quanto meno ludiformi, ovvero: 1) automotivate, cioè gratificanti, 2) impegnative, perché impegnano gran parte delle strutture nervose mature (cioè tutte le dimensioni della persona), 3) continuative, cioè senza interruzioni premature, e 4) progressive, cioè non meccaniche o ripetitive, altrimenti non impegnano tutta la persona.

Gli incontri di tirocinio indiretto del secondo anno sono momenti laboratoriali ispirati ai principi dell'attivismo pedagogico: «L'insegnamento è basato sui fatti e sulle esperienze. [...] La teoria segue in ogni caso la pratica; non la precede mai» (Mencarelli 1977). Prima vengono proposti momenti ludici seguiti poi da una riflessione collettiva su ciò che è successo e cosa si è provato. Sono necessari entrambi i momenti se vogliamo un apprendimento significativo, sia il momento pratico e concreto che quello più teorico e concettuale. Quando progettiamo le attività di tirocinio, lo facciamo pensando a studenti e studentesse competenti, in grado di apprendere dall'esperienza diretta tanto quanto dall'elaborazione della stessa. Pensiamo anche a studenti e studentesse che già lavorano nei sistemi scolastici ed educativi con l'ambizione che nel tirocinio indiretto possano trovare una ispirazione per proporre qualcosa di simile nei propri contesti lavorativi adattandoli alle classi.

La scuola è una comunità educante. Nelle comunità si costruiscono convenzioni e abitudini (fino ad arrivare ai riti, come insegna l'antropologia) che creano ruoli e appartenenze. Mucha attenzione va data ai passaggi (l'entrata a scuola diventa un processo di accoglienza e l'uscita da scuola diventa un processo di chiusura di giornata), e alle transizioni (il cambio tra insegnanti, il cambio di materia, il passaggio dalla ricreazione alla didattica e viceversa, il percorso classe-mensa, ecc ecc). Queste sono occasioni importanti per coinvolgere i gruppi classi in modo originale e inedito attraverso attività ludiche.

Nel tirocinio indiretto chiediamo spesso agli studenti e alle studentesse di portare del materiale da casa, come carta, cartone, piccoli oggetti di riciclo e di cancelleria, materiali cosiddetti "fluttuanti", come palloncini, nastri, plastilina; una attività che spesso proponiamo a partire dai materiali è quella dell'oggetto rappresentativo: dopo aver distribuito sul pavimento il materiale, si chiede agli studenti e alle studentesse di costruire concretamente un oggetto che parli di sé, come se in qualche modo il prodotto potesse raccontare qualcosa del produttore. Non vengono dati limiti all'utilizzo dei materiali, ma si stabilisce un tempo di lavoro esplicitando le regole del setting: un lavoro individuale di alta concentrazione favorita dal silenzio accompagnato da una leggera musica di sottofondo. Si sottolinea il fatto che qualunque gioco ha bisogno di regole, anche il gioco libero. Le regole, infatti, sono indispensabili: sono la cornice all'interno della quale la figura del gioco prende forma, senza regole non può esserci alcun gioco. Quando tutti concludono il proprio oggetto, si

formano dei piccoli gruppi, ai quali si chiede di realizzare una vera e propria installazione artistica come risultato dell'unione di tutti gli oggetti. Spesso chiediamo anche di costruire una storia che connetta tutti gli oggetti presenti nella installazione artistica. Dopo di che si chiede ad ogni gruppo di commentare il prodotto realizzato e anche il processo di lavoro, sia individuale sia collettivo, cercando di far emergere non solo il vissuto personale connesso a una attività di questo tipo, ma anche quali possano essere gli aspetti metodologici di un lavoro di questo tipo. Come dire: si fanno lezioni teoriche sul concetto di *cooperative learning* ma possiamo anche fare esperienze concrete di *cooperative learning* per poi stimolare una riflessione teorica sull'esperienza. Cari studenti e care studentesse, non vogliamo spoilerare troppo raccontandovi subito le attività del tirocinio, piuttosto vi aspettiamo in aula!

3. Sperimentando e discutendo si impara



Cari studenti e care studentesse:

Questa foto è stata fatta in occasione di un incontro di tirocinio del secondo anno nel quale abbiamo invitato una collega, una maestra vera “in carne ed ossa” a presentare il laboratorio di matematica che lei stessa ha progettato per la sua classe quarta di scuola primaria; il termine laboratorio viene spesso inteso (giustamente) come uno spazio fisico: laboratorio di scienze, laboratorio informatico, di arte... distinto dalle altre aule. Ma l’aggettivo “laboratoriale” significa anche una precisa modalità di insegnamento e apprendimento. In questo caso l’argomento del laboratorio era il piano cartesiano e l’insegnante, dopo essersi presentata, aver presentato la classe in cui lavorava, aver descritto gli obiettivi che voleva che i suoi alunni e alunne raggiungessero e i prerequisiti necessari, passò la “palla” agli studenti e alle studentesse. I quali, divisi in piccoli gruppi, riprodussero un piano cartesiano sul pavimento piastrellato dell’aula e giocando con il nastro adesivo e con il filo di lana costruirono degli oggetti geometrici, cercando di rispondere alle nostre domande stimolo: «Con questo strumento cosa potrei insegnare a scuola?» Per affrontare quali argomenti è utile una proposta di questo tipo? Oppure: «quali sono le “trappole” di una metodologia laboratoriale e in quali errori si rischia di inciampare (nella progettazione, nella presentazione, nella esecuzione pratica...) togliendo efficacia alle attività, rendendole cioè poco chiare e interessanti?» Ça va sans dire: quanta curiosità e divertimento nel costruire quel piano cartesiano e le figure geometriche! E che riflessioni interessanti durante il dibattito: i commenti di tutti i gruppi furono originali e pertinenti, anche se le opinioni di un gruppo non coincidevano necessariamente con quelle degli altri; in generale la proposta piacque molto. Potremmo sintetizzare questo tipo di apprendimento come esperienziale e pratico perché si tratta di esperienze dirette di manipolazione di materiali, attivo in quanto i partecipanti e le partecipanti sono essi stessi protagonisti del proprio percorso di apprendimento e di scoperta, e infine collaborativo, in quanto le nuove conoscenze (o i nuovi dubbi), emergono attraverso il confronto con i colleghi. Nel corso del tirocinio indiretto verranno spesso proposte esperienze laboratoriali. Il focus non sarà il contenuto disciplinare quanto soprattutto gli aspetti metodologici e didattici che il futuro insegnante deve saper gestire in una didattica laboratoriale. È una competenza importante, sia nella scuola dell’infanzia che nel ciclo della primaria. Spesso a una didattica laboratoriale segue una discussione su ciò che si è fatto e ciò che si è imparato. Le discussioni tra alunni e alunne sono un momento ricco in cui le conoscenze vengono organizzate e socializzate, e quando gestite bene da parte dell’insegnante permettono agli alunni di esprimere in pieno le proprie capacità. Anche di questo faremo esperienza...

Cari studenti e care studentesse, quante competenze vogliamo restituirvi nei nostri incontri di tirocinio, vero? Siete pronti e pronte a mettere le mani in pasta? A sperimentare e a giocare sul serio? Vi aspettiamo.

I vostri e le vostre tutor.

Bibliografia

- MENCARELLI, M., (1977), *Il movimento dell'attivismo, in Nuove questioni di storia della pedagogia, vol. III*. Brescia: La Scuola.
- SCLAVI, M., (2022), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Torino: Pearson
- SCIPPO, S., LAPICCIRELLA, M., ARDOLINO, F., (2020), *La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VII, n. 1 (giugno), 125-137, ISSN: 2282-6041
- VISALBERGHI, A., (1990), *Insegnare ed apprendere, un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

CAPITOLO 3

Il secondo anno di tirocinio (T2): l'osservazione

L'organizzazione e gli obiettivi formativi del tirocinio del II anno (III anno di corso)

Maria Buccolo, Debora Palazzese, Donatella Visceglia

Il Tirocinio del II anno, all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, rappresenta la fase di avvio al processo di osservazione diretta in classe e permette a ciascun tirocinante di costruire progressivamente atteggiamenti critici che vanno di pari passo con la ricerca costruttiva di schemi d'azione e buone pratiche, finalizzati all'appropriazione di conoscenze e competenze utili alla costruzione della professione docente.

L'esperienza di tirocinio diretto viene realizzata sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria, pertanto tutte le attività formative del primo e del secondo semestre (tirocinio indiretto), hanno l'obiettivo di formare gli studenti sul tema dell'osservazione e sulla costruzione di strumenti, che verranno poi utilizzati anche nelle annualità successive.

Negli incontri di tirocinio indiretto, viene privilegiata la modalità laboratoriale, con l'applicazione di metodologie attive (cooperative learning, role playing, tecniche teatrali, studi di caso, utilizzo di video con finalità formative), al fine di riprodurre situazioni scolastiche complesse, a partire dai propri vissuti, esperienze personali e professionali, con particolare riguardo a quelle relative al processo di insegnamento-apprendimento, secondo uno specifico "discorso" e proprie "azioni", così da assicurare al tirocinante un ingresso culturalmente attivo nella complessa vita della scuola in tutte le sue dimensioni.

Il tirocinio offre, pertanto, agli studenti una serie di esperienze che consentono una corretta integrazione e dialogo tra le conoscenze disciplinari e professionali con l'obiettivo di costruire gli strumenti utili da inserire nella "cassetta degli attrezzi" dei futuri insegnanti.

Gli incontri di tirocinio indiretto del primo e del secondo semestre hanno una frequenza obbligatoria per tutti, garantendo un massimo di assenze consentito pari al venti per cento del monte ore complessivo. Hanno la durata di circa tre ore, prevedono una replica, al fine di garantire la partecipazione anche degli studenti lavoratori e delle studentesse che lavorano.

Le tematiche affrontate nel corso degli incontri di tirocinio indiretto sono le seguenti:

- Teorie e pratiche dell'osservazione
- Osservazione macro contesto e micro contesto
- Costruzione degli strumenti dell'osservazione (diario di bordo, formulazione di descrittori e griglie)
- Espressione emotiva e osservazione attraverso la metodologia teatrale
- Gestione della classe attraverso l'analisi funzionale.

| | |
|---------------------------------------|--------------|
| Tirocinio II anno (III anno di corso) | 5 CFU, 125 h |
| Indiretto | 25 h |
| Diretto | 70 h |
| Autoformazione | 30 h |

Tabella 1. Organizzazione Tirocinio T2

| | |
|-------------------|---|
| Tirocinio Diretto | 70 h |
| 50 h | Osservazione diretta Scuola Infanzia Osservazione diretta Scuola Primaria |
| 20 h | Affiancamento Scuola Infanzia e Primaria (collaborazione con docenti di classe, partecipazione a riunioni, OO.CC., incontri di progettazione) |

Tabella 2. Suddivisione ore Tirocinio Diretto T2

| | |
|----------------|--|
| Autoformazione | 30 h |
| 10 h | partecipazione a convegni, seminari e incontri formativi promossi da Università o da Enti riconosciuti dal MI, da concordarsi con il proprio Tutor |
| 10 h | progettazione e produzione di materiali e strumenti didattici da utilizzare durante il Tirocinio diretto |
| 10 h | rendicontazione del percorso di Tirocinio diretto III anno |

Tabella 3. Suddivisione ore Autoformazione Tirocinio T2

| | |
|--------------------------------------|---|
| Presenze Tirocinio Indiretto | assenze consentite 20% del monte ore complessivo |
| Presenze Tirocinio Diretto | assenze non consentite |
| Completamento ore di Autoformazione | riduzione oraria non prevista |
| Documenti richiesti per verbalizzare | Libretto di Tirocinio e Documento d'Identità valido Rendicontazione Tirocinio III anno |

Tabella 4. Adempimenti Verbalizzazione Tirocinio T2

Il concetto di osservazione: educare lo sguardo

Donatella Visceglia

1. Introduzione al concetto di osservazione

L'osservazione è forse l'atto del docente che più specifica e qualifica la sua capacità professionale. Quello di *osservare*, infatti, è un gesto quotidiano e cosciente che ogni insegnante compie in classe e che, accanto a quello di elaborare e trasmettere conoscenze, viene compiuto il più delle volte acriticamente, nella misura in cui viene dato per scontato senza essere oggetto di adeguata riflessione.

Nel momento in cui rivolgiamo lo sguardo all'esterno, di fatto apriamo un collegamento con il mondo che ci circonda, ma questo gesto si connota in maniera differente se è volontario oppure se è il frutto della spontanea attivazione della capacità percettiva. Guardare o osservare (suo apparente sinonimo) non sono la stessa cosa, se non per il fatto che l'azione compiuta passa attraverso il medesimo canale sensoriale. L'atto del guardare è infatti un'azione spontanea, automatica, immediata, generica, non selettiva. L'atto osservativo invece presenta caratteristiche differenti, in quanto viene compiuto con intenzionalità e soprattutto con uno scopo definito. Chi osserva ha un preciso obiettivo che consiste nella conoscenza e nella descrizione, il più possibile oggettiva, fedele e completa, di un determinato fenomeno, considerato rilevante e significativo rispetto a particolari interessi, motivazioni, curiosità.

L'osservazione si configura, quindi, come un processo cognitivo, in quanto mira alla lettura di un fenomeno e alla sua comprensione. Quando si osserva si opera una sorta di *sottolineatura mentale*, ci si focalizza su alcune caratteristiche e si pongono tali inferenze in relazione con il contesto nel quale sono inserite. Registrare nel modo più oggettivo possibile le informazioni raccolte fa parte dell'azione osservativa ed è fondamentale nella ricerca scientifica e nella progettualità educativa a scuola. Infatti, non si può progettare se non si conosce la situazione di partenza di un gruppo classe, poiché si rischierebbe di proporre stimoli, attività e procedure potenzialmente inadeguate e inefficaci.

L'osservazione è dunque un atto critico, intenzionale, che si manifesta come una capacità e come un metodo, che consentono al docente di impiegare tutto il suo potenziale educativo. Senza l'osservazione non è possibile immaginare alcuna ipotesi didattica perché è proprio grazie all'osservazione che ci si può agganciare alla realtà, conoscerla e soprattutto cercare di interpretarla. Osservare è indubbiamente il primo *step* per la valutazione e la conoscenza di ciò che si sta verificando nel mondo reale e tale azione ci fornisce, se non tutte, la gran parte delle informazioni di base su un dato fenomeno, ci permette di cir-

coscriverlo, di avere una prima idea su di esso, di immaginarlo, di identificarlo, di procedere con le comparazioni e di definirlo attraverso il pensiero logico-razionale, costruendo un modello, ipotesi e teorie.

Osservando si raccolgono dati utili per la conoscenza, l'*Episteme* come la chiamavano gli antichi Greci, distinguendola dalle opinioni, *Doxa* (Aureli & Perucchini, 2014). Il faticoso cammino verso la conoscenza può procedere dalla realtà alla teoria o anche al contrario, ma in ogni caso l'osservazione ne costituisce il presupposto. Non è possibile disegnare alcuna *mappa*, ragionare e costruire alcuna teoria se prima non si è osservato il fenomeno che si intende spiegare. Tuttavia, l'azione osservativa non si esaurisce in sé stessa, non è sufficiente osservare la realtà per scoprirla oppure per costruire una teoria e ritenerla vera. C'è un livello di problematicità maggiore: in quanto intervengono i processi individuali di elaborazione, che creano una distanza tra la realtà ed il nostro intervento.

Non esiste un'esperienza osservativa pura, neutra, cioè libera da aspettative e teoria. Come intuisce Karl Popper (1975), *il mondo quale lo conosciamo è una nostra interpretazione dei fatti osservabile*. Ne consegue che la realtà non è ciò che si percepisce, poiché mentre si osserva, si teorizza. Quello che si rileva con l'osservazione, non è un'immagine fotografica del fenomeno, ma il risultato di una mediazione tra la realtà e chi la osserva. Più precisamente, mentre si raccolgono le informazioni e vengono processate, si combinano sempre una componente oggettiva (i dati osservati) con una componente soggettiva, cioè il pensiero (il *back-ground*, l'ambiente, i costrutti sociali) di chi sta osservando.

Osservare è un atto di conoscenza che consente all'essere umano di mettersi in relazione con l'ambiente che lo circonda. In questo processo si inserisce un elemento ulteriore di complessità perché non è possibile osservare i fatti e rapportarsi al mondo esterno senza un'elaborazione mentale, un intervento del pensiero, cioè senza che vengano attivati i processi interni percettivi, cognitivi, emotivi. Le osservazioni sono successive alle idee che spingono ad osservare, anche se mantengono il compito di descrivere fedelmente la realtà e di restituire asserzioni fondate sull'evidenza dei fatti. Considerato, dunque, che la realtà è il frutto della nostra interpretazione dei fatti, l'osservazione ha rilevanza soltanto quando da abilità naturale e inconsapevole, da razionalità intrinseca, si trasforma in tecnica specifica, in procedura, in metodologia dove le affermazioni e le inferenze del pensiero si confrontano con la realtà. Liberata da ogni prospettiva finalistica e oggettivizzata all'interno di una precisa tecnica di rilevazione dei dati, l'osservazione diventa per l'educatore uno straordinario strumento didattico, in quanto costituisce la base per successivi approfondimenti e connota qualitativamente il bagaglio professionale dell'insegnante, potenziandone la coerenza e l'efficacia.

La Montessori (2017) sottolinea come l'osservazione sia l'*abito fondamentale* di chiunque voglia occuparsi di educazione. L'intervento educativo, infatti, lungi dall'esaurirsi nella dimensione dell'insegnamento e dell'apprendimento, si manifesta in tutto quel lavoro precoce, sotterraneo e trasversale che impegna

ogni educatore a costruire sul campo le proprie strategie e ad *abbassare lo sguardo ad altezza dei propri alunni* (Lucangeli, 2020).

In quest'ottica diventa importante saper padroneggiare lo strumento dell'osservazione per essere in grado di conoscere il comportamento dell'alunno, al fine di valutarne la personalità e le peculiarità. Si tratta di una attività, di un'abitudine, che si fonda sulle abilità percettive e cognitive di ognuno ed impegna ogni insegnante in un lavoro introspettivo e metacognitivo di autoconsapevolezza, oltre che di corretto uso di procedure controllate e di strumenti circostanziati. Prima di osservare gli altri, infatti, è bene che lo sguardo sia allenato ad osservare sé stessi. L'esperienza è un suo elemento fondamentale perché è nella pratica che ogni sensibilità umana riesce ad affinarsi attraverso lo scambio con tutti gli altri attori del processo educativo. È sul terreno della prassi che distorsioni, insicurezze, fraintendimenti si possono appianare. Non va dimenticato che l'insegnante può anche essere condizionato da stereotipi o pregiudizi che lo portano a farsi un'idea sbagliata di un alunno quando non vengono raccolte informazioni complete su di lui. Un esercizio sistematico dell'osservazione, accompagnato da una registrazione accurata dei comportamenti e degli sviluppi che nel tempo l'alunno manifesta, permette al docente di mantenere consapevolezza nella valutazione e di cogliere la personalità e le capacità degli allievi.

Crispiani (2020), intendendo delimitare il campo della Pedagogia clinica, quale scienza professionale dell'educazione, ricorda che essa è una *scienza empirica che osserva, descrive e teorizza i processi della formazione umana, studiando lo sviluppo umano, le condizioni dell'aiuto allo sviluppo (educazione), l'andamento evolutivo dell'individuo ed i suoi bisogni educativi*. Questa definizione indica la linea di sviluppo, la direzione e la gerarchia dell'azione pedagogica rimarcando che la prima, indispensabile azione è quella di osservare; solo dopo è possibile formulare un'ipotesi di lavoro e identificare le strategie per l'apprendimento.

L'osservazione è lo strumento più potente in mano al docente, poiché consente di monitorare attentamente tutti i passaggi che costituiscono la circolarità del processo di insegnamento e apprendimento. Si comincia dall'osservazione per comprendere il contesto di azione, si progetta l'intervento e nella sua attuazione si continua ad osservare come questo si declina e risulta efficace o meno per chi ne è il protagonista. Si valuta attraverso l'osservazione sistematica e si ricalibra nuovamente l'intervento in base al punto a cui si è arrivati. Errore si può pensare che l'insegnante esperto non abbia bisogno di spendere gran parte del suo tempo a osservare. In realtà l'osservazione è quello che protegge l'insegnante esperto da sé stesso, dall'agire automatismi di pensiero, che lo portano a riproporre ciò che ha funzionato una volta. A interpretare la realtà secondo la sua esperienza. L'osservazione consente di ricordare al docente che sta lavorando con bambini, contesti d'azione, colleghi, differenti, che evolvono, che possono essere differenti anche da un giorno all'altro, da un momento all'altro, e pertanto, quello che può essere risultato efficace una volta non è detto che lo sia sempre. Ne consegue che la capacità di osservare, riflet-

tere criticamente e progettare una risposta adeguata, devono rimanere sempre attive.

2. Metodologie e strumenti di osservazione nei contesti educativi

Un modo molto diffuso tra i ricercatori di definire l'osservazione è quello di distinguere secondo tre elementi: l'ambiente, l'osservatore e gli strumenti.

Infatti, perché un'osservazione (e la conseguente raccolta dei dati) si compia è necessario che vi sia un luogo in cui si svolge, un osservatore che la realizzi e una serie di strumenti da impiegare.

Nel momento in cui l'osservazione viene condotta in una situazione reale, quotidiana, abituale, dove i comportamenti sono spontanei e l'osservatore cerca di rilevare i fatti oggettivamente, senza esercitare alcun tipo di controllo e senza attribuire interpretazioni, si parla di osservazione *sul campo* o meglio *naturalistica*. Questa metodologia, che è nata in ambito positivista negli studi di etologia, intende approcciarsi alla realtà in modo aperto, non preconstituito, identificando quei *moduli comportamentali* (etogrammi) che si trovano in tutti gli individui appartenenti ad una specie e che sono determinati geneticamente. Parliamo invece di osservazione *controllata* quando l'osservatore esercita un controllo sulle pratiche osservative e lo stesso luogo in cui si compie l'osservazione può essere modificato e adattato perché l'obiettivo e le procedure introdotte sono condizionate da ipotesi conoscitive ed operative. Questa metodologia è la più impiegata perché si è dimostrata duttile ed articolata e perché consente una procedurizzazione puntuale in fase di costruzione delle ipotesi di ricerca, stabilendo in modo preciso cosa, come e quando osservare.

Per quanto riguarda la variabile legata agli strumenti e alla struttura adottati durante l'osservazione, possiamo distinguere gradi diversi di strutturazione, cioè di sistematicità. Quando si porta avanti un'osservazione con un alto grado di sistematicità, il controllo sulle procedure è centrale, i comportamenti vengono rilevati seguendo in modo sistematico il loro svolgimento reale, operando in contemporanea con la rilevazione e cercando di individuare le relazioni all'interno del contesto di osservazione. Nell'osservazione strutturata tutte le variabili, gli indicatori e il contesto di osservazione devono essere chiaramente predefiniti; anche le rilevazioni riguardano soggetti stabiliti in precedenza, mentre la raccolta e la registrazione delle informazioni prevedono l'applicazione di tecniche statistiche e analisi quantitative. Al contrario, quando parliamo di un'osservazione con un basso livello di strutturazione ci riferiamo ad un processo di raccolta che privilegia l'assunzione di dati non aggregati in schemi comportamentali predefiniti, di materiali grezzi e inferenziali con una chiara connotazione qualitativa. La descrizione che l'osservatore farà del materiale raccolto avrà la caratteristica della narrazione, del racconto.

Nella pratica scientifica esistono due scopi principali nell'attività di osservazione: rilevare e valutare. La rilevazione è finalizzata a raccogliere i dati come

si presentano ai nostri occhi, puntando sulla loro evidenza e espressività in modo da disporre di un repertorio ampio e analitico di accadimenti. La valutazione vuole arrivare ad un giudizio; pertanto, l'osservazione non punta solo a cogliere il comportamento così come si presenta ai nostri occhi, ma deve relazionarlo ad una scala di riferimento.

In classe si osservano le dinamiche e i comportamenti degli alunni in vista della progettazione e realizzazione di un intervento e la fase valutativa spesso passa in secondo piano o meglio perde di rilevanza, viene cioè posticipata e relegata alla fase finale dell'intervento educativo, quando, dopo aver impostato l'azione e attuato la didattica, si deve capire se i *target* (obiettivi e risultati attesi) sono stati raggiunti. Tuttavia, come abbiamo detto, sarebbe preferibile considerare l'osservazione come il *fil rouge* di tutto il processo educativo e didattico. In termini generali, quindi, si possono prevedere tre macro-fasi per la procedura osservativa: la *focalizzazione*, la *raccolta dei dati* e l'*analisi dei dati*.

Con la focalizzazione si intende principalmente circoscrivere la problematica conoscitiva mettendo in risalto i dati che si conoscono e quelli che ancora non sono stati interpretati, mettendoli in relazione tra di loro e formulando ipotesi sulla natura del loro rapporto. Si parla di raccolta dei dati nel momento in cui, una volta definiti gli strumenti e le modalità di azione, si procede alla registrazione dei comportamenti e alla loro codifica, ossia alla trascrizione e classificazione secondo categorie o unità di analisi più o meno ampie. L'analisi consiste nella trasformazione dei dati in ipotesi interpretative del fenomeno. In genere si distingue fra analisi quantitativa e analisi qualitativa. Si parla di analisi di tipo quantitativo quando è possibile misurare, ossia determinare, mediante opportune scale, la frequenza, l'intensità o la durata con cui determinati eventi sono stati registrati. L'analisi di tipo qualitativo si fonda invece sull'inferenza, ossia su quel processo mediante il quale il ricercatore fornisce significato ai dati raccolti attraverso un'interpretazione soggettiva delle categorie di eventi o comportamenti osservati. Nell'analisi qualitativa dei dati si procede attribuendo proprietà, significati e valore ai comportamenti osservati, servendosi soprattutto delle personali abilità cognitive e di linguaggio di chi osserva e formula ipotesi interpretative; al contrario, quando si compie un'analisi quantitativa si privilegia una classificazione basata su valori calcolabili, cioè su dimensioni misurabili e riproducibili grazie a ragionamenti e costrutti logico-matematici. Queste operazioni vengono declinate in modo differente a seconda delle ipotesi di partenza, ma sono comunque sempre attuate, anche se in tempi diversi o se accorpate in un'unica azione.

La focalizzazione e l'analisi dei dati sono attività che in un certo senso si compiono di *default*, cioè costituiscono il punto di partenza e di arrivo del processo, ma è sulla raccolta dei dati e sugli idonei strumenti da predisporre per compierla che si giocano gli esiti di tutto il percorso osservativo. A questi si correlano i concetti di validità e affidabilità dell'osservazione. Ogni ricerca sul campo presenta una parte dedicata ad approfondire il tema dell'aderenza alla realtà dei dati raccolti, dell'oggettività e della pertinenza delle fonti utiliz-

zate nella raccolta dei dati (Aureli & Perucchini, 2014). Mentre il primo concetto si riferisce alla capacità di uno strumento di rilevare ciò che si è proposto (validità), il secondo riguarda la capacità di rilevare in modo preciso (affidabilità). La validità appartiene soprattutto al campo della ricerca qualitativa, mentre l'affidabilità si riferisce strettamente al campo dell'analisi quantitativa, poiché si basa sulla condizione di poter standardizzare e misurare i dati raccolti in indici numerici, cosa impossibile quando le variabili sono concetti o rappresentazioni individuati dal ricercatore attraverso le sue inferenze, ovvero la sua azione di costruire relazioni e attributi argomentativi agli eventi che ha osservato. La validità in termini generali dipende dalla coerenza metodologica con cui i dati sono stati raccolti, cioè dal fatto che non provengano da preferenze soggettive, dalla sensibilità di chi li rileva, ma scaturiscano dalla rigorosa applicazione di un metodo di raccolta dati che procede in modo logico e analitico. Pertanto, in ambito scientifico vengono esplicitate tre categorie per definire il concetto di validità: superficie, contenuto e costruito.

La validità di superficie riguarda le rilevazioni condotte con criteri qualitativi e si compie attraverso una registrazione letterale, dettagliata, autentica del fenomeno, che non lascia spazio all'interpretazione soggettiva. Questo tipo di rilevazione per avere validità deve contenere il maggior numero di informazioni possibile, spaziando in ogni campo e utilizzando un linguaggio verosimile e aderente alla realtà che trasmetta l'idea che il fenomeno sia stato osservato in ogni suo aspetto. Il suo utilizzo si riferisce principalmente all'osservazione etnografica e scaturisce dalla plausibilità della narrazione e dalla sua coerenza.

La validità di contenuto si realizza quando la rilevazione riesce a raggiungere con completezza tutti gli aspetti ritenuti significativi, comprendendo tutte le variabili. Riguarda soprattutto le rilevazioni che si servono di strumenti strutturati come le scale di valutazione o lo schema di codifica, che per essere validi devono contenere tutte le categorie e le sottocategorie comportamentali proposte nelle liste.

La validità di costruito si ottiene quando la rilevazione intende testare un'ipotesi o confermare una teoria definita e quindi l'intero strumento di osservazione sia qualitativo che quantitativo viene costruito con l'obiettivo non tanto di rilevare un comportamento, quanto di spiegarlo. Questa validità si misura nella correlazione del fenomeno con le sue premesse teoriche (validità divergenti o convergenti rispetto al costruito).

I principali strumenti osservativi in uso nella ricerca scientifica possono essere considerati in base al grado di strutturazione dell'osservazione che intendiamo intraprendere. Infatti, più l'attività è strutturata e sistematica e più si ha necessità di servirsi di strumenti a loro volta strutturati, rigidi, come griglie, *check-list*, schemi di codifica e scale di valutazione. Tali strumenti diventano indispensabili quando l'osservazione è legata a un'analisi statistica e sono presenti indici e grandezze misurabili. Tuttavia, se intendiamo operare in un contesto più esperienziale, esplorare una realtà poco conosciuta, cercare informazioni molto specifiche oppure nei casi in cui non è stato possibile sche-

matizzare atteggiamenti e comportamenti in unità standard inserite in schemi classificatori predefiniti, allora gli strumenti da preferire sono resoconti, relazioni e diari.

In particolare, all'interno del Tirocinio di SFP prediligiamo due strumenti: il *diario* e le *griglie di osservazione* (*checklist* e *rating scale*), che rappresentano la forma più *aperta/libera* e quella più *chiusa/controllata* di descrizione di un fenomeno.

Il diario è un testo che intende riportare in maniera fedele e chiara ciò che si sta osservando. Viene utilizzato da molteplici discipline quali l'etologia, l'etnografia e la psicologia. Per raggiungere lo scopo di riprodurre l'effettivo svolgersi del fenomeno (comportamenti e contesto), l'osservatore redige un testo accurato, dettagliato e completo, seguendo la successione cronologica dei fatti osservati e utilizzando un linguaggio semplice e informale. Nel documento possono essere riportati sia gli aspetti fattuali ed oggettivi sia gli aspetti inferiti e soggettivi, gli stati d'animo dei protagonisti e le interpretazioni culturali (come nel caso in cui si compie un'osservazione partecipante), che però devono essere chiaramente divisi e distinguibili. Nei resoconti le informazioni sono qualitativamente rilevanti perché attraverso il procedimento narrativo si riesce a trasmettere un'immagine sfaccettata, molteplice e complessa del fenomeno osservato. Ogni resoconto ha comunque una parte di soggettività, poiché condizionato dalle capacità e dal bagaglio culturale di chi lo realizza. Inoltre, il suo contenuto non corrisponde precisamente alla realtà, ma ne è una sua riproduzione linguistica.

Le griglie di osservazione sono sistemi di classificazione dei fenomeni che rivelano soltanto ciò che l'osservatore decide di rilevare. Consistono in una lista predeterminata di codici, descrittori, a cui sono associate delle tipologie comportamentali. Nelle *checklist* viene registrata la presenza o l'assenza di un determinato comportamento, mentre nelle *rating scale* viene indicata la frequenza o l'intensità. L'osservatore è obbligato a registrare solo quei comportamenti che sono stati individuati e inseriti nella lista e a ignorare tutti gli altri. Si tratta quindi di una rilevazione molto selettiva e orientata, che restringe il campo di osservazione a determinati comportamenti (descrittori) ritenuti importanti e rilevanti per la ricerca. In queste griglie di osservazione i comportamenti osservati diventano categorie ed insiemi e possono essere quantificati e quindi analizzati attraverso calcoli matematici. Gli schemi di codifica attribuiscono alla ricerca osservativa maggiore sistematicità e rigore, ma le fanno perdere, in parte, la capacità predittiva ed esplorativa della realtà.

I due strumenti possono registrare lo stesso fenomeno, ma la tipologia intrinseca del dato ottenuto ci restituisce due realtà e conoscenze differenti. Nel caso del diario il dato è di natura qualitativa e ci conduce nella sfera della rappresentazione, degli schemi mentali ed emotivi, della cultura; al contrario, nel caso delle griglie il dato è di natura quantitativa e siamo nel campo delle frequenze, sul terreno delle relazioni analitiche e matematiche.

Ci si potrebbe chiedere, a questo punto, quale strumento sia da preferire.

Quale può essere considerato migliore ed efficace. La risposta è che la metodologia e lo strumento vanno scelti in funzione del contesto. Per contesto, non si intende solo l'ambiente, il luogo fisico in cui si esercita l'osservazione (nel nostro caso l'ambito educativo e in particolare quello scolastico), ma tutti gli aspetti rilevanti che lo determinano e lo agiscono: soggetto, oggetto e processo dell'osservazione, intesi nel loro significato olistico, ovvero considerati nella loro relazione di inseparabilità. Inoltre, i dati qualitativi e quantitativi non si escludono a vicenda, ma possono essere integrati offrendo una visione più completa del fenomeno osservato e del contesto di azione di riferimento.

È necessario, tuttavia, fare una considerazione. Il contesto in cui si realizza l'osservazione, è definito dalla relazione educativo-didattica e d'aiuto che intercorre tra docente e alunno. All'interno di questa relazione il docente assume una posizione di attenzione e di ascolto con l'obiettivo di recepire tutti quei segnali, quelle indicazioni, quegli indizi, costituiti principalmente da emozioni, stati d'animo, gesti, comportamenti, che caratterizzano la personalità di ogni singolo alunno. Il fenomeno, i dati da individuare e raccogliere sono indubbiamente di natura qualitativa in quanto esperienziali e recepiti in forme diverse, da fonti diverse con la loro ricchezza, ambiguità e intrinseca difficoltà d'interpretazione. L'osservatore in quanto soggetto mediatore tra il fenomeno e la sua interpretazione è l'unico in grado di vedere, sentire, riflettere e valutare in modo significativo e di dare corpo, concretezza, vividezza, all'indagine e alla sua interpretazione. La descrizione narrativa riesce forse meglio di altre forme di schematizzazione a recepire aspetti non immediati del fenomeno osservato e a restituirli come testo scritto. Il diario, meglio se redatto con una elevata qualità comunicativa, aumenta la capacità di osservazione e mette in condizione di cogliere più sfumature possibile, arricchendo il bagaglio di informazioni sul fenomeno. Lo strumento da adottare, pertanto, almeno in una prima fase deve forse essere di natura qualitativa. La classe è una realtà psicosociale che ha bisogno di strumenti in grado di decifrarla più che di rilevarla. Personalità non numeri la compongono. L'approccio qualitativo considera il tutto e riconosce l'integrità dell'individuo in quanto entità bio-psico-sociale che reagisce unitariamente agli eventi che interessano il proprio sviluppo. Uno strumento quantitativo come la griglia diventa utile in una seconda fase e in sede di ricerca perché impone rigore metodologico all'osservazione, quantifica i risultati e li rende leggibili e trasferibili in linguaggio numerico.

Il diario è lo strumento che consente di descrivere la complessità della relazione d'aiuto e dell'insegnamento in classe perché ne comprende tutti gli aspetti, interconnette tutte le dimensioni ed è soprattutto in grado di recepire, schematizzare e rendere manifesto il dato qualitativo del fenomeno, che è il dato che interessa al docente nella sua prima osservazione. L'oggetto dell'osservazione è sempre il comportamento umano, che è condizionato da molteplici influenze, complessità e ambiguità sia ontologiche che semantiche e che difficilmente può essere soggetto a riduzioni analitiche. Gli schemi narrativi del racconto si adattano a registrare la realtà polisemica e pluristrutturale grazie

alla flessibilità dei codici linguistici, poiché interconnettono il pensiero al fenomeno, sviluppando la sintesi a scapito dell'analisi. Grazie alla forza del linguaggio, l'esercizio descrittivo della narrazione ricompona in un testo unitario la frammentarietà e la disomogeneità del fenomeno osservato. Le griglie, le interviste, i questionari e test psicometrici, utilizzati all'inizio rischiano di restringere la valenza e la significatività dei contenuti, limitandoli strettamente al modello ipotizzato o allo schema di codifica adottato. La scrittura polisemica, descrittiva, evocativa e connotativa del diario amplia gli orizzonti, problematizza la portata conoscitiva dell'osservazione, e coglie l'unitarietà e l'indissolubilità delle sue componenti. La costruzione di un testo narrativo coinvolge la sfera cognitiva e si serve del suo immaginario profondo per esprimere i propri contenuti. La narrazione è anche empatica, psicologicamente ed emotivamente connotata. È una rappresentazione mentale che si relaziona alla realtà connettendo intelligenza, mente e coscienza (D'Amasio, 2022).

Tale atteggiamento/procedimento ricorda il pensiero ecologizzante di Morin (1999) in cui la *testa ben fatta* al posto di una testa *ben piena* è la prima finalità dell'insegnamento: *invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.*

Considerato poi che il docente deve diventare un professionista dell'educazione, in grado di conoscere e padroneggiare strumenti differenti, è importante anche che, una volta ampliata la conoscenza del contesto di azione, possa costruire e utilizzare griglie, che gli consentano di registrare fenomeni, verificare ipotesi e percorsi, attraverso la raccolta di dati quantitativi, da porre in relazione con quelli precedentemente raccolti di tipo qualitativo.

La contestualizzazione è la chiave di volta, la leva del processo conoscitivo (e nel nostro caso osservativo), perché se è vero che la conoscenza procede separando gli oggetti per conoscerli, è altrettanto vero che nel momento in cui è chiamata ad interpretarli deve riconnetterli tra loro e ricomporre il quadro, compiendo quel cammino del pensiero verso la conoscenza che procede dalla riduzione scienziata alla interconnessione olistica, unendo le parti al tutto e riconoscendo le loro relazioni reciproche.

Bibliografia

- AURELI, T., PERUCCHINI, P., (2014), *Osservare e valutare il comportamento del bambino*. Il Mulino.
- BAUMGARTNER, E., (2020), *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*. Carocci.
- CAJOLA CHIAPPETTA, L., CIRACI, A.M., (2019), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Aracne.
- CAMAIONI, L., BASCIETTA, C., AURELI, T., (2004), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Il Mulino.
- CRISPIANI, P., (2020), *Ippocrate Pedagogico. Manuale di pedagogia speciale della abilitazione e riabilitazione*. Itard.
- DAMASIO, A., (2022), *Sentire e conoscere*. Adelphi.
- LUCANGELI, D., (2020), *A mente accesa. Crescere e far crescere*. Mondadori.
- MAGRI, P., ROSSI, L., (1998), *L'osservazione nella scuola*. Paravia.
- MONTESSORI, M., (2017), *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- MORIN, E., (1999), *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore.
- POPPER, K., (1975), *Conoscenza oggettiva*. Armando Editore.

L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale

Maria Buccolo

L'osservazione rappresenta una delle pratiche e degli apprendimenti più significativi presenti nel percorso di tirocinio che caratterizza in modo peculiare il terzo anno del corso di laurea in scienze della formazione primaria. Le attività che sono state proposte all'interno dei laboratori di tirocinio indiretto hanno contribuito, negli studenti e nelle studentesse, a costruire uno stile individuale di osservazione, uno stile in evoluzione che rimanda ad una competenza professionale capace di cogliere i molteplici punti di vista dei soggetti che osservano e che allo stesso tempo sono osservati. L'obiettivo dell'esperienza laboratoriale dal titolo: "L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale" è stato quello di tradurre la capacità di osservare in competenza professionale, di non disperdere la pluralità delle differenti prospettive e di concentrarsi sullo stupore di ciò che si è rivelato in modo inatteso ai sensi allenati a cogliere gli elementi significativi.

La convinzione che la scuola debba creare le basi per il "ben vivere" dei futuri cittadini (Morin, 2015), capaci di argomentare, produrre idee e appassionarsi alla cultura, ci ha condotti – come gruppo di tutor del terzo anno con la collaborazione dei docenti universitari, coordinatori del tirocinio – ad introdurre, tra le attività di tirocinio indiretto, una parte attiva più incisiva con l'applicazione di metodologie esperienziali come il "teatro". La possibilità fornita agli studenti e alle studentesse di sperimentare in prima persona contesti attivi in cui le conoscenze si costruiscono insieme, in cui si avvia la riflessione, in cui si seguono i processi che stanno alla base degli apprendimenti, rappresenta un elemento centrale che contribuisce alla qualità del tirocinio. Con l'applicazione della metodologia teatrale nei laboratori, si è cercato di valorizzare le sollecitazioni fornite dagli studenti e dalle studentesse e il loro modo di ragionare e di pensare. La scrivente, in qualità di tutor conduttrice all'interno del laboratorio, non ha seguito un 'copione' prestabilito, bensì ha puntato l'attenzione sulle strategie e sui processi che ciascun individuo o gruppo di individui ha messo in atto. La scelta di dare rilievo alla didattica attiva è stata connessa al legame profondo fra lezioni, laboratori e attività di tirocinio indiretto e al collegamento tra teoria e prassi rivolta alla formazione di futuri insegnanti, dando valore ai molteplici talenti e alle intelligenze multiple di ognuno (Gardner, 2013). L'attività di tirocinio indiretto – centrata sull'applicazione della metodologia teatrale – è stata concepita, dunque, come un'ulteriore risorsa che gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione per potersi mettere alla

prova successivamente, nel tirocinio diretto. Entrare a scuola per gli studenti e le studentesse che svolgono il tirocinio diretto durante il terzo anno vuol dire, prima di tutto, comprendere ciò che accade dentro e fuori di sé, in un complesso circuito di emozioni, pensieri, sensazioni e ricordi. Cosa significa allora osservare per conoscere soprattutto nel contesto scolastico? L'osservazione permette di conoscere noi stessi e poi le persone con cui entriamo in relazione.

La conoscenza è il primo passo necessario per osservare, al fine di cogliere limiti o difficoltà o ancora risorse e potenzialità di una determinata situazione. Osservare vuol dire anche ascoltare per cogliere i segnali inviati dalle espressioni del volto o del corpo (Gamelli, 2009). All'interno del processo di comunicazione, infatti, è molto importante osservare l'area del verbale, non verbale e para-verbale per poter cogliere le sfumature e i "non detti" che permettono di porsi in una postura di ascolto, in cui si cerca di comprendere in modo autentico. Osservare significa anche costruire relazioni, cercare di capire chi si ha di fronte senza dover trovare nell'immediato una risposta, ma favorendo nuovi interrogativi che portino ad osservare nuovamente, proprio per conoscere ancora meglio e in maniera più approfondita l'altro. Ecco, quindi, che osservare per conoscere vuol dire pensare per lasciare all'altro uno spazio che porti i futuri docenti ad essere curiosi e scrutare.

Il teatro diventa dunque uno strumento che porta ad osservare per conoscere e questo elemento lo troviamo già esplicitato in modo chiaro nell'etimo della parola, poiché "Teatro" deriva dal verbo greco *theàomai* che significa osservare. Infatti, grazie ad esso, si riescono a vedere le persone che ci circondano con un nuovo sguardo. Ma l'aspetto incredibile del teatro in educazione risiede nel riuscire ad esplorare sé stessi nel profondo, in un modo del tutto naturale.

Il teatro è definito dal regista Eugenio Barba come il "luogo dei possibili" (Barba, Savarese, 2011): ha la sua continuità e durata nella storia, perché produce modi di operare; diviene il luogo della scoperta e della possibilità, lo spazio in cui fantasia e creatività possono esprimersi liberamente.

Il teatro pone l'uomo al centro e gli dà voce, recupera l'individuo e lo fa crescere in un percorso permettendogli di esprimersi attraverso attività che stimolano lo sviluppo della creatività e della comunicazione. Il teatro come metodologia di formazione esperienziale favorisce la ricerca della propria identità, affinché diventi occasione per la conquista di sé, per la costruzione di relazioni.

In questi ultimi anni gli studi e le ricerche sull'educazione emotiva (Bruzzone, Cambi, Contini, Iori, Riva) hanno dimostrato che tra le metodologie didattiche efficaci per favorire l'espressione delle emozioni vi è il 'teatro'.

Nell'esperienza formativa del laboratorio non si è preso in considerazione l'aspetto performativo del teatro e la creazione dello spettacolo, ma si è scelto di utilizzare le attività di training psico-fisico che permettono l'alfabetizzazione emotiva (Buccolo, 2019), sono finalizzate all'interrelazione personale all'interno di un gruppo e costituiscono un prezioso spazio di lavoro, conoscenza reciproca, riflessione e confronto. Attraverso il teatro, si riescono ad ottenere dei risultati positivi che in altri percorsi sono difficilmente raggiungibili, poiché questo me-

todo agisce attraverso un approccio di tipo olistico che coinvolge contemporaneamente il corpo, le emozioni e la mente (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012).

Il teatro può rappresentare uno strumento potente per favorire l'inclusione scolastica, poiché si configura come un luogo capace di promuovere e valorizzare le differenti abilità (Mantegazza, 2006), permettendo ad ogni persona di vivere insieme agli altri un'esperienza formativa altamente ri-significativa per conoscersi, coinvolgersi, accettarsi, accogliersi, arricchirsi, responsabilizzarsi, a prescindere dalle situazioni di disagio e marginalità. Il teatro – inteso come potente linguaggio inclusivo – è capace di riannodare lentamente le scomposte e frammentate trame delle storie di vita più fragili e sommerse. Come afferma Bocci (2014): “...è l'approccio narrativo, del resto che risponde al bisogno dell'essere umano di organizzare la propria esistenza, comprendere e assegnare un significato e un valore alla propria realtà, al proprio agire...”.

In quest'ottica, risulta necessario adottare una progettazione personalizzata attenta, intenzionale e multi-prospettica dell'esperienza teatrale da proporre a tutti e a ciascuno (Buccolo, Travaglini, Pilotti, 2021).

Il teatro, inoltre, si offre come luogo formativo e come esperienza di rimodellamento della cura di sé attraverso un ritorno al passato, una rilettura del presente e la speranza di un possibile futuro.

La pratica di teatro – sperimentata all'interno del laboratorio: “L'espressione emotiva e l'osservazione attraverso la metodologia teatrale” – è stata quella del 'teatro immagine' nata all'interno di contesti sociali di disagio e marginalità in Brasile e legata alla filosofia del 'teatro dell'oppresso'¹ (Gigli, Tolomelli, Zanchettin, 2008). Nel teatro immagine si utilizza il linguaggio del corpo come strumento espressivo e comunicativo per focalizzare l'attenzione sull'osservazione dei movimenti e sulla lettura dei messaggi sottesi. Il linguaggio delle immagini è di tipo analogico, è quindi simile alla realtà e per questo ricco di sfumature, meno arbitrario, più aperto alle interpretazioni personali. Il linguaggio non verbale si differenzia da quello verbale proprio perché, utilizzando le immagini corporee, ci si inoltra in un territorio che richiede un'attenzione specifica, ma distinta dal giudizio, capace di condurre le persone ad un livello di comunicazione meno definita, ma più autentica. Boal definisce questa tecnica una delle più stimolanti per la facilità di essere applicata e per la straordinaria capacità di rendere visibile il pensiero (Boal, 1977).

Questa pratica teatrale rappresenta, dunque, un mezzo di conoscenza e di trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. Per Boal *il teatro nasce quando l'essere umano scopre che può osservare sé stesso. Quando scopre che in questo atto di vedere, può vedersi: vedersi 'in situazione'. [...] Si crea una triade: l'io osservatore, l'io in situazione e il non-io, cioè l'altro. [...] Sta qui l'essenza del*

¹ Il Teatro dell'Oppresso è un metodo formativo elaborato da Augusto Boal- legato alla Pedagogia di Paulo Freire che a partire dagli anni '60 è stato divulgato prima in Brasile e poi in Europa- che usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio, come mezzo di conoscenza e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale.

teatro: nell'essere umano che si osserva. L'essere umano non 'fa teatro': è teatro (Boal, 1994: p. 27). L'azione teatrale per Boal consente all'individuo di porsi allo stesso tempo all'interno e all'esterno della situazione, ossia di assumere la capacità di "dicotomizzarsi", di rappresentarsi simbolicamente. L'attore è, quindi, anche spettatore di se stesso e, come tale, è in grado di crearsi una rappresentazione della propria azione, raggiungendo un livello maggiore di consapevolezza. Nel Teatro, la dimensione affettiva fa sì che l'osservatore possa proiettare su ciò che vede la propria emotività, i ricordi personali, i propri significati: lo spazio del teatro diventa, pertanto, dicotomico (in quanto racchiude in se le due dimensioni spaziali del qui e dell'altrove) ma anche dell'asincronico (è insieme presente, passato e futuro immaginato). Osservare attraverso l'applicazione di esercizi legati al training teatrale permette il passaggio dal semplice guardare (distratto, globale) al vedere (più attento ai particolari, con una maggiore comprensione della realtà) ed è per Boal equivalente alla presa di coscienza delle azioni "meccanizzate" che svolgiamo senza rendercene conto; è perciò un processo di "de-meccanizzazione".

Gli esercizi di training teatrale che sono stati sperimentati all'interno del laboratorio fanno parte della categoria dei giochi-esercizi chiamata "vedere tutto ciò che si guarda" ed hanno lo scopo di sviluppare la capacità di osservare attraverso il dialogo visivo tra due o più persone, in un processo che prevede l'esclusione del linguaggio verbale per permettere l'espressione del corpo, delle emozioni e il potenziamento della comunicazione non verbale.

Il laboratorio di tirocinio indiretto in oggetto, si è sviluppato in una giornata nel mese di novembre, attraverso un incontro di 3 ore (è stata prevista anche una replica) che ha visto la partecipazione di circa 200 studenti.

Ad apertura del laboratorio la scrivente, ha introdotto l'attività definendo le finalità e il collegamento al tema dell'osservazione. Successivamente è stata presentata la cornice teorica dal titolo: "teatro ed educazione: strumento di espressione e osservazione", con l'obiettivo di fornire le coordinate pedagogiche del lavoro proposto.

L'attività di formazione esperienziale è stata suddivisa nelle seguenti fasi:

1. *Fondazione*. È stata una fase destinata alla creazione del clima di gruppo e all'attivazione espressiva dei partecipanti attraverso esercizi di training teatrale di platea.

Tra i giochi esercizi proposti ricordiamo:

- *La postura delle emozioni*: esercizio che fa esperire l'influenza della postura del corpo sulle emozioni e – in particolare – la sensazione di incongruenza tra il linguaggio verbale e il linguaggio non verbale (Fig. 1).
- *Battiti di mani con ritmo*: esercizio di riscaldamento del gruppo e di sviluppo dell'energia. Molto utile per rendere un gruppo grande disponibile ad un lavoro attivo. (Fig. 2). Successivamente è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di muoversi liberamente nello spazio presente in aula e

osservare le proprie andature (Fig. 3). Dopo l'esplorazione libera dello spazio è stato interessante osservare l'esplorazione guidata e notare le differenze.

– *Sequenze del burattino*: movimenti nello spazio guidati da un filo posto in modo immaginario su varie parti del corpo. (Fig. 4).

Gli obiettivi dei giochi-esercizi sperimentati in questa fase oltre a fare da “rompi ghiaccio” ed attivazione espressiva dei partecipanti al laboratorio, hanno permesso una prima esplorazione sensoriale dello spazio e una attenta osservazione dei movimenti.



Figura 1 – La postura delle emozioni



Figura 2 – Battiti di mani con ritmo



Figura 3 – Osservare le proprie andature



Figura 4 – Sequenze del burattino

2. *Relazione*. È una fase in cui si inizia a lavorare in coppia per conoscersi ed entrare in relazione solo attraverso il corpo grazie ad una serie di giochi-esercizi chiamati la sequenza dello specchio. Gli studenti e le studentesse sono stati invitati a disporsi su due file parallele l'una di fronte all'altra. I componenti

della fila A sono stati i soggetti attivatori del movimento mentre i componenti della fila B sono stati il loro specchio e hanno dovuto imitare i gesti. Poi si sono invertiti i ruoli fino a continuare le attività con le diverse varianti che vedremo qui di seguito:

- *Soggetto-Immagine, Immagine -soggetto* (muoversi in simultanea sincronizzazione, fedeltà nella riproduzione Fig. 5).
- *Specchio ritmico*: cercare movimenti insieme che si assomigliano ritmicamente.
- *Specchio deformante in coppia* (deformare i movimenti, ingigantirli o fare la caricatura da fare a turno Fig. 6).
- *Specchio Narciso* (vedersi belli e riflettere felicità all'altro Fig. 7).

Lo scopo di questa sequenza di giochi-esercizi di coppia è stato quello di sviluppare negli studenti e nelle studentesse la capacità di osservare attraverso il dialogo visivo tra due persone coinvolte in un processo di comunicazione dinamica e creativa che ha previsto l'esclusione del linguaggio verbale concentrando l'attenzione solo sul corpo.



Figura 5 – Soggetto-Immagine, Immagine-soggetto

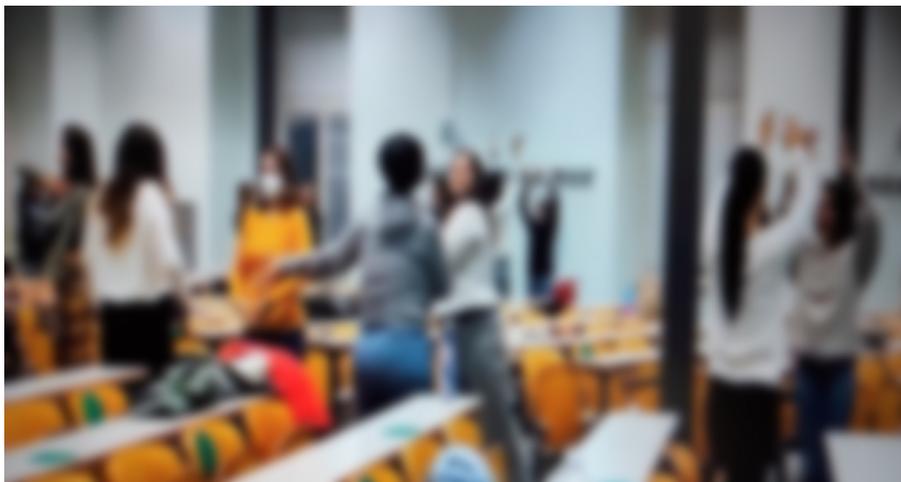


Figura 6 – Specchio deformante in coppia



Figura 7 – Specchio Narciso

3. *Creazione*. Questa fase ha attivato le dinamiche comunicative nel gruppo attraverso i giochi di scioglimento, contatto e osservazione. Gli studenti e le studentesse attraverso la metafora dello specchio dopo i giochi-esercizi in coppia sono passati alla creazione dei gruppi muovendosi liberamente nell'aula come “piccoli frammenti di specchio rotto” per cercare di rispecchiarsi con chi

produceva dei movimenti simili (Fig. 8) . Gli obiettivi di questa attività sono stati il movimento dinamico, l'esplorazione libera dello spazio e le evoluzioni dalla coppia al gruppo (Fig. 9).



Figura 8 – Frammenti di specchio rotto in cerca di movimenti simili



Figura 9 – La creazione del grande gruppo

4. *Condivisione.* Durante le attività esperienziali delle fasi precedenti è stata posta maggiore attenzione al corpo e alle emozioni, in questa fase invece è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di riflettere sull'esperienza e di prendere

coscienza condividendo nel grande gruppo i vissuti, le sollecitazioni e le immagini in modo libero.

5. *Mindfulness e scrittura creativa.* Il richiamo al mondo delle emozioni ha sollecitato un momento di contatto con se stessi con un'attività di navigazione guidata nei ricordi dell'infanzia (Fig. 10) per riportare alla mente degli studenti e delle studentesse un gioco o un giocattolo al quale erano molto legati/e e un vissuto felice. Successivamente le immagini emerse sull'infanzia sono state condivise in piccoli sottogruppi formati da cinque persone ed è stato costruito un racconto collettivo con emozioni, ricordi e un messaggio nella bottiglia da voler regalare come morale da condividere nel grande gruppo. (Le storie costruite all'interno del laboratorio sono state condivise successivamente da ciascun sottogruppo sulla piattaforma form on line nello spazio dedicato al terzo anno per dare la possibilità a tutti di poter leggere e contaminarsi di emozioni dell'infanzia come una fase di vita di autentica felicità).



Figura 10 – Navigazione guidata nei ricordi dell'infanzia

6. *Valutazione.* Il processo di valutazione ha accompagnato tutto il percorso formativo in quanto ogni attività proposta è stata analizzata attraverso momenti di *de-briefing* continui, fino ad arrivare alla costruzione della racconto collettivo che ha rappresentato la fase finale di produzione del lavoro svolto durante il laboratorio. Alla fine delle attività di formazione esperienziale è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di compilare il diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale. La scrittura ha permesso loro di entrare in contatto con se stessi per esprimere in maniera libera i vissuti, le impressioni, le osservazioni e le riflessioni sul training teatrale praticato con particolare riferimento alle dimensioni percettiva, emozionale e razionale. L'obiettivo della fase di va-

lutazione è stato quello di prendere coscienza dei cambiamenti avvenuti durante il percorso e di rilevare i punti di forza e le criticità emerse durante lo svolgimento delle attività.

Si riporta qui di seguito il diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale:

Scrivi in maniera libera le tue percezioni, osservazioni e riflessioni sul training teatrale che hai praticato.

| |
|--|
| IL CORPO |
| Cosa hai provato: Di positivo? Di critico? Di nuovo? |
| IL PENSIERO |
| Che cosa hai cercato di controllare? |
| Quali pensieri hai avuto su: Te? Gli altri? Ambiente circostante? |
| Che cosa hai immaginato? |
| LE EMOZIONI |
| Quali emozioni hai provato? |
| Si è trattato di un'emozione nuova o già conosciuta? |
| L'emozione ti ha fatto piacere oppure no? Sai spiegare perché? |

Tabella 1 – Diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale
(Buccolo, Mongili, Tonon, 2012: p. 270).

La scrittura del diario di osservazione dell'esperienza di training teatrale si è concentrata su ciascuna emozione vissuta ed elaborata durante l'esperienza di laboratorio e ha avuto come scopo principale quello di far conoscere in profondità il vissuto emotivo con tutte le sue sfaccettature.

Tutto questo rappresenta, dunque, una scrittura per la vita, una scrittura che riesce a far esprimere se stessi, toccando le corde emotive più profonde, per favorire la relazione empatica con l'altro come dimostrano le parole che alcuni studenti e studentesse hanno espresso sul diario e che riportiamo qui seguito:

- *All'inizio mi vergognavo, poi ho preso fiducia guardando i miei compagni fare le stesse attività, soprattutto durante l'esercizio della camminata e le 'sequenze degli specchi' dove tutti compivamo lo stesso movimento. Alla fine mi sono integrata nel gruppo e di conseguenza mi sono tranquillizzata.*
- *Ho immaginato di essere in una classe a fare le stesse attività con i miei alunni.*
- *Ho provato curiosità, allegria e divertimento. Sono rimasta anche stupita di me stessa perché in un paio di occasioni mi sono lasciata andare.*
- *L'attività di mindfulness con la navigazione guidata nella mia infanzia mi è piaciuta particolarmente, perché ho ri-vissuto momenti felici, li ho condivisi nel gruppo ed ho capito che questa fase della nostra vita nel lavoro di futuri docenti rappresenta una base sicura.*
- *L'esperienza di training teatrale secondo me sarebbe utile da sperimentare in classe per far conoscere ai bambini il loro mondo emotivo ed aiutarli a gestire i conflitti.*
- *Dopo questo laboratorio è esploso in me il desiderio di riportare questa 'educazione dinamica' in classe. Sono entusiasta di questa esperienza, grazie!*

Come si evince dalle parole espresse dagli studenti e dalle studentesse le attività di osservazione attraverso il training teatrale, la scrittura dei propri vissuti emotivi e la costruzione collettiva della storia dell'infanzia si sono configurati come momenti indispensabili di un processo educativo che ha implicato un lavoro del soggetto su sé stesso, accompagnandolo alla scoperta del proprio essere uomo. L'obiettivo del teatro in questa esperienza è stato proprio quello di offrire uno spazio sia materiale che immateriale in cui valorizzare la libertà di pensiero, la creatività, l'immaginazione e la collaborazione con gli altri.

Dalle riflessioni fatte sin qui, emerge che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione alla vita.

L'Università oggi, dunque, è diventata sempre più consapevole dell'importanza dello sviluppo dell'intelligenza emotiva (Goleman, 2011), ma anche della possibilità di educare in questo senso, insegnando agli studenti e alle studentesse a prestare attenzione alle proprie emozioni e a quelle degli altri, alla necessità di riconoscerle e di gestirle per puntare alla costruzione di relazioni positive, per migliorare la qualità della vita sia personale che professionale. I vissuti emozionali degli studenti e delle studentesse che si apprestano a diventare futuri insegnanti sapranno, quindi, fare la differenza nella realizzazione dell'azione educativa, portando al benessere individuale e collettivo e promuovendo la motivazione come prima fonte di successo formativo.

Bibliografia

- BARBA, E., SAVARESE, N., (2011), *L'arte segreta dell'attore*. Edizioni di pagina: Bari.
- BOAL, A., (1994), *L'arcobaleno del desiderio*. La Meridiana: Molfetta.
- BOAL, A., (1977), *Il teatro degli oppressi*. Feltrinelli: Milano.
- BOCCI, F., FRANCESCHELLI, F., (2014), *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*. Italian journal of special education for inclusion. v. 2 n. 1
- BRUZZONE, D., (2022), *La vita emotiva*. Brescia: Ed. La Morcelliana.
- BUCCOLO, M., (2019), *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- BUCCOLO, M., PILOTTI, F., TRAVAGLINI, A., (2021), *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- BUCCOLO, M., MONGILI, S., TONON, E., (2012), *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- CAMBI, F., (2015), *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- CONTINI, M.G., (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- CONTINI, M.G., FABBRI, M., MANUZZI, P., (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- GAMELLI, I., (2009), *I laboratori del corpo*. Cortina: Milano.
- GARDNER, H., (2013), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli: Milano.
- GIGLI, A., TOLOMELLI, A., ZANCHETTIN, A., (2008), *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Carocci: Roma.
- GOLEMAN, D., (2011), *Intelligenza emotiva*. Rizzoli: Milano.
- IORI, V., (a cura di) (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- MAGNOLIER P., NOTTI A.M., PERLA, L., (2017) (A cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia
- MANTEGAZZA, R., (2006), *L'educatore: manuale di formazione teatrale per educatori*. La Meridiana: Molfetta.
- PERILLO, P., SIRIGNANO, F.M., (2016), *Quando la comunità in tras-formazione genera ricerca e apprendimento situate*. In D'Ambrosio (a cura di). *Cartografie Pedagogiche. Teatro come metodologia trasformativa. La scena educative fatta ad arte. Tra ricercar e formazione*. Napoli: Liguori.
- RIVA, M.G., (2004), *Il lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- RIVOLTELLA, P.C., (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La scuola: Brescia.

La gestione della classe attraverso l'analisi funzionale

Debora Palazzese

1. Introduzione

Per ogni discente l'ingresso nelle compagini scolastiche costituisce un momento cruciale della propria vita; è l'inizio di «una mirabile avventura» (Bocci, 2011) nella quale tutti si vedranno protagonisti di una storia in divenire, arricchita da esperienze condivise e scambi interpersonali. Gli alunni, tra i banchi di scuola, impareranno a conoscersi, ad accogliere la meraviglia che caratterizza le singole unicità e, nella relazione, si costituiranno come una forma coesa di «individualità collettiva» (Durkheim, 1925).

Il gruppo classe nasce dalla consapevolezza e dal riconoscimento reciproco: è una forma di narrazione che trae valore dal contributo di tutti i suoi componenti. Leggerne il funzionamento consente agli insegnanti di predisporre percorsi educativi che favoriscono lo sviluppo armonico della persona, adottare strategie di intervento atte a valorizzare le differenze e creare ambienti di apprendimento positivi, collaborativi e partecipativi per rispondere ai bisogni sempre nuovi degli studenti.

La classe «è un gruppo quando diventa anche un gruppo di lavoro» (Novara, Passerini, 2015, p. 26) dove la sua adeguata gestione può incidere in modo rilevante sul processo di insegnamento-apprendimento e sulla motivazione allo studio. La lezione unilaterale lascia spazio a nuove possibilità che traducono in innovazione metodiche consolidate: la pedagogia del fare e della *maieutica* sono tra queste. Gli alunni, in tali prospettive, non sono considerati come uditori passivi ma come soggetti attivi nel loro percorso formativo esperienziale, imparano facendo e interagendo con il mondo (Dewey, 1938).

La prossemica tra docenti, discenti e gruppo-classe, attraverso l'uso dialettico e partecipativo del linguaggio, diviene scambio reciproco di esplorazione e scoperta. L'insegnante non si limita a impartire conoscenze ma si figura facilitatore di un pensiero autonomo e creativo che evolve «dal trasmettere al comunicare» (Dolci, 2011). Non si tratta di fornire risposte definitive o soluzioni preconfezionate quanto piuttosto guidare gli studenti nella costruzione del sapere all'interno di uno spazio accogliente e stimolante. Il clima di classe, uno dei principali elementi del contesto di apprendimento, dipende proprio «dalla rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo» (Polito, 2000, p. 50) e riguarda la percezione collettiva che studenti e docenti hanno del loro vivere quotidianamente la classe, che può influire sui livelli di coinvolgimento e di impegno, nonché sulle condotte messe in atto.

Conoscere e valorizzare le risorse che permettono di creare un clima di classe positivo rappresenta un elemento importante per il successo formativo. Nella relazione educativa, come in qualunque altra relazione umana, il bene comune non è un dono esogeno ma è una forma di «*pedagogical caring*» (Wentzel, 1997), un prendersi cura per promuovere la sintonia, la reciprocità, il senso di appartenenza e garantire, così, lo sviluppo armonico e integrale di tutti gli alunni.

2. Io, Tu, Noi: dall'essere «in gruppo» all'essere «un gruppo»

Il gruppo classe costituisce la struttura entro la quale l'organizzazione scolastica persegue obiettivi istituzionali, sviluppa competenze, sperimenta, progetta e condivide attività ma è anche lo spazio in cui si manifestano bisogni di appartenenza, socializzazione e benessere personale. La classe rappresenta un luogo di apprendimento in cui le dinamiche relazionali devono essere comprese, gestite e supportate, in quanto fautrici di nuove acquisizioni.

Un sistema formativo di qualità può essere promotore di sensibilità interpersonale e reagire alle sfide poste dalla contemporaneità per una formazione olistica del bambino di oggi verso l'adulto di domani. Una scuola, quindi, in grado di «favorire il processo co-evolutivo di conoscenza e di decentramento rispetto a un adeguato riconoscimento delle differenze umane» (Covelli, 2022, p. 15).

Sempre più spesso gli insegnanti si trovano a svolgere il proprio ruolo con apprensione e affanno. La scuola degli ultimi anni è chiamata, infatti, a rispondere a realtà eterogenee con nuovi bisogni educativi emergenti, legati ai contesti di appartenenza, alle condizioni socio-culturali e economiche, alle caratteristiche personali e familiari, alle difficoltà e alle situazioni di disabilità. Il periodo dell'età evolutiva, poi, si configura come un percorso solo idealmente lineare e in questa delicata fase di sviluppo i bambini affrontano diversi cambiamenti sul piano fisico, cognitivo, affettivo e comportamentale. I processi di adattamento rappresentano momenti critici e, se tali transizioni evolutive vengono intaccate da particolari fattori esogeni e/o endogeni, possono innescare vere e proprie forme di difficoltà o disagio, tali da influenzare il funzionamento complessivo (bio-psico-sociale) della persona.

Non si tratta solo di imparare a «sopravvivere nelle classi difficili» (Blum, 2003), quanto adottare una serie di strategie e strumenti funzionali alla gestione delle situazioni che normalmente si configurano tra i banchi di scuola. Nella promozione di buone pratiche è decisivo il ruolo di ogni docente e delle altre figure professionali in un'ottica di «corresponsabilità educativa» la quale, in «contrapposizione con la prassi della delega, unisce due concetti fondamentali: condivisione e responsabilità. Responsabilità significa rispondere dei risultati delle proprie azioni» (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2022, p.25). I concetti di corresponsabilità e coesione educativa, sui quale il D.lgd. n. 66 del 2017 insiste molto, coinvolgono professionisti ma anche genitori, in un processo di collaborazione chiara e sostenibile all'interno di uno spazio di ascolto

reciproco e di negoziazione orientato a individuare quei punti di forza e debolezza sui quali lavorare insieme, ciascuno con le proprie competenze ma «in modo da confermare reciprocamente il ruolo dell'altro agli occhi degli educati. In questo contesto è possibile esplicitare le metodologie educative e assumere obiettivi e strumenti efficaci» (Novara, Passerini, 2015, p. 16). Le buone pratiche «rappresentano la capacità di avere una solida ed equa organizzazione e non una molteplicità indefinita, frastagliata e segmentata di organizzazioni. Una buona organizzazione vive la dinamica del poter essere disponibile per tutti e per tutte» (Canevaro, 2021, pp. 55-66).

Si tratta di condividere osservazioni, linee di intervento e azioni sul clima di classe con la finalità di integrarle in una cornice di significati sempre nuovi ma unitari e permettere la costruzione di concrete traiettorie di sviluppo, personalizzate e rispondenti ai bisogni reali dei discenti.

Gli alunni di oggi necessitano di nuovi stimoli, di essere «allettati dalle attività didattiche» (D'Alonzo, 2012) ma anche ascoltati e compresi in quelle che sono le loro richieste di sicurezza e riconoscimento: devono sentirsi protetti per poter imparare efficacemente in quanto «non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva» (Freddi, 2005, p. 106).

L'ideogramma giapponese *kizuna* può essere tradotto come «legame», una forma intima di relazione e di vicinanza empatica che porta, in prospettiva pedagogica, alla necessità di creare forti connessioni nel contesto d'apprendimento e rendere la scuola un luogo accogliente e stimolante; per farlo, gli insegnanti devono «essere curiosi» (Ianes, Canevaro, 2019) e non smettere mai di esserlo: solo così possono realmente soddisfare i bisogni in divenire degli studenti attraverso una varietà di strategie protese alla collaborazione e alla partecipazione attiva, prestando attenzione a creare un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso, dove ognuno potrà sentirsi al sicuro, motivato e pronto ad apprendere.

3. Una classe, tante realtà

Gian Porcospino, personaggio nato dalla mente dei fratelli Grimm, era un bambino respinto da tutti, anche dai propri familiari, a causa del suo aspetto che ricordava un «mezzo porcospino e mezzo uomo» (Grimm, Grimm, 1951). Gian Porcospino era una persona intrappolata in una pelle di spine e, pertanto, costretta ad allontanarsi dal suo mondo sociale.

Nella realtà esistono diverse circostanze che possono rappresentare una vera e propria barriera e la loro rilevazione è un requisito indispensabile per ridurre le distanze.

La prospettiva bio-psico-sociale identifica due grandi ambiti che interagiscono tra di loro: fattori contestuali ambientali e contestuali personali, che possono essere considerati facilitatori, rendendone possibile il funzionamento, oppure barriere, che lo ostacolano. In ambito scolastico è opportuno «indivi-

duare gli elementi che possono essere facilitatori, da valorizzare nella progettazione e negli interventi educativi e didattici, e identificare gli elementi che rappresentano delle barriere da rimuovere» (Linee guida – Decreto interministeriale n. 182/2020).

L'osservazione, pertanto, rappresenta una pratica fondamentale da utilizzare in itinere per l'individuazione di quelle barriere e dei facilitatori che determinano l'ambiente di apprendimento e lo rendono realmente rispondente ai bisogni di tutti. Si delinea «quella triade inscindibile, persona-ambiente-partecipazione, entro la quale quest'ultima rappresenta l'*outcome* più importante dei processi educativi, formativi, abilitativi e riabilitativi. La partecipazione risulta essere il costrutto culturale fondante, in un'ottica di uguaglianza e di dignità umana, ed esprime il bisogno e il diritto della persona di cogliere dal suo ambiente tutte le opportunità di cui necessita, e di essere messa nella condizione di perseguire liberamente i propri traguardi di vita» (Chiappetta Cajola, 2019, p. 12).

Nella sezione/classe possono coesistere diversi fattori che incidono sul funzionamento degli alunni. Anche la presenza di particolari comportamenti problematici può rappresentare una barriera in termini di apprendimento, sviluppo e partecipazione. I «comportamenti problema sono atteggiamenti, parole, atti, gesti, congegni attraverso i quali gli allievi violano le regole, le norme e le procedure in aula durante l'esperienza di insegnamento apprendimento» (D'Alonzo, 2019, p. 14). Non tutti i comportamenti problema sono sintomo di un disturbo ma ognuno cela un preciso atto comunicativo che si manifesta all'interno di un contesto.

La valutazione funzionale del comportamento assume un ruolo fondamentale per indagare i processi causali sottesi all'apprendimento e al mantenimento di una determinata condotta e porta a considerare quale funzione la stessa riveste per l'individuo. È importante, quindi, chiedersi il «perché» di un comportamento e restituire all'ambiente quella centralità che detiene nell'innescarlo, rinforzarlo ma anche nel poterlo modificare. L'essere consapevoli che un comportamento si manifesti in presenza di specifiche variabili contestuali porta l'osservatore ad assumere un ruolo attivo e di responsabilità nei confronti dell'oggetto di osservazione.

L'obiettivo degli insegnanti è quello di comprendere come lo studente «funziona» in classe per creare contesti formativi adatti e strutturare interazioni educative positive per incoraggiare, far emergere e valutare quelle competenze che la scuola mira a sviluppare in tutti gli alunni.

4. L'analisi funzionale del comportamento

Una metodologia elettiva nell'*assessment* comportamentale è l'analisi funzionale (*functional behaviour assessment*), una procedura di indagine e di intervento che può essere applicata in qualsiasi contesto di vita e con tutti i comportamenti osservabili in relazione ai fattori ambientali. Rientra negli ap-

procci cognitivo-comportamentali ed è volta a stabilire «quale sia la funzione o lo scopo di un comportamento problema che si manifesta ripetutamente e cosa lo mantenga nel tempo. Più precisamente, indaga il perché un soggetto si comporti in un certo modo e cosa ottenga o eviti così facendo» (Mitchell, Sutherland, 2022, p.161).

L'analisi funzionale è una metodica osservativa necessaria per comprendere lo scopo (la funzione) del comportamento: le persone mettono in atto e ripetono condotte per ottenere qualcosa di gradito e/o soddisfare un loro bisogno (attenzione o vicinanza fisica; oggetti o attività gradite) o per evitare e/o interrompere qualcosa di indesiderato (fuga da una situazione vissuta come avversativa). La funzione sottesa all'emissione di un comportamento problematico è sempre legata ad una determinata situazione.

L'analisi funzionale si basa sulla sequenza di tre componenti che, insieme, rappresentano gli elementi necessari di un progetto di intervento:

- a) evento antecedente (A): ciò che precede la comparsa dei comportamenti d'interesse.
- b) comportamento (B *Behaviour*): tutto quello che la persona fa o dice.
- c) conseguenze (C): tutti i cambiamenti che i comportamenti hanno prodotto sull'ambiente.

Il modello «ABC» ha lo scopo di individuare se esistono elementi ricorrenti e riconoscibili che attivano un comportamento problema e, in seguito, valutare se questi fattori possono essere ridotti o rimossi modificando gli antecedenti o le conseguenze.

L'analisi funzionale si articola in più fasi. In équipe si stabiliscono e si descrivono in modo accurato e oggettivo i comportamenti target. Successivamente vengono effettuate più osservazioni in contesti differenti in modo tale da poter stabilire la frequenza, ossia quanto spesso si manifesta il comportamento, l'intensità, la durata, il luogo e le conseguenze dello stesso. Si sviluppano, quindi, ipotesi sulla funzione del comportamento target cercando di individuare gli antecedenti comuni che lo possono innescare e le conseguenze che sembrano rinforzarlo. Al fine di ridurre la frequenza dei comportamenti target negativi e aumentare quelli positivi, si propongono strategie d'intervento sia sugli antecedenti sia sulle conseguenze. Dopo l'attuazione del piano, quest'ultimo sarà oggetto di valutazione ed eventualmente di riprogrammazione.

A. Interventi basati sugli antecedenti

Gli eventi antecedenti costituiscono l'*input* del modello «ABC» e riguardano regole, aspettative, comunicazioni ma anche l'organizzazione dello spazio e delle attività proposte, nonché il contesto d'apprendimento. Gli interventi sono, quindi, diretti verso il cambiamento prima che si presentino situazioni problematiche.

Regole e aspettative devono essere esplicitate in modo chiaro e accessibile per favorirne la condivisione. È necessario uno stile comunicativo assertivo e

promuovere un clima di classe positivo per sviluppare negli alunni il senso di appartenenza, facilitare i comportamenti di prosocialità e partecipazione alle attività scolastiche.

Organizzare l'ambiente in modo adeguato, predisponendo un contesto facilitante e prevedibile attraverso una disposizione funzionale dei banchi e dei mobili, prestando attenzione ai distrattori e proponendo attività routinarie, strutturate e con tempi di lavoro stabiliti, incrementa le probabilità di condotte positive.

Un modello di didattica flessibile, poi, risponde in modo più efficace alle esigenze di tutti gli alunni. È importante verificare il livello di difficoltà del compito e accompagnare le attività ad esemplificazioni verbali, grafiche o organizzatori anticipati.

B. Interventi basati sulle conseguenze

Gli interventi basati sulle conseguenze sono strategie volte a intervenire direttamente sul comportamento attraverso l'applicazione di conseguenze «positive» che aumentano la frequenza, l'intensità e la durata di un comportamento atteso, e conseguenze «negative», che inducono a ridurre la frequenza, l'intensità e la durata di un comportamento problema.

Gli interventi basati sulle «conseguenze positive» e, quindi, sull'utilizzo di rinforzi, possono avere un impatto importante sugli alunni. Il rinforzatore positivo è rappresentato da qualsiasi evento piacevole che segue un comportamento individuato come adeguato e aumenta la possibilità di reiterazione futura. Si possono adottare rinforzi simbolici (stelline, bollini premio, timbri, ecc.), rinforzi sociali (vicinanza fisica, feedback positivi verbali, apprezzamenti, ecc.), rinforzi materiali (figurine, fumetti, giocattoli, ecc.) e rinforzi dinamici (concessione di un'attività piacevole, ecc.).

L'incoraggiamento positivo rappresenta la strategia più efficace a disposizione degli insegnanti.

Gli interventi basati sulle «conseguenze negative» dovrebbero essere applicati in seguito alla manifestazione di un comportamento inappropriato, ma è sempre opportuno integrare le conseguenze negative con quelle positive. Un intervento premiante dovrebbe precedere un intervento punitivo in quanto quest'ultimo non fornisce informazioni su comportamenti positivi da emettere in alternativa e tende a generare ansia, disagio, chiusura e senso di inefficacia. Il pensiero di non avere possibilità di migliorare nella gestione del proprio comportamento spinge gli studenti a non provarci neppure. Senza provarci le possibilità che un intervento soddisfi gli obiettivi prefissati rimangono nulle.

La scuola deve essere concepita come un luogo flessibile, scomponibile, in grado di attuare tutte quelle strategie che intendono rispondere ai bisogni degli alunni mediante la delicata «arte dell'incoraggiamento» (Franta, Colasanti, 1993). D'altronde, insegnare non significa altro che aiutare ad apprendere, senza lasciare indietro nessuno.

L'analisi funzionale, oltre ad essere una comprovata metodologia basata sull'evidenza, rientra nell'ambito della prevenzione educativa, intesa come capacità di operare per una cultura condivisa rimuovendo quelle barriere che intaccano il processo di sviluppo e promuovendo pratiche in grado di originare nel contesto classe «culture inclusive» (Bocci, 2018).

Bibliografia

- CANEVARO, A., (2021), *Un dirigente inclusivo*, «L'integrazione scolastica e sociale», XX, 4, Erickson, Trento, 55-66, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-4/un-dirigente-inclusivo/>
- COVELLI, A., (2022), *Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 1, 14-25, <https://doi10.7346/sipes-01-2022-01>
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., (2019), *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia Roma.
- D'ALONZO, L., (2019), *Come fare per gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica. Guida operativa per la scuola secondaria*, Giunti, Firenze.
- IANES, D., CRAMEROTTI, S., FOGAROLO, F., (2022), *PEI in pratica alla secondaria di primo grado. Materiali operativi e proposte di attività*, Erickson, Trento.
- MITCHELL, D., SUTHERLAND, D., (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento.
- NOVARA, D., PASSERINI, E., (2015), *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Erickson, Trento.
- POLITO, M., (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.

CAPITOLO 4

Il terzo anno di tirocinio (T3): la progettazione

L'organizzazione e gli obiettivi formativi del III anno di tirocinio (IV anno di corso)

Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello

Nel III anno di tirocinio, all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, gli studenti si avvicinano al tema della progettazione didattica sperimentando i modelli di Unità di Apprendimento (UdA) frutto di ricerche basate sulle più recenti teorie (Da Re, 2018) nonché sulle esperienze di tirocinio diretto svolto nelle sezioni della scuola dell'infanzia e nelle classi della scuola primaria. In stretta connessione con l'attività di osservazione svolta nel secondo anno del tirocinio, gli studenti utilizzano nel contesto scolastico gli strumenti conosciuti per progettare in maniera efficace.

All'inizio dell'annualità agli studenti è richiesto di scegliere se svolgere l'esperienza di tirocinio diretto nella scuola dell'infanzia oppure nella scuola primaria; optando per la scuola dell'infanzia al III anno di tirocinio, ne consegue l'alternativa di scuola primaria al IV anno di tirocinio e viceversa.

Gli incontri di tirocinio indiretto si svolgono in modalità laboratoriale, con la sperimentazione di metodologie attive (Brainstorming sia in modalità tradizionale che multimediale, Debate, Spaced Learning, Cooperative learning e altre) e con approcci progettuali consolidati (modelli di UdA) e innovativi, quali l'Universal Design for Learning (UDL), al fine di operare attivamente in situazioni scolastiche realizzando progetti didattici concordati con i tutor universitari e condivisi con i tutor scolastici accoglienti.

Il terzo anno di tirocinio consente agli studenti di ricordare le conoscenze con le esperienze sul campo ricorrendo anche a quegli strumenti che progressivamente vengono progettati e realizzati durante gli anni del corso di laurea.

Gli incontri di tirocinio indiretto del primo e del secondo semestre hanno una frequenza obbligatoria per tutti, garantendo un massimo di assenze consentito pari al venti per cento del monte ore complessivo. Hanno la durata di circa tre ore, prevedono una replica, al fine di garantire la partecipazione anche degli studenti lavoratori.

Le tematiche affrontate nel corso degli incontri di tirocinio indiretto sono le seguenti:

- Normativa scolastica vigente con particolare attenzione alle Indicazioni nazionali 2012, Nuovi scenari 2018, Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018 e le otto competenze chiave;
- Agenda 2030, documenti UNESCO;
- Lettura macro contesto e analisi dei documenti strategici degli Istituti scolastici accoglienti;

- Lettura micro contesto e analisi della situazione iniziale;
- Progettazione UdA;
- Metodologie e strumenti.

| | |
|---------------------------------------|--------------|
| Tirocinio III anno (IV anno di corso) | 7 CFU, 175 h |
| Indiretto | 35 h |
| Diretto | 90 h |
| Autoformazione | 50 h |

Tabella 1 – Organizzazione Tirocinio T3

| | |
|-------------------|--|
| Tirocinio Diretto | 90 h |
| 15 h | 5 h osservazione del macro-contesto 10 h osservazione del micro-contesto |
| 50 h | Unità di Apprendimento |
| 25 h | Affiancamento (collaborazione con docenti di classe, partecipazione a riunioni, OO.CC., incontri di progettazione) |

Tabella 2 – Suddivisione ore Tirocinio Diretto T3

| | |
|----------------|---|
| Autoformazione | 50 h |
| 10 h | partecipazione a convegni, seminari e incontri formativi promossi da Università o da Enti riconosciuti dal Ministero, da concordarsi con il proprio Tutor |
| 20 h | progettazione e produzione di materiali e strumenti didattici da utilizzare durante il Tirocinio diretto |
| 20 h | rendicontazione del percorso di Tirocinio diretto IV anno |

Tabella 3 – Suddivisione ore Autoformazione Tirocinio T3

| | |
|-------------------------------------|--|
| Presenze Tirocinio Indiretto | assenze consentite 20% del monte ore complessivo |
| Presenze Tirocinio Diretto | assenze non consentite |
| Completamento ore di Autoformazione | riduzione oraria non prevista |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Documenti richiesti per verbalizzare | Libretto di Tirocinio firmato e timbrato Documento d'Identità fronte/retro valido Rendicontazione Tirocinio IV anno Attestati di partecipazione a seminari/convegni/corsi Elaborati prodotti durante gli incontri di tirocinio indiretto |
|--------------------------------------|--|

Tabella 4 – Adempimenti Verbalizzazione Tirocinio T3

La progettazione: strutturare una Unità di Apprendimento

Caterina Fabrucci

L'assetto organizzativo introdotto dall'autonomia scolastica (dall'art. 21 della Legge 59/1997 e dall'apposito regolamento di cui al DPR 275/1999) ha richiesto una nuova impostazione didattica. Si è passati dalla definizione di programmi dettati dal Ministero a Indicazioni che devono servire come cornice per consentire l'elaborazione di un curriculum d'istituto in cui definire gli obiettivi di apprendimento disciplinare e i traguardi di sviluppo delle competenze da certificare alla fine del percorso.

Le Indicazioni nazionali e le Linee Guida, riportano gli obiettivi generali e di apprendimento per le discipline e relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze di base per poter affrontare l'apprendimento per tutta la vita, facendo riferimento alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente nella versione del 2006 e nella più aggiornata del 2018.

Strumento di questa "rivoluzione copernicana" è l'Unità di Apprendimento. L'UdA può essere definita un percorso formativo incentrato su una "situazione problema", finalizzato a far sviluppare competenze nell'allievo attraverso l'esecuzione di compiti di realtà, ossia attraverso la risoluzione di problematiche che possono presentarsi nella vita reale, e/o attraverso un prodotto finale che documenti il raggiungimento delle competenze prefissate all'inizio del progetto.

Lavorare per competenze non vuole dire tralasciare conoscenze e contenuti, quanto integrarli con le abilità, passando così dal semplice sapere al saper fare e, infine, al saper essere. A differenza dell'Unità Didattica, l'Unità di Apprendimento non ha una finalità meramente didattica bensì si prefigge uno scopo formativo, mirando non solo a far acquisire concetti astratti o contenuti teorici ma a sviluppare competenze attraverso una didattica laboratoriale (*learning by doing*). Il percorso definito in maniera organica dall'UdA si basa sullo svolgimento di un compito di realtà, ossia una serie di attività legate a un macrotema che impegnano gli studenti nella risoluzione di un problema autentico e calato in uno scenario verosimile (quindi contestualizzato) per affrontare il quale i discenti devono mettere in atto abilità e conoscenze che vanno oltre le semplici nozioni legate alla materia. Ecco perché una delle caratteristiche dell'UdA è proprio l'interdisciplinarietà e la trasversalità: una situazione problematica si affronta da molteplici punti di vista mettendo in relazione saperi diversi. Il compito proposto inoltre è aperto a più soluzioni e interpretazioni, non esiste una risposta corretta o sbagliata, non c'è un unico percorso per risolvere la situazione-problema.

Il Consiglio dell'Unione Europea nel 2006 ha introdotto il concetto di

competenze di base che gli alunni devono aver acquisito al termine del primo ciclo di istruzione, documento cui ha fatto seguito la *Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo*, del 23 aprile del 2008 dove si legge: *le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale [...] le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia* (allegato 1, p. 4). Nello stesso sono definiti i concetti di conoscenze che *indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di teorie e non solo riguardanti lo studio o il lavoro. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Un'abilità è descritta come: la capacità di applicare conoscenze e di usare il know how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive e pratiche.* Le conoscenze sono dunque le informazioni che vengono trasmesse durante l'insegnamento, le abilità rappresentano la capacità di applicare le conoscenze apprese, mentre la competenza è la capacità di usare le proprie abilità e conoscenze in contesti diversi.

Il suddetto quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

| Raccomandazione del 18 dicembre 2006 |
|---|
| 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale. |

Nel maggio 2018 il Consiglio dell'Unione Europea ha diffuso la nuova *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* marcando l'accento sulla competenza in materia di cittadinanza. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Nella versione attuale le otto competenze per l'apprendimento permanente sono le seguenti:

Raccomandazione del 22 maggio 2018

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Ricordiamo, tuttavia, che le Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari, trasmesse con Nota n.3645 del 1° marzo 2018, si allineano con la Raccomandazione del 2006.

Il testo della Raccomandazione offre una descrizione articolata che, a partire da una prima definizione, passa a definire “Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali”:

| |
|---|
| Competenza alfabetica funzionale |
| È l'abilità di comunicare in forma orale e scritta adattando il modo di comunicare al contesto. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. A seconda del contesto, questa competenza può essere sviluppata nella madrelingua, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese (nelle raccomandazioni del 2006 si parla solo di madrelingua) |
| Competenza multilinguistica |
| Questa competenza richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale di lingue diverse dalla propria e la consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e di registri linguistici. Si sottolinea l'importanza della conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi. Si fa riferimento anche al greco e latino. |
| Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria |
| Questa competenza è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero logico e matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane e per comprendere i fenomeni del mondo circostante. |
| Competenza digitale |
| La competenza digitale è propria di chi ha l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo responsabile e sicuro per apprendere, lavorare e partecipare alla società. |
| Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare |

| |
|--|
| La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di organizzare il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo |
| Competenza in materia di cittadinanza |
| La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare consapevolmente e attivamente alla vita civica e sociale. Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. |
| Competenza imprenditoriale |
| La competenza imprenditoriale implica la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali. Si concretizza nella capacità di agire in modo autonomo e responsabile, di risolvere i problemi e di pianificare e realizzare un progetto usando la creatività, la riflessione e il pensiero pratico e strategico. |
| Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali |
| Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, la comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Si concretizza nella curiosità e nell'apertura verso il mondo e verso l'altro. |

In Italia, il Ministero ha tentato di conciliare le competenze con l'approccio disciplinare, tradizionalmente caratterizzato da rigide suddivisioni fra le diverse discipline, creando due contenitori: gli Assi culturali e le Competenze di cittadinanza.

Gli Assi culturali che prevedono le Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione sono quattro:

| |
|---|
| Asse dei linguaggi |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Padronanza della lingua italiana 2. Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi 3. Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario 4. Utilizzare e produrre testi multimediali |
| Asse matematico |

| |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica 2. Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni. 3. Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi 4. Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico |
| Asse scientifico-tecnologico |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità 2. Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza 3. Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate |
| Asse storico e sociale |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali 2. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. 3. Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. |

| |
|--|
| Le Competenze chiave per la cittadinanza da conseguire al termine dell'obbligo scolastico |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Imparare ad imparare 2. Progettare 3. Comunicare 4. Collaborare e partecipare 5. Agire in modo autonomo e responsabile 6. Risolvere problemi 7. Individuare collegamenti e relazioni 8. Acquisire e interpretare l'informazione. |

Oltre alle otto competenze di base, capacità fondamentali per muoversi nella società attuale sono le competenze trasversali (soft skills). Le hard skills sono le conoscenze che si acquisiscono a scuola, come la conoscenza di una lingua e di pacchetti informatici, le soft skills sono le caratteristiche intrinseche di una persona, che definiscono il modo in cui interagisce con gli altri e affronta le situazioni.

Le soft skill evidenziate dall'Unione Europea sono:

- l'autonomia la fiducia in sé stessi
- la resistenza allo stress
- la capacità di pianificare ed organizzare
- la capacità di apprendere in maniera continuativa
- la capacità di saper raggiungere gli obiettivi
- saper gestire le informazioni
- sapere essere intraprendente e avere spirito di iniziativa
- avere capacità comunicativa
- capacità di problem solving
- saper lavorare in gruppo
- la capacità di leadership

Da quanto detto finora emerge con evidenza che una didattica attenta allo sviluppo delle competenze deve essere improntata alla flessibilità, deve tener conto dei diversi stili cognitivi e dei differenti bisogni degli alunni, anche ovviamente degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. A seconda dei casi, è necessario predisporre un Piano Educativo Individualizzato, PEI, o un Piano Didattico Personalizzato, PDP (Legge 170/2010 e D.M. 5669/2011 art 6, comma 2 per DSA – Disturbo Specifico dell'Apprendimento; CM 8/2013, riferita alla direttiva ministeriale del 27 dicembre 2013 per i BES).

Progettare fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, curricula didattici flessibili permette di tener realmente conto delle diverse esigenze formative degli alunni. Si tratta della logica sviluppata, ad esempio, all'interno dell'approccio noto come Universal Design for Learning (UDL), trasferendo in campo educativo i principi architettonici dell'Universal Design (UD), delle modalità di progetto a priori inclusiva cui abbinare degli interventi per rendere l'azione didattica più flessibile e capace di rispondere alle esigenze differenziate degli allievi di ogni classe/sezione, fornendo:

- molteplici mezzi di rappresentazione (input). Nella presentazione delle proposte didattiche andare oltre la semplice esposizione verbale e realizzare una declinazione variata dei contenuti, che possa venire incontro ad un ampio ventaglio di diversità;
- molteplici mezzi espressione (output) prevedere procedure differenziate da parte degli allievi per lo svolgimento dei compiti/consegne per dimostrare il loro grado di acquisizione di conoscenze e competenze. Questo aspetto riguarda anche la valutazione che dovrebbe privilegiare i compiti reali, in grado di consentire l'applicazione significativa di quanto appreso;
- molteplici mezzi di coinvolgimento (motivazione).

Per rendere inclusivo un curriculum è necessario pensare in maniera inclusiva l'intero processo di insegnamento-apprendimento e, quindi, anche la valutazione.

Bisogna innanzitutto fare chiarezza sui termini verifica e valutazione: *La verifica è un aspetto della valutazione, ma non coincide con essa e consiste nell'osservazione e nella misurazione condotta con strumenti e in tempi diversi, dell'andamento dell'apprendimento degli allievi* (Da Re, 2015). La valutazione invece è un “processo” (Da Re e Guasti, 2015), che si sviluppa nel tempo e si genera dal confronto di diversi strumenti valutativi. Il processo di valutazione non è un qualcosa che si aggiunge all'atto didattico, alla sua conclusione finale, ma ne è una parte strutturale. Non è un caso, infatti, se anche nelle Indicazioni nazionali del 2012 e come confermato poi nel D.Lgs. 62/2017 la valutazione delle competenze è stata definita come un percorso che *precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte al termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo* (Indicazioni nazionali, p. 13). Anche durante la definizione del processo valutativo è importante tener presente le diversità che possono essere presenti all'interno di una classe, e quindi proporre delle opzioni che possano permettere a ciascuno allievo, in maniera non uguale per tutti, ma equa rispetto alle caratteristiche del singolo alunno, di esprimere al meglio quanto appreso nei modi, tempi e con gli strumenti che gli sono più confacenti.

Per far sì che il processo di valutazione sia formativo, orientativo (Cottini, 2017), valido, attendibile, personalizzato, in grado quindi di “*valutare tutti e ciascuno*” (Bertagna, 2004) è importante che la valutazione venga svolta tenendo conto di diversi punti di vista. In tale direzione, Mario Castoldi (2009) propone di tenere in considerazione tre livelli di valutazione:

- un livello soggettivo di valutazione, che può essere svolta dagli studenti attraverso la compilazione di diari di bordo, autobiografie, strategie autovalutative, resoconti verbali;
- un livello intersoggettivo: la prospettiva sociale, l'eterovalutazione può essere approfondita dai compagni di classe, come dai genitori, utilizzando dei protocolli di osservazione, commenti, interazioni tra pari;
- un livello oggettivo, riferito alle evidenze osservabili riguardante l'analisi delle prestazioni, può essere rilevato dai docenti attraverso compiti autentici, prove di verifica, selezione dei lavori, rubriche valutative e documentazione dei processi.

Nelle *Linee Guida per la Certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2018) si specifica che è importante considerare degli indicatori di competenza (Castoldi, 2009) riferiti in particolar modo ai seguenti ambiti:

- Autonomia
- Relazione

- Partecipazione
- Responsabilità
- Flessibilità, resilienza e creatività
- Consapevolezza

La valutazione si configura come un *processo complesso [...] che dovrebbe tenere conto delle condizioni di partenza, dei progressi, delle modalità operative, dei traguardi conseguiti alla fine del percorso dal singolo allievo* (Da Re, 2015). Che la valutazione sia parte integrante della professionalità del docente configurandosi come strumento imprescindibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento, è ribadito dall'ordinanza n°172 del 4 dicembre 2020 che ha individuato, per la scuola primaria, *un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale [...] e consente di rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti*.

Sono individuati quattro livelli di apprendimento:

- avanzato;
- intermedio;
- base;
- in via di prima acquisizione.

I livelli sono definiti sulla base di dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo:

- a) l'autonomia dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;
- b) la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (attività, compito) nota può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione non nota si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;
- c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;
- d) la continuità nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.

Per gli obiettivi non ancora raggiunti o per gli apprendimenti in via di prima acquisizione la normativa prevede che [1] *istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attiva specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento (...)*. (art. 2, comma 2 del decreto legislativo n. 62/2017) elaborando percorsi educativo didattici tesi al raggiungimento degli obiettivi, mettendo in atto strategie di individualizzazione e personalizzazione.

Il compito della scuola è sempre stato di formare dei cittadini critici e consapevoli delle loro azioni. Per assolvere adeguatamente a questo compito la scuola evolve così come la società è in continua evoluzione. Scompare la programmazione, legata a un percorso lineare d'insegnamento, e compaiono i traguardi di apprendimento. La didattica diventa attiva, laboratoriale e partecipativa stimolante e creativa dove i discenti collaborando stimolano quelle competenze che li prepareranno ad affrontare la società contemporanea con un approccio critico e consapevole.

Una rivoluzione copernicana, suggeriscono le Indicazioni Nazionali, che noi docenti siamo chiamati a sostenere con forza per formare dei cittadini futuri che possano rispondere alle richieste della società e apportarvi miglioramenti grazie alle loro idee e alle loro azioni.

Questo da sempre è il mandato educativo della scuola.

2. Il Format di progettazione

Nel paragrafo precedente abbiamo delineato le caratteristiche principali dell'Unità di Apprendimento e gli aspetti che la caratterizzano rispetto all'Unità Didattica.

Di seguito proponiamo uno schema utile per costruire il progetto con le singole azioni.

| | |
|--|---|
| | UdA 50 h |
| Titolo e argomento della singola UdA | Il titolo deve richiamare l'argomento ed evidenziare la/le competenza/e che si intende/no sviluppare. L'argomento deve essere relativamente ampio per permettere di effettuare collegamenti con le varie discipline o campi di esperienza. |
| Area educativa interdisciplinare; classe/sezione in cui si svolge l'attività | Esplicitare le aree educative che si intendono coinvolgere con riferimento alla sezione/classe in cui si svolgerà l'UdA. |

| | |
|--|---|
| Presentazione del contesto | Presentare una breve analisi del contesto indicando da quanti allievi è composta la classe/sezione, se ci sono alunni con BES. Evidenziare quanto emerso dall'osservazione, ad esempio: stili di apprendimento, motivazione allo studio, capacità di lavorare in gruppo, livello di coinvolgimento durante le lezioni, rapporti tra i compagni e con gli insegnanti, rapporti tra insegnanti... |
| Sintesi e giustificazione del progetto – Finalità generali | Introdurre il percorso didattico definendo un macro-tema di riferimento attorno a cui si articola. Esplicitare le finalità ovvero il senso del progetto, gli intenti, gli scopi, che devono essere coerenti con il PTOF. |
| Competenze chiave europee | Indicare al massimo tre competenze (vedi il paragrafo precedente) da sviluppare prioritariamente. |
| Traguardi di sviluppo delle competenze | Indicare i Traguardi per lo sviluppo delle competenze (disciplinari) I° ciclo: Traguardi per lo sviluppo delle competenze (Indicazioni nazionali del 2012). |
| Obiettivi generali di apprendimento | Da ricavare dalle Indicazioni nazionali (vedi paragrafo precedente). Indicano la direzione generale dell'azione formativa. |
| Obiettivi specifici di apprendimento | Indicare cosa ci si attende che gli allievi siano in grado di fare al termine dell'intervento didattico. Gli obiettivi specifici devono essere: misurabili, coerenti tra loro e realistici. Si può far riferimento al modello R.I.Z.A., Tassonomia di Bloom. A differenza della finalità che non è mai completamente e oggettivamente verificabile, l'obiettivo è una performance osservabile, quantificabile e misurabile. |
| Prerequisiti | Esplicitare le conoscenze e abilità pregresse necessarie per svolgere l'UdA. |
| Metodologie | Indicare le metodologie di riferimento. Per metodologie si intende le procedure utilizzate. |
| Strategie educativo-didattiche | Indicare le strategie attuate. Per strategie educativo-didattiche si intende l'orientamento, l'atteggiamento adottato dal docente. |
| Risorse | Ogni azione didattica presuppone l'allestimento dell'ambiente di apprendimento, legato alla strumentazione che si possiede. In questo spazio va indicato il dove (aula, palestra, giardino, teatro...) i materiali e gli strumenti. |
| Numero incontri delle attività proposte | L'azione didattica deve essere suddivisa in fasi, momenti chiari di azioni in sequenza, dove descrivere dettagliatamente le attività, affinché sia evidente per ogni fase l'obiettivo o gli obiettivi previsti. |
| Compito autentico | Descrivere la situazione problema che può presentarsi nella vita reale per la cui risoluzione è necessario mettere in pratica abilità, conoscenze e competenze sviluppate durante il percorso didattico. |

| | |
|--------------------|--|
| Prodotto finale | Indicare il prodotto (ad esempio un video, un lapbook, un cartellone, un giornalino, una rappresentazione, una mappa, un dépliant...) che gli allievi realizzano alle fine dell'intervento formativo. |
| Prove di Verifica | Indicare le prove e/o strumenti che si intendono somministrare per la fase di: <ul style="list-style-type: none">• verifica iniziale (prima dell'UdA per verificare i prerequisiti)• verifica in itinere (durante il percorso per eventuali adattamenti delle attività)• verifica finale (al termine dell'UdA per il raggiungimento degli obiettivi) |
| Valutazione finale | Esplicitare le rubriche di valutazione basate su criteri e evidenze per assegnare i giudizi secondo i livelli e le dimensioni, gli strumenti di autovalutazione. |

Bibliografia

- BONAIUTI, G., CALVANI, A., MENICETTI, L., VIVANET, G., (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
Da <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads#translations>
- CASTOLDI, M., (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- COTTINI, L., (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- COTTINI, L., (2017), [a cura di] *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Roma: Carocci.
- COTTINI, L., (2018), La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 137-150). Lecce: Pensa Multimedia.
- CORSINI, C., (2022), *La valutazione che educa*. Roma: Francoangeli.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006), Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente. Da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- D'ALONZO, L., (2017), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu
- D'ALONZO, L., (2019), *Come fare per gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu
- DA RE, F., (2015), Valutazione e verifica. In F. Zambotti (a cura di), *BES a scuola. 17 punti chiave per una didattica inclusiva* (pp. 322-325). Trento: Erickson.
- DA RE, F., GUASTI, L., (2015), La valutazione come processo. In F. Zambotti (a cura di), *BES a scuola. 17 punti chiave per una didattica inclusiva* (pp. 313-314). Trento: Erickson.
- GARDNER, H., (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- GIANNANDREA, L., (2017), La valutazione. Il paradigma ermeneutico: prospettive, tecniche, strumenti. In P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi (2017) (a cura di) *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 309-326) Brescia: La Scuola
- MACE, R., (1985), *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- MEYER, A., ROSE, D.H., GORDON, D., (2014), *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

- MITCHELL, D., (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- MOYER, P.S., BOLYARD, J.J., SPIKELL, M.A., (2002), *What are Virtual Manipulatives? Teaching Children Mathematics*. NCTM Publishing.
- MIUR (2018), *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Roma. Da <https://www.miur.gov.it/news/asset/publisher/ubiwoWFcqWhG/content/linee-guida-certificazione-delle-competenze?inheritRedirect=false>
- MIUR (2012), Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma. Da <https://www.miur.gov.it>
- MORGANTI, A., BOCCI, F., (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Edu
- PASCOLETTI, S., (2018), *Tecnologie per l'inclusione*. In Cottini L. *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci, 286-331
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G., (2019), *Tecnologie per l'educazione*. Roma: Pearson

Sitografia

- <http://www.asvis.it> (28.06.2023)
- <http://www.unric.org/it/agenda-2030> (22.06.2023)
- <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/raccomandazione-parlamento-europeo.html> (28.06.2023)
- https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/pellerey_rassegna1-2016.pdf (Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali MICHELE PELLEREY) (23.06.2023)
- https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (23.06.2023)
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (28.06.2023)

Le metodologie didattiche

Giuseppe Chiaromonte

1. Introduzione

Nell'ambito della progettazione delle Unità di Apprendimento, uno spazio importante occupa la parte relativa alla sperimentazione di alcune metodologie didattiche, che gli studenti potranno applicare durante il percorso di tirocinio diretto nella istituzione scolastica che avranno scelto tra quelle statali, comunali o paritarie, convenzionate con l'Università Roma Tre.

Accanto ad una applicazione concreta del *Cooperative learning*, che accompagna buona parte delle attività proposte agli studenti suddivisi per gruppi, negli incontri di tirocinio indiretto si sperimentano anche le metodologie del *Circle time*, del *Peer tutoring*, del *Brainstorming*, fondamentali nella didattica per competenze: il primo diviene una strategia tipica dei piccoli gruppi di lavoro, il secondo vede un continuo e reciproco supporto prevalentemente nei lavori di gruppi ristretti, mentre il terzo viene applicato sia in forma tradizionale, con l'espressione del pensiero in forma orale e magari formalizzata in apposite mappe, sia in forma multimediale, utilizzando appositi software che creano, ad esempio, *word cloud*, con quanto espresso da ogni partecipante. A questa fase consegue poi un momento riflessivo finalizzato all'avvio delle attività.

Le diverse metodologie vengono poi personalizzate all'interno dei differenti contesti sezione/classe nei quali gli studenti svolgono il tirocinio diretto, diventando strategie concrete di approccio didattico, nelle quali si evidenziano le peculiarità dell'insegnante e le esigenze specifiche di ogni singola sezione/classe.

Tra le metodologie didattiche attive, un peso particolare si è scelto di dare al *Debate* e allo *Spaced learning*.

2. La metodologia del Debate: l'esperienza del laboratorio

Nell'ambito delle metodologie didattiche attive, che favoriscono un apprendimento significativo per lo sviluppo delle competenze, il Debate riveste un ruolo importante.

Si tratta di un dibattito strutturato con regole e tempi di svolgimento prefissati che pongono l'alunno al centro del percorso formativo rendendolo protagonista dell'apprendimento (De Conti, Giangrande, 2018).

Il Debate moderno nasce e si sviluppa in un contesto socio-sanitario come metodo efficace per il recupero e l'inclusione di soggetti affetti da disturbi legati

alle dipendenze, per poi evolversi e adattarsi al contesto politico, in particolar modo alle sfide elettorali che i candidati alle elezioni pongono in essere su tematiche specifiche e ben definite.

Mutuato nel contesto pedagogico-didattico, il Debate diventa metodologia attiva soprattutto grazie all'impulso dell'Indire, che la inserisce all'interno del movimento delle Avanguardie Educative, dapprima in forma sperimentale in alcuni contesti scolastici scelti e poi in maniera allargata coinvolgendo istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

Il Class Debate oggi, in forme strutturate e modulate a seconda del grado di scuola nel quale viene proposto, è largamente utilizzato perché consente di lavorare su obiettivi di apprendimento che tendono a sviluppare competenze trasversali (Monaldi, 2022): la capacità di cercare le fonti più autorevoli e affidabili in relazione ad una tematica; la capacità di lavorare su tali fonti ed estrarne motivazioni a sostegno di una posizione o del suo contrario; la capacità di riassumere contenuti e saperli esporre in un tempo definito; la capacità di esprimere contenuti comunicando non solo verbalmente ma anche attraverso aspetti para-verbali e non verbali legati alla gestualità, alla postura, alle pause; la capacità di cogliere l'essenziale di un tema proposto (Alessandri, 2021).

La proposizione di questa metodologia all'interno del percorso di Tirocinio del IV anno di corso e la sperimentazione che gli studenti tirocinanti sono chiamati a praticare nell'organizzazione e nella realizzazione di un Debate nelle aule universitarie, è legata proprio alla sua efficacia consolidata e crescente anche all'interno di un contesto di scuola primaria; inoltre, le tematiche suggerite per il dibattito sono legate in senso ampio alla gestione di una classe e pertanto invitano gli studenti a confrontarsi su questioni che in ogni caso accompagnano la didattica.

Si cita qualche claim, ovvero affermazione proposta agli studenti per sperimentare la metodologia del Debate:

- L'assegnazione di compiti a casa per gli alunni è una pratica giusta e pedagogicamente corretta.
- All'interno del tempo-scuola di 40 ore settimanali, è giusto che le attività pomeridiane del dopo-mensa siano improntate all'approfondimento dei contenuti oggetto di studio delle ore mattutine.
- Nell'esecuzione dei compiti assegnati per casa è corretto favorire l'agire cooperativo incentivando gli alunni ad eseguire in gruppi le attività.
- Nella scuola dell'infanzia è giusto consentire ai bambini di portare un oggetto transizionale legato al loro ambiente domestico per favorire l'adattamento.
- È corretto introdurre già dalla scuola dell'infanzia le TIC, cioè l'uso delle tecnologie e dei dispositivi informatici a partire dai 3 anni.

Nel corso degli incontri laboratoriali, gli studenti sono liberi di confrontarsi anche su altre tematiche connesse alla gestione della classe o su temi specifici; è importante, tuttavia, che il claim sia sempre formulato in modo da essere divisivo, creare cioè due gruppi di lavoro che si confrontino portando avanti

l'uno motivazioni pro e l'altro motivazioni contro l'assunto. Oltre che divisivo il claim deve essere chiaro, circoscritto, controverso e argomentabile: deve cioè contenere un messaggio facilmente comprensibile e non vago in modo che il dibattito non si svolga sul significato delle parole, ma sui contenuti; deve attirare la curiosità, l'interesse, l'attenzione dei partecipanti e generare due posizioni contrastanti che dibatteranno.

Dopo aver scelto il claim, gli studenti, divisi nei gruppi, costruiscono, in rispettivi sottogruppi, le motivazioni a sostegno e contro la tesi, esprimendo opinioni personali e del sottogruppo, ma anche ricercando quanto autori, pedagogisti e studiosi hanno espresso sull'argomento. Ogni sottogruppo costruisce una scaletta di interventi che poi i vari debaters esprimeranno in tempi precisi (tre minuti) alternati agli interventi della controparte. Nello svolgimento del dibattito ogni speaker potrà naturalmente esprimere la propria motivazione a sostegno oppure contro la tesi, ma potrà altresì confutare le motivazioni via via espresse dalla controparte, sempre restando nei tempi assegnati a ciascun intervento. Questo richiede abilità più evolute, che tuttavia si sviluppano anche grazie alla metodologia in questione, poiché si tratta di esprimere la propria posizione provando a cogliere, contestualmente, elementi da contraddire nelle argomentazioni espresse dalla controparte.

Al termine di ogni dibattito, una giuria precedentemente costituita e composta da studenti, formulerà un giudizio sul modo di svolgimento del dibattito, sui contenuti espressi, sul rispetto dei tempi e sul grado di convincimento che i debaters sono riusciti ad esprimere, con aspetti comunicativi verbali ma anche para-verbali e non verbali, a sostegno o contro la tesi. La giuria potrà esprimere un vincitore ma potrà anche giungere ad una soluzione e formulare un compromesso tra opzioni concorrenti.

Lo scopo della metodologia è sviluppare competenze: migliorare l'abilità dello speaking, allargare i propri orizzonti culturali, vincere la timidezza assumendo un ruolo, maturare il carattere perché si dovranno difendere anche posizioni non condivise, per una visione multilaterale della realtà, imparare a parlare in pubblico (Public Speaking), imparare a lavorare in gruppo e con le ICT, consolidare le conoscenze linguistiche e lessicali in L1 e L2 (Sanchez, 2023).

Bibliografia

- ALESSANDRI, L. (2021), *Il Debate e la Didattica. Un laboratorio di democrazia. Riflessioni sulla Scuola*. Pavia: Blonk.
- CINGANOTTO, L., MOSA, E., PANZAVOLTA, S., (2021), *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- DE CONTI, M., GIANGRANDE, M., (2018), *Debate. Pratica, Teoria e Pedagogia*. Roma: Pearson.
- MONALDI, G., (2022), *Laboratorio debate alla scuola primaria*. Trento: Erickson.
- SANCHEZ, C., (2023), *Il Debate nelle scuole. Tecniche e strategie efficaci per avviare il Debate in classe*. Torino: Sanoma.

Sitografia

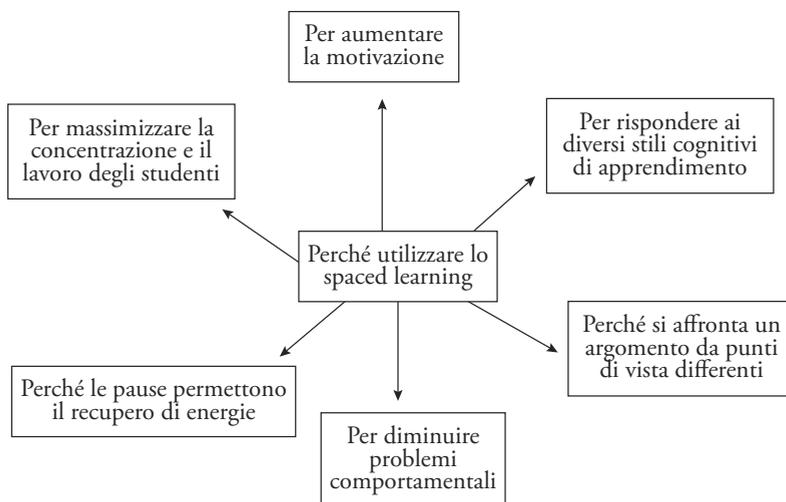
<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate> (25.06.2023)

La metodologia dello Spaced Learning: il laboratorio di apprendimento intervallato

Marcella Panariello

La metodologia didattica dello Spaced Learning prende spunto dalle teorie del neuroscienziato R. Douglas Fields del National Institute of Child Health and Human Development che pubblicò nel 2005 il risultato della sua ricerca sulla rivista «*Scientific American*» nell'articolo *Making Memories Stick*. In sostanza il team di Fields dimostrò come il cervello crea, attraverso una rete di cellule collegate tra loro, un ricordo. Gli esperimenti effettuati avrebbero dimostrato che per attivare le cellule all'interno del cervello c'è bisogno che queste siano stimolate in modo intervallato. In particolare modo la continua stimolazione delle cellule non permetterebbe loro di attivarsi, mentre ciò sarebbe possibile con una stimolazione alternata con momenti di pausa "vuoti". La distanza temporale tra le stimolazioni delle cellule sarebbe fondamentale per la costruzione di ricordi, sarebbero necessari almeno 10 minuti tra una stimolazione e la successiva affinché si determini un percorso di costruzione nella memoria a lungo termine.

Basandosi su questa teoria, la metodologia didattica dello Spaced Learning suggerisce di intervallare le attività degli alunni con momenti di pausa prevedendo una specifica articolazione del tempo della lezione, costituito da momenti di input e da intervalli.



Alcuni istituti scolastici italiani hanno sperimentato questo tipo di metodologia poiché promossa dall'INDIRE nell'ambito del Manifesto delle Avanguardie Educative (2014) ma la versione suggerita dalle A.E. si differenzia in modo sostanziale da quella proposta nel tirocinio come vedremo in seguito.

Lo Spaced Learning, così come suggerito dalle Avanguardie, prevede l'articolazione del tempo-lezione, organizzata in cinque fasi costituite da tre momenti di input e due intervalli. *Nel 1° input l'insegnante dà le informazioni che aiuteranno gli studenti durante la lezione. La durata dell'input non è predeterminata. A questo primo momento segue un intervallo di 10', durante i quali non deve esser fatto nessun riferimento al contenuto della lezione. Nel 2° input l'insegnante rivisita il contenuto della prima sessione cambiando il modo di presentarlo (...). Nel secondo intervallo si applicano i principi del primo, con un tempo di riposo/relax di 10'. Nell'intervallo l'attività sarà una declinazione della precedente. Anche in questo momento l'attività non sarà correlata al contenuto della lezione. Nel 3° input l'insegnante rimane sul contenuto della prima sessione, ma propone attività centrate sullo studente: i ragazzi dovranno dimostrare di aver acquisito il contenuto condiviso nei primi input, applicando le conoscenze in contesti di esercitazione o situazioni-problema. Il docente verifica infine la comprensione del contenuto della lezione da parte degli studenti* (<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/spaced-learning>)

Nel laboratorio di tirocinio la metodologia dell'apprendimento intervallato vede l'alunno al centro della sua formazione, lo studente, in tutte le attività proposte, rimane sempre protagonista del proprio processo di apprendimento. Non è il docente che fornisce le informazioni da apprendere ma queste sono il risultato delle esperienze che ogni alunno farà. Durante gli incontri di tirocinio indiretto si prediligerà l'attività laboratoriale seguendo il principio del Learning by doing (Dewey, 1938) che prevede una forma di apprendimento esperienziale, un imparare facendo e interagendo con il mondo. In tale prospettiva, gli alunni non sono considerati come uditori passivi ma come soggetti attivi nel loro percorso formativo.

Si progetta il primo input dove l'insegnante, che intende sviluppare determinate competenze, parte da uno stimolo, situazione problema. La durata dell'input è di 45', dove chiede agli alunni di organizzarsi e trovare soluzioni.

Esempio attività

Primo input

- Competenza da sviluppare: competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie.
- Classe di riferimento: prima primaria.
- Obiettivo: l'alunno, dati una serie di oggetti, classifica in base ad una proprietà.
- Stimolo: l'insegnante chiede agli alunni come fare per dividere diversi oggetti avvalendosi di materiale strutturato e non (scatole, foglie, blocchi logici...).

- Attività: l'alunno trova soluzioni diverse facendo e sperimentando.

A questo primo momento segue un intervallo di 15', durante il quale non deve esser fatto nessun riferimento al contenuto del primo input (esempio ascolto di un brano musicale o di una lettura da parte dell'insegnante). Quindi segue il secondo input di circa 45' dove l'insegnante parte da un altro stimolo.

Secondo input

- Stimolo: l'insegnante avvalendosi della LIM mostra alcune attività interattive, come Learning Apps.
- Attività: l'alunno deve classificare immagini in base ad una proprietà utilizzando un dispositivo, computer/LIM e un programma specifico come Learning apps, Wordwall, Genially.

Dunque, segue un altro momento di pausa di circa 15' durante il quale non si fa riferimento al contenuto del primo e secondo input (esempio momento ricreativo di merenda). Segue altro input di 45' dove si riparte da un altro stimolo.

Terzo input

- Stimolo: l'insegnante dopo aver condotto gli alunni in giardino chiede di raccogliere delle foglie o dei ciotoli in base ad alcune caratteristiche.
- Attività: l'alunno, dopo aver raccolto gli oggetti, li rappresenta sul quaderno classificandoli in due insiemi stabilendo autonomamente le proprietà per la classificazione.

A questo punto segue altra pausa di 15' (disegno libero, uscita in giardino...) e un altro input di 45' con un altro stimolo.

Quarto input

- Stimolo: l'insegnante in palestra chiede agli alunni di fare dei gruppi decidendo loro la proprietà.
- Attività: l'alunno in base alla decisione presa in modo collettivo si colloca in un gruppo, esempio nel gruppo dei biondi, mori...
- Ultima pausa.

Si è organizzato un totale di quattro ore, quattro input e altrettante pause, prevedendo di coprire una mattina scolastica tenuto conto dell'inizio di attività alle ore 9:00 e il termine alle 12:00.

Durante il tirocinio gli studenti progettano e poi sperimentano a scuola, negli istituti accoglienti, modelli di progettazione di apprendimento intervallo per le sezioni di scuola dell'infanzia e per le classi di scuola primaria. In gruppi, partendo da una competenza da sviluppare e un relativo obiettivo da raggiungere, si progettano delle attività di 45 minuti intervallati da momenti di pausa di 15 minuti.

Si riporta uno dei tanti contributi degli studenti caricati su formonline:

“Titolo: il corpo in movimento Classe di riferimento: scuola dell'infanzia.

Campi di esperienza: il corpo e il movimento, i discorsi e le parole. Tempi UDA: 180 minuti. Prima attività: Una canzone che parla di noi. Proposta: Come attività iniziale proporre una canzoncina animata che aiuti i bambini a riconoscere le parti del corpo attraverso il movimento e le parole. Creare un momento riconoscibile e accogliente per i bambini, che può trasformarsi in una routine di accoglienza quotidiana. La canzone "il ballo delle parti del corpo" è una proposta divertente, che accostata alla metodologia del circle-time può rappresentare uno spazio di incontro e di riconoscimento per i bambini della classe. In seguito, dare spazio a una discussione libera e aperta. Esiti: Conoscenza e consapevolezza del proprio corpo. Ogni bambino può esplorarsi nella propria classe, sperimentando l'ambiente anche con la sua corporeità. In questo modo, è possibile sollecitare anche scambi e relazioni. Intervallo: 15 minuti. Disegno libero. Dopo la prima attività i bambini vengono lasciati disegnare qualsiasi cosa vogliano per un tempo limite di 15 minuti, i bambini devono essere a conoscenza delle tempistiche che si affrontano in modo che inizino a capire il concetto di organizzazione. Alla scadenza del tempo l'aula viene rimessa in ordine e si procede con la seconda attività. Seconda attività. Tempi 45 minuti Lettura albo. Ripristinata la dovuta concentrazione, la maestra fa sedere a terra davanti alla Lim tutti i bambini e introduce con poche parole un albo visivo in cui animali e bambini si confrontano sui movimenti del corpo effettuati da entrambi. L'audiolibro è ideato da Eric Carle per la Collana *Nati per Leggere*, e si intitola *Dalla testa ai piedi*. Un gorilla racconta la storia e mette a confronto i movimenti di molti animali con quelli dei bambini. Gli animali protagonisti sono: pinguino, giraffa, bisonte, scimmia, foca, gorilla, gatto, coccodrillo, dromedario, asino, elefante e pappagallo. Tutti muovono una parte del corpo e sfidano i bambini a fare altrettanto. Lettura con brainstorming. Successivamente alla visione dell'audio albo, viene chiesto ai bambini se anche loro possono fare i movimenti proposti dai vari animali del video. I bambini ascoltano e si confrontano seguendo un flusso costante di pensieri e racconti. Seconda pausa: 15 minuti. Merenda Ai bambini viene lasciato il tempo per fare merenda e di conseguenza anche di parlare e discutere liberamente con i compagni per poi continuare con la nuova attività. Terza attività: Campana a percorsi di ostacoli. Tempi:45 minuti. Svolgimento: gli insegnanti preparano un percorso ad ostacoli per i bambini in giardino. Questo partirà con la campana per poi svilupparsi salto nei cerchi, slalom intorno ai coni, strisciare sotto un tessuto per giungere dall'altra parte, prendere un pallone che troveranno lì a terra per metterlo in un contenitore posto ad una discreta distanza. Successivamente i bambini che giungono in questa sezione vengono sottoposti ad un indovinello da parte degli insegnanti su una parte del corpo, esempio «Li copro quando il sole mi dà fastidio ecc.» Una volta affrontato l'indovinello i bambini devono saltare per afferrare con le mani un cartoncino affisso tramite una corda a dei rami dell'albero. Su ogni cartoncino ci sarà una figura del corpo che è stata utilizzata nel percorso e che verrà utilizzata per comporre il corpo di un bambino e una bambina una volta che tutti i bambini

avranno concluso il percorso. Terza pausa: 15 minuti: Gioco libero in giardino. Quarta attività: 45 minuti Costruzione del corpo umano con i vari pezzi.”

Tutti i contributi realizzati dai diversi gruppi sono risultati molto interessanti, si ringraziano tutti gli studenti del quarto anno di corso dell'anno accademico 2021/2022 per la grande partecipazione e l'impegno che hanno messo in tutte le iniziative suggerite dai tutor.

Bibliografia

- BALDACCI, M., (2004), *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. In R. Travaglini, R. & Filograsso, F. Dewey e l'educazione della mente. Milano: Franco Angeli.
- DEWEY, J., (1984), *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- FRABBONI, F., (2005), *Il laboratorio per imparare ad imparare*. Napoli: Tecno-did.

Sitografia

- <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/raccomandazione-parlamento-europeo.html> (26.06.2023)
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (26.06.2023)
- <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/spaced-learning> (25.06.2023)

Le attività e gli strumenti per un apprendimento significativo

Marcella Panariello

Nel quarto anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, durante il tirocinio indiretto, si ha l'opportunità di progettare e svolgere attività mirate ad un apprendimento significativo. È importante innanzitutto chiarire che questo apprendimento è basato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze che permette agli studenti di sviluppare competenze metacognitive, imparare a imparare, relazionali, sapere operare in gruppo, e caratteriali, mettendo in gioco creatività e personalità. Per questo è indispensabile che ogni alunno sia coinvolto in modo attivo nel suo processo di apprendimento, applicando il principio del *learning by doing* (Dewey, 1984). Lo studente partendo dalle conoscenze già in suo possesso è l'ancoraggio al già noto che permette la costruzione della nuova conoscenza avvia un processo di apprendimento compiendo "azioni" in contesti formali e non (Vygotskij, 1934). Quando ad alcuni alunni manca la conoscenza pregressa, che, come già accennato, è indispensabile per assimilare o utilizzare la nuova informazione, ci troviamo davanti a barriere che possono essere superate utilizzando strategie e strumenti inclusivi specifici, ad esempio *immagini visuali, organizzatori grafici avanzati (i metodi KWL-Know, Want-to-know, Learned, mappe concettuali, mappe mentali)* (Ventriglia, Storace, Capuano, 2015). Ogni alunno deve avere i "suoi" strumenti necessari all'apprendimento, *non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali* (Don Milani, 1967). Altro elemento fondamentale per un apprendimento significativo è la "motivazione ad apprendere" (Rogers, 1973) per questo è importante che l'insegnante coinvolga appieno ogni studente. È fondamentale che ogni studente trovi piacere nell'apprendere, si diverta a sperimentare, a scoprire processi e conoscenze, l'alunno non deve "agire" perché costretto ma perché lo vuole. Il compito del docente è quello di creare sia un ambiente inclusivo utilizzando in modo ottimale tutte le risorse a disposizione, sia un clima disteso, accattivante, piacevole. Un percorso di apprendimento deve tenere conto non solo della dimensione cognitiva ma in particolar modo di quella emotiva. L'alunno deve avvertire l'ambiente come accogliente, motivante, e deve sentirsi a suo agio in uno spazio di discussione per la condivisione di esperienze; l'apprendimento risulta più efficace se avviene in gruppo, in una dimensione collaborativa dove vi è dialogo, confronto, negoziazione con gli altri. Un ambiente di apprendimento deve garantire la presenza attiva di tutte le sue componenti e quindi non presentare ostacoli che impediscono il contributo da parte di ciascuno. Per passare dall'affermazione del principio alla sua traduzione pratica, occorre fissare l'attenzione sul fatto che una partecipazione attiva si può avere se l'ambiente di

apprendimento è tale da sostenere per ogni componente una forte motivazione ad apprendere, a sperimentare, a collaborare e a produrre. La costruzione di un apprendimento significativo ha bisogno di un ambiente in cui l'alunno ha l'opportunità *di apprendere in modo attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e collaborativo* (Jonassen, 2009). Molti pedagogisti concordano nell'affermare che le sensazioni positive, di coinvolgimento, soddisfazione e realizzazione rafforzano l'autostima e il senso di efficacia nell'apprendimento. *La persona è disposta ad impegnarsi quando la speranza di successo supera la paura dell'insuccesso, altrimenti prevale il senso di vergogna e inattività* (Atkinson, 2007).

Durante il tirocinio si avrà modo di fare ricerca per individuare metodologie, strategie e strumenti per promuovere un apprendimento significativo. Tra l'altro si sperimenterà come progettare attività in maniera strutturata, partendo dalle competenze per arrivare a specifici obiettivi, come sviluppare ed utilizzare le risorse in maniera efficace, come creare un ambiente inclusivo e come valutare sia i processi che i prodotti dell'attività. Le attività che si progetteranno avranno come prodotto finale la creazione di un materiale co-costruito che possiederà un triplice valore: didattico in quanto gli alunni sono partecipi nella costruzione della conoscenza e quindi attivi nel processo di apprendimento, inclusivo poiché la rappresentazione all'interno del materiale educativo-didattico riguarda la specificità di ogni singolo alunno con le sue caratteristiche fisiche, cognitive e comportamentali e, infine, educativo dal momento che questo approccio pedagogico favorisce la condivisione e la collaborazione tra alunni e tra alunni e insegnanti.

Nell'anno accademico 2022/23 sono stati già organizzati diversi incontri durante i quali gli studenti, mettendo in campo la loro creatività, conoscenza, abilità e competenza, hanno avuto modo di creare materiali educativi didattici simulando la strategia educativa-didattica di co-costruzione di strumenti, finalizzata proprio ad un apprendimento significativo, da poter svolgere successivamente insieme agli alunni nel tirocinio diretto. Un primo incontro di questo tipo è stato quello mirato alla co-costruzione di materiale per l'area scientifico-matematico- tecnologico per la scuola primaria. Gli studenti hanno avuto modo di lavorare in gruppo, di progettare, produrre e presentare il lavoro per condividerlo con gli altri. I prodotti dei vari gruppi sono stati tutti molto interessanti ma ovviamente per motivi di spazio ne alleghiamo solo due.

Si ringraziano vivamente tutti gli studenti del quarto anno di corso nell'anno accademico 2022/23 che hanno partecipato con grande motivazione e impegno a tutte le iniziative proposte.

Riportiamo di seguito due esempi di contributi così come caricati su Formonline, spazio dedicato agli studenti del corso:

“Abbiamo progettato un gioco, la montagna di Whisky (Fig. 1), che servirà per la valutazione dell'apprendimento. Ci siamo rivolti a una prima classe della scuola primaria. L'insegnante dopo aver affrontato il concetto di addizione e sottrazione pone questo gioco valutativo per capire se l'alunno ha interiorizzato l'argomento. Materiali: Abbiamo utilizzato cartoncini, colla, forbici, pennarelli e cannucce. Svolgimento: l'insegna rotando le cannucce sceglie il numero nella prima e nella seconda casella, dopo di che sceglie il segno in questo caso può essere il segno dell'addizione o il segno della sottrazione. Il bambino dovrà a questo punto dovrà trovare il risultato e in base a questo solleverà o abbasserà il ragno, Whisky, dalla montagna, costruita con i vari materiali”.

“L'attività proposta consiste nella realizzazione, partendo da materiali di scarto, della «Scatola delle frazioni» (Fig. 2) per una classe terza primaria. Ovvero un supporto visivo utile a comprendere meglio il concetto di frazione (in un passaggio successivo si può introdurre anche il minimo comune multiplo), visualizzando effettivamente ciò che può risultare ostico se lasciato astratto. È un'attività utile per tutti, specialmente per bambini con discalculia, i quali possono avere difficoltà a concettualizzare la nozione di numero. Utile anche per fare un ripasso di geometria sulle varie figure. In ultimo, facendolo realizzare direttamente agli alunni può essere occasione per allenare la motricità fine e l'intelligenza computazionale. Obiettivi: – Denominare figure piane e solide. – frazionare in parti e ricomporre. Realizzazione: Se si hanno a disposizione materiali di scarto (tipo vecchie scatole da scarpe ecc.) si possono benissimo utilizzare, nel nostro caso come prima cosa abbiamo ritagliato un cartoncino, ripiegato e fissato con la colla, in modo da ricavarci una scatola. Dopodiché abbiamo preso altri fogli, colorati o da colorare. Da questi fogli viene ritagliato un pezzo grande quanto il perimetro interno della nostra scatola. A questo punto i ritagli verranno suddivisi in vari ritagli di forme diverse, in modo da creare le nostre «Frazioni» Mettendo i pezzettini a confronto con la scatola si può quindi avere una visione più chiara dei concetti spiegati.”

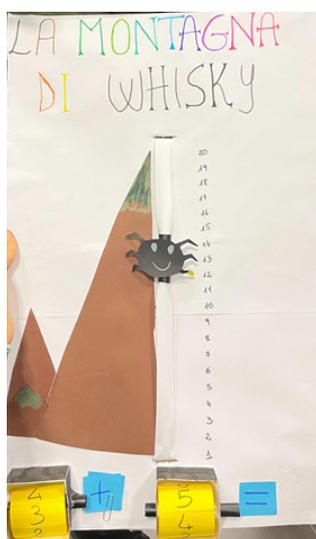


Figura 1 – La montagna di Whisky

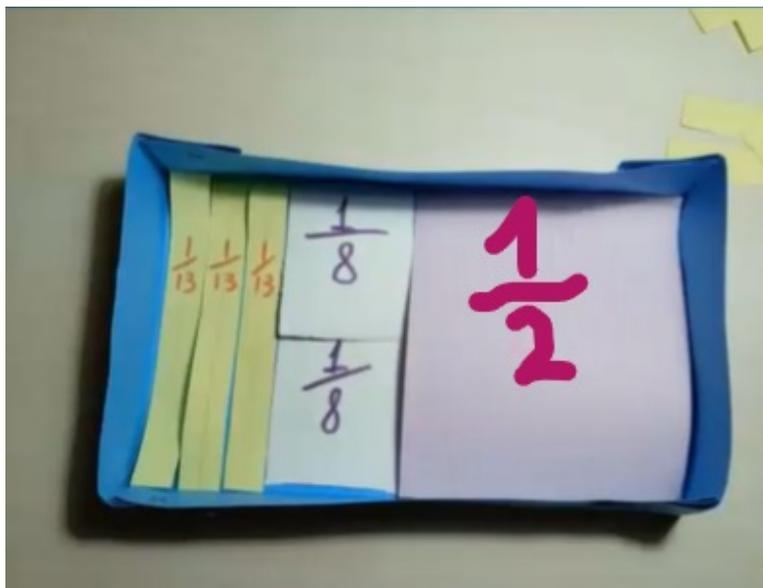


Figura 2 – La scatola delle frazioni

Molto motivanti e partecipativi sono stati inoltre gli incontri svolti per le attività della scuola dell'infanzia dove sono intervenuti docenti del municipio ottavo del Comune di Roma, in particolare della scuola dell'Infanzia *I Monelli* e della scuola *Torre di Babele*, e la coordinatrice dott.ssa Antonella Giuliani, a tutti loro un nostro particolare ringraziamento. Di seguito alcuni contributi:

“Durante l'attività laboratoriale di Outdoor Education (Fig. 3) tenutosi l'otto maggio 2023, ci è stato suggerito in un primo momento di prendere contatto in maniera individuale con la terra e gli elementi che ci era stato richiesto di portare in aula. Nonostante io abiti in campagna, erano anni che non mi capitava di affondare le mani nella terra, come poteva invece succedere da bambina. Questa prima fase ha quindi per me rappresentato un riavvicinamento ad un elemento naturale, un tempo molto noto ed ora più distante. Successivamente ci è stato chiesto di continuare l'attività in coppia e in questa fase l'aspetto più introspettivo ha lasciato spazio ad un momento di confronto, più scherzoso e allegro. Nella terza parte del laboratorio ci è stato chiesto di realizzare una creazione collettiva. A questo scopo abbiamo creato un gruppo di quattro persone e dopo aver disposto delle tovaglie a terra e aver unito tutto il materiale, abbiamo ideato, collaborando in modo creativo, un lavoro semplice in cui ogni componente ha ripreso e integrato le idee degli altri.”



Figura 3 – Attività laboratoriale di Outdoor Education

“L’esperienza in aula ha coinvolto materiali semplici: terra, rametti, sassolini, che si trovano abitualmente nei giardini delle scuole. L’attività ha richiesto manipolazione della terra, inserendo poi il resto dei materiali a nostra disposizione. L’attività singola ha suscitato in me nostalgia e sentimento di benessere. In particolare, mi sono venuti alla mente i ricordi della mia infanzia, quando si manipolava la terra per creare, per viaggiare con la fantasia e “preparare” delle pietanze. Inoltre, il movimento delle mani, l’odore della terra, mi ha fatto provare un sentimento di benessere, probabilmente legato al mio passato. L’esperienza in coppia mi ha fatto provare gioia. Sentivo le mani della mia collega che si muovevano insieme sia nello spezzettare i vari elementi che nella manipolazione della terra e dell’acqua. Avevamo un intento comune. L’esperienza in gruppo mi ha fatto pensare alla condivisione. Così come per i bambini, con i due colleghi, abbiamo creato un vaso (simulato dal recipiente grande) in cui erano presenti i vari elementi, quali: i rametti con le foglie, i sassolini in superficie, dei bastoncini di legno. Credo che questa esperienza, riprodotta con gli alunni, sia molto significativa oltre che motivo di apprendimento e di sensibilizzazione verso il rispetto per l’ambiente.”

Tutti i lavori degli studenti sono stati esposti durante l’anno accademico nell’ufficio tirocinio e presentati poi nella festa finale dell’anno accademico 2022/23 promossa dalla Prof.ssa Amalia Lavinia Rizzo e dal suo team.

Bibliografia

- ANTINUCCI, F., (2001), *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Laterza.
- ATKINSON, W.W., (2007), *La psicologia del successo*. Roma: Edizioni Brancato
- BALDACCI, M., (2004), *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. In R. Travaglini, R. & Filograsso, F. Dewey e l'educazione della mente. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI, F., DE ANGELIS, B., FREGOLA, C., OLMETTI PEJA, D., ZONA, U., (2016), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce: Pensa Multimedia.
- BORRUSO, F., CANTATORE, L., COVATO, C., (2014), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- CALVANI, A., TRINCHERO, R., (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci Faber.
- CASTOLDI, M., (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- COTTINI, L., (2017), [a cura di] *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Roma: Carocci.
- DEWEY, J., (1984), *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- FRABONI, F., (2005), *Il laboratorio per imparare ad imparare*. Napoli: Tecnodid.
- FREINET, C., (1977), *La scuola del fare*. Principi (vol. I), e *La scuola del fare. Metodi e tecniche* (vol. II), tr. it., Milano: Emme Ed.
- GOLEMAN, D., (2000), *Lavorare con intelligenza emotiva*. Bologna: BUR Rizzoli.
- JONASSEN, D., (2009), *Reconciling a Human Cognitive Architecture*, (2009), in Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). *Constructivist Instruction. Success or Failure?*. New York, NY: Routledge.
- MORGANTI, A., BOCCI, F. (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Edu
- MILANI, L., (1967), *Lettera a una Professoressa*. Firenze: L.E.F.
- MORIN, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- NOVAK, J., (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson
- ROGERS, C.R., (2000), *La terapia centrata sul cliente*. Firenze, Psycho (ed. orig.1951).
- VIGOTSKIJ, L.S., (1934), *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- VENTRIGLIA, STORACE, CAPUANO, (2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*. Torino: Ed. Loescher

Sitografia

<https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/rac-comandazione-parlamento-europeo.html> (26.06.2023)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg> (26.06.2023)
(20.06.2023)

L'Educazione finanziaria a Scuola: il laboratorio con la Banca d'Italia

Giuseppe Chiaromonte, Marcella Panariello

L'approfondimento tematico sull'Educazione finanziaria a Scuola è stato realizzato grazie ad una apposita convenzione stipulata tra L'Università degli Studi Roma Tre e Banca d'Italia con fini didattici e di organizzazione di eventi seminariali.

La collaborazione si è attuata poi concretamente tra l'Ufficio Tirocinio SFP Roma Tre e la Divisione Giovani, analisi e indagini – Servizio Educazione finanziaria – Dipartimento Tutela della clientela ed educazione finanziaria di Banca d'Italia, con l'organizzazione di incontri laboratoriali su tematiche di Educazione finanziaria.

L'Educazione finanziaria rientra certamente tra le tematiche di Educazione civica, insegnamento trasversale ritornato nel curriculum delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado grazie alla Legge n. 92 del 20 agosto 2019, ma già in precedenza le tematiche finanziarie sono state oggetto di attenzione con progetti e iniziative all'interno dei diversi contesti scolastici. Oggi l'esigenza di veicolare informazioni e formare le nuove generazioni sugli strumenti finanziari è maggiormente avvertita e la Banca d'Italia, attraverso la specifica divisione appena citata, è schierata in prima linea nella diffusione di tematiche legate al reddito, alla moneta, ai consumi, ai prezzi, alle forme di pagamento, alle modalità di risparmio e di investimento, al credito e ad altri temi economici.

Dal sito del Ministero dell'Istruzione leggiamo in data 11 aprile 2023 che *Il Consiglio dei Ministri ha approvato il disegno di legge Competitività, che inserisce l'Educazione finanziaria nell'insegnamento dell'Educazione civica. In questo modo, in un'ottica interdisciplinare e trasversale, acquisiscono centralità nel percorso formativo la finanza, il risparmio e l'investimento, con l'obiettivo di rendere i ragazzi cittadini consapevoli, capaci di partecipare pienamente alla vita economica del Paese.*

Il Servizio Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria ha pertanto colto l'opportunità di organizzare laboratori specifici per preparare i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria ai principi fondamentali che regolano i rapporti economici tra cittadini e istituzioni, allo scopo di poter sviluppare poi negli alunni loro affidati nell'esercizio della professione di docente, le relative competenze.

Nella fattispecie gli studenti sono coinvolti in percorsi di conoscenza attraverso brevi lezioni frontali tenute in collaborazione con esperti formatori di Banca d'Italia e arricchiti da dispense pubblicate da Banca d'Italia, quali *Tutti*

per Uno. Economia per Tutti – Quaderni didattici. Alle lezioni seguono attività laboratoriali nelle quali gli studenti tirocinanti, in piccoli gruppi, sono coinvolti nella progettazione di micro-attività.

A tale proposito si ringraziano vivamente la dott.ssa Carlotta Rossi, il dott. Marco Panfilì, la dott.ssa Maria Iride Vangelisti e la coordinatrice del Servizio Tirocinio, prof.ssa Francesca Borruso che ci ha affiancato per tutto il percorso.

Durante gli incontri di tirocinio indiretto sull'educazione finanziaria sono stati creati dagli studenti universitari molti strumenti didattici come giochi da tavola per la compravendita, oggetti per la simulazione di operazioni di cassa, mercatini virtuali per alunni della scuola dell'infanzia e delle varie classi della scuola primaria. Si riportano alcuni contributi così come caricati su Formonline:

“Il gioco dell’oca al market (Fig. 4), attività per i bambini della quarta o quinta classe della scuola primaria, per sviluppare la competenza imprenditoriale e la competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie. Obiettivi: – operare addizioni e sottrazioni con l’euro – gestire il denaro. Progettazione: Il gioco è pensato per piccoli gruppi. Si tratta una rivisitazione del gioco dell’oca in cui ad ogni casella corrisponde o un prodotto da comprare o un imprevisto, che può essere una spesa o un guadagno. Ogni bambino all’inizio avrà un budget di 30 euro in banconote e monete, ovviamente realizzate con materiale da riciclo; lanciando il dado ogni bambino si sposterà nelle varie caselle e al termine di due giri chi sarà rimasto con più denaro avrà vinto.”

“Dopo un brainstorming, il nostro gruppo ha pensato di realizzare un compito di realtà consistente nel far fare la spesa ai bambini. Con l’uso di cartoncini abbiamo realizzato un registratore di cassa con delle monete e un volantino. La nostra attività consisteva nel fornire un numero limitato di monete e un volantino in cui venivano elencati dei prodotti con i relativi prezzi. I bambini, basandosi sul budget fornito dall’insegnante, dovevano fare una spesa acquistando il maggior numero di articoli possibile. È un’attività ipotizzata per una classe IV primaria. Lo reputiamo un gioco inclusivo che può coinvolgere l’intera classe simultaneamente, con l’uso di diversi registratori di cassa. Materiale utilizzato: colla; forbici; cartoncini colorati; pennarelli colorati; volantini del supermercato.”



Figura 4 – Il gioco dell’oca al market

“Laboratorio di Educazione finanziaria su Moneta e Prezzi. Destinatari: Il progetto è stato ideato per una classe quarta della scuola primaria. Obiettivi Far conoscere agli alunni la forma e il valore delle monete e delle banconote degli euro; attribuire il giusto valore agli oggetti, considerando le spese effettuate e il guadagno stimato. Descrizione: Il progetto si sviluppa in cinque fasi principali: 1) Breve storia della moneta dal baratto all’euro: per stimolare la percezione del valore simbolico del denaro verranno portati in classe immagini ed esempi di antiche monete e di forme di scambio proprie di civiltà del passato, creando un collegamento con gli argomenti affrontati in Storia. 2) Spiegazione e visualizzazione dei diversi tagli dell’euro: verranno mostrati sulla LIM e dal vivo le banconote e le monete dell’euro, ponendo l’attenzione sulle loro caratteristiche fondamentali, senza le quali non possono essere ritenute valide. 3) Realizzazione delle monete e dei negozi: la classe verrà divisa in gruppi. Uno sarà il gruppo della zecca, che sarà addetto a realizzare le monete e le banconote e a portarle all’insegnante che ne giudicherà l’idoneità e vi apporterà la firma finale. Gli altri gruppi dovranno realizzare dei negozi di cartone e i prodotti che vorranno vendere, assegnando loro un prezzo. Per farlo dovranno chiedere un prestito alla banca (l’insegnante) per comprare i materiali e iniziare a produrre. 4) Il mercatino: i componenti della zecca riceveranno dall’insegnante lo stipendio per il lavoro svolto, con cui potranno comprare i prodotti realizzati dagli altri gruppi. 5) Discussione finale: si analizzerà con gli alunni l’esperienza vissuta, ponendo soprattutto l’accento sul guadagno effettuato dai diversi negozianti. In questo modo si potrà osservare insieme se il prezzo stabilito sia stato o meno sufficiente a coprire le spese del materiale e a fornire un ipotetico guadagno ai vari componenti del gruppo.”

“Titolo attività: se i soldi vuoi guadagnare la casella giusta dovrai trovare. Abbiamo creato un'attività rivolta a una classe seconda della scuola primaria. La nostra attività prende spunto da due giochi di società: indovina chi e memory. Le finalità sono: educazione finanziaria (tra cui riconoscere banconote e monete); lavorare sulla memoria. Svolgimento: Dividiamo la classe in due gruppi, per decidere chi inizierà il gioco per primo poniamo una domanda teorica: (quanti 20 centesimi ci sono in un euro?) il gruppo che risponderà per primo e correttamente inizierà l'attività. Una iniziata l'attività ogni gruppo ha due possibilità di individuare la risposta corretta, in caso contrario passerà il turno al gruppo avversario. Vince chi ha guadagnato di più (chi è riuscito a indovinare più caselle). Gli obiettivi principali del percorso proposto sono quelli di rinforzare il concetto di intero e decimale e di attribuire, partendo dall'esperienza. Le attività messe in atto permettono inoltre di sviluppare le capacità di: – operare con le monete; – dare e ricevere resti; – costruire il testo di un problema partendo da una situazione concreta; – riflettere sulle strategie risolutive – Allenare la memoria.”

Bibliografia

- BALDACCI, M., (2004), *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. In R. Travaglini, R. & Filograsso, F. Dewey e l'educazione della mente. Milano: Franco Angeli.
- CHIAPPINI, G., (2007), *Il laboratorio didattico di matematica: Riferimenti teorici per la sua costruzione*. In R. Garuti, A. Orlandoni e R. Ricci (a cura di), *Il laboratorio matematico scientifico: Suggestioni ed esperienze*, allegato al n. 8 di «Innovazione Educativa».
- FRABBONI, F., (2005), *Il laboratorio per imparare ad imparare*. Napoli: Tecno-did.
- FREINET, C., (1977), *La scuola del fare*. Principi (vol. I), e *La scuola del fare. Metodi e tecniche* (vol. II), tr. it., Milano: Emme Ed.
- RYCHEN, D.S. (2007), *Competenze chiave: Affrontare le sfide importanti della vita*. In D.S. Ryken e L. Hersh Salganik (a cura di). *Agire le competenze chiave: Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano, Franco Angeli

Sitografia

<https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/raccomandazione-parlamento-europeo.html> (26.06.2023)

Il laboratorio di educazione allo sviluppo sostenibile: l'Agenda ONU 2030

Giuseppe Chiaromonte

Il laboratorio di educazione allo sviluppo sostenibile permette agli studenti un approccio didattico al manifesto Onu per lo sviluppo sostenibile adottato nel 2015 (Agenda 2030).

All'interno dell'impianto strutturale del tirocinio del IV anno di corso, improntato alla progettazione didattica attraverso strumenti definiti e da sperimentare, si innesta la necessità di elaborare percorsi didattici e formativi che facciano riferimento a uno o più Goals dell'Agenda 2030.

Gli studenti pertanto sono chiamati ad esplorare gli obiettivi che il manifesto pone e che attengono a tematiche ampie e diversificate, tutte legate a una prospettiva di sviluppo sostenibile che attiene a varie dimensioni: (Giovannini, 2018) dall'educazione a una corretta alimentazione al benessere psico-fisico (Goals 2 e 3), dall'istruzione di qualità all'educazione alla parità di genere (Goals 4 e 5), dalle fonti energetiche rinnovabili alla riduzione di consumi e scarti (Goals 7 e 12), dalla riduzione delle disuguaglianze e la valorizzazione delle differenze alla necessità di solidarietà, pace e giustizia (Goals 10 e 16), dalla lotta al cambiamento climatico al rispetto della biodiversità (Goals 13, 14 e 15 e art. 9 Cost.) fino ad arrivare alla necessità di fare rete e costruire partenariati con stakeholders di diverso tipo (Goal 17), solo per citare alcune delle tante tematiche che l'Agenda prende in esame.

I Governi degli Stati, le diverse Istituzioni, e tra esse indiscutibilmente la Scuola che forma le nuove generazioni, sono chiamati ad operare, ognuna nel suo campo di applicazione per avvicinare gli obiettivi che tutta la comunità internazionale ha ritenuto fondamentali per garantire il futuro del Pianeta (Fucocchi, Nanni, 2019).

Le istituzioni scolastiche, in questo quadro, rivestono un ruolo fondamentale: progettano percorsi educativi e didattici che formano i futuri cittadini e, attraverso i contenuti, pongono obiettivi disciplinari e trasversali che, mediante attività di diverso tipo, tendono alla maturazione delle abilità e allo sviluppo delle competenze, necessarie per affrontare la complessità del mondo.

Ogni progettazione educativo-didattica, sia essa disciplinare, multidisciplinare o trasversale, se di carattere educativo civico, non può prescindere da un riferimento ad una o più tematiche che il documento ONU pone: gli stessi testi adottati nelle scuole riconducono puntualmente i contenuti delle discipline ad uno o più obiettivi dell'Agenda.

Gli studenti tirocinanti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione

Primaria, nel Laboratorio specifico, esplorano in piccoli gruppi i contenuti dell'Agenda 2030, analizzando Goals e relativi Target e cercando di ricavare, attraverso appositi schemi proposti dai Tutor, obiettivi di apprendimento disciplinari e trasversali, che siano concreti e misurabili e quindi adatti ad un contesto di Scuola dell'Infanzia o di Scuola Primaria.

Il Laboratorio si prefigge la finalità non solo di esplorare i contenuti dell'Agenda e renderli adatti ad una progettazione scolastica, ma ancor prima di manipolarne il manifesto dal punto di vista grafico per renderlo più vicino alla realtà di bambini e alunni fino a 11 anni di età.

Il manifesto infatti contiene 17 riquadri colorati con il numero del Goal, un'icona e uno slogan che non sono pensati per uno specifico utilizzo didattico: la proposta è di rendere quel manifesto più vicino al mondo dei bambini ripensandolo nella grafica, nei colori, nelle icone e negli slogan (Fig. 5) in modo che i temi che esso contiene siano più facilmente percepiti nei contesti scolastici e possano costituire concretamente un punto di riferimento delle progettazioni e delle attività correlate. Questa attività di laboratorio realizzata dagli studenti è riproponibile con gli alunni, che potranno cimentarsi essi stessi con un percorso di rielaborazione del manifesto e il risultato ottenuto potrà costituire un efficace momento di approccio al significato e ai contenuti dell'Agenda 2030.

Dopo aver elaborato il manifesto personalizzato dell'Agenda, gli studenti tirocinanti completano il laboratorio scegliendo, in piccoli gruppi, un Goal specifico dal quale partire per una progettazione educativo-didattica, completa di traguardi di sviluppo delle competenze, obiettivi di apprendimento, attività motivanti e interdisciplinari, compito di realtà da realizzare e rubrica di valutazione, secondo schemi di UdA già sperimentati in altri incontri di tirocinio indiretto.

Alcune progettazioni partono da una notizia di cronaca recente con risvolti legati a una delle tematiche dell'Agenda; altre prendono spunto da un'immagine densa di significato proposta dal docente agli alunni; altre ancora si avviano a partire da un video, un cartone, un cortometraggio, una storia coinvolgente, qualsiasi situazione che possa catturare l'attenzione degli alunni: l'intenzione è quella di motivare e coinvolgere la classe con uno stimolo.

Gli schemi di UdA progettati possono poi essere una buona base per elaborare format di UdA completi, sul modello di quello illustrato precedentemente, da proporre all'interno dei contesti scolastici in cui gli studenti effettuano il tirocinio diretto.



Figura 5 – Il Manifesto di Agenda 2030 rielaborato dagli studenti

Bibliografia

- ASVIS (2022), *L'Italia e gli obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Rapporto ASVIS 2022.
- AA.VV. (2022), *L'Agenda 2030 in classe. Percorsi per la cittadinanza scientifica sostenibile*. Roma: Pearson.
- AA.VV. *Noi siamo il futuro. Storie per raccontare le sfide del mondo in cui vivremo*. Monte San Vito (AN): Raffaello Ragazzi.
- FUCECCHI, A., NANNI, A., (2019), *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Brescia. Editrice Morcelliana – Scholé.
- GIOVANNINI, E., (2018), *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza
- QUADRINO, P., (2022), *L'Agenda 2030 sul banco*. Roma: WinScuola.

Sitografia

- <http://www.asvis.it> (28.06.2023)
- <http://www.unric.org/it/agenda-2030> (22.06.2023)
- <https://scuola2030.indire.it/> (24.06.2023)
- <https://go-goals.org/it/> (27.06.2023)
- <https://www.climalteranti.it/> (29.06.2023)

CAPITOLO 5

Il quarto anno di tirocinio (T4): la Tutorship

L'organizzazione e gli obiettivi formativi del IV anno di tirocinio (V anno di corso)

Giuseppe Chiaromonte, Caterina Fabrucci, Marcella Panariello, Donatella Visceglia

Il IV anno di tirocinio è caratterizzato da un approfondimento di quanto sperimentato negli anni precedenti: gli studenti riprendono gli strumenti di osservazione, i modelli di Unità di Apprendimento (UdA) e le metodologie per orientare la progettazione sulla tematica connessa alla tesi di laurea. Infatti, il percorso prende avvio dalla cornice teorica concordata con il relatore sulla base della quale viene impostata un'idea di progetto che, insieme al tutor assegnato, si concretizza in un percorso didattico.

Il grado di scuola (infanzia o primaria) nel quale si svolge il tirocinio del V anno dipende dalla scelta effettuata al IV anno di corso: se al IV si è opzionata la scuola dell'infanzia, al V anno il tirocinio diretto si svolgerà nella scuola primaria e viceversa.

Nel corso dell'ultimo anno di tirocinio si stabilisce un rapporto di collaborazione diretta tra gli studenti laureandi e i tutor universitari che li accompagnano nel percorso finale fino alla discussione della tesi di laurea. Gli incontri di tirocinio indiretto si svolgono in modalità di supervisione, con un costante confronto in relazione alla progettazione e alla realizzazione del percorso didattico e alla valutazione degli obiettivi di apprendimento nonché alla riflessione sull'efficacia degli strumenti di osservazione, delle attività proposte agli alunni, delle metodologie utilizzate, delle risorse impiegate, dei compiti di realtà/autentici ideati, dei prodotti finali costruiti e delle rubriche di valutazione elaborate.

Il V anno di tirocinio si conclude con la fase di preparazione alla seduta di laurea e che consta di due momenti specifici l'uno di preparazione della presentazione multimediale e l'altro di esposizione dell'esperienza svolta nella classe/sezione dell'istituzione scolastica scelta per il tirocinio.

Gli incontri di tirocinio indiretto del primo e del secondo semestre hanno una frequenza obbligatoria per tutti, permettendo un massimo di assenze consentito pari al venti per cento del monte ore complessivo. Prevedono una replica, al fine di garantire la partecipazione anche degli studenti lavoratori.

Le tematiche affrontate nel corso degli incontri di tirocinio indiretto sono le seguenti:

- Osservazione
- Progettazione e valutazione
- Supervisione Tirocinio diretto,

- Relazione finale,
- Strutturazione della presentazione multimediale

| | |
|-------------------------------------|--------------|
| Tirocinio IV anno (V anno di corso) | 9 CFU, 225 h |
| Indiretto | 25 h |
| Diretto | 100 h |
| Autoformazione | 100 h |

Tabella 1. Organizzazione Tirocinio T4

| | |
|-------------------|--|
| Tirocinio Diretto | 100 h |
| 20 h | 5 h osservazione del macro-contesto 15 h osservazione del micro-contesto |
| 50 h | Unità di Apprendimento interdisciplinare |
| 30 h | Affiancamento (collaborazione con docenti di classe, partecipazione a riunioni, OO.CC., incontri di progettazione) |

Tabella 2. Suddivisione ore Tirocinio Diretto T4

| | |
|----------------|---|
| Autoformazione | 100 h |
| 10 h | partecipazione a convegni, seminari e incontri formativi promossi da Università o da Enti riconosciuti dal MIM, da concordarsi con il proprio Tutor |
| 50 h | progettazione e produzione di materiali e strumenti didattici da utilizzare durante il Tirocinio diretto |
| 40 h | rendicontazione del percorso di Tirocinio diretto V anno |

Tabella 3. Suddivisione ore Autoformazione Tirocinio T4

| | |
|-------------------------------------|--|
| Presenze Tirocinio Indiretto | assenze consentite 20% del monte ore complessivo |
| Presenze Tirocinio Diretto | assenze non consentite |
| Completamento ore di Autoformazione | riduzione oraria non prevista |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Documenti richiesti per verbalizzare | Libretto di Tirocinio firmato e timbrato Documento d'Identità fronte/retro valido Rendicontazione Tirocinio V anno |
|--------------------------------------|--|

Tabella 4. Adempimenti Verbalizzazione Tirocinio T4

| | |
|-----------------------|---|
| Autorizzazione | Mail condivisa con il tutor assegnato e il relatore (e in cc il correlatore) di richiesta autorizzazione al caricamento su Gomp dei seguenti documenti: – Rendicontazione tirocinio IV anno – Rendicontazione tirocinio V anno – Relazione finale |
| Cosa caricare su Gomp | Ottenuta l'autorizzazione occorre caricare su Gomp: – Rendicontazione tirocinio IV anno – Rendicontazione tirocinio V anno – Relazione finale – Tesi – Documento d'identità (???) |

Tabella 5. Adempimenti per la Seduta di Laurea

Indicazioni operative per la stesura della Relazione finale

Caterina Fabrucci

Il Regolamento che disciplina la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria stabilisce che l'attività di tirocinio del V anno si concluda con la stesura da parte del tirocinante di una relazione del lavoro svolto a scuola.

La Relazione presenta la riflessione e la documentazione sulle attività di tirocinio dirette svolte che comprende l'ideazione e la realizzazione dell'unità di apprendimento. Il tirocinante redige un documento chiaro e sintetico (circa 30 pagine di 2.000 battute) nel quale emerge la dimensione professionale richiesta, ovvero la capacità di integrare le competenze acquisite nelle attività svolte e le conoscenze in materia psico-pedagogica, con le competenze acquisite nell'ambito della didattica disciplinare e nelle attività di laboratorio. La parte centrale della Relazione è dedicata alla riflessione approfondita sul progetto educativo-didattico realizzato con gli alunni e sul percorso formativo dello studente. L'analisi e la riflessione devono riguardare i seguenti aspetti:

- l'intervento educativo-didattico realizzato e la gestione e l'organizzazione della classe
- gli apprendimenti e i comportamenti degli alunni
- il percorso di sviluppo professionale del tirocinante
- eventuali situazioni di successo e/o problematiche, analizzate in modo esemplificativo, per individuare le possibili condizioni, soluzioni e utilizzazioni in altri contesti.

Durante il tirocinio indiretto il tutor universitario programma con ogni tirocinante un percorso di formazione con l'obiettivo di fornire strumenti e modelli che permettano allo studente di affrontare l'esperienza con responsabilità e consapevolezza. L'argomento del tirocinio del V anno deve essere correlato all'argomento della tesi. L'attività di tirocinio del V anno può iniziare solo dopo che lo studente abbia consegnato al proprio tutor di tirocinio la cornice teorica sull'argomento scelto, supervisionata e approvata dal relatore.

Di seguito si condivide un indice orientativo della Relazione finale le cui macro-tematiche sono:

- a) Introduzione
- b) Analisi dell'intervento educativo-didattico realizzato
- c) Analisi degli esiti dell'intervento educativo-didattico
- d) Analisi sul percorso di sviluppo personale
- e) Conclusioni

Indice relazione finale di tirocinio

| | |
|--|--|
| 1. Introduzione (circa 7 pagine ogni pagina 2000 battute) | Sono presentate le informazioni necessarie a inquadrare e contestualizzare il progetto educativo-didattico e il percorso professionale nel tirocinante |
| 1.1 Motivazione della scelta dell'argomento | Si riflette sul percorso universitario professionale personale in merito alla scelta effettuata. |
| 1.2 Cornice teorica del progetto educativo-didattico | La cornice teorica sull'argomento scelto supervisionata e approvata dal relatore all'inizio del percorso finale e non può essere modificata. |
| 1.3 L'idea di progetto | L'idea di progetto viene proposta e approvata da tutor universitario in riferimento ad un argomento in linea con la tematica disciplinare prescelta. L'idea di progetto si elabora sulla base delle conoscenze abilità e competenze che si vogliono incrementare si definiscono gli argomenti intorno ai quali costruire la progettazione educativo-didattica. Anche l'idea di progetto supervisionata e approvata dal tutor universitario all'inizio del percorso finale non può essere modificata. |
| 1.4 Sintesi macro-osservazione | Presentazione del territorio e della scuola anche attraverso la documentazione scolastica (PFOT, RAV, PdM, PI..) |
| 1.5 Sintesi micro-osservazione | Presentazione della classe indicando da quanti allievi è composta la classe/sezione se ci sono alunni con BES. Evidenziare quanto emerso dall'osservazione: stili di apprendimento, motivazione allo studio, capacità di lavorare in gruppo, livello di coinvolgimento durante le lezioni, rapporti tra i compagni e con gli insegnanti, rapporti tra insegnanti. |
| 1.6 Conclusione dell'osservazione relativa agli "oggetti" osservati | Dall'analisi conclusive della fase di osservazione deve emergere un macro-tema del percorso didattico che si andrà a presentare nel capitolo successivo. |
| 2. Analisi dell'intervento educativo didattico realizzato (circa 7 pagine) | Si riflette sulle scelte relative ai contenuti e alle strategie didattiche utilizzate, all'organizzazione e gestione della classe. |
| 2.1 Progettazione didattica (schema semplificato di UdA (oppure resoconto) | Competenze chiave, obiettivi, compito di realtà/prodotto finale Presentare i destinatari, l'argomento, le finalità e obiettivi e una sintesi del percorso. |

| | |
|---|--|
| 2.2 Scelte metodologico-didattiche e strategie | Formalizzare e motivare le scelte effettuate, riflettere sulle scelte relative ai contenuti ed alle strategie didattiche utilizzate |
| 2.3 Riflessioni sull'organizzazione e la gestione della classe | |
| 3. Analisi degli esiti dell'intervento educativo didattico (circa 6 pagine) | Sono valutati gli apprendimenti, i comportamenti acquisiti, la partecipazione e il coinvolgimento dimostrati dagli allievi |
| 3.1 Analisi degli esiti di apprendimento degli alunni | |
| 3.2 Analisi dei comportamenti e della partecipazione degli alunni | |
| 4. Analisi sul percorso di sviluppo professionale (circa 8 pagine) | Si riflette e si argomenta sulla base dei dati raccolti con gli strumenti forniti durante gli incontri del tirocinio indiretto (peer coaching e Life Skills) |
| 5. Conclusioni | Riflessione conclusiva: Valutazione finale intesa come interpretazione dei dati raccolti durante l'intervento (tramite griglie di osservazione, le rubriche di valutazione, ecc.) prendendo in considerazione la fase precedente l'intervento, quella in itinere e quella successiva (volgendo lo sguardo ai possibili interventi futuri). |
| Bibliografia Sitografia | In ordine alfabetico seguendo il modello APA. Si indica l'URL del sito, seguito dalla data di consultazione inserita parentesi. Allegati |

Suggerimenti per affrontare la discussione di laurea

Marcella Panariello

Siamo giunti all'ultimo momento del percorso formativo, la discussione finale, sono state già completate e consegnate tesi e relazione finale, ora bisogna preparare uno schema di un discorso completo, globale che illustri tutto il lavoro svolto, la nostra ricerca, le motivazioni che hanno determinato la scelta del tema, i contenuti e le considerazioni finali scaturite. L'esposizione del discorso davanti alla Commissione deve avvenire entro un limite di tempo, è auspicabile non essere né troppo prolissi né troppo scarni, in genere tra i dieci ai quindici minuti. Ovviamente non bisogna preparare un discorso a memoria bensì una scaletta con i vari punti che si vogliono trattare in modo dettagliato che anticipi, fin dove è possibile, le eventuali domande che la Commissione potrà porre in sede di seduta di laurea. È ammesso portare il giorno della discussione una presentazione con delle slide, in numero tra otto a dodici, con immagini, frasi, parole chiave, mappe e grafici, per esporre i concetti seguendo una logica consequenziale che possa essere da guida nell'esposizione orale e nello stesso tempo supporto visivo per la Commissione. La presentazione deve avere una struttura lineare, semplice, chiara e facile da seguire, qualunque sia la tipologia dell'esposizione, la sequenza di elementi deve avere una struttura logica coerente, chi ascolta avrà modo di comprendere anche attraverso gli occhi, guardando le slide. Per questo la presentazione della tesi di laurea deve essere ben costruita anche dal punto di vista grafico. Se lo sfondo è troppo colorato e/o decorato, provoca distrazione e confusione nel decifrare le parole chiave e i contenuti in genere. La cosa migliore è uno sfondo chiaro, bianco, giallo, celeste, verdino, ovviamente è possibile costruire uno sfondo a proprio piacimento con delle immagini particolari ma sempre molto delicate. Bisogna cercare di abbinare i colori in maniera armoniosa e senza esagerare. Se alla fine abbiamo deciso uno sfondo piuttosto scuro i caratteri del testo dovrebbero essere di colore chiaro. Al contrario se lo sfondo è decisamente chiaro, vanno benissimo i caratteri di colore scuro. È consigliabile non usare più di due o tre colori diversi in ciascuna slide, in modo da non creare un effetto di confusione. Possiamo comunque affermare che la veste grafica è importante, ma non è ovviamente prioritaria. L'attenzione principale deve essere sempre mirata alla corretta costruzione dei contenuti. Il testo nelle slide non dovrebbe essere lungo più di tre o quattro righe altrimenti si dà l'impressione che abbiamo bisogno di leggere per esporre il nostro discorso. La sintesi deve farla da padrona, insieme all'utilizzo delle parole chiave, di schemi e diagrammi possiamo inserire alcune immagini significative della nostra ricerca, si deve tener presente che le slide sono un accompagnamento e un completamento dell'esposizione orale.

L'uso delle immagini delle slide ha un grande potere: rende possibile coinvolgere la Commissione anche emotivamente e ne stimola l'immaginazione aiutando a mantenere desta l'attenzione e migliorare la memoria di quello che viene detto. Le poche righe scritte sono solo dunque una base di partenza. Sarà poi il discorso a chiarire tutti i punti e ad approfondire i concetti espressi nella singola slide. Evitare di utilizzare nella presentazione gli effetti sonori e le animazioni delle immagini, entrambi sono elementi che rischiano di distrarre troppo gli ascoltatori. Una volta costruita la presentazione è consigliabile fare esercizio, ripetere, preferibilmente ad alta voce, in modo da sperimentare spostando concetti, eliminando quelli superflui e modificando la presentazione in modo che sia ben coesa e comunichi efficacemente l'idea centrale.

I tutor di tirocinio indiretto organizzano presso l'Università degli incontri specifici di tre ore per dare l'opportunità agli studenti di simulare una discussione con tutto il gruppo in modo da avere un feedback ed eventualmente modificare eventuali discordanze o refusi della presentazione. Importante è anche verificare che si rientri nei tempi. Risulta efficace praticare la presentazione per poi poterla esporre con sicurezza e padronanza durante la discussione. Non occorre quindi memorizzare tutto il discorso, basta ricordare i punti fondamentali da esporre, gli accessori verranno con naturalezza se si conosce bene la materia e si è fatta un po' di pratica. Durante la prova è consigliato parlare con un tono che possa coinvolgere chi ascolta, non troppo basso, sintomo di insicurezza, ma pacato e con un linguaggio chiaro senza andare troppo veloce per non rischiare di non far comprendere quello che si dice. Possibilmente preparare una conclusione emotivamente coinvolgente come una frase degli alunni, una citazione di un autore, una riflessione significativa della ricerca, ciò sarà un valore aggiunto che si aggogherà a tutta la performance complessiva.

Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente

Donatella Visceglia

1. La formazione degli insegnanti. Definire le conoscenze e le competenze

La formazione degli insegnanti è da sempre al centro degli interessi della letteratura scientifica e definire un profilo del docente altamente qualificato e professionale significa individuare le conoscenze e le competenze che lo caratterizzano. In particolare, vengono identificati alcuni elementi come fondamentali: la padronanza delle discipline accademiche, la capacità di ideare e organizzare percorsi di apprendimento individuali efficaci per ciascun alunno, di predisporre materiali e strumenti adeguati e di utilizzare linguaggi efficaci, di lavorare e comunicare in gruppo, di partecipare attivamente alla gestione della scuola, dei rapporti con le famiglie e all'organizzazione della propria formazione, crescita personale e professionale (Perrenoud, 2002).

Fino alla fine degli anni '70, l'insegnante era considerato un *decision maker* (Baldassarre, 2019), ovvero colui che aveva il compito di prendere decisioni e, pertanto, l'attenzione era rivolta esclusivamente al suo comportamento in classe. Successivamente la ricerca si è orientata verso lo studio dei modelli mentali degli insegnanti (Senge, 1992), nella convinzione che questi possano influenzare l'esercizio della professione e, pertanto, debbano essere riconosciuti, analizzati criticamente e ristrutturati, se necessario. Assume grande importanza a questo punto il termine riflessività, che viene concettualizzato come qualcosa in più rispetto alla riflessione, che comunque rappresenta un processo insito nella funzione docente, ma decisamente più intuitivo e immediato.

La riflessività rappresenta il pensiero nella sua accezione più complessa ed esercitarla consente all'insegnante di analizzare, discutere, valutare, modificare la propria pratica organizzativa, educativa e didattica, di correlarsi al proprio contesto sociale e politico, di sviluppare una capacità critica nei confronti delle proprie convinzioni, di assumere consapevolezza relativamente alla propria formazione e crescita personale, di sviluppare una propria idea di insegnamento, considerando gli aspetti culturali e teorici relativi alla pratica didattica.

Il tema della formazione degli insegnanti appare dunque estremamente complesso e vario, per tale motivo la ricerca ha cercato di individuare modelli di sviluppo professionale sui quali costruire dei *training* specifici. Nel Tirocinio di SFP, si è scelto di fare riferimento al modello di sviluppo professionale ispirato alle storie di vita (autobiografie formative) poiché ci si pone l'obiettivo di

favorire la comprensione della connessione tra quella che è l'identità personale e quella professionale (Baldassarre et al., 1999).

La creazione di un'identità professionale, infatti, non può prescindere dalla scoperta di quei valori, motivazioni, convinzioni, che appartengono alla storia personale dell'individuo e possono essere connessi agli obiettivi e alle esperienze professionali. A tal proposito, le narrazioni possono essere considerate lo strumento in grado di favorire la creazione di un'identità professionale coerente e autentica poiché esercitano la capacità di porsi domande (*chi sono, cosa conosco, cosa voglio diventare, che percorso deve fare per diventarlo,...*), di osservare e di riprogettare la crescita come persona e come professionista (Baldassarre, 2019). Parafrasando l'indimenticabile prof. Keating del *L'attimo fuggente*, bisogna combattere per trovare la propria voce e questo tipo di modello aiuta a trovarla, favorendo l'esercizio dell'autonomia e dell'autodeterminazione. Un insegnante in formazione che sperimenta la possibilità di sentirsi il protagonista dei propri processi di apprendimento, ha più probabilità di riproporre ai suoi allievi lo stesso modello, trasformando quello che è il momento valutativo in un'occasione di formazione, in un supporto all'apprendimento, in uno strumento di lavoro, non centrato sul voto o la performance, ma sulla possibilità di favorire il successo formativo.

2. Lo sviluppo personale e la costruzione dell'identità professionale

Il concetto di sviluppo personale è strettamente correlato a quello di identità professionale e presuppone una serie di elementi.

Fondamentale è la capacità di porsi domande poiché lo sviluppo personale è uno stato d'animo (Baldassarre, 2019) e non la somma di saperi meramente strumentali. La condizione di formazione continua influenza la relazione con sé stesso e con gli altri e non deve basarsi rigidamente sulle certezze, poiché il rischio è quello di chiudersi a qualsiasi altra prospettiva e di impedire qualsiasi forma di sviluppo personale. È necessario mettersi nella condizione di potersi confrontare con idee diverse, di scambiare, di farsi influenzare, di dubitare e rimaneggiare conseguentemente la nostra conoscenza. Bauman (2006) sostiene che la conoscenza è deperibile, è valida per un tempo limitato perché poi è necessario dimenticarla e sostituirla con altra, che può nuovamente garantire il successo. La capacità di porsi domande e di dubitare, pertanto, è fondamentale, nella misura in cui diventa parte di un processo di analisi e di ampliamento delle proprie prospettive nell'ottica di favorire il miglioramento personale.

È necessario anche essere in grado di esercitare la propria libertà, non considerandola senza limiti, ma prendendo decisioni. E questo presuppone un'assunzione di responsabilità. Le situazioni educative sono complesse, presuppongono il confronto continuo con sé stessi e con gli altri, con le proprie contraddizioni, ambivalenze e incoerenze. La complessità guida nella stipula di un contratto con sé stessi, che conduce verso la crescita e la progressione

personale (Baldassarre, 2019). È importante anche considerare il proprio rapporto con l'autorità e l'esercizio della leadership, che presuppongono la capacità di discernimento su ciò che è bene e ciò che non lo è, seppur promosso dall'autorità riconosciuta, nell'ottica di guardare a sé stesso e all'altro, favorendo la realizzazione di entrambi. Prevedono l'assenza di costrizione a favore di una percezione del gruppo come di una forza che procede insieme, un luogo dove è possibile manifestare dissenso e tensione al fine di favorire il confronto e la ricostruzione, l'aiuto reciproco e il coinvolgimento emotivo.

Assumere il ruolo di leader, inoltre, significa anche riuscire a mantenere la giusta distanza emozionale dalle situazioni, che non significa assolutamente reprimere le emozioni, ma al contrario, rappresenta la padronanza delle stesse, che si esprime attraverso la manifestazione di equilibrio e controllo. È possibile arrivare a questo livello imparando ad osservarsi con attenzione. Alcuni segnali in riferimento a emozioni pericolose sono visibili da subito e offrono la possibilità di agire per non farsi sopraffare. Mantenere la lucidità nell'interpretazione delle situazioni consente di dare la giusta lettura a quel che accade, ricentrare su sé stessi senza perdersi di vista per poi rispondere in modo adeguato ed efficace.

Infine, essere docente, non può prescindere dal saper riconoscere l'altro. Chiunque intraprende questo percorso, qualunque sia la motivazione, è interessato alla narrazione che l'altro porta di sé, e definisce sé stesso anche in base all'immagine che dall'altro gli viene restituita.

3. Il processo di autovalutazione

Nel percorso di crescita e sviluppo personale si inserisce l'autovalutazione, che può essere definita come quel processo di valutazione, che il soggetto compie in relazione alla sua performance, alle sue competenze, alle esperienze di apprendimento e ai contesti in cui si esplica la sua azione, rispetto a standard esterni e etero-definiti o interni e auto-riferiti (Pastore, 2019). Attraverso l'autovalutazione il soggetto ripercorre la sua esperienza formativa criticamente, ne identifica i punti di forza e di debolezza e definisce un piano per colmare eventuali mancanze, operare un miglioramento e raggiungere nuovi obiettivi. Il soggetto può anche esaminare le risposte passate oppure ragionare su eventuali conseguenze future alle sue decisioni (Pastore, 2014).

L'autovalutazione è strettamente connessa all'autostima e alla percezione di sé e consente di identificare quelle conoscenze, abilità e competenze che devono essere ancora acquisite, di affinare la capacità di imparare ad imparare, di esercitare la flessibilità e di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e capacità di *decision maker*. In altre parole, durante il processo di autovalutazione, il soggetto deve riflettere su quanto appreso e operare un'analisi critica in relazione al processo, agli obiettivi e ai criteri di valutazione, al fine di modificare, se necessario, il suo percorso.

Oltre alla riflessione, vengono promosse la responsabilità personale e l'autonomia e il soggetto diventa realmente il protagonista del proprio percorso di insegnamento e apprendimento, assumendo la capacità di monitorare e valutare la qualità dei propri processi di pensiero al fine di modificare le strategie che consentono il miglioramento del processo stesso.

Nell'autovalutazione è possibile rintracciare le connessioni con quattro elementi essenziali, la *motivazione*, l'*autoefficacia*, l'*autoregolazione* e la *metacognizione*.

La *motivazione* rappresenta il processo attraverso il quale il soggetto sceglie un obiettivo e stabilisce anche il modo di perseguirlo, incrementando la fiducia in sé stesso. Attraverso l'autovalutazione il soggetto è in grado di operare una selezione delle conoscenze e abilità pregresse, per poi connetterle alle nuove e migliorare le strategie che rendono l'apprendimento significativo e non meccanico (Bruner, 1986). In questo modo, il focus resta sulla padronanza ricercata degli obiettivi di apprendimento, sulla comprensione del processo a cui viene conferito maggior valore rispetto alla *performance*. Apprendere qualcosa perché se ne riconosce il valore, nutre la motivazione intrinseca e favorisce lo sviluppo di pensieri e comportamenti positivi.

L'*autoefficacia* può essere definita come la percezione da parte del soggetto di essere in grado di apprendere o di svolgere un determinato compito. L'autovalutazione si connette all'autoefficacia poiché offre una misura della distanza che intercorre tra gli obiettivi fissati e i risultati raggiunti, consente di riflettere sulle strategie utilizzate e sulla possibilità di ripianificare il proprio percorso. In altre parole, i soggetti diventano autonomi e responsabili nel proprio apprendimento. La percezione di sé come padrone di una determinata conoscenza e abilità, spinge il soggetto a perseguire un determinato compito, al contrario percepirsi come inadeguato, lo spinge ad evitare il compito (Brophy, 2004). L'autovalutazione promuove il senso di autoefficacia nella misura in cui favorisce la comprensione nel soggetto di come sta procedendo e di cosa può migliorare, di quali strategie sono risultate efficaci, di cosa ha bisogno. I successi ottenuti vengono riconosciuti e più facilmente attribuiti a sé stesso piuttosto che a fattori esterni.

La *metacognizione* è definita come la capacità di essere autoriflessivi, di monitorare, valutare e conoscere i processi necessari a migliorare l'apprendimento e le performance a questo collegata (Albanese et al, 2003; Cornoldi et al, 2015). L'attività metacognitiva si declina attraverso un dialogo interno, un automonitoraggio, che genera un feedback in grado di guidare il soggetto nella scelta di strategie efficaci alla risoluzione del compito di apprendimento. L'attività metacognitiva consente di valutare i progressi fatti rispetto agli obiettivi e a pianificare le scelte successive. Si correla all'autovalutazione nella misura in cui, aumentando le possibilità di esercitare la propria voce interiore, si può riflettere sulle esperienze passate, aumentare la comprensione di quel che succede nel presente, avere una misura chiara di quel che si è appreso e creare nuova conoscenza.

L'*autoregolazione* nell'apprendimento, infine, prevede che il soggetto stabilisca gli obiettivi in modo attivo, per poi procedere al monitoraggio, alla regolazione e al controllo dei processi, delle strategie, dei tempi, degli spazi, oltre che della motivazione, dei comportamenti e, più in generale, della dimensione emotiva. L'autovalutazione è strettamente connessa all'autoregolazione in quanto i soggetti che apprendono sono i protagonisti del processo, stabilendo dei veri e propri piani di lavoro e controllando i propri risultati in modo sistematico. Per comprendere meglio, proponiamo il modello dell'autoregolazione di Zimmerman (2000), secondo cui sono tre le fasi da considerare: la *previsione*, in cui il soggetto esamina gli obiettivi e stabilisce il piano di lavoro, le strategie e le azioni per raggiungerli; il *controllo*, in cui viene operato il monitoraggio dell'apprendimento e delle strategie che si stanno utilizzando; l'*autoriflessione*, che comprende l'autovalutazione rispetto al processo e alla performance e consente la pianificazione dei successivi obiettivi e passaggi (fase iniziale della *previsione*).



Schema 1 – Le componenti dell'autovalutazione

L'autovalutazione può quindi essere definita come un processo di riflessione e di monitoraggio che il soggetto opera sul suo apprendimento, in riferimento agli obiettivi stabiliti e ai criteri di valutazione esplicitati e prevede l'interazione continua di tre elementi: l'*automonitoraggio*, in cui il soggetto pone attenzione su quel che sta facendo; l'*autogiudizio*, attraverso il quale il soggetto identifica il progresso fatto attraverso l'analisi della performance; l'*identificazione e implementazione* dei correttivi, al fine di scegliere le strategie più efficaci per ampliare l'apprendimento.

4. Le strategie per incrementare l'autovalutazione. Lo strumento dell'intervista

Sulla base di quanto esaminato fino ad ora, ne consegue che l'apprendimento non può essere considerato una mera trasmissione di conoscenze, ma già a partire dalla fase di formazione del docente, deve promuovere nel soggetto la capacità di utilizzare le risorse disponibili, il *problem solving* e la riflessione continua sul proprio processo di apprendimento, al fine di ottimizzarlo.

In pratica, l'autovalutazione deve *coinvolgere* i soggetti nel processo di valutazione, aumentando la consapevolezza dei propri limiti e dei punti di forza. Deve favorire la *pratica riflessiva*, che non si risolve semplicemente nell'indicazione di un valore, ma deve prevedere la revisione di quanto è stato fatto, delle difficoltà incontrate, della motivazione, del contesto, delle scelte fatte. Non è solo il prodotto finale sotto analisi, ma l'intero processo, al fine di destrutturarne e ristrutturarlo, se necessario. E, infine, deve promuovere la *capacità di emettere feedback*. Il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente.

All'interno del Tirocinio di SFP, gli insegnanti in formazione hanno la responsabilità di sperimentare l'autovalutazione su loro stessi, in modo tale da poterla poi promuovere, a loro volta, nei futuri allievi. E se il principio da trasmettere è che la competenza e la padronanza sono controllabili da parte di chi apprende, è altrettanto importante che il docente in formazione abbia chiaro cosa rappresenta la riflessività e come deve essere esercitata.

A tal proposito, è importante creare occasioni, insegnare a porsi domande senza dare nulla per scontato. Gli studenti di SFP possono essere focalizzati principalmente sulla performance e, nel nostro caso, sugli adempimenti da svolgere per arrivare alla fine del corso di studi e conquistare il titolo e l'abilitazione all'insegnamento. Noi tutor abbiamo il compito, di promuovere, tuttavia, la riflessione sul percorso svolto, sull'identificazione delle fasi che lo hanno caratterizzato, su quello che è mancato e su quello che invece è stato efficace e produttivo. Il punto di riferimento è rappresentato sempre dall'individuo nella sua unicità, con le sue peculiarità e con le sue caratteristiche. Ogni percorso di formazione è unico e irripetibile e come tutor dobbiamo dare a ciascuno la possibilità di recuperare questa unicità ed esercitarla. Solo in questo modo, possiamo avere la certezza che questa verrà poi promossa dai futuri insegnanti con i loro alunni. E l'autovalutazione assume una connotazione di possibilità, di scelta consapevole, più che di procedura imposta e finalizzata all'espressione di un giudizio di valore. L'apprendimento è gestito dallo studente, non è subito, e il momento dedicato alla riflessività deve diventare parte integrante del processo. Si possono scegliere diversi canali per esercitarla, anche in relazione alle caratteristiche del singolo, e può diventare un momento di condivisione con gli altri. Ma è importante offrire anche degli spunti che guidino alla riprogettazione del proprio percorso in base a quanto si è osservato, in relazione a cosa si reputa importante ottenere.

L'intervento che è stato pensato all'interno del Tirocinio, si propone come finalità quella di promuovere l'autovalutazione e il *reflective learning* e prevederà differenti esperienze. In particolare, gli studenti potranno compilare *Il Diario di Bordo*, fin dal primo anno di tirocinio. Questo avrà la struttura di una narrazione libera, in cui sarà possibile registrare tutto quello che ha rilevanza soggettiva per lo studente, senza alcuno scopo valutativo da parte dei tutor di tirocinio. Inoltre, verranno proposti degli incontri di *reflective learning*, in cui ciascuno studente avrà la possibilità di condividere, in gruppo, se lo ritiene necessario, senza alcuna costrizione, parti del proprio diario e riflessioni personali. Gli incontri di *reflective learning* rappresentano uno spazio in cui sarà possibile narrare e condividere le singole esperienze di apprendimento, in ottica dialogica, al fine di favorire anche l'identificazione di strutture di senso implicite, rappresentazioni, immagini della professione, aspettative formative e di lavoro futuro.

Infine, verrà proposta un'intervista semistrutturata sulla rappresentazione del sé professionale e del processo formativo, da somministrare all'inizio del percorso di Tirocinio diretto a scuola (T2) e alla fine dello stesso (T4) (ex-ante ed ex-post). L'intervista è progettata come strumento qualitativo di autovalutazione e di valutazione di processo. Le domande-stimolo riguardano due dimensioni valutative: sé e le proprie competenze in riferimento allo statuto professionale di docente (attese e acquisite) e il processo di apprendimento per la formazione della professione (atteso e realizzato).

Gli esiti della doppia somministrazione, all'inizio e alla fine del percorso, permetteranno allo studente di confrontare le aspettative su di sé e sul percorso di studi con le effettive realizzazioni e a noi, in qualità di responsabili del processo di formazione, di avere una misura dello scarto tra le attese degli studenti e la reale offerta formativa, nonché di cogliere complessivamente la valutazione che essi fanno del processo stesso.

Essere formati all'autovalutazione, considerarla una pratica quotidiana, ci offre l'opportunità di comprenderne il valore e di sperimentarla. Il docente riesce a educare in modo più efficace se diventa modello ed esempio. Riconoscere il valore della scelta consapevole di una determinata strategia nel processo di apprendimento, più che focalizzarsi esclusivamente sulla performance, apre le porte della valutazione allo studente, lo rende protagonista e gli consente di vivere questo momento come una fase di riflessione, finalizzata al miglioramento e alla crescita personale. L'aumento dell'autostima, dell'*empowerment*, della motivazione, del senso di autoefficacia, che ne conseguono, migliorano i processi di apprendimento e creano condizioni favorevoli per il conseguimento del successo formativo.

Bibliografia

- ALBANESE, O., DOUDIN, P.A., MARTIN, D., (2003), *Metacognizione ed educazione*. Franco Angeli.
- BALDASSARRE, M., (2019), *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Carocci.
- BALDASSARRE, V.A., DI GREGORIO, L., SCARDICCHIO, A.C., (1999), *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di ricerca-formazione*. Edizioni Dal Sud.
- BAUMAN, Z., (2006), *Vita liquida*. Laterza.
- BROPHY, J., (2004), *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum.
- BRUNER, J., (1986), *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., GRUPPO M.T. (2015), *Imparare a studiare*. Centro Studi Erikson.
- PERRENOUD, P., (2002), *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.
- PASTORE, S., (2014), Autovalutazione. In D. Lipari, S. Pastore (a cura di), *Nuove parole della formazione* (pp.223-241). Palinsesto.
- PASTORE, S., (2019), *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Utet.
- SENGE, P.M., (1992), *La quinta disciplina*. Sperling & Kupfer.
- ZIMMERMAN, B.J., (2000), Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*. Academic.

Il Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti presso la facoltà di Scienze della dell'Educazione dell'Università di Malaga. Una sfida per ricostruire le conoscenze pratiche

*Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto,
María del Carmen Vaquero Cañestro*

1. L'Ehea e le attività di tirocinio

Con il passaggio ai piani di studio adattati all'EHEA, durante il primo decennio del 2000, si è intrapreso un paradigma formativo basato sull'apprendimento (Delgado, 2019; Geven & Attard, 2012; Pérez Gómez *et al.*, 2009); un modello che suggeriva di rivedere la formazione teorica a servizio della costruzione delle competenze professionali (Gallardo, Pérez e Alcaraz, 2022; Perrenoud, 2004). L'obiettivo di questo processo era, quindi, quello di sovvertire il paradigma formativo, spostando il baricentro dell'insegnamento disciplinare verso approcci che privilegiano l'autonomia dello studente nella costruzione delle conoscenze professionali e nello sviluppo delle competenze (Fernández Navas e Pérez Gómez, 2016). Al centro di questi cambiamenti c'erano i tirocini, pietra angolare della formazione degli insegnanti (Melief, Tigchelaar e van Rijswijk, 2010). Partendo da questo scenario, nel capitolo faremo riferimento a come questi cambiamenti sono stati affrontati in Spagna e, più specificamente, nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga.

Come hanno affermato García Vila e Sepúlveda Ruiz (2022), il processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore nell'ambito dell'EHEA ha significato, per quanto riguarda le attività di tirocinio, un progressivo avanzamento delle questioni legislative a livello nazionale, nonché ha portato alle conseguenti modifiche dei piani di studio, attribuendo a queste attività un ruolo sempre più decisivo per la formazione iniziale degli insegnanti. Secondo la normativa spagnola, nel 2007, con la pubblicazione della Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, che modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, sulle Università, si avanza in questo processo di armonizzazione, sottolineando l'autonomia del docente nell'adattare i piani di studio, fra le altre cose, in riferimento all'attribuzione dei crediti formativi per le attività di tirocinio. Nel Real Decreto 1791/2010, del 30 dicembre, che approva lo Statuto degli Studenti Universitari, si trova un esplicito riferimento alle attività di tirocinio. In particolare, nell'articolo 24, si definisce un quadro generale che stabilisce il significato di tali attività, sottolineando, come indicato nell'articolo 24.2, l'importanza di quest'ultime per raggiungere un equilibrio tra la formazione teorica e quella pratica dello studente. Successivamente, si promulga il

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, che regola il tirocinio accademico degli studenti universitari; e nell'articolo 3 si definiscono cinque importanti obiettivi dello stesso:

1. Contribuire alla formazione integrale degli studenti, affiancando alla formazione teorica una parte pratica.
2. Facilitare la conoscenza della metodologia di lavoro propria della realtà professionale in cui gli studenti dovranno operare, mettendo in pratica le conoscenze acquisite.
3. Promuovere lo sviluppo di competenze tecniche, metodologiche, personali e partecipative.
4. Ottenere un'esperienza pratica che faciliti in futuro l'inserimento nel mercato del lavoro e che migliori l'occupabilità.
5. Promuovere i valori di innovazione, creatività e imprenditorialità.

In questo contesto, le diverse Facoltà hanno previsto non solo un piano di studio nell'ambito della propria autonomia (Manso, 2019), ma anche un Piano di Svolgimento delle attività di Tirocinio, cioè un modello che fornisce supporto teorico e strategico per la progettazione e lo sviluppo delle attività formative menzionate. L'implementazione del ciclo di Grado di Maestro in Educazione della Prima Infanzia e Primaria nell'anno accademico 2010/2011 ha significato pertanto per la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga l'opportunità di progettare un piano formativo che ridimensionasse lo spazio curriculare assegnato alla formazione professionale, creando un itinerario coerente con la rilevanza che la comunità accademica ha dato e dà alle attività di tirocinio in entrambi i titoli universitari. Questo impegno per una formazione che deve necessariamente muoversi, fisicamente e concettualmente, tra i due ambiti formativi ha modificato la stessa cultura della comunità del centro che, progressivamente, ha iniziato a considerare il Tirocinio come la spina dorsale del ciclo di Grado.

2. Il caso della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga (Spagna)

Presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malaga, la formazione iniziale degli insegnanti non può essere concepita senza l'esperienza di apprendimento fornita dalle attività di tirocinio. Questa premessa, non solo determina il modello formativo che si persegue e che viene specificato nel documento *Modelo Marco: El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación*¹ (Hernández et al., 2011), ma è anche presente nei piani di studio del ciclo di Grado in Scienze dell'Educazione della Prima Infanzia e Primaria attraverso un'organizzazione curriculare attentamente progettata e pianificata (Sepúlveda, 2005; Zabalza, 2016).

¹ Cfr. https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf

L'approccio teorico del menzionato *Modelo Marco* si basa su un'epistemologia didattica incentrata sulla costruzione della conoscenza pratica (Zanting, Verloop, & van Driel, 1998). Pérez Gómez (2022) afferma che non va dimenticato che gli studenti che si preparano a diventare insegnanti arrivano alla formazione iniziale con “uno zaino pedagogico potente, consolidato e implicito, modellato durante la loro lunga esperienza di vita come studenti dentro l'istituzione scolastica, dalla scuola materna all'università” (p. 84). Questo zaino metaforico racchiude, sotto forma di pensiero pratico, tutte le risorse (conscie e subconscie) che utilizziamo quando cerchiamo di comprendere, progettare e intervenire in una situazione concreta e complessa della vita personale e professionale (Pérez Gómez, 2022, p. 79). È quindi fondamentale che durante la formazione si abbia la possibilità di riconoscere, rivedere e ricostruire questo pensiero pratico, potenziando nuove competenze professionali che diventino conoscenze professionali per approcciarsi al mondo del lavoro. In questo senso, la programmazione delle attività di tirocinio è concepita con lo scopo di organizzare le diverse attività del tirocinio per promuovere il processo di ricostruzione di credenze e schemi pedagogici e didattici, consci e inconsci, attraverso un progressivo processo di immersione in scenari professionali, e sotto la contemporanea supervisione accademica e professionale.

Il suddetto *Modelo Marco* (Hernández *et al.*, 2011) è stato approvato dal Consiglio di Facoltà il 7 marzo 2011 e rivisto dal Consiglio di Facoltà il 16 maggio 2013. Sin dalla sua presentazione individua l'inefficacia, se portate avanti separatamente, della conoscenza disciplinare e della pratica senza riflessione per l'insegnamento.

[...] Il carattere effimero delle conoscenze accademiche che gli studenti acquisiscono nella scuola, sia nell'educazione primaria che universitaria, è la conseguenza, tra l'altro, della sua scarsa rilevanza nel contribuire alla formazione del pensiero pratico. (p. 2)

[...] né la pratica, di per sé, garantisce la formazione di competenze professionali utili al complesso compito del professionista nella società dell'informazione. La potente influenza socializzante della scuola, sia sugli alunni che sui docenti, crea tacitamente concezioni pedagogiche acritiche, che tendono a riprodursi facilmente nell'esercizio del futuro professionista, in quanto radicate in convinzioni di senso comune, nell'ideologia pedagogica predominante e sono incitate e addirittura richieste dal normale funzionamento delle istituzioni educative e sociali, dall'organizzazione della vita dei centri di formazione e dalle aspettative personali e professionali. (p. 2)

Si vede, quindi, che teoria e pratica sono necessarie in modo dialettico per promuovere processi di ricostruzione del pensiero pratico, nonché per dare rilevanza e significato al sapere teorico. In modo complementare, il punto di ancoraggio che il modello delle competenze presuppone orienta l'organizzazione delle attività di tirocinio verso un processo ricorsivo tra i contesti pratici e le aule universitarie, come è anche citato dal documento sopra menzionato.

La formazione del pensiero pratico dei professionisti dell'educazione oggi

si esprime attraverso il concetto di competenze basiche o fondamentali, concepite come sistemi complessi di riflessione e azioni che agevolano l'intervento competente, come individui e come professionisti, e che includono conoscenze, abilità, attitudini, valori ed emozioni, che si attivano in specifici ambiti che si devono analizzare e sui quali si deve intervenire. (p. 2)

In questo senso, il Tirocinio offre agli studenti un'opportunità unica per acquisire competenze professionali attraverso l'immersione in contesti reali che, oltre a garantire la ricostruzione del pensiero pratico (Jiménez-Gómez *et al.*, 2022; Sepúlveda *et al.* 2017), consente lo sviluppo della necessaria autonomia nell'ambiente professionale, frutto del ruolo di assistente che gli studenti devono assumere. D'altra parte, favorisce la decostruzione degli schemi mentali che gli insegnanti in formazione hanno interiorizzato nel loro percorso, attraverso il sistema educativo attorno alla professione, permettendo così la costruzione iniziale dell'identità professionale da una posizione consapevole e adeguata alle esigenze del contesto attuale. In questo modo, è un'esperienza di apprendimento olistico che, promuovendo la pratica riflessiva e la riflessione sulla pratica, coinvolge e unisce l'insieme delle attività formative che compongono il ciclo di Grado tramite un esercizio riflessivo e critico che riguarda anche lo sviluppo personale (Zabalza, 2016).

2.1 L'importanza del doppio tutoraggio

La realizzazione delle attività di tirocinio, come esperienza complessa ed essenzialmente riflessiva, richiede un doppio tutoraggio – professionale e accademico² – in grado di accompagnare ogni studente in questo transito simbolico e fisico dalla facoltà alla scuola e viceversa, e che lo “obblighi” a mantenere un piede nella facoltà e l'altro nell'aula della scuola dell'infanzia e/o primaria. In questo senso è fondamentale il doppio orientamento e il doppio accompagnamento dei docenti universitari e dei professionisti scolastici, a cui si deve aggiungere il coordinamento tra la facoltà e la scuola. Per la necessaria interdipendenza che si genera tra i diversi soggetti e le istituzioni, si tratta di una formazione particolarmente rilevante che richiede una programmazione differenziata e un attento monitoraggio (Zabalza, 2016).

La persona che svolge il tutoraggio professionale sarà un insegnante designato dal centro dell'attività di tirocinio, con formazione ed esperienza professionale adeguate per svolgere le funzioni di monitoraggio dello studente in formazione. Le responsabilità che assumerà sono le seguenti:

1. Accogliere, assistere e aiutare professionalmente lo studente durante tutto il periodo formativo, fornendogli tutte le informazioni di cui ha bisogno

² Per superare questa materia è indispensabile il superamento di tutte le attività formative sia in ambito professionale (frequenza, partecipazione e svolgimento delle attività previste nel centro del tirocinio: 40% del voto finale) sia in ambito accademico (partecipazione in seminari e preparazione del portfolio: 60% del voto finale).

- e adeguando i compiti che dovranno essere svolti al piano di tirocinio stabilito dall'università.
2. Controllare, guidare e consigliare sui compiti implementati nel contesto professionale.
 3. Fornire tutte le informazioni relative all'organizzazione e al funzionamento del centro, nonché le normative più rilevanti.
 4. Coordinarsi con il tutor accademico per adeguare il piano di tirocinio al contesto accademico dello studente, nonché per risolvere tutte quelle situazioni che possono verificarsi durante il periodo di formazione (malattia, assenze, ecc.)
 5. Facilitare le risorse materiali di base per il Tirocinio.
 6. Valutare gli studenti mediante l'emissione di una relazione finale nella quale si terrà in conto dei criteri stabiliti dall'Università.
 7. Incoraggiare gli studenti a progettare e proporre proposte innovative.

Il tutoraggio accademico ricadrà invece sul personale docente universitario che sarà assegnato a ciascuna sede e/o studente in base a criteri concordati dal corpo docente. Il personale docente incaricato sarà informato sia della normativa che regola i tirocini curriculari sia del progetto formativo attraverso il coordinatore del tirocinio, lo spazio virtuale assegnato a ciascuna materia o attraverso il Vicedecano del Tirocinio. Le sue funzioni si specificano di seguito:

1. Far sì che gli studenti sviluppino un progetto formativo (attività e proposta di intervento autonomo) nei centri collaboranti.
2. Coordinarsi con il centro di tirocinio per concordare lo sviluppo del piano di tirocinio ed effettuare un adeguato monitoraggio dello studente, fornendo in ogni momento il necessario feedback.
3. Valutare gli studenti e dare loro il voto finale.
4. Informare il centro dell'attività di tirocinio degli incidenti che possono essersi verificati.
5. Intervenire, ove necessario, per garantire agli studenti con disabilità di svolgere le attività di tirocinio in condizioni di parità.

2.2 *La proposta curriculare delle attività di tirocinio*

La *Memoria Verifica* (documento stabilito nel piano degli studi di ciascuno di questi titoli accademici) organizza le attività di tirocinio – unito al Trabajo Final de Grado (TFG)³ – in un modulo obbligatorio di 50 crediti (“Tirocinio scolastico e Progetto di Grado Finale”) di cui 44 corrispondono a attività formative di tirocinio (Tavola 1). A differenza di altre università in cui queste materie sono raggruppate negli ultimi anni del percorso accademico, l'Università

³ In una recente indagine su “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)”, si presentano i risultati dell'organizzazione e le modalità delle attività di tirocinio nel ciclo di Grado di Maestro, mostrando le differenze tra le diverse università andaluse. Le relazioni dei casi di studio possono essere consultate nell'archivio dell'Università di Malaga; tra gli altri Caparrós y Sierra (2023).

di Malaga prevede la possibilità di svolgere tirocini durante tre dei quattro anni⁴ previsti dal ciclo di Grado; in questo modo, mentre gli studenti avanzano nell'acquisizione delle competenze per il titolo di studio universitario, progressivamente e contemporaneamente, aumenta il tempo trascorso presso il centro di tirocinio e, quindi, la profondità dell'analisi riflessiva e critica⁵ intorno alla loro esperienza.

| Grado | Attività formative | Anno di Corso | Seme stre | N.º di crediti | Ore di lavoro dello studente | Riconoscimento al docente delle ore per studente |
|--------------------------------------|--------------------|---------------|-----------|----------------|------------------------------|--|
| Educazione Prima Infanzia e Primaria | Tirocinio I | 2º | 1º | 6 | 75 h | 1 |
| | Tirocinio II | 3º | 2º | 8 | 100 h | 1,3 |
| Educazione Prima Infanzia | Tirocinio III | 4º | 1º | 30 | 375 h | 5 |
| Educazione Primaria | Tirocinio III.1 | 4º | 1º | 18 | 225 h | 3 |
| | Tirocinio III.2 | 4º | 2º | 12 | 150 h | 2 |

Tavola 1
Informazioni generali sulle attività formative del Tirocinio
per il Grado in Scienze dell'Educazione della Prima Infanzia e Primaria

In base all'elevato numero di studenti che svolgono le attività di tirocinio in entrambi i Gradi (Tavola 2) e le numerose attività formative che compongono il modulo di tirocinio, è importante disporre di una struttura organizzativa agile che permetta alla Vicedecanato dei Tirocini e al Coordinamento dei Tirocini di entrambi i Gradi la gestione dell'offerta dei centri; la scelta dei

⁴ In una recente indagine su "El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)", si presentano i risultati dell'organizzazione e le modalità delle attività di tirocinio nel ciclo di Grado di Maestro, mostrando le differenze tra le diverse università andaluse. Le relazioni dei casi di studio possono essere consultate nell'archivio dell'Università di Malaga; tra gli altri Caparrós y Sierra (2023).

⁵ L'immersione progressiva prevista stabilisce dei prerequisiti che gli studenti devono soddisfare al momento dell'iscrizione alle attività formative di tirocinio. Anche se questi requisiti variano a seconda del periodo di tirocinio da svolgere, è bene sottolineare che si deve aver superato un certo numero di crediti formativi di base e il periodo di Tirocinio del corso precedente (a meno che non sia il Tirocinio I).

centri da parte degli studenti e l'assegnazione dei centri e dei tutor accademici; l'accesso alle informazioni e alla documentazione necessaria per ciascun periodo di tirocinio; la realizzazione dei seminari che ogni materia propone nella sua guida didattica, la comprensione e l'interiorizzazione delle implicazioni che il processo formativo richiede, nonché lo scopo che si persegue e che è determinato dall'acquisizione delle seguenti competenze:

- Acquisire una conoscenza pratica dell'aula e della sua gestione.
- Conoscere e applicare i processi di interazione e comunicazione in classe e acquisire le competenze e le abilità sociali necessarie per favorire un clima di classe che faciliti l'apprendimento e la convivenza.
- Controllare e monitorare il processo educativo e in particolare il processo di insegnamento-apprendimento dominando le tecniche e le strategie necessarie.
- Mettere in relazione teoria e pratica con la realtà della classe e del centro.
- Partecipare all'attività didattica e imparare dalla pratica a saper fare, agire e riflettere.
- Partecipare alle proposte di miglioramento nelle diverse aree di azione che possono essere stabilite in un centro.
- Regolare i processi di interazione e comunicazione nei gruppi di studenti: da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni nell'educazione della prima infanzia e da 6 a 12 anni nell'istruzione primaria.
- Conoscere modalità di collaborazione con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale.

| Attività formativa | Educazione della Prima Infanzia | | Educazione Primaria | |
|--------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Nº studenti Tirocinio II | Nº tutor accademici | Nº studenti | Nº tutor accademici |
| T I | 128 | 26 | 353 | 54 |
| T II | 170 | 38 | 347 | 53 |
| T III / III.1 | 177 | 47 | 322 | 59 |

Tavola 2

Informazioni sul numero di studenti che frequentano le attività formative di tirocinio

Nota: Informazioni estratte dall'assegnazione dei centri per l'a.a. 2022/2023

2.3 Azioni per coordinare e migliorare l'insegnamento nelle attività formative di tirocinio

Il contesto descritto disegna uno scenario in cui, a volte, i compiti di gestione e coordinamento si inseriscono nelle proposte accademiche che incidono

sul miglioramento del Tirocinio. Per questo motivo, a causa della difficoltà nella coordinazione di un modulo di attività formative a cui partecipano tre diversi agenti -rappresentati in un numero molto elevato di docenti universitari, insegnanti delle scuole e studenti-, è essenziale progettare, sviluppare e valutare azioni strutturali che promuovano una continua analisi del tirocinio e un suo miglioramento. Senza dubbio, si tratta di una sfida che l'équipe universitaria ha assunto come propria. In tal senso, le azioni si svolgono su tre livelli:

1. A livello interno, gestione delle attività formative di tirocinio tra i docenti e gli studenti:

- Settimana 0, con sessioni informative per gli studenti a cui partecipano rappresentanti dei tutor accademici e professionali e degli studenti.
- Riunioni dei docenti prima dell'inizio dei diversi periodi di tirocinio.
- Sviluppo del Piano di Accoglienza per i nuovi insegnanti.
- Sessioni di valutazione del Tirocinio in ogni Grado.

2. A livello medio, coinvolgimento di tutto il personale docente del ciclo di Grado:

- Riunioni di coordinamento svolte nell'ambito delle Semanas de Coordinación, organizzate dalla stessa Facoltà.
- Riunioni della Commissione di Tirocinio della Facoltà.
- Progetti di Innovazione Educativa (PIE) o Gruppi di Innovazione Educativa per realizzare progetti (GpIE) sviluppati nell'ambito del Piano di Formazione e Innovazione dell'Università di Malaga.
- Corsi di formazione per il personale docente e ricercatore organizzati dal Servizio Formazione e Innovazione dell'Ateneo.

3. A livello esterno, collegamento fra il contesto scolastico e l'università:

- Riunioni della Commissione provinciale per il monitoraggio della Convenzione Specifica dell'Università di Malaga e del Ministero dell'Istruzione.
- Giornate di incontro tra i tutor accademici e professionali.

In relazione ai punti sopra elencati, si inseriscono le *I Jornadas en torno al Prácticum: repensar un lugar común*, realizzata durante l'a.a. 2021/2022 presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione con lo scopo di generare reti di collaborazione tra tutoraggio accademico e professionale; stimolare il senso di appartenenza a un progetto comune e creare quelli che Zeichner (2010) chiama *spazi terzi*, ovvero spazi di "incontro" tra facoltà e scuola.

La creazione di collegamenti stabili tra entrambi i tutoraggi, che favoriscano il miglioramento del Tirocinio e, quindi, la formazione iniziale dei professionisti dell'educazione, è necessaria per colmare il divario che influisce sulle attività di tirocinio. Per questo, al di là delle strategie di valutazione sviluppate negli ultimi corsi, l'iniziativa ha cercato di rafforzare i legami di collaborazione tra le istituzioni, innescando, a loro volta, sinergie che hanno favorito un vero incontro tra tutoraggio accademico e professionale, scuole, altri centri collaboratori e la stessa Facoltà di Scienze dell'Educazione.

L'esperienza condivisa relativa all'analisi del Tirocinio evidenzia che il suo miglioramento è dovuto alla creazione di spazi di incontro tra i due tutoraggi che permette lo scambio di esperienze e la nascita di possibili reti per azioni future. Per questo motivo, l'Équipe di Coordinamento dei Tirocini di entrambi i cicli di grado, in collaborazione con la Delegazione Territoriale per lo Sviluppo Educativo, Formazione Professionale, Università, Ricerca e Innovazione di Málaga, sta già organizzando una seconda edizione di conferenze.

3. Le sfide del tutoraggio

Il tutoraggio delle attività di tirocinio è un processo che prevede una progettazione preventiva, ideata sulla base del *Documento Marco* e ridefinita attraverso gli accordi dei gruppi docenti. Altri fattori da considerare, a causa della variabilità degli scenari in cui vengono eseguite le attività di tirocinio, sono:

1. Molti cicli di Grado presso la nostra Facoltà offrono l'attività formativa di Tirocinio, anche se qui ci concentreremo su quelli appartenenti a Scienze dell'Educazione della Prima Infanzia e Primaria. Ciò significa che ogni grado ha le sue specificità nel suo Piano di Studi e l'attività di Tirocinio permette di rafforzarne alcuni contenuti.

2. Esistono diversi livelli di attività formativa di Tirocinio (I, II, III) che si realizzano durante il 2°, 3° e 4° anno di corso, conferendo un carattere progressivo nel tempo agli obiettivi formativi. Da segnalare l'accordo approvato dal Consiglio di Centro che incentiva ciascun docente ad accompagnare i propri studenti (massimo 8) durante i tre periodi di tirocinio, oltre che per la stesura del TFG. Questo procedimento permette di conoscere più in profondità e in maniera più completa il percorso dello studente. Proprio per questo, il nostro piano di tutoraggio è stato disegnato per accompagnare adeguatamente questi processi di riflessione continua e soddisfare gli obiettivi prefissati per ogni fase di Tirocinio.

3. La variabilità dei contesti educativi dove svolgere il tirocinio, dipendenti dalla natura della professione, richiede un supporto nel tutoraggio che aiuti gli studenti a situarsi in essi. Ciò significa che, quando si pianifica come tutorare gli studenti di uno specifico Tirocinio (anno di corso + livello), sebbene ci siano aspetti comuni del tutoraggio, è importante considerare ogni contesto scolastico come unico. Quindi, se siamo tutor di un tirocinio, la prima cosa che dovremmo sapere è che dobbiamo pianificare in base alle sfide che ogni contesto educativo può presentare. Ebbene, non è la stessa cosa fare un tirocinio in un'aula di una scuola della Prima Infanzia di 3, 4 o 5 anni o in un'aula di Primaria di 2° o 6° anno; né è la stessa cosa imparare da un insegnante che è agli inizi dell'anno scolastico e che introduce i suoi studenti alla lettura e alla scrittura o che lavora per progetti; o un altro insegnante che affronta i contenuti di materie più accademiche. Le sfide professionali e la natura di ciascuno di questi scenari richiedono a ciascuno studente di interiorizzare una posizione

educativa adeguata, personale, sensibile alle differenze, attenta alla propria parte di azione e intervento. Per questo, anche se il tutoraggio deve lavorare su tutto questo a livello generale, deve anche contemplare l'accompagnamento degli studenti affinché pensino a ogni contesto educativo in modo specifico e cerchino di generare riflessioni che aiutino a dare un senso alla complessità del mondo educativo per il quale si stanno preparando.

3.1 Il tutoraggio accademico

Il tutoraggio accademico del Tirocinio è inteso e considerato essenzialmente come *accompagnamento*. Ciò significa che il suo scopo principale è aiutare gli studenti a sviluppare il proprio pensiero sulla realtà educativa e su se stessi come insegnanti in formazione. Per questo proponiamo processi di analisi dell'attività di tirocinio attraverso l'azione, l'osservazione e la riflessione, poiché consideriamo che solo così lo studente possa affinare il suo punto di vista sulla realtà scolastica e possa interrogarsi sul senso di ciò che accade nelle aule e sulle azioni degli insegnanti.

Questi processi di riflessione sulla pratica educativa sono necessari affinché gli studenti si avvicinino alla realtà professionale in modo più profondo e completo; per questo il tutoraggio accademico mette sul tavolo un compito fondamentale, che è quello di pensare: (i) all'esperienza di essere a scuola e vivere la quotidianità (da un *pensiero-in-azione*) e (ii) all'esperienza di ritorno all'università e mantenere un dialogo condiviso su ciò che ha vissuto (dal *pensare all'azione*).

Le attività che si svolgono presso le scuole sono essenziali per “*star facendo*” perché pone gli studenti in situazioni reali in cui devono mostrare ciò che sanno e come stanno applicando tale conoscenza, cioè come la stanno facendo crescere. Ma sappiamo che questo non basta. Quel “fare” nel tirocinio richiede anche dei processi di pensiero che sono al di fuori dei momenti propri dell'azione; che aiutano a ripensare con calma, permettono di formulare dubbi e tensioni sorte e aiutano a mettere in luce tante altre questioni che non possono essere portate a galla nei processi dell'attività pratica.

In questo caso, l'aiuto del tutoraggio professionale per l'apprendimento specifico e del tutoraggio accademico per l'analisi e l'azione di riflessione sarà essenziale affinché questo processo riflessivo abbia luogo.

3.2 Strategie metodologiche per il processo di tutoraggio

Come abbiamo spiegato in questo capitolo, durante il periodo di tirocinio si alternano periodi di attività nei centri al lavoro di riflessione, seguito dal tutoraggio accademico. Un lavoro che, come previsto dal *Modelo Marco*, è organizzato sulla base di diverse strategie metodologiche, tra le quali ne spiccano tre: *diari riflessivi*; il *portfolio didattico* e i *seminari*. Di seguito, spiegheremo brevemente in cosa consistono ciascuno degli elementi che compongono il

processo di tutoraggio e che consentono, come abbiamo indicato, questi momenti di riflessione.

3.2.1 I diari riflessivi

Durante le attività di tirocinio, ogni studente prepara un diario dove deve raccogliere i momenti quotidiani vissuti e il suo percepito. I diari sono una risorsa orientata alla riflessione, insegnano a pensare pedagogicamente (Sierra, et al., 2017); quindi sono una strategia analitica e riflessiva, non solo un documento descrittivo che elenca fatti. Questi devono servire a riflettere sulle qualità della pratica educativa, nel senso che devono fornire agli studenti un luogo dove raccogliere le testimonianze di ciò che hanno vissuto e sviluppare idee sull'educazione e sulla professione dell'insegnante, in modo che possano poi attingere da esso per continuare a scrivere il proprio portfolio.

Le annotazioni che fanno i tutor dopo aver letto i diari sono importanti, perché non si tratta di correggere in termini di "giusto" o "sbagliato"; né si cerca di creare un sistema di "controllo" delle presenze o di "procedura penale". Dato che si chiede loro di scrivere nei diari ciò che hanno vissuto e le loro riflessioni come insegnanti, le annotazioni che si offrono vanno nella stessa direzione, "aprendo un dialogo con ciò che ogni studente ha scritto e sta vivendo" (Sierra, et al., 2017, p. 679). In questo senso, i commenti, i suggerimenti e le osservazioni devono aiutare a dirigere il loro cammino e dare loro una guida per proseguire nel loro percorso.

3.2.2 Il portfolio

Il portfolio ha una funzione fondamentale, quella di organizzare ed evidenziare l'evoluzione del lavoro degli studenti e gli apprendimenti raggiunti nell'ambito di quel processo riflessivo svolto durante il tirocinio. L'elaborazione di un portfolio è, oltre a una metodologia di lavoro che consente di apprendere in modo attivo, costruttivo, cumulativo e dinamico, un prodotto complesso che riflette il processo evolutivo che ogni studente ha attraversato durante la sua formazione. Allo stesso modo, il portfolio collega due processi che devono essere uniti e che spesso nella pratica scolastica convenzionale appaiono separati o come antagonisti: l'apprendimento e la valutazione. Pertanto, possiamo dire che il portfolio non è uno strumento di valutazione, ma un sistema di valutazione, in quanto può contenere altre risorse di qualificazione (Pérez Gómez, 2016).

Al termine del periodo di tirocinio, e tenuto conto di quanto raccolto nel diario riflessivo, gli studenti devono avere dei momenti per ordinare, sistematizzare, strutturare e approfondire in modo personale ciò che hanno vissuto e pensato. Questo si deve riflettere nel loro portfolio e deve avere una sua struttura; sebbene tale composizione possa essere definita anche dal tutor, in funzione del tipo di lavoro svolto e degli aspetti formativi che sono stati influenzati durante il percorso di tirocinio. Tuttavia, gli studenti devono prendere le proprie decisioni su ciò che considerano importante o meno da includere nel loro

portfolio, in quanto questo li fa pensare autonomamente al loro apprendimento.

La realizzazione del portfolio implica lo svolgimento di quattro compiti fondamentali:

1. La raccolta di evidenze sul processo di apprendimento.
2. La selezione di quelle evidenze che meglio dimostrano lo sviluppo di quanto appreso.
3. La riflessione, osservazione e analisi.
4. La presentazione o la pubblicazione del risultato del lavoro: relazione finale.

Questo processo permette a ogni studente di ottenere un apprendimento più autonomo, attraverso un lavoro strutturato e responsabile che è stato condiviso tra il tutor e lo studente.

3.2.3 I seminari

I seminari sono svolti in un luogo e in un orario indicati dai tutor accademici. Costituiscono, da un punto di vista più didattico e pedagogico, la possibilità di un incontro che vuole essere riflessivo, dialogico e condiviso. Sono, quindi, lo scenario dove si muove l'attività formativa in facoltà, oltre che una strategia didattica.

Interessante è il potenziale dialogico e riflessivo degli incontri che si svolgono nei seminari, poiché consentono molteplici opzioni di riflessione sulle attività di tirocinio:

1. Condividere aneddoti ed esperienze personali
2. Risolvere dubbi specifici sul tipo di compiti da svolgere o sul modo in cui presentare il portfolio, come si devono scrivere i diari, ecc.
3. Pianificare orari e sequenze di lavoro, individuali e in gruppo.
4. Riflettere sulle questioni educative legate alle esperienze di tirocinio.
5. Dissipare tensioni, dubbi e difficoltà e potenziare decisioni, argomentazioni e opinioni proprie.

Insomma, i seminari sono un'occasione per confrontare le esperienze degli studenti e farli riflettere. Oltre a condividere le sfide dell'imparare ad essere insegnanti. Per questo, a volte, troviamo che i seminari sono un'opportunità per ripensare le pratiche educative convenzionali, anche se è una sfida accompagnare le tensioni prodotte dal fatto stesso di essere tirocinanti in un reale contesto professionale.

4. Conclusioni

Attualmente, stiamo attraversando un nuovo momento di cambiamenti legislativi che stanno interessando sia l'organizzazione del sistema educativo che l'università. La riorganizzazione del curriculum del ciclo di Grado in Educazione della Prima Infanzia e Primaria comporta, in tal senso, una revisione dei

piani di studio di entrambi i gradi. La Facoltà di Scienze dell'Educazione sta avviando questo processo, che avrà necessariamente i suoi effetti nella riorganizzazione delle attività di tirocinio e nella possibilità di avviare una vera e propria articolazione con altre materie. D'altra parte, dopo più di 10 anni dalla pubblicazione del *Modelo Marco*, ci troviamo di fronte all'opportunità di rivenderlo, adattarne l'approccio e perfezionarne l'implementazione, sulla base dell'esperienza accumulata, degli errori e dei riscontri. Indubbiamente, e in linea con le citate novità normative, si tratta di un'occasione unica per ripensare il presente e il futuro del tirocinio a partire da azioni coerenti con una realtà particolarmente complessa. Menzioniamo qui diverse questioni o focus che consideriamo rilevanti e su cui dobbiamo continuare a lavorare per cercare di non frammentare ulteriormente la formazione iniziale tra teoria e pratica:

- *Intensificare il rapporto tra materie teoriche e attività di tirocinio*, indagando diversi modi di articolare tale relazione. Ad esempio attraverso la creazione di progetti interdisciplinari in cui gli studenti possono pensare in modo interconnesso a questioni teoriche e sfide educative e questioni pedagogiche di una attività situata in un contesto reale della scuola.
- *Rafforzare i gruppi di insegnanti*, cercando di dare lustro alle attività del tirocinio e cercando di dare continuità alle azioni formative con il personale docente universitario incaricato dei suddetti tirocini. Allo stesso tempo, riteniamo importante cercare nuove modalità per rafforzare la formazione dei docenti che svolgono attività di tutoraggio professionale, consapevoli che il solo accompagnamento tende a favorire la socializzazione settoriale e non un'immersione riflessiva e critica nella scena professionale.
- *Progettare, sviluppare e valutare strategie che, dalla collaborazione tra tutoraggio accademico e professionale, garantiscano il miglioramento -e la dignità- delle attività di tirocinio nella comunità educativa* affinché la partecipazione degli insegnanti sia motivata da un vero impegno per la formazione iniziale degli insegnanti, e le aspettative degli studenti nei confronti del tirocinio siano associate all'esperienza multidimensionale e di grande valore riflessivo, identitario, personale, sociale e professionale che il tirocinio stesso fornisce.
- *Consolidare in modo reale e sensato le reti di supporto e collaborazione tra la Facoltà e i Centri educativi*. La gerarchia, ancora implicita tra il mondo dell'università e quello della scuola, ostacola un rapporto fecondo, poiché mette al centro ciò che li differenzia. Stabilire un collegamento con la scuola e l'università e viceversa implica riconoscere che entrambi gli scenari hanno una complessità di natura diversa, ma allo stesso modo importante; e che, collegarli consente agli studenti di avere un contesto di apprendimento più ricco e completo sulla professione dell'insegnante.

Bibliografía

- CAPARRÓS, E., SIERRA, J.E., (2023), Estudios de caso. El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). RIUMA. <https://hdl.handle.net/10630/26562>
- DELGADO, L.M., (2019), Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(1), 139–154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- FERNÁNDEZ NAVAS, M., PÉREZ GÓMEZ, A.I., (2016), “Principios fundamentales del portafolios educativo”. En A. I. Pérez Gómez (Dir.) *El portafolios educativo en la Educación Superior* (pp. 49-64). Akal.
- GALLARDO, M., PÉREZ, L., ALCARAZ, N., (2022), La evaluación de competencias educativas. De las pruebas estandarizadas al portafolios educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149-163. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- GARCÍA-VILA, E., SEPÚLVEDA-RUIZ, M^aP., (2022), El sentido de la tutorización en el desarrollo del Prácticum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- GEVEN, K., ATTARD, A., (2012), “Time for Student-Centred Learning?” In: Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (eds) *European Higher Education at the Crossroads*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_9
- HERNÁNDEZ, A., SEPÚLVEDA, M.P., JIMENO, M., ORTIZ, A.L., PÉREZ, A.I., (2013), El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la Educación: Modelo Marco. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Disponible aquí: https://www.uma.es/media/files/Documento_marco__2.pdf
- JIMÉNEZ-GÁMEZ, R. A., PÉREZ-RÍOS, J., PORRAS, R., (2022), Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: la vigencia de una propuesta. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 181-200. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>
- MANSO, J., (2019), “El Prácticum en los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Primaria”. En J. Manso (coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 12-41). MEC. Disponible aquí: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23106/19/01>
- MELIEF, K., TIGCHELAAR, A., VAN RIJSWIJK, M., (2010), “Aprender de la práctica”. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Coords.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Octaedro.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I., (2016), *El portafolios educativo en Educación Superior*. Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., (2022), “Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado”. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.) *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-87). Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M., SERVÁN NÚÑEZ, M^aJ., (2009), *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- PERRENOUD, PH., (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- SEPÚLVEDA, M.P., (2005), Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educación*, 36, 71-93. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/39743>
- SEPÚLVEDA, M.P., GALLARDO, M., MAYORGA, M.J., MADRID, D., (2017), La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1368>
- SIERRA, J.E., CAPARRÓS, E., MOLINA, D., BLANCO, N., (2017), Aprender a través de la escritura. los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- ZABALZA, M.A., (2016), El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/Rev-Prácticumrep.v1i1.8254>
- ZANTING, A., VERLOOP, N., VERMUNT, J.D., VAN DRIEL, J.H., (1998), Expli-cating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*. 21(1), 11-28. <http://doi.org/10.1080/0261976980210104>
- ZEICHNER, K., (2010), Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>

Riferimenti normativi

- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-8138>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>

Gli autori e le autrici

Gianluca Angelini è insegnante, formatore e tutor di tirocinio. Laureato in Psicologia e in Scienze della Formazione Primaria si interessa alle relazioni come strumento di crescita e di conoscenza. Ama gli animali, crede nell'ecologia profonda e nel dialogo tra le persone e le generazioni.

Maria Buccolo è ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università Europea di Roma. È stata Tutor organizzatore presso il Corso di Laurea in SFP dell'Università di Roma e docente a contratto di discipline pedagogiche dal 2009 al 2020 nello stesso Dipartimento. È formatrice e consulente per il sistema formativo integrato 0/6 del Comune di Roma Capitale e tiene corsi di formazione per docenti di ogni ordine e grado scolastico. È autrice dei volumi: *La scuola su Misura. Progettare azioni di didattica inclusiva* (con Travaglini e Pilotti, Franco Angeli, 2021); *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita* (Franco Angeli, 2019); *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, lavoro e sviluppo dei talenti* (Franco Angeli, 2015. Premio Siped 2018).

Ester Caparrós Martín è Profesora Contratada Doctora Interina presso il Dipartimento di didattica e organizzazione scolastica dell'Università di Malaga. Ha coordinato la Rete di eccellenza didattica REDIN (2019-2020) dell'UMA ed è redattrice di *Márgenes*, rivista dell'Università di Malaga. Membro del gruppo di ricerca: "Innovazione didattica e valutazione in Andalusia: ripensare l'istruzione" (P.A.I., HUM-311), diretto da Angel I. Pérez Gómez. Le sue linee di ricerca sono: interculturalità e adolescenza, conoscenza scolastica degli insegnanti, ricerca narrativa e formazione iniziale degli insegnanti, cultura della pace e della convivenza e didattica dell'inclusione attraverso l'Universal Design for Learning.

Carmen Vaquero Cañestro è Profesora Contratada Doctora Interina presso l'Università di Malaga. Svolge la sua attività di insegnamento e ricerca presso il Dipartimento di Didattica delle Lingue, delle Arti e dello Sport, nell'Area di Didattica dell'Espressione Plastica della Facoltà di Scienze della Formazione. Le linee di ricerca su cui si basa il suo lavoro ruotano attorno all'analisi critica dell'attuale società dei media e alla necessaria alfabetizzazione audiovisiva e artistica degli insegnanti in formazione da una prospettiva riflessiva e femminista. Da settembre 2020, è consulente del decano in relazione al Prácticum.

Giuseppe Chiaromonte avvocato, ha esercitato per diversi anni la professione legale prima di entrare nel mondo della Scuola, dopo la laurea in Scienze della

Formazione Primaria con Specializzazione per le attività di sostegno. Insegnante di Sostegno di ruolo nella Scuola Primaria, è iscritto in Albi nazionali formatori di associazioni professionali e svolge attività di formazione per docenti neo-immessi in ruolo, per docenti degli ambiti scolastici di ogni ordine e grado e nei corsi di specializzazione TFA per le attività di sostegno. Attualmente ricopre il ruolo di Tutor organizzatore di tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre.

Caterina Fabrucci è laureata in Conservazione dei Beni Culturali, in Pedagogia della Marginalità e in Scienze della Formazione Primaria con Specializzazione per le attività di sostegno. È pedagogista iscritta all' ANPE. Insegnante di scuola primaria, ricopre attualmente il ruolo di Tutor organizzatore di tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Roma Tre e svolge attività di formazione per docenti neo-immessi in ruolo e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno.

J. Eduardo Sierra Nieto è Profesor Titular di Teoria dell'educazione presso l'Università di Malaga. Le sue linee di ricerca si concentrano, con un approccio fenomenologico e narrativo, sull'esperienza scolastica, sulle relazioni educative e sullo studio delle mascolinità. Negli ultimi anni si è specializzato nell'analisi pedagogica del cinema, prestando attenzione ai modelli di mascolinità e alla loro trasmissione. Dal 2019 è coordinatore della materia Practicum nel corso di laurea in Educazione della prima infanzia. È inoltre co-fondatore di *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, una pubblicazione specializzata nella ricerca qualitativa in ambito educativo.

Debora Palazzese Laureata in Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche, è insegnante di sostegno della scuola primaria e svolge attività di Tutor organizzatore presso l'Università di Roma 3. Ha svolto incarichi di tutoraggio tecnico-didattico, conduttrice di laboratori e formatrice presso Master di I e II livello sulla Didattica Inclusiva e nell'ambito dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico degli alunni con disabilità. È autrice di articoli e pubblicazioni sul tema della Didattica per tutti e illustratrice di libri per bambini.

Marcella Panariello Tutor organizzatore presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre. Specializzata in Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione, svolge attività di formazione per docenti presso Istituti scolastici e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno in diverse Università. Collabora con L'Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa e con L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e di Formazione.

Giovanna Providenti è una dirigente scolastica, attualmente distaccata presso l'Università Roma Tre in qualità di organizzatore di tirocinio.

Laureata in lettere ad indirizzo pedagogico (Università di Milano), ha conseguito il dottorato in "Dottrine politiche e questione femminile" (Roma Tre), e i perfezionamenti in "Storia del pensiero femminile" (Roma Tre) e in "Pratiche Dialogiche nelle organizzazioni complesse" (Università Statale di Pisa). Al suo attivo ha anche la pubblicazione di due volumi monografici, tre curatele e una ventina di articoli/saggi in volume o rivista.

Carlotta Ricci è insegnante di scuola primaria, formatrice, Tutor di tirocinio presso il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria a Roma Tre e counselor professionista a indirizzo analitico transazionale.

Donatella Visceglia Laureata in Scienze della Formazione Primaria con specializzazione per le attività di sostegno, in Scienze e Tecniche Psicologiche dello Sviluppo e della Salute in Età Evolutiva e in Intervento psicologico nello Sviluppo e nelle Istituzioni Socio-Educative; Docente di sostegno nella scuola primaria in posizione di distacco presso l'Università degli Studi Roma Tre come Tutor Organizzatrice di Tirocinio. Psicologa e psicoterapeuta di approccio gruppoanalista. Dottore di ricerca in Psicologia. Collabora con diversi atenei e agenzie di formazione. Docente a contratto presso l'Università Europea di Roma. È autrice di diverse pubblicazioni nell'area psico-pedagogica.

Formare i Futuri insegnanti è un itinerario complesso e interdisciplinare sia sul piano pedagogico - poiché interseca la circolarità del rapporto che intercorre fra le teorie, le prassi e le metodologie della ricerca pedagogica e didattica - sia sul piano socio-culturale, perché è necessario rapportarsi, con un'ottica inclusiva e democratica, ad una società in continuo e sempre più accelerato mutamento e ad una molteplicità di individualità. All'interno di questa istanza affascinante e sfidante si colloca il nostro volume il quale, avvalendosi delle diverse sensibilità educative degli Autori e delle Autrici che lo hanno realizzato, intende offrire una ricostruzione organica del modello di tirocinio progettato per gli studenti del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre. Il tirocinio attuale, così, è frutto della progettualità corale di questo nuovo gruppo di lavoro, composto da docenti universitari e di scuola, dirigenti scolastici e studiosi di diversa provenienza. Una nuova équipe di ricerca e formazione che ha inteso valorizzare, nella sua politica culturale, i temi pedagogico-educativi che ha ritenuto emergenti in questo momento storico e, al contempo, avvalersi di uno sguardo comparativo con il tirocinio realizzato da una università spagnola, per intensificare l'internazionalità della ricerca e il metodo del dialogo fra i diversi linguaggi pedagogici.

FRANCESCA BORRUSO

è professoressa ordinaria di Storia dell'infanzia e della pedagogia e di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso l'Università degli Studi Roma Tre. Dal 2021 è coordinatrice scientifica dell'Ufficio Tirocinio del CdL di SFP di Roma Tre e vicedirettrice del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dal 2018. I suoi interessi di ricerca riguardano la storia della scuola, dell'infanzia e dell'educazione femminile. Fra le sue ultime pubblicazioni menzioniamo la monografia *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà* (Milano, 2019); e la curatela, realizzata insieme a Gabriella Seveso e Rosa Gallelli, dal titolo *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità* (Milano, 2022).

AMALIA LAVINIA RIZZO

è professoressa associata di Didattica inclusiva, di Pedagogia e Didattica speciale per l'inclusione e di Musica e inclusione scolastica presso l'Università degli Studi Roma Tre. Dal 2021, è vice-coordinatrice del tirocinio del CdL di SFP (con Ada Manfreda) e referente del *Servizio Tutorato per gli studenti con disabilità e con DSA* del Dipartimento di Scienze della Formazione (dal 2022). I suoi principali interessi di ricerca riguardano la didattica inclusiva efficace, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la formazione degli insegnanti, la promozione del metodo di studio, l'impiego della musica in prospettiva inclusiva. Fra le sue ultime pubblicazioni menzioniamo la monografia *Giocchi musicali e disturbi dell'apprendimento* (Carocci, 2021) e la monografia realizzata con Marianna Traversetti *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare* (FrancoAngeli, 2023).

ADA MANFREDA

ha studiato all'Università del Salento, ove ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze della mente e delle relazioni umane. Ha svolto un Post Doc presso l'Università degli Studi di Foggia in "Media education, progettazione partecipata e comunità". Attualmente è ricercatrice di pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna 'Pedagogia sperimentale' e 'Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana'. I suoi interessi scientifici si collocano nell'ambito dei Community Studies, conducendo da molti anni ricerche-intervento a orientamento partecipativo. Pubblica per le principali riviste di settore, dove, tra l'altro, approfondisce i temi della metodologia della ricerca educativa nei contesti non formali. Tra le sue pubblicazioni: *Formare lo sguardo. Valorizzazione del paesaggio e sviluppo del territorio* (curatela, PensaMultimedia, Lecce, 2019); *La comunità come risorsa* (con Salvatore Colazzo, Armando editore, Roma, 2019).