

STUDI E SAGGI

- 123 -

L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro

a cura di
ALESSANDRO MARIANI

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2014

L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro /
a cura di Alessandro Mariani. – Firenze : Firenze University
Press, 2014.

(Studi e saggi ; 123)

<http://digital.casalini.it/9788866554196>

ISBN 978-88-6655-418-9 (print)

ISBN 978-88-6655-419-6 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-420-2 (online EPUB)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc
Immagine di copertina: © Jrcasas | Dreamstime.com

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2014 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy

<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

*In ricordo di Enzo Catarsi,
con il nostro più sentito rimpianto*

SOMMARIO

PREFAZIONE <i>Alessandro Mariani</i>	XI
PARTE PRIMA INTERVENTI ISTITUZIONALI	
SALUTI DEL DIRETTORE GENERALE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA TOSCANA <i>Angela Palamone</i>	3
SALUTI DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA DI LIVORNO <i>Giorgio Kutufà</i>	5
SALUTI DELLA PRESIDENTE DI PROVINCIA DI LIVORNO SVILUPPO <i>Maria Giovanna Lotti</i>	7
SALUTI DELL'ASSESSORE ALLO SVILUPPO DELLA PERSONA DEL COMUNE DI LIVORNO <i>Carla Roncaglia</i>	9
SALUTI DEL PRORETTORE ALLA DIDATTICA <i>Anna Nozzoli</i>	11
SALUTI DEL DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA <i>Enzo Catarsi†</i>	13
SALUTI DEL PRESIDENTE DEL CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA. LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE E LA SCUOLA DEL FUTURO <i>Paolo Federighi</i>	15
SAGGIO INTRODUTTIVO. IL POLO DIDATTICO DI LIVORNO UNA RILEVANTE OPPORTUNITÀ FORMATIVA <i>Simonetta Ulivieri</i>	21

PARTE SECONDA

GLI INSEGNANTI TRA ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE OGGI: LA FUNZIONE DELLA RIFLESSIVITÀ <i>Franco Cambi</i>	31
LA FORMAZIONE DEI DOCENTI E IL TIROCINIO <i>Massimo Baldacci</i>	37
RANDOM. ALCUNE NOTE PER DISCUTERE DI INSEGNANTI E POLITICHE DELLA FORMAZIONE <i>Andrea Spini</i>	43
LA SCUOLA: UN MICROCOSMO IN CRISI NELL'IMMAGINARIO CONTEMPORANEO <i>Rossella Certini</i>	53
INSEGNARE DOMANI: LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELL'ERA DELLA RECESSIONE ECONOMICA <i>Giuliano Franceschini</i>	63
ORIENTAMENTO E SCUOLA DEL FUTURO <i>Vanna Boffo</i>	81
VERSO UN NUOVO MODELLO DI FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI <i>Davide Capperucci</i>	89
PROFESSIONE DOCENTE PER IL XXI SECOLO <i>Alessandra Anichini</i>	105
LA FORMAZIONE E L'ORIENTAMENTO DEGLI INSEGNANTI: GLI ASPETTI AFFETTIVI E RELAZIONALI <i>Tommaso Fratini</i>	115
L'ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA: UNA DIMENSIONE DEL PROCESSO FORMATIVO DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE <i>Eleonora Marchionni</i>	125
COMPRENDERE LA SOCIETÀ PER ESSERE INSEGNANTI CULTORI DEL PENSARE E DELL'EDUCARE <i>Luca Lischi</i>	133
LA SCUOLA OGGI E I DOCENTI COME RISORSA <i>Enzo Magazzini</i>	147

PARTE TERZA

IL TIROCINIO: RICERCHE, ESPERIENZE, CASI

IL TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO PER GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA TRA SPERIMENTAZIONE E INNOVAZIONE <i>Alessandro Mariani</i>	157
IL TIROCINIO TRA VECCHIO E NUOVO ORDINAMENTO. RIFLESSIONI A MARGINE DI UNA LETTURA COMPARATA DEI PERCORSI FORMATIVI <i>Franco Corchia e Margherita Bellandi</i>	167
DIDATTICA ORIENTATIVA CON APPROCCIO NARRATIVO. ESPERIENZE DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI <i>Simone Giusti e Federico Batini</i>	185
RETI DI SCUOLE PER UN TIROCINIO DI QUALITÀ <i>Raffaella Biagioli</i>	195
LA <i>MEDIA EDUCATION</i> IN CLASSE: TRA ALFABETIZZAZIONE E FORMAZIONE <i>Cosimo Di Bari</i>	209
L'ESPERIENZA LABORATORIALE TRA TEORIA E PRASSI <i>Donatella Fantozzi</i>	225
IL RUOLO DEL TIROCINIO COME MOMENTO FONDAMENTALE NEL PROCESSO DI FORMAZIONE DEI FUTURI INSEGNANTI <i>Letizia Pellegrini</i>	237
LA DIMENSIONE DELL'ORIENTAMENTO NEL TIROCINIO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA. SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE <i>Andrea Conti</i>	245
LA RELAZIONE EDUCATIVA NELLA SCUOLA PRIMARIA <i>Francesca Dello Preite</i>	249
DAL CONCETTO DI <i>HANDICAP</i> ALLA PARTECIPAZIONE SOCIALE <i>Elena Falaschi</i>	259
L'INSEGNANTE TRA ORIENTAMENTO E PROFESSIONALITÀ <i>Dianora Mori</i>	267
LA SCUOLA DELL'INFANZIA OGGI. UNA PROSPETTIVA INTERCULTURALE <i>Patrizia Pacini</i>	277

L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL SUPERVISORE DI TIROCINIO <i>Carla Maltinti</i>	289
SCUOLE IN RETE: UN PONTE INTERATTIVO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ <i>Angela Marina Chiavaroli</i>	299
L'UTILITÀ DEL CASO BRITANNICO PER COMPRENDERE IL PROBLEMA DEI GIOVANI <i>NEET</i> A LIVORNO <i>Silvano Cacciari</i>	305
L'ESPERIENZA DELL'ISIS "NICCOLINI-PALLI" DI LIVORNO <i>Simonetta Del Corona e Enrica Ricci</i>	313
IL RUOLO DEL 'DOCENTE ACCOGLIENTE': LA CONDIVISIONE E LA MOTIVAZIONE <i>Natalia Baldanzi</i>	321
GLI INSEGNANTI DEL FUTURO <i>Ernestina Pellegrini</i>	323
DA DISCENTE A DOCENTE <i>Letizia Pascucci</i>	329
INDICE DEI NOMI	337
LE AUTRICI E GLI AUTORI	343

PREFAZIONE

Alessandro Mariani

Il presente volume nasce dall'esigenza di pubblicare gli atti del convegno *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, tenutosi a Livorno – presso il Centro Congressi di Villa Henderson del Museo di Storia Naturale del Mediterraneo – il 7 giugno 2011. A partire da quella prima riflessione, la rilevanza pedagogica e lo spessore politico-culturale dell'argomento hanno richiamato una serie di altri interventi che si sono 'aggregati' successivamente e che sono stati inclusi in questa sede (anche se a distanza di tempo da quell'evento) per ampliare l'orizzonte scientifico di riferimento e fissare ulteriori connotati epistemologici.

Da qui un ampio, interessante e articolato quadro finale, che vede la luce dopo una lunga gestazione determinata dal desiderio del curatore, delle autrici e degli autori di rappresentare – analiticamente e sinteticamente – lo 'stato dell'arte' aggiornato su una 'triangolazione' cruciale e attuale: *orientamento/formazione/professionalità docente*. Il volume, che si sviluppa in tre parti (*interventi istituzionali; gli insegnanti tra orientamento e formazione; il tirocinio: ricerche, esperienze, casi*), si collega alla nuova regolamentazione concernente l'*orientamento* e la *formazione* degli insegnanti e si concentra sul ruolo nevralgico svolto dall'*orientamento* e dalla *formazione* per una nuova fisionomia della professionalità docente: un *orientamento* iniziale, *in itinere* e in uscita accanto ad una *formazione* (personale/professionale) intesa come processo sempre aperto e *in progress*. Due dispositivi indispensabili per cogliere la complessità dell'essere insegnanti' e del 'fare scuola' – oggi – a cui si affianca il tirocinio, che in questo contesto viene posto sotto la lente d'ingrandimento attraverso il resoconto di un lavoro pluriennale, svolto attraverso il 'modello di rete delle scuole dell'infanzia e primarie di Livorno e provincia', realizzato in collaborazione tra il Polo decentrato di Livorno della ex Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, le amministrazioni locali (Provincia e Comune di Livorno *in primis*) e l'Ufficio Scolastico Provinciale.

Un'esperienza importante, quella del Polo labronico, consolidata nel corso di nove anni (2004-2012) durante i quali, grazie ad una convenzione con l'Amministrazione Provinciale di Livorno, l'offerta formativa universitaria si è progressivamente irrobustita focalizzandosi sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria attraverso insegnamenti semestrali

e annuali, laboratori didattici, gruppi di tirocinio svolto in collaborazione con le scuole afferenti al progetto 'per un tirocinio di qualità'. Inoltre presso il Palazzo della Gherardesca, dove sono state discusse molte tesi di laurea, si sono svolti anche convegni, seminari, presentazioni di volumi, master e corsi di perfezionamento. Così, oltre agli obiettivi didattici, il Polo di Livorno ha inteso attivare, coltivare e valorizzare anche percorsi di ricerca educativa (in chiave teorica, storica, didattica, interculturale, speciale e sperimentale) legati al fertilissimo territorio pedagogico livornese (si pensi a figure autorevoli come Lamberto Borghi, Edda Fagni e Demiro Marchi).

Nonostante che le note ragioni finanziarie abbiano segnato negativamente il destino di questa significativa esperienza, si tratta di un bilancio pienamente positivo, come mostra anche la media numerica: 206 studenti (di cui 106 della provincia di Livorno, 39 della provincia di Pisa, 27 della provincia di Massa-Carrara, 15 della provincia di Lucca, 9 della provincia di Grosseto e 10 provenienti dalle altre province toscane), 17 insegnamenti, 12 laboratori e 17 istituti scolastici coinvolti. In particolare, il tirocinio ha rappresentato per le studentesse e gli studenti che hanno frequentato il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso il Polo di Livorno un punto di raccordo *orientativo* e *formativo* collocato fra teoria e pratica attraverso un fondamentale nesso deweyano, ripreso anche da Schön per guardare ad un insegnante come «professionista riflessivo». Ovvero, un luogo in cui interpretare la prassi scolastica, simulare situazioni, affrontare casi, osservare contesti/problemi reali, dare spazio a *setting* di analisi, di ascolto, di ragionamento e di intervento.

Tutto ciò, come intende evidenziare il presente volume, per mettere a fuoco un *habitus* comunicativo, cognitivo, emotivo e affinare riflessivamente/pragmaticamente le competenze imprescindibili per un radicale rinnovamento della didattica. Infatti, come mostrano i vari contributi, gli insegnanti saranno chiamati sempre di più a possedere una professionalità complessa, ermeneutica, aggiornata, comprendente, autocritica e comunicativa, dal momento che essa risulta difficile per varie ragioni. Innanzitutto corredo professionale dell'insegnante non sono più i programmi ministeriali del passato, da amministrare in ordine a contenuti disciplinari da erogare, ma le *Indicazioni nazionali* e le *Linee guida*, in cui si insiste ad ampio raggio su conoscenze, abilità e competenze come traguardi da perseguire. Si tratta di una svolta di grande rilievo che determina il superamento di un ruolo trasmissivo-burocratico e il riconoscimento che la professionalità docente è sempre connessa alla formazione, intesa come processo sfumato e inconcluso.

Su queste basi occorre presidiare l'*identità pedagogica della scuola* (si pensi ai processi formativi e alla loro valutazione, alla programmazione e alla sperimentazione, alla verifica e all'osservazione, alla documentazione e all'innovazione, ai saperi, alle competenze e alle didattiche sia curricolari sia extracurricolari). Al tempo stesso dobbiamo considerare le *molteplici competenze dell'insegnante* (da quelle culturali a quelle psico-pedagogiche, da quelle tecnico-professionali a quelle metodologiche e didattiche,

da quelle relazionali a quelle riflessive). Pertanto, possiamo dire che la professionalità docente è entrata in una nuova dimensione, nella quale deve acclimatarsi per assimilare i nuovi principi ovvero la *problematicità*, l'*incompiutezza*, l'*interpretazione* e la *complessità*.

A questo proposito, sia l'*orientamento* sia la *formazione* degli insegnanti dovranno basarsi su una *coscienza formativa* che metta al centro una *decostruzione* dei pregiudizi (che condizionano i discorsi pedagogici) e una *comprensione* degli impliciti (che governano i dispositivi didattici). Così è opportuno affinare una doppia tecnica: *critica* ed *ermeneutica*, ad un tempo. La prima considera la storia educativa personale, i ruoli di attività, i modelli di relazione e quelli di didattica, mette in campo la via *autoanalitica* (si pensi al modello della «clinica della formazione» sviluppato da Riccardo Massa). La seconda ripensa la formazione, rilegge i vissuti, coglie le dimensioni nascoste della vita scolastica, fa emergere gli impenitati, utilizza la tecnica *autobiografica* (si pensi al paradigma della «narrazione di sé» studiato da Duccio Demetrio).

Muovendo da questi assunti, fissando il legame tra *orientamento* e *formazione* ed elaborando ricerche avanzate sul tirocinio occorre considerare le 'vocazioni' in età precoce, concentrarsi su un'analisi delle specificità/differenze dei soggetti necessarie per una formazione 'personalizzata' e 'incoraggiante'. Ciò restituisce, da un lato un *orientamento* inteso come 'bene individuale', come *cura sui*, come coltivazione dell'io, come formazione del sé e come auto-orientamento per realizzare una progettualità personale attraverso una riflessione consapevole su di sé, dall'altro una *formazione* professionale a cui tendere costantemente mettendo in grado gli insegnanti di coniugare gli apprendimenti personali con le esperienze lavorative, gli obiettivi esistenziali con le competenze professionali.

* * *

Con l'occasione desidero ringraziare sentitamente le persone, le istituzioni, gli enti e le aziende che hanno reso possibile prima il convegno e poi il volume: i colleghi del coordinamento scientifico (Franco Cambi e Simonetta Ulivieri), gli enti patrocinatori (Comune di Livorno, ex Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università degli Studi di Firenze, ex Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, Provincia di Livorno, Regione Toscana, Ufficio Scolastico Provinciale di Livorno, Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana), i contributori (Banca Popolare di Lajatico, ex Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, Fondazione Cassa di Risparmio di Livorno, Giunti Editore, Ipercoop Livorno, Libreria Gaia Scienza di Livorno, Provincia di Livorno, Provincia Livorno Sviluppo), la direttrice del Museo di Storia Naturale del Mediterraneo di Livorno (Anna Roselli), i supervisori del tirocinio (Andrea Conti, Francesca Dello Preite, Elena Falaschi, Donatella Fantozzi, Dianora Mori, Patrizia Pacini, Letizia Pellegrini e Franca Pittalis), la loro coordinatrice

(Raffaella Biagioli) e il personale della segreteria (Cristina Castignoli, Valentina Ebranati, Lara Parenti, Andrea Sargenti).

In particolare, ringrazio i miei collaboratori (Cosimo Di Bari e Elena Falaschi) per l'aiuto – intelligente e prezioso – dato all'organizzazione finale del volume.

PARTE PRIMA

INTERVENTI ISTITUZIONALI

SALUTI DEL DIRETTORE GENERALE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA TOSCANA

Angela Palamone

Un saluto a tutti i presenti ed un sincero ringraziamento per avermi invitata alla Provincia di Livorno, all'Università di Firenze, alla preside della Facoltà di Scienze della Formazione, prof.ssa Simonetta Ulivieri e al prof. Alessandro Mariani per l'organizzazione di questa iniziativa che vede la partecipazione del mondo accademico, del mondo della scuola con i dirigenti e i docenti e degli studenti universitari che si stanno formando per diventare insegnanti.

Il convegno di oggi affronta un tema cruciale per l'intero sistema educativo di istruzione e formazione quello di una scuola di qualità, la scuola che tutti noi auspicheremmo e verso la quale è orientato l'impegno dell'Amministrazione e degli operatori scolastici. Una scuola di qualità che non può prescindere dalla presenza di insegnanti di qualità. Ed è per questa ragione che la formazione iniziale costituisce un elemento davvero strategico non solo per il presente, ma soprattutto per quella che sarà la scuola di domani e, aspetto non trascurabile, per ciò che intendiamo offrire alle generazioni future del nostro Paese.

Il dibattito attorno alla scuola, o meglio a come promuovere una 'scuola di qualità', attenta alle richieste delle famiglie e degli alunni, allineata con le esigenze di produttività e di innovazione che provengono dal mondo del lavoro, impegnata nell'individuazione dei processi e dei risultati dell'apprendimento, ha origini antiche; esso si ripropone oggi quanto mai attuale, costantemente stimolato sia dalle politiche europee in materia di istruzione e formazione, sia dalle indagini internazionali (prime fra tutte quelle dell'OCSE) che dai provvedimenti legislativi e riformatori nazionali.

Le trasformazioni, che a partire dagli anni Novanta hanno cercato di rinnovare l'intera Pubblica Amministrazione e di conseguenza anche la scuola, hanno puntato ad innalzare il grado di efficacia, efficienza e economicità dei servizi pubblici, ad ottimizzare le risorse pubbliche in vista del raggiungimento di risultati misurabili e valutabili nella prospettiva della trasparenza e dell'integrità delle Pubbliche Amministrazioni. Questo processo di ammodernamento e di rinnovamento ha coinvolto, con diverse modalità nel tempo, anche il mondo della scuola il cui fine ultimo è quello di promuovere l'apprendimento degli alunni e lo sviluppo di competenze sempre più articolate e vicine alle richieste che derivano dalla

società e dal mondo del lavoro. Nella scuola, più che in ogni altra amministrazione pubblica, l'innalzamento del grado di efficacia della propria azione è strettamente connesso alla qualità dell'insegnamento e quindi al livello di preparazione degli insegnanti.

La formazione iniziale dei docenti, assieme a quella in servizio, rappresenta un presupposto indispensabile per il buon funzionamento della scuola e perché questa possa concretamente rispondere al mandato costituzionale e a quanto previsto dalla normativa vigente.

Il DPR n. 249/2010 con cui viene riformata la formazione iniziale degli insegnanti nasce all'interno di questa prospettiva orientata al cambiamento, nella consapevolezza della centralità che il corpo docente, assieme a quello dirigenziale, ricopre per connotare la scuola come uno strumento di emancipazione, di sviluppo e promozione della cittadinanza attiva.

Il profilo docente che viene delineato all'interno del Decreto, infatti, è un profilo complesso, espressione di competenze che spaziano su molteplici fronti, da quello dei saperi disciplinari a quello metodologico-didattico, pedagogico, relazionale, all'uso delle tecnologie didattiche, all'insegnamento diffuso delle lingue straniere. La formazione di un profilo così complesso e plurale richiede la costruzione di un curriculum iniziale altrettanto complesso e articolato. Non a caso, recuperando alcuni elementi di continuità con modelli precedenti, il percorso formativo delineato dal nuovo Decreto pone l'accento sull'articolazione del piano di studi in corsi di insegnamento, laboratori e attività di tirocinio.

Nello specifico, il percorso universitario per la formazione iniziale per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria presenta una durata quinquennale a ciclo unico, anziché su quattro anni come in passato e ha alla base una stretta collaborazione tra formazione accademica e mondo della scuola.

Da questo punto di vista, quale rappresentante dell'amministrazione scolastica, ritengo sia importantissimo promuovere tutte le sinergie e le forme di collaborazione possibili tra università e scuola. Questa collaborazione rappresenta un'opportunità importante da non perdere, dalla quale possono derivare benefici per tutti: per l'università, che dai rapporti con le scuole ha modo di confrontarsi con contesti autentici di formazione, calati nel territorio e in situazione, per la scuola, che grazie alla cooperazione con l'università ha modo di rinnovare se stessa grazie agli stimoli innovativi che derivano dal mondo della ricerca, senza trascurare l'apporto derivante dalla motivazione e dall'entusiasmo di studenti giovani, appunto gli insegnanti del futuro come recita il titolo di questo stesso convegno.

Grazie dunque per le riflessioni che verranno proposte oggi, nell'augurare un proficuo lavoro a tutti spero di avere numerose altre occasioni di confronto e arricchimento reciproco.

SALUTI DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA DI LIVORNO

Giorgio Kutufà

Con vivo piacere porto il mio personale saluto, quello dell'Assessore all'Istruzione Fausto Bonsignori e di tutta la Giunta provinciale a questo convegno promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

La Provincia di Livorno sostiene da cinque anni il Polo decentrato di Livorno della Facoltà di Scienze della Formazione per favorire una migliore e più qualificata partecipazione degli studenti che risiedono sulla costa tirrenica e offrire loro l'opportunità di seguire, con minori disagi possibili, l'intero biennio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. In questi ultimi anni, nonostante numerose difficoltà, sia la Provincia sia la stessa Università si sono impegnate inoltre ad incentivare una serie di attività complementari al percorso universitario che hanno arricchito e qualificato l'offerta formativa, tra queste il progetto delle scuole in rete della provincia di Livorno 'per un tirocinio di qualità'.

Il convegno di oggi, in questa sede museale della Provincia, è una reale testimonianza del fruttuoso lavoro di rete che si è costituito tra l'Università, la Provincia, i Comuni del nostro territorio, le scuole e in particolare con gli Uffici Scolastici, sia quello regionale, oggi rappresentato dal Direttore dottoressa Angela Palamone, che ringrazio per la sua preziosa presenza, sia da quello provinciale, con la partecipazione della dottoressa Elisa Amato Nicosia, con la quale abbiamo instaurato una fruttuosa sinergia che, con attenzione, si rivolge al mondo scolastico del nostro territorio.

Sono fiero di poter parlare in una sala nella quale, accanto ad autorevoli relatori e docenti, sono presenti numerosi studenti della Facoltà di Scienze della Formazione ma anche dei Licei ad indirizzo di Scienze Umane e Sociali della nostra provincia. *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* è il tema che sarà trattato durante l'intera giornata. Siamo in una fase critica sia a livello economico ma anche educativo. Molti sono i richiami che vengono da vari fronti sui temi dell'istruzione, della formazione e in particolare dell'educazione. È importante a tal proposito il lavoro realizzato dalla Facoltà di Scienze di Formazione per l'attività dei tirocini nelle scuole. Gli studenti hanno così la possibilità di unire la teoria e la pratica attraverso un lavoro dinamico e professionalizzante legato al territorio attraverso il coinvolgimento di *tutor* delle varie Dirigenze scolastiche della nostra provincia. Un legame stretto tra Scuole e Università

che permette agli studenti di conoscere e meglio comprendere il territorio in cui si opera, osservare contesti e individuare problematiche reali, compiere analisi e verifiche attraverso la riflessione e il confronto con gli operatori scolastici e i professori.

Per la Provincia poter offrire questo tipo di attività è un investimento significativo e non privo di difficoltà. Noi ci abbiamo creduto e continueremo a crederci; certamente i momenti che attraversiamo non sono dei più facili per assicurarci una doverosa quanto necessaria continuità. Viviamo una fase in cui non possiamo che progettare a piccoli passi e senza sapere che cosa ne sarà del nostro futuro. Dobbiamo comunque avere fiducia nei confronti di un progetto che si è consolidato e che fino ad oggi è cresciuto a livello di frequenza, partecipazione e risultati, anche con le prime sessioni di laurea a Livorno, e sperare che continui ad operare al di là delle problematiche che attraversa un Ente come la Provincia.

Ringrazio coloro che si sono adoperati fattivamente alla realizzazione del Convegno, in particolare il professor Alessandro Mariani, Delegato della Facoltà di Scienze della Formazione per il Polo Didattico di Livorno e tutto il suo *staff*. Vi ringrazio per aver scelto questo Museo di Storia Naturale che, in questi giorni nell'ala della Sala Mostre Temporanee, vede esposti i lavori degli studenti delle scuole della provincia di Livorno sui centocinquanta anni dell'Italia, che la Provincia insieme all'Ufficio Scolastico Provinciale e alla Prefettura hanno voluto promuovere. Avrete modo, durante la giornata di toccare con mano la creatività e vivacità della nostra scuola e dei nostri ragazzi attraverso elaborati che fanno riflettere sulla capacità che i bambini hanno di leggere il mondo nel quale vivono e di interpretare i nostri valori costituzionali.

Anche questo rappresenta un ulteriore modo per avvicinarci ai bambini, ai ragazzi, ai giovani che frequentano la nostra scuola e che hanno bisogno di trovare sul loro cammino insegnanti formati, preparati e capaci non solo di trasmettere conoscenze ma in particolare di educare ai valori della solidarietà, della pace, della giustizia e ad infondere l'amore per la cultura, per il sapere e per il bene comune. I temi che saranno trattati nel convegno mirano a realizzare in maniera sempre più dinamica e incisiva una relazione solida tra insegnanti e bambini, una comunicazione relazionale fondata sulle conoscenze e sulle competenze ma anche sulla sfera emotiva ed affettiva. Ecco quindi l'importanza di questo momento formativo per accrescere la vostra professionalità e per far sì che nel nostro territorio la scuola confermi e assuma sempre di più un ruolo indispensabile e di primaria importanza. Una scuola di qualità grazie alla presenza incisiva di insegnanti di qualità.

SALUTI DELLA PRESIDENTE DI PROVINCIA DI LIVORNO SVILUPPO

Maria Giovanna Lotti

La scuola, oggi più che mai, rappresenta una interessante palestra dove le energie delle persone cercano di far fronte ogni giorno alle sfide della società, dove si impara ad aprire l'orizzonte del futuro: da una parte ci sono le speranze e l'entusiasmo dei ragazzi che si accingono a intraprendere un percorso educativo, dall'altra il mondo adulto – quello degli insegnanti e delle famiglie – che deve sostenere le responsabilità di un processo di crescita civile e culturale delle nuove generazioni.

L'insegnante è chiamato a rispondere a molteplici sollecitazioni e ad un sistema di conoscenze sempre più articolato e complesso. Per questo anche la professione degli insegnanti necessita di una struttura solida, con competenze tecniche mirate, ma anche dotata di una certa agilità, che permetta di adattarsi al cambiamento costante della società in cui viviamo.

Nell'istruzione e nella formazione professionale – che è il settore di cui mi occupo con lo staff di Provincia di Livorno Sviluppo – la prospettiva del *lifelong learning* è centrale da un decennio: è la capacità di apprendere lungo il corso di tutta la vita e il riconoscimento del continuo arricchimento di saperi, conoscenze e competenze, che maturiamo nell'esperienza quotidiana. Questo consente alle persone di far fronte alle trasformazioni strutturali in atto, entrare o restare nel mercato del lavoro, e garantisce l'esercizio dei diritti di cittadinanza e partecipazione consapevole ai processi di inclusione sociale, culturale e professionale.

Le politiche europee e i documenti di programmazione della formazione professionale e dell'istruzione hanno avuto come perno il *lifelong learning* dalla Strategia di Lisbona – del 2000 – orientando i programmi nazionali e i piani formativi di ogni Paese. Questo ha insegnato ai formatori ad aprire gli orizzonti guardando a target molto diversi – gli over 50 e i disabili per esempio, con bisogni totalmente differenti – come soggetti con pieno diritto di accesso al sistema della conoscenza e al mercato del lavoro. Ma anche a considerare gli strumenti dell'apprendimento scolastico e della formazione professionale come un unico sistema di conoscenza integrato al di là della tradizionale divisione settoriale.

Le esperienze transnazionali svolte all'interno dei progetti, consentendo il confronto con realtà più avanzate, ci hanno fatto comprendere come molti Paesi abbiano già adottato pienamente questo sistema per coltivare la ricchezza dell'Europa, la società basata sulla conoscenza.

La programmazione europea in vigore arriva fino al 2013, ma già nella nuova strategia della Commissione Europea – contenuta nella Comunicazione Europa 2020, pubblicata nel 2010 – ribadisce tra le sue priorità «una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva» quella della conoscenza e dell'innovazione, che sta diventando sempre più urgentemente la risposta alla crisi globale che stiamo attraversando. La strategia contiene anche obiettivi precisi – dalla diminuzione della dispersione scolastica all'aumento delle persone con alti titoli di studio – ma tutti sono interconnessi, perché nessuna parte è meno importante di un'altra e tutte possono giocare un ruolo.

Lavoratori preparati e produttivi, cittadini consapevoli e partecipi creano una società migliore e più coesa, perciò anche la formazione degli insegnanti e la preparazione dei ragazzi è un elemento strategico per la crescita civile.

SALUTI DELL'ASSESSORE ALLO SVILUPPO DELLA PERSONA DEL COMUNE DI LIVORNO

Carla Roncaglia

1. La collaborazione tra università e territorio nella formazione della professionalità docente per la scuola primaria

La presenza nella città di Livorno del Polo decentrato della Facoltà di Scienze della Formazione rappresenta, fin dal suo avvio nell'a.a. 2004/05, un fattore significativo di promozione e sviluppo delle potenzialità culturali del nostro territorio, in particolare a sostegno della qualità del suo sistema formativo.

Tale presenza, che le istituzioni locali e specialmente la Provincia hanno favorito e sostenuto, infatti, ha rivelato anzitutto di essere un prezioso servizio a coloro che si indirizzano verso questa tipologia di studi e risiedono nelle province della fascia costiera toscana, come dimostrano le centinaia di studenti che frequentano i corsi ed i laboratori che si tengono nella sede di Livorno e come dimostra il consistente numero di studenti, specialmente donne, che è rientrata in un percorso di formazione universitaria proprio grazie alla possibilità di disporre di una sede più accessibile e vicina ai propri contesti di vita.

Questa presenza ha portato alla città anche nuove opportunità di crescita, attraverso una serie di iniziative culturali pubbliche (penso ad alcuni convegni, a seminari, ai cicli annuali di presentazione di libri e di autori, alle sette edizioni della Scuola delle donne pedagogiste, ecc.) che hanno arricchito il dibattito nella città richiamando la sua attenzione su molte delle problematiche educative che oggi sono considerate decisive per la qualità di vita delle comunità e per il presente e il futuro delle nuove generazioni.

Ma forse uno dei risultati più incisivi che ci consegna questa presenza consiste nell'aver promosso e realizzato una rete tra Università e Istituzioni scolastiche/Enti Locali del territorio per affrontare in modo efficace il tema del 'tirocinio'.

Nel percorso formativo della professionalità dei futuri docenti della scuola primaria l'attività di tirocinio è una componente innovativa fondamentale che gioca un ruolo importante nel determinare il livello di qualità complessiva del percorso stesso e del bagaglio di competenza professionale consegnato ad ogni studente. L'esperienza di tirocinio, infatti, nella filosofia dei rinnovati Piani di studio di Scienze della Formazione, dovrebbe consentire di porre in relazione e saldare sistemi di solito poco

comunicanti tra loro: da una parte l'Università con il suo compito di ricerca pedagogico-didattica e di formazione delle professioni 'alte', dall'altra la Scuola dove quelle professioni dovranno in futuro essere esercitate attraverso una applicazione dei saperi assimilati concreta ed il più possibile efficace. Una Scuola, per parte sua, che sulla carta sembra godere di condizioni ideali per interessare questa relazione (l'autonomia le dovrebbe consentire di autogovernarsi ed autorinnovarsi continuamente, di dedicarsi alla ricerca e alla sperimentazione, di aprirsi al territorio ed alimentare la crescita culturale di tutta la comunità ecc.), ma che in realtà è ancora una istituzione frenata dalle pastoie burocratiche, dalla mancanza di risorse, da una visione culturale statica e da una crescente stanchezza nell'interpretazione del proprio ruolo a fronte di una realtà sempre più complessa.

In questa situazione l'impostazione del tirocinio non può fare riferimento ad un modello di tipo gerarchico-sequenziale dove esso è solo la fase pratica e complementare di una fase teorica, ma piuttosto deve stare dentro un modello attuativo di rete, che vede la partecipazione costruttiva di tutti i soggetti coinvolti in un continuum di rimandi reciproci, che mettono realmente alla prova i tanti aspetti problematici della professione docente (di chi la sta esercitando, di chi si sta preparando ad esercitarla, dei *tutors*): l'applicazione didattica dei saperi, il rapporto tra conoscenza e competenza, lo sviluppo della riflessività pedagogica, la ricerca-azione, l'attenzione ai contesti e ai soggetti, la relazione tra soggetti e regole delle istituzioni, il rapporto con l'extrascuola ed il territorio nelle sue più diverse componenti sociali e culturali e così via. L'esperienza di tirocinio può diventare così parte fondamentale di un processo di costante evoluzione formativa non solo per gli studenti, ma anche per le classi coinvolte ed i relativi docenti, che si trovano a disporre di un'ulteriore risorsa progettuale a supporto della propria azione educativa.

Credo che per l'Università le ricadute siano altrettanto interessanti perché il contatto diretto con i contesti e le pratiche scolastiche può offrire sempre nuovi motivi di ricerca educativa e didattica e può favorire l'instaurarsi di un circolo virtuoso di scambi, tra chi coltiva le 'idee' e chi dovrebbe attuarle, di cui ha estremo bisogno il nostro sistema educativo per diventare un sistema rinnovato e coerente.

Dunque c'è un obiettivo ambizioso alla base del Progetto "Scuole in rete per un tirocinio di qualità", di cui questo Convegno si accinge a fare una approfondita analisi, una verifica ed anche un rilancio della sua azione per un potenziamento della rete in estensione e qualità.

Come rappresentante di una amministrazione comunale, che ha nelle sue sfere di competenza anche il supporto a tutto il sistema della scuola primaria perché si attesti su livelli alti di qualità, non posso che augurarmi che questo modello di tirocinio e questa nostra esperienza locale prosegua, si arricchisca e si diffonda in modo capillare diventando uno dei motori per la costruzione di una nuova idea di scuola, di professione docente (e dirigente) ed anche di società.

SALUTI DEL PRORETTORE ALLA DIDATTICA

Anna Nozzoli

Cari amici,

è la seconda volta in pochi mesi che mi trovo a rappresentare l'Università degli Studi di Firenze nella seduta inaugurale di un importante convegno promosso dai colleghi della Facoltà di Scienze della Formazione. Non vi nascondo che ho accolto questo nuovo invito della preside, prof. ssa Simonetta Ulivieri e del delegato della Facoltà per il polo didattico di Livorno, prof. Alessandro Mariani, con particolare piacere, e non soltanto per una questione di appartenenza, o contiguità, di area disciplinare. L'occasione è particolarmente gradita perché mi consente in primo luogo di esprimere il più vivo apprezzamento, mio personale e di tutto l'Ateneo, nei confronti dell'intensa attività di ricerca e di riflessione critica svolta dai docenti e dagli studiosi che afferiscono ai settori della pedagogia e delle scienze dell'educazione e della formazione, e per i risultati da essi conseguiti non soltanto sul terreno della ricerca di base, ma anche su quello della interazione tra ricerca, formazione e esperienza maturata sul campo, suscettibile di produrre un significativo paradigma nelle modalità di trasferimento dell'innovazione culturale e scientifica sul territorio e nella società civile. Di questa ricca e articolatissima prospettiva di lavoro il convegno di oggi mi sembra costituire una prova eminente sia per la natura dell'oggetto prescelto sia per il pieno coinvolgimento al suo interno delle amministrazioni locali (provincia di Livorno *in primis*), dell'Ufficio scolastico regionale e provinciale, dei dirigenti e delle scuole del territorio.

Che la formazione degli insegnanti sia un tema di straordinaria importanza e un nodo centrale e ineludibile all'interno di ogni sistema scolastico (e, senza soluzione di continuità, all'interno di ogni società che aspiri a essere definita civile) è acquisizione di lunga data che non aveva certo bisogno di decreti ministeriali per imporsi alla nostra attenzione. È vero tuttavia, che la nuova regolamentazione, destinata proprio in questi mesi a ridisegnare il percorso di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, conferisce a tale oggetto i caratteri di una estrema attualità e quasi di una cogente necessità, assegnando un ruolo fondamentale proprio ai nuclei portanti della riflessione odierna: orientamento, formazione e tirocinio. So bene che il convegno di oggi s'inscrive nella prospettiva del polo didattico di Livorno che non è soltanto la sede di un corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria ma è stato anche protagonista di una

lunga esperienza di lavoro realizzata attraverso il modello di rete delle scuole d'infanzia e primarie di Livorno; credo tuttavia che gli esiti delle tavole rotonde e dei laboratori odierni, pur concentrati sulla formazione degli insegnanti della scuola primaria e sulle esperienze di un determinata realtà territoriale, possano offrire un contributo fondamentale al lavoro che tutta Università di Firenze proprio in questo momento sta compiendo per l'attivazione delle nuove lauree magistrali per l'insegnamento e del Tirocinio formativo attivo, offrendo un significativo esempio di proficua collaborazione tra istituzioni, mondo della scuola e mondo dell'Università a cui è necessario ispirarsi. In questo spirito desidero esprimere a tutti voi l'augurio più sincero di un proficuo lavoro.

SALUTI DEL DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA

Enzo Catarsi†

Credo che dobbiamo ringraziare i colleghi che si sono impegnati per la organizzazione di questo convegno e per la realizzazione delle attività didattiche nel polo di Livorno. Un ringraziamento particolare al collega Alessandro Mariani che si è assunto l'onere di coordinare tutti questi interventi, compreso questo convegno che affronta la fondamentale tematica della professionalità docente è ormai unanimemente riconosciuta come centrale nel processo di rinnovamento della scuola italiana. Lo stesso contratto di lavoro del personale della scuola, approvato nello scorso mese di agosto, sottolinea con forza come la qualità dell'insegnamento deriva in gran parte dalle caratteristiche del docente ed in particolare dalla sua formazione sia iniziale che in servizio.

Una scuola rinnovata, infatti, abbisognerà, di una nuova professionalità docente, dai caratteri assai diversi da quelli cui siamo tradizionalmente abituati. Essa dovrà sostanzarsi di un complesso livello di competenze, che potremmo definire nella maniera seguente:

1. competenze culturali e psico-pedagogiche;
2. competenze tecnico-professionali;
3. competenze metodologiche e didattiche;
4. competenze relazionali;
5. competenze riflessive.

Non sfuggirà, pertanto, la novità di una tale caratterizzazione della professionalità degli insegnanti rispetto alla situazione esistente.

La proposta, peraltro, non intende essere polemicamente critica nei confronti della attuale categoria docente, la cui formazione, com'è noto, risente ancora degli esiti nefasti dell' 'onda lunga' gentiliana e le cui lacune, pur rendendosi sempre più evidenti, non possono certo essere primariamente imputate a responsabilità soggettive. Occorre pertanto lavorare per il loro superamento, magari organizzando esperienze organiche di formazione in servizio che abbiano nei caratteri della continuità e della sistematicità i loro tratti distintivi.

Allo stesso modo pare giusto evidenziare che la complessa caratterizzazione delle competenze alla base della nuova professionalità docente deve essere intesa in tutta la sua dinamicità e con la sottolineatura che tutte e cinque debbono essere presenti in misura equilibrata.

Solo per questioni di tempo vorrei dedicare solo alcune riflessioni alla competenza relazionale, convinto come sono che le relazioni sono da considerare come elemento centrale della esperienza scolastica. Questo anche alla luce della convinzione, giustamente sempre più diffusa, che la collegialità costituisce aspetto imprescindibile del lavoro scolastico, dove il gruppo degli insegnanti deve poter operare in maniera collegiale. L'esperienza però ci mostra quanto sia difficile lavorare collaborando con gli altri e come, quindi, l'acquisizione di puntuali competenze relazionali sia fondamentale anche per il reale funzionamento di un gruppo.

Le competenze relazionali, fra le altre cose, serviranno molto anche per migliorare il rapporto con le famiglie, che sempre più dovranno caratterizzare il Piano dell'offerta formativa di qualsivoglia istituzione scolastica. Le modalità tecniche relative al rapporto con le famiglie appaiono, quindi, molto importanti e tali da far superare un atteggiamento di isolamento e di chiusura che talvolta è oggi presente negli insegnanti, le cui aspettative professionali, d'altra parte – fin dal momento della formazione iniziale – sono rivolte in direzione dei bambini e non certo verso i loro genitori. La consapevolezza del carattere 'ecologico' e complessivo dello sviluppo infantile, al contrario, deve rendere sempre più chiara la necessità di un rapporto organico e continuativo anche con i genitori, verso i quali ci si deve rivolgere con atteggiamento rassicurante ed empatico.

Ai fini della qualificazione della professionalità docente si rivelerà inoltre fondamentale la capacità di attivare relazioni gratificanti ed 'incoraggianti' con gli allievi. Questo alla luce della convinzione che il comportamento degli insegnanti è essenziale ai fini dello svilupparsi di personalità equilibrate ed anche della stessa riuscita dei bambini nelle attività scolastiche.

L'insegnante incoraggiante deve ovviamente puntare a sviluppare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Si tratta, in effetti, di mostrare attenzione continua per l'interlocutore e di dimostrare comprensione nei confronti del suo comportamento verbale e non verbale, che potrà arricchirsi e svilupparsi in maniera più articolata anche in virtù dell'atteggiamento complessivo di conferma da parte dell'insegnante. In questo modo, infatti, questo ultimo può davvero attivare un rapporto 'diretto' con l'allievo ed assumere correttamente un ruolo incoraggiante e di 'facilitatore', che caratterizza di una nuova eticità la professionalità docente.

SALUTI DEL PRESIDENTE DEL CORSO DI LAUREA IN SCIENZE
DELLA FORMAZIONE PRIMARIA.
LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE E LA SCUOLA DEL FUTURO

Paolo Federighi

1. Il futuro dei docenti ed i docenti del futuro

Capire in anticipo la domanda di formazione primaria espressa dalla società è la condizione essenziale per fondare le funzioni della scuola ed ancorarle agli interessi futuri dei bambini. Guardare il futuro in termini realistici è la condizione per riguadagnare la leadership cognitiva rinvi-gorendo la nostra capacità di inventare il futuro e di preparare le nuove generazioni a gestirlo.

Nel mondo l'impegno a comprendere cosa sarà l'insegnante del futuro è diffuso. Se ne occupano le associazioni dei docenti, la ricerca scientifica, il mondo della produzione, ivi compresa la produzione di servizi educa-tivi pubblici e privati.

Tuttavia, in molti casi, quando si pensa al futuro della scuola la con-clusione che si impone, quasi automaticamente, è che niente cambierà nei prossimi anni, nell'orizzonte della prossima decade. In effetti, la scuola è la componente della società più problematica per le politiche pubbliche e con forti resistenze al cambiamento. Secondo Mulgan, già consigliere del Primo Ministro UK Tony Blair, la scuola

[...] belongs to areas where most people recognise that things need to change; that policies which once worked are no longer working. In these areas – a fair amount of education, welfare and pensions, the organisation of public services – there is often a great deal of ferti-lity and experimentation. However, evidence, which is by its nature backwardlooking, is often not very useful. It may reveal the weaknes-ses of policy. But it is unlikely to give convincing evidence about what works. The professions in these fields are often as much part of the pro-blem as the solution, and may be resistant to criticism.

Il futuro della professione docente è profondamente influenzato dalla possibilità di modificare le funzioni selettive della scuola fortemente sog-gette a compiti di riproduzione sociale a vantaggio dei ceti sociali più fa-voriti e caratterizzate dalla mancata erogazione dei servizi cui è preposta. Basti pensare al fatto che in Europa, in 9 anni, il numero dei giovani con bassi livelli di performance nel campo della lettura è migliorato di appe-na lo 0,2% (cfr. Tab 1).

Tab. 1 – Low reading literacy performance of pupils. Share of 15-years-old pupils who are at the level 1 or below of the PISA scale

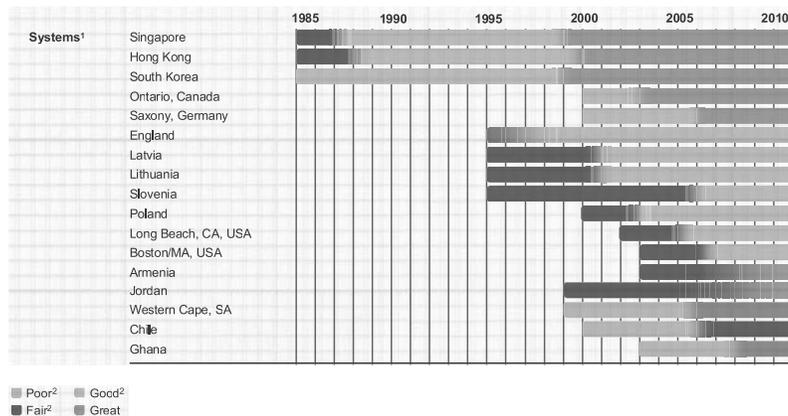
geo\time	2000	2003	2006	2009
EU (27 countries)	19,8	20,8	22,6	19,6

2. Anche le scuola può migliorare

Nonostante il pessimismo da cui inevitabilmente veniamo travolti guardando ai risultati degli ultimi decenni della scuola in Italia, la ricerca comparativa ci fornisce indicazioni positive, la conferma che la scuola può cambiare, può migliorare.

Ci riferiamo ai modelli di comparazione basati sulla misurazione dei progressi fatti e, quindi, non solo sul posizionamento degli Stati o delle Regioni rispetto a diversi indicatori (i benchmark utilizzati dalla Commissione Europea). È il caso dello studio *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, un rapporto che prende in esame 20 sistemi scolastici e che, basandosi su uno studio del 2007, analizza lo sviluppo di tali sistemi concentrandosi sulla valutazione dei progressi fatti rispetto alle condizioni di partenza. Le performance dei diversi sistemi nazionali vengono valutate in ragione del loro progresso da basso a medio, da medio a buono, da buono ad eccellente. In questo modo, il rapporto pone in evidenza come diversi paesi siano stati capaci di far progredire i loro sistemi verso performance più avanzate, a fronte di altri che rivelano una tendenza alla stagnazione o al peggioramento. Questo mostra come, appunto, la scuola possa migliorare in ragione delle misure assunte sia sul piano politico, che organizzativo, che didattico (Mourshed, Chijioke, Barber: 6).

Tab. 2 – Improvement from poor to fair to good to great



- 1 Systems were categorized across time as poor, fair, good, or great based on their average performance across test instrument, subject, and age group in each year where assessed. Systems also improve within each phase (e.g. England improved significantly within 'good' without reaching 'great'). Universal scale start date marks the beginning of available student assessment data during the reform time period
- 2 Score cut offs: Excellent >560 (none of our sample systems achieved this level); Great 520-560; Good 480-520; Fair 440-480; Poor <440.
Source: TIMSS, PISA, NAEP, national and provincial assessments; McKinsey & Company interventions database

Lo studio delle politiche e delle misure adottate dai paesi e dai sistemi che hanno realizzato le migliori performance serve a capire i dispositivi che, nei diversi contesti, hanno favorito tali risultati. Questo tipo di indicazioni è utile per l'individuazione delle scelte da compiere nel breve periodo. Tuttavia, si tratta di studi che hanno un valore prescrittivo, ma non predittivo.

3. *La funzione degli studi sul futuro della formazione*

Gli studi sul futuro dell'educazione servono a fondare le scelte della scuola sulla base delle previsioni delle competenze che la società ed il mondo del lavoro richiederanno ai giovani al momento dell'ingresso nell'età adulta. Gli studi sul futuro della scuola sono rilevanti perché aiutano ad adottare quattro decisioni fondamentali: planning (conoscere dove destinare le risorse), orientamento (conoscere il potenziale umano di un paese), definizione realistica degli obiettivi (conoscere il tempo di attuazione dei cambiamenti), determinazione degli investimenti a breve termine che possono produrre risultati sul lungo termine (Lutz: 4).

Lo sforzo di prevedere il futuro in cui vivranno i bambini di oggi serve a dar senso alle scelte politiche, organizzative e scolastiche del presente. Le previsioni, però, possono riguardare quanto accadrà nella società, ma non quello che si verificherà nella scuola in conseguenza delle politiche pubbliche.

Political processes are generally characterized by stability and incrementalism, but occasionally they produce large-scale departures from the past. Stasis, rather than crisis, typically characterizes most policy areas, but crises do occur (True, Jones, Baumgartner: 155).

Lunghi periodi di cambiamento minimale o incrementale sono intervallati da improvvisi e imprevedibili cambiamenti radicali. Nell'educazione, come nella paleontologia e nella biologia evolutiva, deve accumularsi una certa forza di cambiamento perché questo si verifichi effettivamente ed in modo sostanziale, superando tutte le frictions cognitive e istitu-

zionali. Il ritardo delle politiche pubbliche, tuttavia, non può arrestare le dinamiche che comunque contribuiranno a produrre cambiamento in conseguenza dell'azione di fattori sistemici quali:

- I cambiamenti demografici
- Lo sviluppo economico
- L'andamento degli investimenti pubblici
- Gli investimenti privati e la domanda di educazione connessa.

4. I drivers del cambiamento della domanda di formazione

Le conseguenze dell'azione di questi fattori sono prese in considerazione dalla Ricerca sul futuro dell'educazione condotta dall' Institute for the Future (IFTF). Si tratta di un Ten-Year Forecast che utilizza una signals methodology, basata su dati aggregati, expert opinion, trends research. A partire da questi elementi di conoscenza la ricerca individua i drivers del cambiamento che avranno un impatto sulla scuola e sulla funzione della professione docente.

I 6 drivers che emergono dalla ricerca sono i seguenti:

1. *incremento della longevità*: questo driver sta cambiando la natura della vita lavorativa individuale (e delle carriere) oltre che della domanda individuale di apprendimento. L'incremento della longevità accresce la volontà di apprendere e praticare stili di vita sani, un benessere duraturo, una vita salutare;
2. *crescita di sistemi e macchine intelligenti*: è certo che i giovani di oggi vivono e vivranno una vita lavorativa diversa, caratterizzata da luoghi di lavoro altamente automatizzati, essi entreranno in un nuovo di tipo di partnership con le macchine, di collaborazione e di dipendenza;
3. *computational world*: l'aumento massiccio dei sensori e della potenza degli elaboratori di dati accresce la possibilità di guardare al mondo come un sistema programmabile. Di conseguenza, la qualità del lavoro e della vita personale dei giovani è sempre più determinata dalla capacità di interagire con i dati (quantitativi e qualitativi), di comprenderne i modelli sottostanti, di prendere decisioni basate sui dati, e utilizzare i dati per progettare per i risultati desiderati;
4. *new media ecology*: i nuovi strumenti di comunicazione richiedono una alfabetizzazione a tali media (che vada oltre la lettura dei testi). I miliardi di utilizzatori di questi strumenti stanno esercitando un enorme impatto sulla cultura del presente e del futuro. La comunicazione tra le persone sta crescendo, il rapporto con la realtà è filtrato dalle realtà virtuali, i giovani di oggi possono guardare alla realtà da diverse angolazioni e prospettive interpretative. Quello in cui si crede oggi, può risultare falso domani;
5. *organizzazioni superstrutturate*: le tecnologie sociali (nuove tecnologie e social media) stanno creando nuove forme di produzione e di creazione di valore. L'intelligenza, la creatività, l'innovazione hanno un

crescente carattere collettivo e collaborativo. La qualità della vita e del lavoro dei giovani dipende e dipenderà sempre più dalla loro capacità di far parte dell'intelligenza collettiva di grandi e piccole organizzazioni. È dalla loro possibilità di prendere parte a questi processi che dipende la possibilità di crescere anche come persone;

6. *crescita della interdipendenza su scala mondiale*: questo fenomeno impone ai giovani di vivere e crescere in un mondo che richiede loro la capacità di adattarsi a nuove culture e tradizione e di gestire ogni tipo di diversità.

5. Le capacità chiave per una vita ed un lavoro decente nel prossimo decennio

A partire dall'analisi dei sei drivers, la ricerca enuclea le capacità chiave necessarie per vivere nel prossimo decennio ed a cui tendere ad adeguare i risultati della formazione ottenibile nella scuola e, quindi, le funzioni della professione docente.

Le capacità chiave sono indicate nelle seguenti:

1. *sense making*: la crescente esposizione a nuove forme di rapporto con il mondo, con gli altri e con le informazioni richiede una crescente capacità di apprendere a determinare il significato profondo di quanto sta di fronte a noi;
2. *intelligenza sociale*: la crescita delle relazioni fisiche e virtuali e le nuove forme di costruzione e distribuzione dei saperi richiedono ai giovani di oggi e di domani l'acquisizione della capacità di stare con gli altri e di stabilire rapporti collaborativi, di stimolare reazioni volute e interazioni;
3. *produrre idee nuove e adattive*: saper andar oltre le routine, saper partecipare ai processi di continua creazione di nuove conoscenze presenti in quasi tutti i tipi di lavoro, saper andare oltre quello che oggi appare come l'unica soluzione praticabile;
4. *competenze cross-culturali*: essere capaci di operare in diversi contesti culturali;
5. *computational thinking*: possedere la capacità di tradurre l'ampia quantità di dati disponibili in concetti astratti e comprendere i ragionamenti fondati sull'analisi delle evidenze;
6. *new media literacy*: possedere la capacità di analizzare criticamente e sviluppare i contenuti presenti nei media individuando oltre la dimensione persuasiva presente al loro interno;
7. *transdisciplinarietà*: capacità di comprendere i concetti utilizzando chiavi interpretative che superano i confini di una singola disciplina;
8. *design mindset*: abilità di immaginare, progettare, sviluppare compiti e processi che portano ai risultati voluti;
9. *cognitive load management*: capacità di discriminare e filtrare le informazioni per importanza, capire come massimizzare le funzioni cognitive utilizzando una varietà di strumenti e tecniche;

10. collaborazione virtuale: possedere la capacità di lavorare in modo produttivo, di gestire e rendere evidente il valore del proprio impegno come membro di un team virtuale.

6. Conclusioni

I risultati di una ricerca non sono sufficienti per assumere come definitivo quanto proposto. Tuttavia, in questo caso le conclusioni paiono inequivocabili rispetto ad un elemento: la professionalità docente del futuro non potrà più essere centrata sull'insegnamento di una disciplina e neppure sul raggiungimento di obiettivi di apprendimento, ma più concretamente sul raggiungimento di risultati verificabili in termini di capacità agite. Come passare nella scuola – nelle condizioni date – dall'attenzione agli obiettivi alla focalizzazione sui risultati? Certo è che se vogliamo che la scuola serva ad aiutare i giovani ad affrontare meglio il loro futuro personale e professionale dobbiamo rapidamente trovare risposte fattive a questo tipo di interrogativi.

Bibliografia

- Davies A., Fidler D., Gorbis M., *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Palo Alto 2011.
- Lutz W., Goujon A., Wils A., *Forecasting Human Capital: Using Demographic Multi-State Methods by Age, Sex, and Education to Show the Long-Term Effects of Investments in Education*, Working Paper WP-07-03, Education Policy and Data Center, Washington, DC (Academy for Educational Development) 2005.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, disponibile online su <www.mckinsey.com> (11/13), 2010.
- Mulgan G., *Global comparisons in policy-making: the view from the centre*, disponibile online su <http://www.opendemocracy.net/democracy-think_tank/debate.jsp> (11/13), 2003.
- True J.L., Jones B.D., Baumgartner F.R., *Punctuated-Equilibrium Theory Explaining Stability and Change in Public Policymaking*, in Paul Sabatier (ed.), *Theories of the Policy Process*, Westview Press, Boulder-Oxford 1999.

SAGGIO INTRODUTTIVO. IL POLO DIDATTICO DI LIVORNO UNA RILEVANTE OPPORTUNITÀ FORMATIVA

Simonetta Ulivieri

Il Polo Didattico e della Formazione inaugura la sua attività il 3 marzo del 2004. Il Polo viene attivato in convenzione con la Provincia di Livorno e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, per consentire la frequenza e la partecipazione alle attività didattiche, in sede decentrata, alle studentesse e agli studenti della provincia livornese, ma ben presto viene frequentato anche da studentesse provenienti dalle provincie di Grosseto, Massa Carrara, Lucca, Pisa.

Firmano la Convenzione, in rappresentanza della Provincia, il presidente Giorgio Kutufà e, in rappresentanza della Facoltà, il preside prof. Giovanni Mari.

Le iniziative ed i rapporti verranno portati avanti successivamente dalla delegata per il Polo, prof.ssa Simonetta Ulivieri (che poi ha ampliato l'offerta formativa locale come preside di Facoltà) e dalla assessora provinciale Carla Roncaglia a cui va il merito di aver prima promosso e poi sempre sostenuto l'iniziativa, anche per il carattere pedagogico e formativo della stessa, e successivamente dalle assessore Monica Giuntini e Laura Bandini, fino all'attuale assessore Fausto Bonsignori.

Fino dal 2004 l'Amministrazione Provinciale intraprende fattivi rapporti con le varie istituzioni (scolastiche e comunali) presenti nel territorio della Provincia, dalla città di Livorno ai comuni dell'Isola d'Elba, recependo sollecitazioni di tipo sia culturale sia formativo, che sono state elaborate e realizzate presso le istituzioni scolastiche di tutta la Provincia, creando una rete territoriale che ha perseguito comuni obiettivi formativi¹.

¹ Un primo inizio della costruzione della rete tra la Facoltà di Scienze della Formazione e le scuole della Provincia di Livorno è avvenuto all'interno di una ricerca sul campo, svolta sulle emergenze sociali e sull'impegno pedagogico e formativo dell'Università, rivolta ad un campione di circa mille giovani scolarizzati nelle scuole superiori cittadine di Livorno, provenienti anche dalla provincia, pubblicata in S. Ulivieri (a cura di), «Un futuro migliore». Ragazze e ragazzi a Livorno e Provincia, ETS, Pisa 2003. La ricerca era stata svolta su sollecitazione dell'Amministrazione Provinciale di Livorno, ed era stata coordinata dal prof. Demiro Marchi insieme alla prof.ssa Simonetta Ulivieri con la partecipazione di vari docenti dell'Ateneo fiorentino, tra cui i proff. Franco Cambi e Leonardo Trisciuzzi.

Inizialmente nei primi anni di attività, l'offerta formativa erogata riguarda Corsi attinenti alle lauree triennali, successivamente, anche per la forte domanda dell'utenza, composta prevalentemente da studenti/studentesse frequentanti la laurea quadriennale per la formazione di insegnanti di scuola dell'infanzia e della scuola primaria, vengono attivati corsi del CdL di Formazione Primaria e vengono svolte anche attività di Laboratorio e di Tirocinio indiretto con il supporto di maestri comandati come *tutors* presso l'Università.

La notevole partecipazione è motivata dal fatto che tra gli studenti e le studentesse sono presenti persone anche in età adulta, generalmente lavoratori, ma soprattutto lavoratrici, che non avrebbero avuto la possibilità di frequentare Corsi e Laboratori a Firenze e di seguire il tirocinio indiretto in presenza che è previsto dal Corso di Laurea, se il Polo decentrato di Livorno non avesse dato loro questa opportunità. Sono presenti numerosi casi di giovani donne laureate in varie discipline (Lettere, Beni culturali, Lingue e Letterature Straniere, ecc.) che non riuscendo a trovare opportunità lavorative con la prima laurea, riescono a rientrare nel mercato del lavoro, proprio iscrivendosi al Corso di Laurea di Formazione Primaria che permette loro di svolgere la professione di insegnante elementare e dell'infanzia. È evidente che un contesto culturale decentrato permette alle donne con figli di perseguire più facilmente una seconda laurea².

Investire in un'ottica decentrata significa comprendere che nella cosiddetta 'epoca della conoscenza' è necessario cambiare il nostro modo d'intendere l'apprendimento, il suo contesto, la sua forma e la sua finalità, in sintonia con quanto affermato dalla Commissione delle Unità Europee nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*³. In tale *Memorandum*, infatti, si dimostra come sia sempre più necessario partire dal presupposto che metodi e quadri d'istruzione e di apprendimento debbano prendere atto dei diversi bisogni e requisiti, non solo del singolo, ma anche di categorie specifiche di soggetti, a cui sono rivolti ed adattarsi di conseguenza. Ciò implica un'importante transizione verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utenza e caratterizzati da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli.

Difatti, se l'apprendimento è il risultato di una partecipazione attiva alle pratiche della comunità sociale di cui facciamo parte e della nostra appartenenza e identificazione con essa, l'azione formativa deve farsi attenta a costruire un percorso che rispetti lo specifico ma si apra al generale e, nel contempo, ridefinisca lo scenario in cui ricollocare l'approfondimento teorico che tenga conto dei bisogni e delle aspirazioni ad apprendere. Gregory Bateson parla di una modalità di apprendere basata sul «contesto

² Cfr. S. Ulivieri, *Donne tra famiglia e lavoro nell'epoca della crisi del welfare*, in L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Guida, Napoli 2011.

³ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000.

dei contesti», un apprendimento che scaturisce da una specie di descrizione doppia che si accompagna alla relazione e all'interazione, per cui la dimensione collettiva di ogni azione dà senso all'azione stessa⁴. Da ciò consegue la fondamentale importanza di mettere in campo iniziative tese a motivare i discenti ed aumentare il livello di partecipazione⁵.

‘Sapere insegnare’ vuol dire essere specialista della complessa capacità di mediare e trasformare le conoscenze curriculari di contenuto, allo scopo di adattare alle conoscenze del soggetto e del suo contesto, per renderle coerenti alle procedure, in maniera che la sintesi dell'apprendimento si realizzi nel soggetto in formazione. Tale processo deve essere mediato da una solida conoscenza scientifica in tutti i campi e da una rigorosa padronanza del sapere metodologico-didattico, e informato da un atteggiamento costantemente meta-analitico, pronto a mettere in discussione e a interpretare il proprio operato e a immettere nuovamente i frutti dell'analisi nel lavoro didattico.

La Legge 341 del 1990 sancisce l'istituzione di un apposito Corso di Laurea per formare gli insegnanti di base, e il D.P.R. 470 del 1996 istituisce il CdL in Scienze della Formazione Primaria e le Scuole di Specializzazione per la formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria. Nel 1998 vengono dettati i criteri generali per la disciplina, da parte delle Università, degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SISS). In particolare, il D. M. del 26 maggio 1998 esplicita le competenze specifiche necessarie per esercitare la «professione docente», che consistono, essenzialmente in competenze organizzative e relazionali, per l'importanza attribuita al lavoro in équipe tra i docenti di una stessa scuola, ma anche tra docenti ed istituzioni politiche e/o formative del territorio, oppure tra ‘reti di scuole’; in competenze progettuali, allo scopo di costruire percorsi e strategie differenziate, stabilendo interazioni costruttive; in competenze disciplinari, in quanto le discipline rimangono lo strumento privilegiato attraverso cui formare gli studenti; in competenze metodologico-didattiche, allo scopo di poter favorire al massimo le condizioni più favorevoli al processo di apprendimento degli allievi.

Si possono creare particolari integrazioni tra momenti cognitivi e metacognitivi in modo che l'apprendimento degli studenti e delle studentesse universitarie, che stanno svolgendo il tirocinio nel contesto scolastico,

⁴ Cfr. G. Bateson [1972], *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997; G. Bateson [1979], *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

⁵ R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008; si veda anche S. Falconi, *Disagio adolescenziale e insuccesso scolastico* in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008, e per la relazione insegnante/allievi in contesti di patologie relazionali. Si veda anche C. Fratini, *Luci e ombre nella relazione insegnanti-allievi*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, op. cit.

si integri con momenti di più ampia riflessività, favorendo a sua volta la trasferibilità.

Rispetto ad una scuola caratterizzata, per antico costume, dall'ansia di andare sempre avanti e di giustapporre conoscenze a conoscenze senza mai fermarsi, la prospettiva attuale di un apprendimento strutturato, interdisciplinare e fondato sulla riorganizzazione delle conoscenze, fa capire l'importanza di imparare a tornare indietro, di mantenere gli apprendimenti sempre aperti per ogni possibile integrazione e per successive revisioni, a ri-meditare ed a ri-formulare il già noto, valorizzando il patrimonio delle conoscenze che il soggetto possiede già per proprio conto e che ha derivato dall'ambiente familiare e sociale, dalle proprie esperienze. Ciò significa essere un professionista dell'insegnamento che trae la propria legittimazione da conoscenze specifiche, particolari e complesse. Senza mai dimenticare l'importanza centrale della cura in educazione e di rapporti emotivi insiti nella comunicazione educativa.

Un'adeguata formazione deve contemplare la preparazione all'acquisizione di saperi disciplinari, epistemologici, didattici e metodologici, in quanto apprendere significa fare esperienze, costruire, mettere alla prova, riflettere; vale a dire che l'insegnante deve essere in grado di creare contesti in grado di attivare i processi di apprendimento. In questa prospettiva, il tirocinio si configura come parte integrante del percorso formativo universitario: persegue obiettivi di conoscenza del mondo scolastico, di orientamento e di sviluppo di competenze professionali. Definire il ruolo del tirocinio significa, prima di tutto, definire il suo significato culturale come strumento di concreta risposta ai bisogni formativi del futuro docente.

Tra il 1996 e il 2001, attraverso leggi e decreti, vengono definite in maniera dettagliata le modalità di reclutamento dei *tutors*, ovvero dei docenti di scuola primaria e/o dell'infanzia in esonero parziale o totale dall'insegnamento, con il compito di coordinare le attività di tirocinio degli studenti iscritti al Corso di Laurea di Formazione Primaria fino ad arrivare al recente Decreto n. 249 del 10 settembre 2010, in cui si afferma che l'attività di tirocinio nella scuola si conclude con una relazione finale che deve evidenziare la capacità del tirocinante di integrare ad un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell'attività in classe con le conoscenze in materia psico-pedagogica. Si tratta di formare nuovi soggetti nel campo della professione docente, capaci, attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari e relazionali, di ascoltare l'ambiente e interrogare la pratica scolastica.

A partire dall'a.a. 2007/2008, infatti, presso il Polo di Livorno vengono attivati i corsi di Tirocinio per tutti gli anni accademici del CdL, compresi quelli per la specializzazione per l'insegnamento in classi con alunni disabili, in stretto rapporto con l'attivazione di insegnamenti utili al conseguimento della Specializzazione per il sostegno, mediante la frequenza del Corso biennale aggiuntivo per il sostegno, riservato agli studenti di Formazione Primaria.

La Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze e l'Amministrazione Provinciale di Livorno hanno intrapreso un percorso che ha coinvolto tutti gli Istituti Scolastici di primo grado della Città e della Provincia, creando un rapporto di partenariato tra la Facoltà, le scuole di Livorno, la Provincia di Livorno e gli Enti Locali, per la realizzazione di un tirocinio legato alle pratiche educative/didattiche virtuose, anche attraverso forme opportune di coinvolgimento dei docenti che accolgono i tirocinanti nelle loro classi, in modo che l'esperienza di tirocinio possa costituire per gli studenti un efficace percorso di formazione e, per i docenti accoglienti, una significativa esperienza di riflessione, di confronto e di scambio professionale.

Data l'importanza di stabilire una connessione formativa tra Università e Scuola, tra saperi accademici e operatività didattica, per favorire un'azione sinergica di più soggetti istituzionali, per pianificare e realizzare interventi di formazione che sappiano ascoltare il contesto sociale e rispondere alle aspettative dei soggetti coinvolti, il rapporto di partenariato è stato formalizzato siglando una Convenzione tra la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, tutti gli Istituti scolastici Comprensivi e le Direzioni Didattiche della città di Livorno e Provincia, l'Amministrazione Provinciale di Livorno, l'Ufficio Scolastico Provinciale per la realizzazione di un progetto denominato *Scuole in Rete Città di Livorno e Provincia per un tirocinio di qualità*, mirato a migliorare la preparazione dei futuri insegnanti attraverso la realizzazione di un modello di tirocinio che possa stimolare la riflessione sulla professionalità docente e sul ruolo della scuola nella formazione dei futuri insegnanti.

Le *reti di scuole* sono sistemi complessi che possono diventare un fondamentale agente o strumento di cambiamento per le persone che vi partecipano, e sono in grado di 'legare' più soggetti, dando concretezza all'autonomia didattica attraverso lo sviluppo di forme di ricerca-azione che valorizzino le esperienze progettuali delle scuole in funzione di un'educazione permanente basata sulla formazione-sperimentazione-validazione⁶.

L'apprendimento organizzativo, rapportato alla scuola, accresce non solo le abilità nell'affrontare i cambiamenti, ma anche la capacità di portare a termine la sua missione primaria di educare i giovani.

Un luogo di apprendimento è un luogo di *empowerment*, dove operatori scolastici e studenti universitari controllano il loro apprendimento in un costante lavoro di innovazione educativa. L'importanza di lavorare in rete migliora la qualità dei servizi e rappresenta un indicatore, sia dell'elevato livello di autonomia raggiunto, che del grado di imprenditorialità espresso.

Del resto la progettazione costituisce una delle idee chiave delle pedagogie e delle didattiche dell'ultimo trentennio, un vero e proprio abi-

⁶ Cfr. F. Marone, *Emozioni e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa 2006. R. Biagioli, *Rete di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Roma 2012.

to mentale per la qualità del lavoro didattico e uno dei fondamenti della scuola oggi. Nel Regolamento sull'autonomia del 1999 si parla di «reti di scuole» e di «accordi» aperti all'adesione delle istituzioni scolastiche a cui possano partecipare le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, attraverso la stipula di convenzioni con le Università, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendano dare il loro apporto alla realizzazione di specifici progetti formativi. Tali enunciati ampliano la dimensione della capacità contrattuale raggiunta dalla scuola e rispondono alla logica della migliore utilizzazione delle risorse per conseguire un obiettivo condiviso. Il concetto di rete si sposta verso il capitale sociale di un territorio, cioè verso la possibilità di far fruttare le risorse, i talenti, le relazioni di un territorio. Al capitale umano (persone dotate di un sapere critico e strategico, orientate positivamente verso l'innovazione), si affianca il valore aggiunto del capitale di un 'sistema territoriale', inteso come comunità, che rimanda, a sua volta, alle modalità di *governance*, ovvero alla direzione politicamente strategica del sistema locale, inteso come condivisione delle scelte per operare in un'ottica sistemica. Attraverso la stipula della 'rete' gli istituti scolastici hanno la possibilità di superare la logica dell'accoglienza degli studenti tirocinanti, per costruire un rapporto collaborativo, sviluppando la consapevolezza che la presenza del tirocinante rappresenta per la scuola una risorsa e uno stimolo alla crescita professionale. Gli insegnanti hanno infatti la possibilità di avere un *feedback* sui propri risultati che, se viene capito e accettato, permette di poter diagnosticare i propri bisogni e, conseguentemente, di ri-formulare obiettivi e di ri-cercare metodologie più congruenti all'apprendimento di bambini e ragazzi. Il rapporto di progettazione in rete tra l'Università, attraverso i suoi *tutors* e le Istituzioni scolastiche, attraverso i loro insegnanti, permette così di sostenere attività di monitoraggio e di autovalutazione. L'apprendimento, secondo Schon, si sviluppa quando gli attori dell'organizzazione apprendono per l'organizzazione, perché le nuove esperienze, scoperte e acquisizioni a livello individuale transitano verso nuovi modelli di comportamento collettivo, fissandosi in valori condivisi⁷.

L'esperienza ci restituisce, quindi, un'immagine dell'Università, come una comunità articolata, che richiede ai suoi membri una presenza attiva, sorretta dall'etica della responsabilità.

In definitiva, ci preme qui sottolineare la positività di un'esperienza didattica, quasi decennale che è sorta da una significativa apertura dell'Università al territorio, e alle esigenze formative di molti studenti e studen-

⁷ Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006. Sull'insegnante riflessivo si veda anche L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.

tesse che attraverso la didattica svolta nel Polo hanno potuto compiere gli studi universitari che altrimenti sarebbero stati loro preclusi per motivi di lavoro e di famiglia, realizzando così un progetto di vita, la laurea universitaria, molto importante per una propria, piena acquisizione di autonomia professionale, economica, umana.

PARTE SECONDA

GLI INSEGNANTI TRA ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE OGGI: LA FUNZIONE DELLA RIFLESSIVITÀ

Franco Cambi

1. Sulle orme di Dewey

Nel tempo della 'società liquida' e della 'flessibilità', ovvero nel tempo che vede al centro di tutta la vita socio-culturale l'Innovazione e un'innovazione sempre più veloce e diffusa e pervasiva in ogni ambito della società, anche la scuola e la professione insegnante *devono* cambiare. Si ricordi il principio esposto già nel 1899 da Dewey in *Scuola e società*: la scuola cambia col cambiare della società. E in ogni fase storica vanno riconosciute le strutture portanti della società per adeguare la scuola, con una politica di riforme organica e razionale. E per il suo tempo Dewey indicò *industrializzazione e democrazia* come fattori-portanti, ovvero pensare scientifico e vita di comunità per l'insegnamento scolastico.

Anche oggi dobbiamo farci la stessa domanda rispetto all'*innovazione* permanente che caratterizza la vita sociale nei paesi avanzati (e ormai anche in quelli definiti fino a ieri 'in via di sviluppo'). L'innovazione attuale si compie, ancora, in una società industriale avanzata (dove dominano i servizi e il 'terzo settore') e tendenzialmente democratica avanzata (pur tra rischi di 'postdemocrazia' diffusi), che esige la formazione di una mente aperta, plurale, flessibile, etc. e di una soggettività forte e responsabile, capace di resistere alla cattura delle tecnologie mass-mediatiche, ormai imperanti (tra pubblicità, TV, internet ecc.). Questo, allora, il compito primario della scuola: formare alla scienza e alla democrazia, dar vita a una «testa ben fatta» (Morin) e a una «mente a più dimensioni» (Bruner), in cui la metacognizione e la retroazione sui processi di apprendimento e di esercizio delle competenze si fa sempre più fondamentale. Il binomio deweyano si fa trinomio: scienza, intelligenza, democrazia e proprio il richiamo all'intelligenza si sviluppa in direzione sempre più riflessiva e autoriflessiva.

In questo contesto operativo aperto anche la scuola cambia: si deve organizzare alla luce dell'etica della responsabilità e secondo un modello auto-regolato e sottoposto a costante verifica dei fini, dei mezzi, dei risultati. A tale obiettivo guardava, per restare all'Italia, la scuola dell'autonomia, su cui i ministri Moratti e Gelmini hanno steso un velo di silenzio, ma che, in realtà, resta ancora il modello di scuola per la società attuale. Modello complesso e non facile da rendere attivo e omogeneo, ma questo è il 'prezzo' che si deve pagare alla Società Complessa e Aperta del nostro tempo.

Allora in questa scuola per la società del XXI secolo anche il profilo dell'insegnante viene a cambiare. Da trasmettitore si fa programmatore, organizzatore e verificatore. L'idea stessa di educazione/formazione muta: dalla *testa ben piena* alla *testa ben fatta* e strutturata secondo un paradigma di intelligenze plurali e di capacità critica e autocritica. Come prevedeva la scuola dell'autonomia il docente si deve fare organizzatore d'istituto, progettista del curriculum e del POF e poi verificatore attento degli apprendimenti individuali e della stessa organizzazione della 'vita d'istituto', anno per anno. La professionalità docente muta e in profondità. Si arricchisce di nuove competenze oltre quelle disciplinari e didattiche, aggiungendovi quelle progettuali, di programmazione, di verifica e quelle comunicative e poi quelle organizzative. Tale professionalità è poi caratterizzata dal controllo costante di questo pluralismo dialettico e reclama, pertanto, al centro un principio di *riflessività*. Alla Schön: che implica un intreccio tra ricerca e azione, che reclama una retroazione sull'esperienza di insegnare, che esige una contestualizzazione del proprio *operari*, e rispetto all'istituzione e rispetto alla società e rispetto ai bisogni dei discenti.

2. *L'insegnante riflessivo tra competenze disciplinare e apprendimento*

La riflessività docente, si esercita, in prima istanza, nell'atto di insegnare, in classe, nel rapporto con i discenti e nella classe, è inerente al curriculum (e al POF nella scuola dell'autonomia) e alla didattica. Qui il docente deve selezionare un processo formativo disciplinare o pluridisciplinare e organizzarlo in 'programma', articolando una didattica efficace e efficace nella motivazione, nella partecipazione e nelle competenze acquisite dai discenti. Un percorso di apprendimento che deve, nel discente stesso, favorire il processo di conoscenze ma anche di competenze e di abilità e, perfino, di prospettive di riflessività (critica). Un processo complesso da sottoporre a un continuo controllo, attraverso una didattica più articolata (ora più trasmissiva ora più di ricerca, ora più personale ora più di gruppo, che accanto alla lezione espositiva dispone il modulo e predispone controlli ora più generali ora più personali). Tutto ciò reclama nel docente capacità riflessiva: sul suo atto di insegnare, sul suo stile comunicativo, sui suoi *standard* didattici, sui modi della verifica etc. Reclama una capacità di affinarsi e nella propria area disciplinare e nella sua competenza didattica e comunicativa e organizzativa in classe. Capacità che, a sua volta, esige riflessività (metacognizione e retroazione, atteggiamento critico/autocritico) come *disposizione basilare e permanente*, che, a sua volta, deve essere potenziata con un lavoro di aggiornamento didattico, programmatico, comunicativo da compiere sì a livello individuale, ma ancor più a livello di Dipartimenti (disciplinari o interdisciplinari) presenti nell'Istituto in cui il docente opera, attraverso un'azione seminariale compiuta anche, se necessario, sotto la guida di esperti. Attività, tra l'altro, che è presente in molte scuole che continuano a ispirarsi, in generale, al modello dell'autonomia.

Tale riflessività è una *forma mentis* non nuova nella formazione docente (si ricordino i richiami di Lombardo Radice alla 'critica didattica', che è poi una didattica critica costantemente esercitata dal docente), ma che oggi va *potenziata*, resa *strutturale*, *coltivata* in generale e in situazione. Ed è una riflessività che avvolge tutto l'atto-di-insegnare in un processo dinamico e aperto, capace di rendersi efficace 'in situazione' appunto e di controllare se stesso in tutto il suo arco d'azione e di evidenziarne e le luci e le ombre. E da lì ripartire rinnovando il progetto, gli strumenti, le verifiche stesse. Se necessario. E necessario dopo aver svolto le verifiche degli apprendimenti (conoscenze; competenze; abilità; perfino riflessività: tipo prove Invalsi anche) e dopo un risultato non soddisfacente.

3. *Gli altri tre fronti della riflessività: scuola, società, soggetti*

Ma la riflessività come 'attrezzatura mentale' del docente si applica anche all'istituzione-scuola (come la vive nel suo istituto e come la definisce in generale, operando insieme con docenti, genitori, alunni, personale ATA ecc., e secondo una logica dell'organizzazione), ai nessi che tale scuola deve stabilire con l'*habitat*, cogliendone bisogni e attese e problemi, ma anche potenzialità formative in un dialogo anche qui organizzativo e formativo al tempo stesso. Poi tale riflessività deve applicarsi anche agli allievi, ai loro problemi vissuti e di gruppo e di soggetti singoli, interpretandone bisogni e rischi e problemi e prospettando processi di crescita attraverso la cultura (qui il POF è preziosissimo) o di recupero dal disagio, ecc.

La riflessività applicata alla istituzione/scuola esige competenze di analisi organizzativa e sistemica, ma sviluppate *per e nella* scuola, che è un'agenzia particolare, la cui 'produttività' è complessa e sfumata e collocata nel futuro, anche se può e deve essere valutata nel suo agire organico e proprio secondo organicità e produttività (qui e ora). Tutto ciò non è contraddittorio, no; è inerente alla complessità stessa della scuola, che agisce qui e ora (e su questo piano va valutata) e là e domani (e su questo fronte la valutazione non è quantitativa ma solo qualitativa, inerente al modello formativo che viene a realizzare e che risulta solo ipotetico nella sua produttività futura: di professionalità, di cittadinanza, di crescita del sé). E la scuola *deve* essere giudicata (e programmata) su queste due frontiere (una di apprendimento, l'altra di formazione) nel suo complessivo organizzarsi.

Ma l'insegnante è oggi anche un operatore del territorio, si lega nel suo agire scolastico all'ambiente: ne riceve stimoli, ne cura risorse, ne stimola sviluppi. E qui deve attrezzarsi di una riflessività diversa, organizzativa sì, ma collaborativa e progettuale che tenga fisso lo sguardo a uno sviluppo possibile della formazione. L'ambiente ha per questo risorse che vanno 'messe a sistema' e proprio per far crescere la formazione: culturale, sociale, 'politica' anche. Qui organizzazione, progettazione

e formazione si legano strettamente per dar forza a questa ulteriore riflessività che è però, oggi, costitutiva del docente e nella scuola e nella classe. E la riflessività rispetto agli allievi? È un'ottica di comprensione di personalità, difficoltà, bisogni. Oggi più importante di ieri, data l'alta percentuale del disagio vissuto dai giovani. È una riflessività che comprende, che sostiene, che stimola, che orienta e che si sviluppa soprattutto nel dialogo. Come faceva Socrate. Un dialogo che risveglia, che promuove, che innalza il soggetto stesso. E questa è una riflessività formativa. Allora tra organizzazione, progettazione e formazione si sviluppa l'aspetto cognitivo di questa riflessività, utilizzando le tre 'logiche' che vanno dal *sistema* organico al *progetto* integrato, al *comprendere* attivo. Competenze di cui il docente deve avere buone conoscenze e capacità applicative alla dimensione del 'caso': quell'istituto, quell'anno scolastico, quella classe, quell'allievo.

4. Aporie della condizione insegnante in Italia, oggi

Ma l'insegnante italiano è formato per far tesoro di questa riflessività? In genere no. È un disciplinarista anche con poca competenza didattica. Sul terreno organizzativo, progettuale, relazionale è pochissimo alfabetizzato. Anche se, ormai, per i docenti in servizio questi nuovi fronti di competenza si rivelano necessari e urgenti e vengono costruiti, il più possibile, *in itinere*, con letture, corsi, sperimentazioni, seminari interni, ecc.

Certo ai tempi delle SSIS qualcosa fu immesso sul curricolo formativo dei docenti con le discipline umane poste come corredo trasversale e comune. Erano solo accenni di psico-socio-pedagogia, ma aprivano una strada, sottolineavano un bisogno, davano conoscenze elementari sì, ma anche sviluppavano una sensibilità che, almeno, sentiva di essere utile e necessaria e, pertanto, da sviluppare. Poi il progetto si è arretrato da questo fronte. Il rischio è un neo-disciplinarismo come punto *ad quem* e un disciplinarismo anche con poca didattica, in quanto anche questa (pare almeno) è affidata all'anno di tirocinio che è in genere, di collaborazione operativa e assai poco riflessivo. Se pure potrebbe esserlo. Oggi col TFA qualcosa torna a muoversi nella direzione giusta.

Allora per dar vita a un 'insegnante riflessivo', anche qui da noi, è necessario corredarlo di quella «procedura euristica condivisa e condivisibile all'interno di un tessuto socio-relazionale», che sottolinea Maura Striano, commentando Schön (Schön, 2006, p. 16) che, a sua volta, si nutre sì di «abilità artistica» e di «progettazione architettonica», come reclama lo stesso Schön, ma anche di «counseling e di consulenza» e di ottica sperimentale. Alla base di tale riflessività ci sono competenze diverse, ma coordinate a questo quadrilatero capace di sviluppare riflessività in un contesto di esperienza mobile e complesso e polimorfo come è quello della scuola. E tale obiettivo va fissato sì per docenti in formazione, ma va anche stimolato nei docenti in servizio, con quelle 'pratiche' già ricordate di sopra.

5. Sulla formazione iniziale degli insegnanti oggi

La formazione dell'insegnante, qui da noi, ha vissuto due precise stagioni. Quella 'gentiliana', per così chiamarla, manifestata nel 1923 e arrivata quasi intatta fino agli anni Novanta e oltre. Una stagione caratterizzata dal principio del «chi sa, sa insegnare» e che, pertanto, per le scuole secondarie di ogni ordine e grado prevedeva un docente non preparato per affrontare la didattica e la relazione educativa, come pure il punto di vista organizzativo del lavoro docente. Insegnante risolto come figura esecutiva e burocratica in un'istituzione *bien réglée* dalle norme ministeriali. La sua formazione era, pertanto, *solo* disciplinare. Nell'Università non 'imparava ad insegnare', affatto. E ciò avveniva anche in quelle facoltà rivolte, soprattutto, a creare insegnanti: come Lettere, come – anche – Matematica. Quella tradizione operativa (e formativa) del docente di scuola secondaria entrò via via in crisi: con la legge del 1962, che cambiò in profondità la scuola media inferiore (cancellandone l'*identikit* di ginnasio inferiore, tipica di uno dei suoi settori), poi con le critiche del '68 alla selezione e alla cultura scolastica e alla stessa «ideologia docente» (tesi che furono ampiamente diffuse e discusse), infine con la liberalizzazione dei programmi scolastici (Commissione Brocca). Sì, però, ufficialmente la scuola superiore restava gestita da insegnanti senza formazione come tali: né didattica né relazionale né organizzativa. Tutto, più o meno, continuava a procedere secondo la tradizione (gentiliana, appunto, e soprattutto).

Solo con l'avvio della SSIS, alla fine degli anni Novanta e all'interno della riforma scolastica avviata da Berlinguer, si ebbe una svolta radicale. Dopo la laurea si istituì un corso di formazione connesso a didattiche disciplinari, ad aggiornamenti 'epistemici' della disciplina, a una sensibilizzazione, attuata attraverso i saperi socio-psico-pedagogici, rispetto a problemi di relazione e di organizzazione dell'insegnamento. Fu quella un'esperienza carica di aspetti positivi, ma anche di limiti. Forse anche strutturalmente ambigua. Ma, alla fine, efficace. E chi l'ha vissuta direttamente sa come essa 'maturava' la professionalità docente e, in particolare, quando attivava laboratori, seminari, lavori di gruppo che saldavano teoria e prassi, modelli e operatività, in ognuno dei campi della professionalità docente ampliata e rinnovata. Così la stessa riflessività entrava nell'*identikit* del nuovo docente. Così si costruiva una coscienza professionale più complessa, articolata e problematica, quale doveva essere quella del docente della secondaria nella 'scuola dell'autonomia'.

Col Ministro Gelmini e con la sua idea di riforma globale modellizzante e vincolante e non sperimentale si è bloccato quel processo e si sono studiate nuove procedure. In realtà più restrittive e tradizionali, se pure consegnate, alla fine, alle scelte responsabili dei vari Atenei o dei loro consorzi. Il modello giusto dovrebbe essere quello SSIS reso più organico, e più pratico-operativo, e con una forte presenza delle discipline 'trasversali' a tutte le aree di abilitazione: quelle socio-psico-pedagogiche. Da sviluppare nei loro aspetti teorici e nelle loro applicazioni pratiche. Ora in mano al TFA.

E la formazione dei docenti della 'scuola primaria'? La loro formazione si sviluppa, ora, in cinque anni. Mantiene al centro i laboratori (anche se, talvolta, troppo: sono obbligatori rispetto alle lezioni e ai seminari) e dà una sensibilità operativa e riflessiva ai docenti in formazione. Li allena a gestire quella sensibilità problematica che è un aspetto basilico dell'educatore e che va costantemente sviluppata (gli allievi mutano nei bisogni, nella mentalità, nei comportamenti in modo costante), come li allena ad esercitare quella riflessività che, oggi, ogni insegnante deve far propria, e intimamente propria. Una formazione che, inoltre, a livello disciplinare dà competenze plurali (delle 'due culture') che possono essere messe a profitto sia dal 'docente unico' sia nel *team* di docenti più specializzati in uno degli ambiti (lingua, ambiente, matematica).

Bibliografia

- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.
 Cambi F. (a cura di), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.
 Cambi F., *Odissea scuola*, Loffredo, Napoli 2008.
 Catarsi E. (a cura di), *La scuola accogliente*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002.
 Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
 Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *La formazione del sé professionale*, Milano 2001.
 Frabboni F., *La scuola ritrovata*, Laterza, Roma-Bari 2002.
 Quaglino G.P., *La vita organizzativa*, Cortina, Milano 2004.
 Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione*, Guerini, Milano 2005.
 Romei P., *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
 Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
 Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2006.
 Semeraro R., *La formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.
 Simone D., *La consulenza educativa*, Vita e pensiero, Milano 2002.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI E IL TIROCINIO

Massimo Baldacci

In questo contributo intendiamo dare uno sguardo ai meccanismi di formazione dei docenti, e in particolare al ruolo che vi svolge il *tirocinio*. Per ragioni di spazio, ci limiteremo alla scuola primaria, ma ciò che diremo vale in buona misura anche per la secondaria.

1. Il modello di formazione iniziale

Iniziamo con l'analisi dell'impianto dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria. Tale impianto sembra caratterizzato da due idee fondamentali: un'idea complessa della professionalità docente, e un'idea di curriculum integrato.

L'*idea complessa della professionalità docente* è legata al superamento di scissioni e parzialità dell'immagine dell'insegnante: ora esperto di contenuti ora di metodi didattici, ora depositario dell'istruzione ora educatore. Ci si è resi conto che il mestiere d'insegnare richiede una pluralità di competenze: *culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didattiche* (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti in rapporto con gli alunni), ed altre ancora. Diamo un cenno a queste competenze.

Le *competenze culturali*, nell'epoca della società conoscitiva, devono essere assicurate a livelli elevati indipendentemente dal segmento scolastico specifico nel quale l'insegnante presterà la propria opera; sia per favorire una forma di mobilità verticale dei docenti che non provochi cadute nella qualità delle prestazioni formative; sia perché in una cultura in rapida trasformazione, solo una formazione adeguata sui nuclei fondanti dei saperi metterà in grado i docenti di seguire le trasformazioni degli assetti disciplinari.

Le *competenze didattiche*, nell'ambito della scuola dell'autonomia, devono rappresentare il patrimonio professionale comune di tutti i docenti, per gli elevati standard di progettualità didattica ed organizzativa che gli istituti sono chiamati ad assicurare, per poter garantire un piano dell'offerta formativa capace di aderire in maniera puntuale e flessibile ai bisogni formativi della propria utenza. Tale base comune è inoltre resa necessaria dallo stile di lavoro collegiale e partecipato richiesto da questa progettualità, che implica una cultura didattica condivisa da parte del corpo docente.

Le *competenze relazionali*, nel quadro di una scuola avviata a diventare sempre più multi-etnica e multiculturale, si pongono come ineludibili per una gestione pedagogica delle dinamiche sociali in direzioni tali da tutelare e da valorizzare gli stili comunicativi presenti nella comunità scolastica, secondo modalità capaci di garantire la sua apertura e la sua coesione umana e civile.

Si è inoltre compreso che la complessità della professionalità del docente non è dovuta solo alla molteplicità delle dimensioni di competenza implicate, ma anche al fatto che tali dimensioni si devono variamente intrecciare ed integrare nel contesto delle pratiche scolastiche. Da qui la seconda idea, quella del curriculum integrato.

L'*idea di un curriculum integrato* è basata sulla connessione di corsi, laboratori e tirocinio secondo un circolo tra teoria e prassi. In questa logica, i *corsi curricolari* mirano non tanto a trasmettere i saperi da 'applicare' nella pratica, quanto a costruire le strutture concettuali capaci d'interpretare l'esperienza formativa e di guidare la formulazione d'ipotesi di lavoro. I *laboratori*, dal canto loro, non hanno tanto lo scopo di far acquisire mere abilità operative, quanto quello di fondere conoscenze dichiarative e procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo. Il *tirocinio*, infine, non è da vedere come mero praticantato, ma come il terreno in cui l'apprendistato culturale (l'imparare da insegnanti già esperti) s'intreccia con la prassi della ricerca-azione (col circolo attività-riflessione) creando l'opportuna tensione tra innovazione e tradizione didattica.

Elemento di novità maggiormente rilevante di questo impianto è costituito dall'*ottica integrata* secondo cui vengono concepite le relazioni tra questi dispositivi, che li porta ad intrecciarsi variamente in forme mobili e non sempre prevedibili. Difatti, il loro rapporto potrebbe essere concepito alla luce di una *logica gerarchica*, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica (laboratori e tirocinio), che ne costituisce l'applicazione. Ma in realtà, una logica gerarchica e sequenziale di questo tipo si è mostrata incapace di spezzare veramente l'incapsulamento delle conoscenze acquisite nel percorso universitario, le quali tendono a permanere 'accademiche' nel senso deteriore del termine, e a non fondersi nelle pratiche professionali reali. Qualsiasi pratica professionale complessa non richiede, infatti, la mera 'applicazione' di conoscenze e soluzioni acquisite in astratto, ma l'attitudine ad affrontare in maniera intelligente e riflessiva i problemi del proprio campo d'attività.

Per altro, anche una mera *logica empirica*, che passa ad una professionalità tutta costruita sull'esperienza professionale, appare segnata da gravi limiti. Secondo questa soluzione, la competenza professionale s'impara dalla pratica didattica compiuta direttamente scuola, pertanto la preparazione iniziale del docente si deve limitare ai saperi da insegnare e ad una modesta dotazione di conoscenze pedagogico-didattiche, che devono solo fornire un primo approssimativo orientamento. Il resto si imparerà con gli anni, lavorando direttamente in classe.

Se la logica gerarchica si traduce in un'ottica lineare inadeguata a formare una competenza complessa, la logica empirica fraintende l'apprendimento

dall'esperienza. Dewey¹ ha distinto due modi di apprendere dall'esperienza: un apprendimento meccanico, basato su un mero processo di tentativi ed errori, ed un apprendimento intelligente, fondato sulla riflessione sui nessi tra idee e fatti. Se l'apprendimento dall'esperienza avviene in maniera meccanica, senza riflessività intelligente, si formeranno abitudini professionali rigide e poco consapevoli. Il corredo professionale del docente, cioè, andrà incontro alla cristallizzazione in una serie di copioni fissi, privi di flessibilità.

La *logica dell'integrazione* sembra in grado di superare tanto i limiti del modello gerarchico, quanto quelli del modello empirico. Infatti, oltre a consentire di formare competenze culturali, didattiche e relazionali, tale modello presenta un valore aggiunto. Se è vero che l'insegnante apprende anche dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come egli ha *imparato ad apprendere dall'esperienza*: se in maniera meccanica o riflessiva e intelligente. In questo modo, si individua il valore aggiunto proprio del *modello integrato*: la formazione collaterale di una *competenza metacognitiva* che tende ad aggiungersi alle altre competenze citate, ma in una posizione sovraordinata. Si tratta, infatti, di una competenza di livello logico superiore alle altre delle quali regola l'espressione. Questa particolare meta-competenza si può vedere come una cabina mentale di regia del processo d'insegnamento: ne permette la direzione consapevole e intelligente; fuor di metafora, si può dire che dà luogo ad un atteggiamento riflessivo e ad una propensione investigativa verso la propria pratica professionale. Porta cioè a vedere l'insegnamento come un campo di problemi, da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca, secondo un processo in cui: porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito. Così configurato, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua. E l'insegnante diventa un ricercatore della formazione, come avrebbe voluto Dewey².

Grazie al modello integrato, perciò, è ipotizzabile che la formazione iniziale universitaria dei docenti, oltre ad equipaggiarli di un set di competenze fondamentali, permetta loro di *imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente*, gettando così le basi per una formazione in servizio permanente e di elevata qualità.

2. Ruolo e modelli del tirocinio

Come si è detto, un *curriculum* centrato su competenze richiede il superamento della mera trasmissione di conoscenze astratte. La *competenza*

¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000 (1916), pp. 186-194.

² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (1929), pp. 35-37.

può essere sommariamente definita come la capacità d'uso delle conoscenze per agire efficacemente in situazione. Si tratta di un costrutto complesso, poiché connette la conoscenza dichiarativa e la conoscenza procedurale (sapere e saper fare); include una componente metacognitiva; e implica la possibilità di *transfer* nei contesti d'uso professionale.

L'insufficienza dei mediatori didattici tradizionali, la lezione e il seminario, per formare autentiche competenze è legata al carattere astratto e decontestuato delle conoscenze trasmesse, che anche quando riguardano procedure operative si risolvono in descrizioni canoniche, idealizzate. La stessa innovazione del *laboratorio*, per quanto importante per riconnettere teoria e pratica, non è sufficiente a garantire la formazione di autentiche competenze. A causa del carattere *situato* di ogni apprendimento, un'abilità che venga forgiata soltanto in laboratorio corre il rischio di 'incapsulamento', di risultare trasferibile con difficoltà e solo grazie ad un ri-apprendimento in situazione, se non viene sperimentata nei contesti esecutivi durante la sua acquisizione.

Il *tirocinio*³ è una componente importante per la formazione di competenze effettivamente spendibili nelle pratiche professionali, in quanto promuove il loro apprendimento nel contesto d'uso, attraverso una partecipazione periferica a pratiche non canoniche, ma reali.

Il tirocinio *in itinere* ai percorsi universitari appare allora come una strategia atta a completare l'impianto della formazione accademica iniziale dei docenti, aggiungendovi l'ingrediente dell'apprendimento in situazione, attraverso l'interazione con insegnanti esperti e la partecipazione a pratiche non puramente canoniche (come quelle *intramoenia*, seminari o laboratoriali), bensì connotate da logiche formative e problematiche scolastiche reali e dirette.

In questa maniera, le competenze prodotte dai curricoli universitari acquisiscono un più elevato tasso di trasferibilità ed una maggiore spendibilità nelle concrete situazioni lavorative che caratterizzano l'insegnamento.

Questa potenzialità del tirocinio non deve però condurre a considerarlo come una panacea per riconciliare la formazione universitaria dei docenti col mondo del lavoro scolastico. Come si è detto, se le conoscenze e le abilità formate al di fuori dei contesti d'uso rischiano d'essere astratte, quelle generate dalla mera pratica sul campo tendono a risultare rigide, difficili da aggiornare o da riconvertire. Perciò, il valore del tirocinio emerge pienamente solo nel quadro di un sistema didattico universitario nel quale questa strategia s'integri in modo sinergico con le lezioni e le attività laboratoriali. A questo scopo, è indispensabile che il tirocinio non si esaurisca in esperienze estemporanee, di mera immersione nei contesti

³ Per i caratteri del tirocinio vedi, tra gli altri: J. Seely Brown, P. Duguid, *Organizational learning and Communities of Practice*, «Organization Science», 2/1 (February 1991), pp. 40-57. L.B. Resnick, *Learning in School and Out*, «Educational Researcher», 16/9 (1987), pp. 13-20.

del lavoro scolastico; la sua qualità formativa fa tutt'uno con una logica di progettazione dell'intervento e di riflessione sulla processualità e sugli esiti prodotti. Il percorso di tirocinio prevede pertanto, da parte dello studente, la formulazione di un progetto, l'interazione col *tutor* universitario e con quello dell'istituzione ospitante, la stesura di una relazione sull'attività svolta. Tutti elementi, questi, che tendono a collocare questo segmento formativo entro la cornice del pensiero riflessivo e renderlo così un percorso per imparare ad apprendere dalla propria esperienza professionale. Lo studente che avrà imparato ciò potrà continuare a formarsi e a migliorarsi per tutta la propria vita lavorativa di insegnante.

Per realizzare quanto sopra i percorsi del tirocinio devono essere concepiti e praticati secondo due fondamentali coordinate teoriche e metodologiche di carattere complementare ed interdipendente: il modello dell'apprendistato e il modello della ricerca-azione.

Il *modello dell'apprendistato* è basato sull'apprendimento di competenze nel loro contesto d'uso (la classe scolastica), attraverso l'osservazione e l'imitazione di un soggetto esperto (il docente accogliente) e l'interazione discorsiva con questi.

Il *modello della ricerca-azione* è invece fondato sulla concreta soluzione di problemi della pratica formativa, attraverso un percorso di analisi-progettazione-attuazione-valutazione dell'intervento didattico, che si fa momento di autoformazione.

Cerchiamo però di capire perché un tirocinio basato sul mero apprendistato non sarebbe sufficiente.

Il modello dell'*apprendistato* è caratterizzato dall'apprendimento della competenza nel suo contesto d'uso, attraverso l'imitazione di un soggetto esperto e l'interazione con questi, partendo da una partecipazione periferica per arrivare progressivamente ad un coinvolgimento nel 'centro' dell'azione. Altri aspetti che distinguono il tirocinio sul campo dalla lezione d'aula sono: la manipolazione di strumenti in luogo della pura attività mentale; il ragionamento in situazione invece della riflessione in astratto; la cognizione socialmente distribuita anziché meramente individuale. Sebbene questo modello possa dare un importante contributo alla formazione di autentiche competenze, esso non deve essere assolutizzato, né si può estremizzare in modo unilaterale la rilevanza del tirocinio. L'interazione del novizio con un soggetto esperto comporta, infatti, la sua esposizione al *sensus commune* professionale maturato da questi, con gli inevitabili stereotipi, pregiudizi, e abitudini inveterate da cui qualsiasi *tradizione* si presenta affetta. La formazione di competenze autentiche si dovrebbe invece collocare nel quadro della tensione essenziale tra *innovazione* e *tradizione*. Pertanto, è opportuno che il modello dell'apprendistato sia integrato e controbilanciato da forme di tirocinio basate sul modello della *ricerca-azione* o *ricerca-progetto*, intesa come approccio alla concreta soluzione di problemi professionali contestuati, attraverso un percorso costantemente illuminato dal deweyano *pensiero riflessivo*, e articolato nelle fasi di analisi del problema, formulazione di un'ipotesi progettuale,

attuazione del progetto educativo, valutazione dell'intervento. Difatti, è nota la *rigidità* delle competenze formate per puro apprendistato, laddove si ha una trasformazione delle condizioni di lavoro che richiede un forte riadattamento professionale. In questo caso, i professionisti maggiormente formati si dimostrano più flessibili, non tanto perché applicano direttamente quanto appreso nei percorsi formativi formali, quanto perché possiedono una migliore capacità di usare riflessivamente le proprie competenze nella soluzione dei problemi professionali, riadattandole laddove questo si rende necessario.

Concludendo, il meccanismo del tirocinio sembra richiedere l'integrazione di due componenti. La prima, l'*apprendistato*, è mirata alla trasmissione-assimilazione della *tradizione* didattica attraverso l'interazione tra docenti esperti e principianti dell'insegnamento; la seconda, la *ricerca-azione*, è volta a mettere in grado i futuri insegnanti, come quelli in servizio, di andare oltre la tradizione consolidata, verso gli orizzonti dell'innovazione curricolare, organizzativa e didattica.

Sono queste componenti teoriche e metodologiche del tirocinio didattico che, nella loro integrazione dialettica, sono capaci di assicurare l'indispensabile coniugazione di teoria e prassi, nel quadro della 'tensione essenziale' fra tradizione e innovazione.

RANDOM. ALCUNE NOTE PER DISCUTERE DI INSEGNANTI E POLITICHE DELLA FORMAZIONE

Andrea Spini

I. Essere per fare

Mi si perdonerà l'andamento *random* di queste note, ma credo che una esposizione sistematica, oltre al tempo occorrente per la sua esposizione, renderebbe meno evidenti i nodi che mi preme sottoporvi per una auspicata discussione. Così, senza ulteriori indugi, inizio questo percorso, con una citazione dalle *Esperienze pastorali* di don Milani:

[...] spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola (*Esperienze pastorali*, ed. 1997, p. 239).

Non ci si stupisca di questo inizio. Non si tratta di ripararsi dietro Don Milani né di usarne un'affermazione estrapolandola dal contesto generale della sua opera. Ciò che interessa, infatti, è interrogarsi sul significato che può assumere oggi per la professione insegnante quel «come bisogna essere per poter fare scuola».

Per Don Milani lo sappiamo – o almeno presumiamo di sapere – quale ne sia il significato: per il prete di Barbiana fare scuola era semplicemente una modalità di fare il prete o, se si preferisce, di testimoniare la sua fede, nient'altro che questo.

Certo, la scelta di questa modalità non era neutra né poteva essere letta come una fra le tante (o poche), innovazioni che, soprattutto dopo il Concilio Vaticano II, furono adottate dalla Chiesa per «essere al passo con i tempi». Costituiva, piuttosto, un'anticipazione conciliare, perché implicava una diversa concezione della chiesa e del suo ruolo nel mondo, la irriducibilità della Parola alla ritualità dei «linguaggi della domenica», il rifiuto di una uguaglianza delle anime che non si traducesse in azione per l'affermazione della fraternità fra gli uomini. Ecco: per fare scuola occorreva – nel linguaggio donmilaniano – essere uomini *per* gli uomini.

Che questa sia l'unica o la migliore lettura del Vangelo, che il suo cattolicesimo fosse o meno quello 'vero', non è questa la sede per farne oggetto di discussione. Ciò che premeva era – come sopra si è anticipato – mostra-

re che senza la definizione di una *mission* qualunque istituzione rischia di trasformarsi in dispositivo di mera riproducibilità tecnica del potersapere in essa incorporato.

In altri termini, senza domandarsi quale sia la *mission* delle istituzioni formative, *qui ed ora*, ogni questione relativa alle loro logiche di funzionamento rischia di tradursi in elaborazioni – per quanto complesse e teoreticamente impegnate – autoreferenziali.

Per questo credo che *prima* di impegnarsi nella ricerca delle *best practices* per ‘orientare’ i futuri insegnanti sui percorsi di studio da intraprendere o sulle modalità di svolgimento *dell'apprendistato attivo* (tale è, o dovrebbe essere considerato, il ‘tirocinio’) occorrerebbe una riflessione sul senso ed il significato del ‘fare scuola’.

II. Quale mission per la scuola?

Qualcuno – con ragione – potrebbe osservare che di questa riflessione sono piene le scansie delle biblioteche; che il dibattito pedagogico (e didattico) da sempre si occupa, e da una ventina d’anni con un interessante approccio inter e transdisciplinare, del tema, né che sono mancate (e manchino) proposte ed esperienze innovative in ambito formativo. Ma, quando si osservi con attenzione si ha l’impressione di trovarsi di fronte ad una costellazione che, come quelle stellari, ci fornisce un insieme di corpi solo in apparenza ordinati secondo uno schema che corrisponda alla loro reale configurazione celeste. In realtà – com’è noto – si tratta di costruzioni geometriche rispondenti alla prospettiva che si assume. Così è per il sistema della formazione del nostro Paese che, a seconda la prospettiva assunta può apparire come un ordinato sistema proattivo nei confronti delle nuove generazioni oppure come un insieme di strutture e processi estremamente differenziato a seconda dei territori sui quali si focalizza l’attenzione.

Così – tanto per fare alcuni esempi – la copertina di «Newsweek» del 1991 dove il sistema 0-6 di Reggio Emilia veniva indicato nella *top ten* delle scuole del mondo, era stata anticipata (e contraddetta) appena un anno prima da *Io speriamo che me la cavo. Sessanta temi di bambini napoletani* di Marcello d’Orta nel quale veniva descritta la realtà delle scuole «sgarrupate» del Sud nelle quali l’insegnamento si configurava come *ordinaria pratica di eroismo senza speranza*.

Dopo venti anni le prove INVALSI confermano la persistenza di una ‘Italia delle Italie’, dove non solo si è approfondito lo scarto tra Nord e Sud ma anche all’interno delle singole ‘Italie’ sono venute emergendo rilevanti differenze nella ‘produttività’ del sistema scolastico. Non stupisca l’uso del termine ‘produttività’ in questo contesto. Sono convinto, infatti, che l’adozione del linguaggio economico e delle teorie dell’organizzazione può permettere di ottenere conoscenze del mondo dell’istruzione meno approssimativo di quelle ottenute utilizzando strumenti astrattamente ‘oggettivi’ di analisi e di valutazione come il P.I.S.A.

Impegnarsi nella identificazione di quelli che potremmo definire *distretti della conoscenza* ci permetterebbe – almeno a mio parere – di focalizzare l'attenzione sulle coordinate socio-economiche e politico-culturali che sono alla base dei *default* linguistici o matematici rilevati nelle *performances* degli studenti. Ciò che, infatti, interessa (o, meglio, dovrebbe interessare) non è il loro grado di istruzione (quanto poco sanno) o l'estensione di queste incompetenze (quanti sono gli interessati) ma i meccanismi che presiedono alla produzione di quei *default*. È solo volgendo l'attenzione al *fuori* che possiamo sperare di elaborare strategie efficaci per il *dentro*. Allora, forse, alle evidenze empiriche che si rilevano osservando la produttività dei *distretti della conoscenza* che costellano il nostro Paese, potremmo trovare risposte meno afflitte dalle diverse, ma altrettanto inconcludenti, retoriche utilizzate nei discorsi sul sistema formativo del nostro Paese. È un fatto – come si dice – che i distretti della conoscenza del Sud sono meno produttivi di quelli del centro-nord; è un fatto che la dispersione scolastica della Provincia di Livorno è la maggiore di tutte le altre province toscane. Bene. È sufficiente uno sguardo anche distratto alle spiegazioni che comunemente vengono date a questi fatti per entrare nel bazar delle retoriche cui sopra si è accennato, per cui si viene rinviati, in un caso, alla ancora irrisolta (dopo 150 anni!) 'questione meridionale', nel secondo alla eccezione-Livorno. Purtroppo non si dice in cosa realmente consista, *oggi*, né la prima né la seconda. Così, quando si vadano a vedere le proposte non è da meravigliarsi che si finisca per scorrere una lista più o meno lunga di 'azioni' le più diverse, spesso in contraddizione fra di loro, tutte dipendenti dagli amministratori locali o dal ministro del momento. Soprattutto dalla disponibilità dei fondi elargiti dalla UE. Insomma, si è glissato (e si continua a glissare) su ciò che realmente è accaduto in questi ultimi venti anni, durante i quali si è giunti alla paradossale situazione per cui la scuola, divenuta con l'autonomia e i P.O.F. *embedded society*, ha finito per cristallizzare le differenze sociali che doveva eliminare. Cosa si vuol dire con l'espressione *embedded society*? Che la società civile è entrata nella scuola come nuovo attore delle dinamiche formative ma con un ruolo radicalmente diverso da quello disegnato a suo tempo dai 'decreti delegati'. Di questi ultimi, infatti, non è rimasto che il simulacro formale di cui i primi a soffrirne sono gli insegnanti, divenuti – nella nuova configurazione autonomistica – erogatori di servizi *on demand* da parte di *buyers* (studenti, genitori, territorio) il cui orizzonte culturale sembra definito dal sistema mass-mediatico. Un'analisi dei P.O.F. elaborati in questi ultimi anni sarebbe – a questo proposito – di estremo interesse. È in quel documento, infatti, che le istituzioni scolastico-formative mostrano la loro incerta deriva verso destini cui nessuno sembra preoccuparsi di dare un nome. Non è pertanto un caso che le ultime (e ultimissime) esercitazioni legislative (come altro chiamarle?) siano andate concentrandosi sempre più su retoriche affermazioni circa *e-learning* e *long life learning*, in funzione di una precoce *occupabilità* che appare, nell'attuale configurazione del mercato del lavoro, del tutto aleatoria.

In realtà – se volessimo assumerci la responsabilità di guardare la realtà senza veli ideologici – il sistema ‘formazione-Italia’ sembra avviarsi, nel silenzio appena rotto dalle giustificate grida dei ‘precari’ verso esiti che ne mettono seriamente in discussione la *mission* assegnata dal dettato costituzionale. Come sopra abbiamo già accennato – e come viene riconosciuto da tutti – la scuola non funziona più come ‘ascensore sociale’. Nonostante i libri bianchi e verdi della Commissione europea, siamo lontanissimi – come sanno bene coloro che lavorano nel sistema formativo – dai risultati indicati (e attesi).

Ciò che si sta profilando – in realtà – è una radicale messa in discussione dei fondamenti dell’intero sistema scolastico-formativo del nostro Paese che sempre più appare destinato a ri-costruire (nei termini della *knowledge society*) ancora più elevate e segmentate piramidi sociali. Nel linguaggio dell’economista americano Richard Florida, la cuspide – estremamente ristretta – è riservata ai «creativi», la base – molto ampia – ai lavoratori *low cost*. Pertanto, se le considerazioni sopra espresse a proposito delle tendenze attuali del nostro sistema scolastico sono fondate, non è difficile immaginare chi andrà ad ingrossare le file dei lavoratori *low cost*. Con una non irrilevante differenza rispetto al passato: che lavoratori *low cost* possono diventare anche coloro che hanno perseguito dei corsi di studio superiori. Per l’attuale configurazione del modo di produzione capitalistico *glocalizzato*, infatti, alle competenze acquisite formalmente non corrispondono più posizioni o carriere professionali certe e pre-determinate. Al contrario: tutto è divenuto funzione della competitività del capitale sul mercato globale, per cui anche le carriere professionali sono determinate dalla redditività delle competenze di volta in volta ritenute utili dal sistema delle imprese per acquisire quote di mercato. Così, la divisione del lavoro che ha connotato il modello organizzativo della produzione taylor-fordista si riproduce all’interno del capitale cognitivo ed esperienziale dell’individuo stesso che, a seconda della domanda del mercato del lavoro, si vedrà ‘invitato’ ad utilizzare solo quelle competenze o quelle *skills* di cui – in quel momento – si ha bisogno. Da qui l’estrema polverizzazione delle identità professionali ed umane delle giovani generazioni, sempre più costrette a muoversi sui crinali sottili disegnati dalla *new economy*. Non solo: anche la topografia dei *distretti della conoscenza* si ridefinisce secondo criteri di *governance* territoriale, per cui potremo avere (come già abbiamo) ‘distretti’ in cui si è creato (o si tende a creare) un circuito virtuoso fra EE.LL., agenzie formative e sistema delle imprese, altri, invece in cui gli investimenti pubblici in formazione rispondono solo a logiche clientelari funzionali al mantenimento (o alla promozione) del consenso politico-elettorale.

III. Essere-insegnante: perché?

E allora: hanno ancora senso le domande sull’essere-insegnante? Quali che siano i criteri utilizzati per definire la professionalità docente, so-

prattutto a livello primario, appare estremamente difficile (o troppo facile quando ci si abbandoni alle narrazioni deamicisiane) non riconoscere che tutti acquistano senso solo quando se ne riconosca la legittimazione fornita dalle *competenze motivazionali*. Come tutti sono disponibili a riconoscere, infatti, l'area delle competenze tecnico-scientifiche è condizione necessaria ma non sufficiente per l'essere-insegnanti: solo e soltanto se la declinazione didattica delle conoscenze scientifiche è espressione di valori si può dire di 'fare scuola', altrimenti si vende un prodotto con l'aggravante di avere come clienti degli individui cui non sono state fornite le informazioni su ciò che acquistano. Ma, ed è quanto vogliamo mettere in evidenza, i valori sono funzione delle credenze e quest'ultime sono la base della motivazione. Insomma, come si fa a 'produrre' cittadini democratici se non si crede nella democrazia? Come possiamo trattare i diversi da uguali se non rifiutiamo ogni logica fondata sulla gerarchia ontologica degli esseri umani? Non credo sia difficile rispondere negativamente alle domande appena poste, e tuttavia daremmo solo prova di pigrizia intellettuale se credessimo di avere risolto il problema dell'orientamento e della formazione delle professionalità docenti con alcune affermazioni di principio. Necessarie, anche queste, ma non sufficienti per chi voglia intraprendere questo 'mestiere', per la semplice ed ovvia ragione che si tratta di individui che vivono e agiscono anch'essi all'interno delle coordinate socio-economiche e culturali cui sopra si è accennato.

IV. Ancora domande

Se, anche solo per mera approssimazione, il paesaggio sociale si configura come un arcipelago di isole ognuna delle quali dotata di criteri di valore propri, spesso incompatibili con quelli adottati altrove, o, se si preferisce, siamo di fronte e in mezzo ad una 'muccilagine' che sta trasformandoci in 'coriandoli' che non stanno insieme, ma 'accanto, per pura inerzia, per appagato imborghesimento, per paura di tornare indietro, magari mitridatizzata da una sempre più generalizzata volgarità plebea' (De Rita), sono ancora pensabili percorsi educativi e formativi finalizzati alla costruzione di una cittadinanza *comune*? E, di conseguenza, sono ancora pensabili *motivazioni* ad essere-insegnante fondate sulla credenza di valori antitetici a quelli socialmente agiti?

V. Anomia legittimata vs. democrazia

Cooperazione, riconoscimento dell'uguale differenza dell'altro, reciprocità degli affetti, rifiuto della violenza, libertà come *social commitment* (Sen), senso del limite: a questi valori che danno senso e significato all'agire educativo all'interno di contesti democratici si oppone il regime dell'*anomia legittimata*, nel quale vale l'agire da 'coriandoli'.

Per questo, collocati nell'attuale schizofrenia sociale, gli insegnanti finiscono per configurarsi come un *set* di ruoli che, a seconda del contesto in cui agiscono, vedranno la prevalenza di alcuni ruoli su altri, tutti comunque destinati a riprodurre continuamente le fratture che li attraversano e che non possono ricomporre 'scolasticamente'.

Crede infatti che si alimenterebbero false illusioni quando si pensassero soluzioni 'interne', ovvero individuali alla problematica appena esposta: né l'insegnante, né la classe, né l'istituto possono essere i luoghi della ricomposizione sociale, anzi: quanto più il 'dentro' si oppone al 'fuori', tanto più si cristallizza la schizofrenia sociale che si vuol combattere. In quanto *society embedded* è la scuola, infatti, ad essere stata colonizzata dalla società e non il contrario, per cui i valori sopra ricordati come propri dell'azione educativa valgono (quando valgono) *solo* all'interno delle singole sfere (o molecole o isole) in cui si articola la società. Non informano la società, in altri termini, ma vengono utilizzati strumentalmente secondo i fini perseguiti dal sistema socio-economico contemporaneo. Basta sfogliare – a quest'ultimo proposito – un qualunque manuale destinato ai futuri *manager* per trovare la traduzione in termini organizzativistici dei temi della cura dell'altro, della condivisione dei fini, della cooperazione tra pari, della leadership diffusa e dell'*empowerment* relazionale. Ma si tratta, appunto, di strategie organizzative per la conquista di quote di mercato, non di modalità per la costruzione di *cittadinanza attiva*.

VI. Una 'passione inutile'?

Che fare, allora? Sono trascorsi più di quaranta anni dall'invito di Illich a «descolarizzare la società» e la sua provocazione – una volta trasformata la scuola in un contesto *embedded society* – sembra aver trovato una sua paradossale realizzazione nell'attuale configurazione dei sistemi formativi. Solo che le «trame dell'apprendimento» – come Illich definiva le reti nelle quali avrebbe dovuto articolarsi una società descolarizzata e come oggi si configura il sistema del *long life learning* – non sembrano aver prodotto più umanità o convivialità ma, al contrario, l'istituzionalizzazione sociale dell'anomia del cliente-consumatore.

Nuove forme di sudditanza, in altri termini, vengono prodotte proprio da quelle non-scuole che Illich identificava nei luoghi in cui si svolge la vita quotidiana. Se è vero, infatti, che ad una impresa interessa ciò che sai fare più del titolo di studio che puoi esibire, è altrettanto vero che ciò che si apprende in maniera informale o non formale rischia di chiuderci nella logica asfittica del *know how* tecnico-pratico. Sapere *solo* «come si fa» non equivale, infatti, ad una stigmatizzazione ancora più feroce delle differenze sociali? Fra chi è capace di immaginazione critica e chi, al contrario, è relegato al ruolo di «esecutore intelligente»?

Certo non era questo l'obiettivo di Illich, anzi: lucidamente denunciava la «istituzionalizzazione dei valori» per cui «bisogni non materiali si

trasformano in richieste di prodotti» dando luogo ad un processo di «degradazione globale e di aggiornata miseria», ma la soluzione che indicava consisteva nella riproposizione di un utopico neo-comunitarismo che avrebbe dovuto sorgere dalla trasformazione della società in un insieme di possibilità didattiche alle quali tutti avessero la libertà di accedere.

In realtà, come sappiamo, «cose, modelli, coetanei e anziani» – le quattro risorse sulle quali contava per l'«edificazione di un mondo didattico» – sono state investite dagli stessi processi di mutazione socio-antropologica indotti dalle nuove forme assunte *via* informatica dal modo di produzione capitalistico. I 'modelli' culturali che si apprendono in famiglia sono quelli dettati dal sistema mass-mediatico nel quali gli anziani sono divenuti – a seconda della capacità di spesa – 'diversamente giovani', oggetti mal sopportati dallo *welfare state* o soggetti dei lavori di cura per famiglie con scarsità di risorse. In nessuna delle tre condizioni appena descritte appaiono in grado di «consigliarci sulla specializzazione da apprendere», o «sul metodo da usare e sulle compagnie da cercare in un determinato momento», o, infine, «possono servire da guida perché tra coetanei ci si rivolgano le domande giuste e segnalare le insufficienze delle risposte cui essi pervengono». Domande e risposte delle ultime generazioni, infatti, sono formulate in un linguaggio difficilmente comprensibile da parte delle generazioni più anziane. Ma non si tratta tanto (o non soltanto) della grammatica e della sintassi della comunicazione mediata dal computer, nella quale sono cresciute (e crescono) le generazioni dei cosiddetti 'nativi digitali', ma del fatto che, più precocemente che nel passato, sono costrette ad elaborare una propria visione del mondo e della vita in mezzo ad una massa di *input* in cui la differenza fra avere ed essere si assottiglia fino a scomparire e ad annullarsi nelle forme di identità fungibili proposte dal mercato. Da qui la solitudine, la fragilità e l'ansia da cui sembrano connotati, nonostante l'appartenenza al gruppo e il possesso degli ultimi *gadget* elettronici. Il fatto è che nulla appare sicuro, anzi l'incertezza sembra avvolgere, fin quasi a farlo scomparire, il futuro stesso.

Su quanto a questa condizione contribuisca la trasformazione della famiglia in termini di libera intesa tra contraenti e la correlativa ridefinizione dei rapporti con le figure parentali, è tema troppo complesso perché in questa occasione vi si possa anche solo accennare. Su un punto, tuttavia, non posso esimermi dall'intrattenermi, sia pure in forma brevissima. Si tratta della apparente mancanza di conflittualità fra genitori e figli, cui sembra essersi sostituita una forma generalizzata di iperprotezione da parte dei primi nei confronti dei secondi. Ciò che mi preme far notare è la forma assunta da questo atteggiamento. Si protegge il figlio – fondamentalmente – secondo due modalità:

1. Procurando loro (o cercando di fornirgli) quanto è considerato un 'bene' dal contesto sociale d'appartenenza;
2. fornendogli le ragioni giustificative nei confronti delle sanzioni di cui possono essere oggetto.

In ambedue i casi si è 'dalla parte del figlio', ma come? Da una parte mostrando che ciò che vale è il conformismo sociale, dall'altra che non esistono norme di comportamento altre da quelle che individualmente ci sono convenienti. Esattamente ciò che esprime il concetto di *anomia legittimata* che prima ho proposto per descrivere l'attuale comportamento sociale, ovvero: si è legittimati ad agire senza nessuna regola che non sia quella del perseguimento dell'interesse personale.

Per scelta o per necessità (si pensi – a quest'ultimo proposito – ai professori impiegati nelle scuole per l'insegnamento della materie scientifiche), è all'interno di questi contesti che si trovano ad operare gli insegnanti. Ora, se sono chiare le motivazioni di coloro che hanno trovato nell'insegnamento l'occasione per assicurarsi una pensione, meno chiare sono quelle di coloro che deliberatamente hanno perseguito una formazione per svolgere il ruolo sociale dell'insegnante. Tramontate definitivamente le utopie *à la Illich* di trasformazione radicale del mondo, cosa spinge – oggi – a cercare nell'insegnamento la realizzazione di sé? La domanda non è peregrina, quando si pensi alla caduta verticale del prestigio sociale della figura dell'insegnante.

Stipendi da sopravvivenza, nessuna progressione di carriera, afflitti – per sciagurate procedure di assunzione e di allocazione – da precariato endemico, confitti – a seconda dei 'distretti della conoscenza' in cui si trovano ad operare – in logiche d'azione con tasso di conflittualità variabile, ma permanente, gli insegnanti, oggi, si trovano, paradossalmente, ad essere anche oggetto di invidia rancorosa da parte di coloro che sono traccimati dalla crisi del sistema produttivo. Nell'immaginario sociale – frantumato quanto la realtà – appaiono, infatti, come coloro che «hanno un posto sicuro con un orario di lavoro risibile e tre mesi di vacanza». Un'immagine lontana anni luce dalla realtà ma che contribuisce non poco alla disistima che gli stessi insegnanti hanno di se stessi. Perché – ed è questa la conseguenza più devastante delle non-politiche scolastiche sperimentate in questi ultimi venti anni – sono gli insegnanti stessi, i migliori, alla fine a vedersi secondo lo stigma sociale di cui sono oggetto. La demotivazione che sempre più spesso viene lamentata ha qui la sua radice: nella percezione di essere testimoni di una «passione inutile».

VII. Eppur si (può) muove(re)

Eppure, sono proprio gli insegnanti che producono e ri-producono, nelle condizioni sopra descritte, il *legame sociale* che permette ancora di definirci come *società nazionale*: dalla scuola dell'infanzia alla primaria è grazie all'esercizio diuturno di quella 'passione inutile' che gli infanti acquistano il linguaggio-mondo, sperimentano le infinite possibilità dell'incontro con l'altro, vivono le differenze come *multiversum* dell'uguaglianza, si costruiscono come *cittadini*.

Come bisogna essere, allora, per insegnare? Quando si consideri ciò che si è sopra osservato a proposito di motivazioni, credenze e realtà ef-

fettuale dell'insegnante, forse la risposta consiste in un grappolo di risposte, molte e diverse, segnate tutte dalla conflittualità: fra le tradizioni pedagogiche del nostro Paese, fra le traduzioni del 'capitale sociale' nelle diverse Italie, fra concezioni diverse dei diritti di cittadinanza, fra laicità dello Stato e conformismo religioso, fra pluralismo etnico-culturale e rivendicazione delle identità locali. Ciò che tuttavia, e sorprendentemente, sembra aver trasformato queste conflittualità, potenzialmente devastante, in dialettica costruttiva, anche se con costi sociali spesso intollerabili, è la fragile, ma persistente, fedeltà alla Costituzione. Sono, infatti, i principi in essa contenuti che – soprattutto in questi ultimi anni – hanno costituito il *background* delle nuove forme di Resistenza ad ogni tentazione egemonica di modelli di società ispirati all'*anomia legittimata* del consumismo neo-liberista. Di queste nuove forme di Resistenza gli insegnanti sono stati protagonisti-testimoni fondamentali. *Nonostante tutto*. Ma – e qui diventa cruciale la domanda – *fino a quando?*

Credo sia giunto il momento di produrre risposte credibili e praticabili per un vero e radicale riordino-ridefinizione del nostro sistema formativo. Appaiono, infatti, controproducenti tutte le misure parziali, tese a ricucire le smagliature di un rete che non è mai nata; di fatto, quelle misure si sono finora tradotte (e continuano a tradursi) nelle tappe di un affannoso rincorrere gli effetti – sempre 'inaspettati' e sempre più velocemente realizzati – dei processi di cambiamento *glocale* in atto. Appare perfettamente inutile, se non mistificatorio, proporre logiche di rete, *governance* e *knowledge society*, senza aver chiarito *prima* quale sia la *mission* della scuola primaria ed aver elaborato un piano di rimozione delle differenze inaccettabili fra i 'distretti della conoscenza'. Né, forse ancor peggio, appare la nuova esaltazione del *territorio*, come luogo fondamentale di riferimento per i percorsi educazionali-formativi. È all'interno di una politica scolastica *realmente* fondata sui principi costituzionali che possiamo elaborare un nuovo *piano nazionale* della formazione adeguato ai bisogni delle nuove generazioni. Non si tratta di un compito semplice né facile, e tuttavia non più rinviabile, a meno che non si pensi che sia sufficiente istituzionalizzare l'attuale configurazione del sistema. Se questa fosse la scelta bisognerebbe, allora, avere l'onestà intellettuale e politica di dichiararne gli effetti, tutti convergenti nella privatizzazione dell'istruzione. Che questa sia più che una tentazione è facilmente rilevabile dalle ultimissime prese di posizione del Ministero della Pubblica Istruzione relativamente agli investimenti di risorse proporzionali alla 'produttività' dei diversi 'distretti della conoscenza'. Seguendo una logica d'impresa non stupisce; stupisce semmai che non si abbia il coraggio di affermare il cambiamento del paradigma costituzionale. Nel caso, infatti, di quella che sarebbe solo e soltanto una cristallizzazione delle differenze della 'Italia delle Italie', verrebbero meno i principi di uguaglianza e solidarietà, e con essi il diritto universalistico all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione.

Credo sia possibile un altro percorso per rendere 'all'altezza del tempo' il nostro sistema formativo. Che non consiste tanto (o non soltanto)

nell'aumento della quota di PIL da destinare all'istruzione, ma nel configurare un sistema che mentre garantisce a tutti il diritto all'istruzione renda possibile una differenziazione di percorsi funzionale all'ingresso nel lavoro senza frustrazione delle aspettative dell'individuo. Ma su questo, occorrerebbe un altro convegno, al tema esplicitamente dedicato. A quest'ultimo proposito mi limiterò, concludendo, ad accennare al reclutamento degli insegnanti.

In una nuova configurazione del sistema che tenga fermi i principi costituzionali e, allo stesso tempo, voglia ridefinire l'insegnante come *knowledge worker* funzionale alla formazione – in primo luogo – di *cittadini attivi* nei diversi 'distretti della conoscenza', a mio avviso sarebbero necessarie tre mosse, di cui la prima è già stata effettuata sulla scacchiera sociale, ovvero la formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria. Perché questa prima mossa non si traduca in un 'imbroglio formativo', ne occorrono altre due:

1. una programmazione nazionale del numero degli insegnanti relativamente ai 'distretti della conoscenza', il che presuppone la identificazione dei criteri di identificazione dei distretti, in modo partecipato dal basso, con forme di *governance* ancora non sperimentate;
2. assunzione diretta da parte degli istituti – rendendo l'autonomia molto più cogente e responsabile socialmente di quanto non lo sia nella forma attuale – del numero delle competenze didattiche necessarie all'assolvimento del suo compito.

Si tratta di una semplice proposta di discussione, non altro. Ma, di questo ne sono sicuro, è una delle strade possibili perché finisca la gloriosa storia degli 'insegnanti nonostante tutto' ed inizi quella degli insegnanti *professionisti della conoscenza*. Abbiamo iniziato domandandoci con don Milani come dobbiamo essere per insegnare, concludiamo rispondendo: professionisti della conoscenza consapevoli di sé e della propria scelta, in modo da poter continuare ad essere, in modo più efficace, *professionisti della speranza*.

LA SCUOLA: UN MICROCOSMO IN CRISI NELL'IMMAGINARIO CONTEMPORANEO

Rossella Certini

A Guido

1. Alcuni dati... per cominciare

Se osserviamo i dati ISTAT in merito all'obbligo scolastico in Italia nell'anno 2011-2012, vediamo che il numero complessivo di bambini nella scuola dell'infanzia è stato di 1.694.912, con una evidente diversificazione tra il centro Italia e le altre zone del nostro paese (al Nord 755.394, al Centro 314.961, nel Mezzogiorno 624.557 bambini dai 3 ai 5 anni).

Per quanto riguarda la scuola primaria, invece, si osservino i seguenti dati: in Italia, sempre nell'anno scolastico 2011-2012 i bambini iscritti nelle scuole pubbliche e private erano 2.818.734 (1.249.186 al Nord, 526.402 al Centro e 1.043.146 nel Mezzogiorno) e nella scuola media di primo grado il numero totale degli iscritti è stato di 1.792.379 (al Nord 773.399, al Centro 327.703 e nel Mezzogiorno 691.277).

Sono numeri importanti che illustrano chiaramente ma in maniera schematica l'impatto dei più giovani sulla *galassia scuola* ma poco ci dicono, anzi non lo dicono affatto, di quei milioni di volti, di storie e di voci che abitano fisicamente la scuola italiana del terzo Millennio. Sono cifre che possono aiutare «gli addetti ai lavori» a riflettere sulla necessità di organizzare strategie formative utili alla costante e continua riqualificazione della scuola – con trame e modelli sempre nuovi – ma con la consapevolezza di operare su materiali inermi – i numeri – mentre la *dimensione umana* della scuola meriterebbe una lettura più profonda e mai banale. Una lettura che abbia tre *focus* centrali:

1. *le nuove frontiere della formazione*. È un argomento molto discusso e che trova sempre buoni interpreti e sensibili sostenitori. Prendiamo come spunto il pensiero di Franco Frabboni e Cesare Scurati là dove parlano di «nuove attenzioni» volendo con questo sottolineare come il più importante obbligo morale che investe il sistema formativo sia quello «di collegare il destino del singolo con quello della comunità e i compiti formativi della scuola con quelli della società, in un gioco di rimandi, di richiami e di sostegni insieme spontanei e intenzionali» (Frabboni, Scurati, 2011, p. 67). Un'idea di formazione forse non nuova ma è indiscutibile la necessità di ripensarla continuamente proprio per promuovere uno sguardo *tellurico*, per ricordare Paolo Mottana,

su quel fantastico universo che è l'infanzia e l'adolescenza, eterni *focus* della scuola (Mottana, 2007). La scuola vivrà sempre nuovi cambiamenti e dovrà attraversare *nuove frontiere educative* ma saprà viverli in pienezza e con sguardo autocritico o sarà ancora vittima di quel criterio di *oggettivazione*, per ricordare Umberto Galimberti, che riduce i ragazzi ad *organismi* e non li vede più come *persone*? (Galimberti, 2007). Per cui è rimettendo al centro il concetto di *inclusione* che ci muoviamo nella direzione del dialogo e della motivazione comune senza mai trascurare che «*il soggetto oscilla fra l'egocentrismo assoluto e l'abnegazione assoluta*» (Morin, 2000, p. 131).

2. *Promuovere cultura* nel senso che la scuola dovrebbe essere al contempo luogo di consolidamento e rammemorazione delle tradizioni, dei linguaggi, dei saperi, degli eventi, etc., ma anche strumento di cambiamento culturale, sia nei contenuti che nelle forme. Gli insegnanti dovrebbero agire da mediatori sociali cercando di operare delle scelte attente in relazione ai contenuti da codificare ma aprire sempre spazi nuovi verso altre dimensioni del sapere (Cambi, Certini, Nesti, 2010). In questo sta l'idea di libertà e di qualità della vita dell'uomo: libertà di poter accedere ad un processo di crescita e di conoscenza veramente ampio, inclusivo e propositivo perché accogliente di fronte a tante nuove stimolazioni culturali (Cambi, 2008; Mariani, 2009). Qualità, invece, intesa come la possibilità di poter sorridere e godere di fronte alla dimensione estetica di ogni esperienza, catturandone i valori ma anche le incertezze (la dimensione debole del pensiero). *Cambiamento* è forse la parola-chiave che riesce meglio ad identificare quello che *dovrebbe* essere il ruolo della scuola come promotrice di cultura perché indica un processo che parte *da...* e muove *verso...* un futuro possibile e non-pensato
3. *Il mito della scuola*. La nostra epoca è attraversata da tanti nuovi miti. Per Ovidio (Ovidio, 2005) narrare il mito significava mettere a nudo le debolezze della vita umana e le caratteristiche più profonde del vissuto emotivo dell'uomo stesso. Eco e Narciso ci raccontano l'impossibilità di comunicare le passioni e di condividere tutte le emozioni. Anche la modernità ha creato i propri miti, Amleto, Faust, Napoleone, etc.. e ancora oggi, dal mondo della scienza a quello dello sport assistiamo all'affermarsi di nuove figure – ed eventi – *straordinari* (Altena, Uyen, 1997). E la scuola? Il ginnasio della Grecia classica rappresentava un luogo di formazione e di cultura: esercizi fisici sì, ma anche conferenze, lezioni e rappresentazioni teatrali. In epoca ellenistica, poi, il ginnasio divenne un vero e proprio luogo di *istruzione*, dove *paides* e *neaniskoi* coltivavano il sapere e la cura del corpo. Un luogo mitico, quindi, fantastico, ma pensato e costruito per la formazione del cittadino della *polis*.

Guardare al passato per intendere che il *cambiamento* talvolta non equivale a *miglioramento* è certamente riduttivo ma forse ci stiamo avvi-

cinando ad un precipizio nichilista che ci fa desistere da ogni impulso alla trasgressione. Anche la scuola potrebbe trovarsi in questa fase, non solo di regressione ma di sfiducia *in primis* in se stessa ed è, forse, tramontato quel mito che vedeva nell'istituzione educativa «il» luogo di formazione per eccellenza, soprattutto perché essa non offre quasi mai ai ragazzi e ai bambini «una cultura alta» ma una didattica spicciola e veloce (Agosti, Franceschini, Galanti, 2009; Cambi, 2008). Oggi i giovanissimi si formano in rete e i *new media* sono i miti educativi più gettonati. È un continuo riallinearsi alla contingenza storica e riescono a farlo ad una velocità praticamente nulla e che risponde appieno all'irrequietezza dei linguaggi giovanili. La scuola perde sempre più smalto e interesse nell'*immaginario* di tutti anche perché è sottoposta, in questi ultimi anni, ad una tecnica predatoria (economica, culturale, politica, sociale, etc.) che ne sta dissolvendo l'essenza, e come luogo di apprendimenti e come luogo di socializzazione, visto che entrambi sembrano appartenere, oramai, completamente o in massima parte alla rete (Cambi, a cura di, 2010).

2. Ancora sul mito della scuola

La categoria bambini nasce con la civiltà industriale: prima c'erano soltanto i figli. I figli degli aristocratici diventavano aristocratici, i figli degli artigiani diventavano artigiani, i figli dei contadini restavano contadini, ecc. Con il sorgere dell'industria inizia l'istruzione obbligatoria: gli operai mandano i loro figli a scuola perché sperano che l'istruzione modifichi il loro futuro stato sociale. I contadini rifiutano la scolarizzazione: non hanno fiducia in cambiamenti di condizione. Con la scuola obbligatoria si crea la "generalizzazione" dei bambini: tutti uguali, con i libri di testo uguali per tutti (Denti, 2012, pp. 17-18).

In effetti la scuola oggi viene percepita soprattutto dai ragazzi come un momento «obbligatorio» nella vita di ciascuno e la sua funzione formativa risulta purtroppo marginale. La scuola viene ancora pensata, forse, e anche in maniera ingenerosa, come quella realtà che non si preoccupa di conoscere realmente i desideri, le aspirazioni e le perplessità dei giovanissimi ma come luogo di giudizio e di valutazione (Bandini, 2001). È come se essa negasse uno «sguardo» attento alle richieste dei giovani, che non sono richieste lontane dal loro vissuto – visto che secondo una logica ricorrente la scuola si occupa «d'altro» – bensì inserite in quella personalissima ricerca e costruzione d'identità che appartiene a ciascuno in maniera unica e profonda.

Identità, riconoscimento, frustrazione, pregiudizio, de-umanizzazione, etica, simpatia, empatia, ecc. sono esperienze e momenti di vita che caratterizzano la vita di ciascuno e sono proprio quei luoghi *immaginifici* (come la scuola) che ne dovrebbero sostenere il percorso e lo sviluppo. Invece, sostiene ancora Galimberti, dobbiamo domandarci se non ci sia «come

causa prima del disagio giovanile quel vuoto emotivo ed esistenziale che la scuola crea intorno agli studenti, ai quali offre una cultura così disanimata, per cui alla fine è indifferente al giovane non coinvolto studiare i logaritmi o i *Sepolcri* del Foscolo» (Galimberti, 2007, p. 36).

Cultura *disanimata* per ricordare come il tempo-scuola spesso scorre nella ripetitività e nel sempre-uguale, lasciando fuori la dimensione comunicativa e creativa che rende ogni sapere vivo e utile: come sostegno al *quotidiano* e come *metodo di ricerca* per il futuro – *l'immaginario* artistico di Galileo non fermò le scoperte scientifiche, ne ri-modello la forma ed il linguaggio (Battistini, 2000, 2011). Morin sostiene che la riforma dei saperi è complementare alla riforma del pensiero ed in questo la scuola potrebbe giocare un ruolo fondamentale, sia per ricollocare la dimensione formativa all'interno di un percorso disciplinare – sempre più inter-disciplinare – sia per contribuire a ricostruire *ex novo* quell'immagine appannata che oggi abbiamo della scuola stessa. Come?

1. *Sperimentare percorsi di ricerca* tra studenti e insegnanti in grado di restituire valore e ricchezza alla reciprocità dei saperi. La cosa peggiore della scuola è «il pensiero di perdere tempo – sostiene Valeria, 14 anni – la consapevolezza di poter spendere meglio il proprio tempo. Se dovessi esprimere un desiderio chiederei che [la scuola] lasciasse più tempo alla vita privata. Io non ho più il tempo di fare nulla» (Bandini, cit., p. 73, nota). Quel *nulla*, attraverso la ricerca e la condivisione potrebbe diventare *qualcosa* di importante per la costruzione di un percorso professionale ed esistenziale. Questa mancanza di tempo «per sé» lo si avverte soprattutto fra i ragazzi delle scuole medie inferiori e superiori che imputano alla scuola e ai suoi insegnanti una latitanza assordante quando si tratta di *prendersi cura* delle loro *debolezze* e dei loro *disagi*.
2. La scuola dovrebbe porre al centro dell'azione educativa la *libera discussione*, riorganizzare l'*Agorà*, coltivare la curiosità e l'entusiasmo dei più giovani per incentivare una continua rivoluzione del pensiero. Discutere come avviene nelle società democratiche (Dewey, 1972), come dovrebbe essere in ogni contesto pubblico, come dovrebbero essere chiamati a fare tutti i cittadini. «La nostra responsabilità è quella di tenere la mente attenta al presente per sollevare domande [...]. Quando non s'interroga radicalmente l'esperienza, si vive scivolando sugli eventi e questi, proprio in quanto non compresi, tacitamente condizionano il nostro modo di esserci nel mondo» (Mortari, 2008, pp. 22-23). Che la scuola, oggi, tenda a *scivolare* troppo sugli eventi della vita? Il non pensare «l'evento» rischia di *devitalizzare* ogni nostra azione e ogni nostro pensiero; l'agire, anche quello scolastico, potrebbe perdere di concretezza di fronte all'incongruenza delle idee. È per questo che diventa essenziale vitalizzare l'esperienza estetica nella scuola (Mottana, 2007) perché nel dividerne i valori e le sensazioni ci rimanda l'essenza del reale. «Sei una brava scuola» dice Sally, la sorella di Charlie Brown, guardando un muro di mattoni che si innalza nel vuoto ma la

nostra società ha bisogno di un'altra scuola: una scuola che si prenda cura del pensiero, delle parole e dei sentimenti di tutti coloro che ne attraverseranno la porta. Ecco allora perché tornare a parlare di *Agorà* – per grandi e per «piccini» – perché la massima delle virtù politiche è il *coraggio*, soprattutto il *coraggio* di parlare «Il prendere la parola fra altri, sia per negoziare significati sia per esporsi nel giudizio che cerca la comprensione degli eventi. [...] Il pensare vero richiede coraggio perché è quello che ci trae fuori dallo stare passivamente accomodati nel pensiero altrui» (Mortari, 2008, p. 116) e forse, talvolta alla scuola, va bene così.

3. *Narrare gli eventi* significa agire almeno in tre modi (e non solo) distinti all'interno della scuola come in altri contesti socio-educativi: *raccontare, ascoltare, scrivere*. La ricerca condotta nel 2000 da Bandini, e qui già più volte citata, fu assai apprezzata dagli studenti perché, ricorrendo alle parole dei ragazzi stessi, per la prima volta si dava loro la possibilità di dire cosa pensavano della scuola (raccontare); qualcuno si interessava della loro opinione (ascolto); infine ciò che veniva loro chiesto di scrivere non era legato a qualche disciplina o ad un voto ma a ciò che essi sentivano e avevano bisogno di condividere con altri. Sono tre azioni che danno valore alla condivisione e che trasformano l'agire *devitalizzante* in pratica formativa perché coinvolgono i giovani in tutta la loro potenzialità generatrice e operativa che dà sostegno ai sentimenti e alle emozioni. È un *essere* e un *esserci insieme* che prende valore e sostanza dalla sperimentazione delle emozioni proprie ed altrui e «se l'essere uguali rende possibile fare comunità, l'essere differenti introduce in ogni comunità quel tasso di creatività che fa di ogni cultura qualcosa di originale rispetto alle altre» e la scuola è sicuramente una comunità e dovrebbe riconoscersi nel principio del tutti uguali/tutti diversi (Mortari, 2008a, p. 27).

Potremmo continuare a proporre ancora tanti altri «come» per ricostruire una nuova immagine della scuola, ma non solo l'immagine, *in primis* il luogo scuola come realtà *vivibile e valorizzante* dove ciascun ragazzo si senta *rappresentato e riconosciuto* nella propria individualità. In questo caso dovremmo provare ad andare *controcorrente*.

3. *Controcorrente*

«Non dovrete startene qui a guardare la TV! Dovreste essere a leggere *I viaggi di Gulliver*»

«Anche la mia sorellina mi fa la predica»

«Ma le vacanze sono quasi finite! Il primo giorno di scuola si sta avvicinando»

«I primi giorni di scuola non si avvicinano... I primi giorni di scuola ti saltano addosso!!».

Charlie Brown e sua sorella Sally ci presentano una sorta di contro-pensiero sulla scuola, quella stessa scuola che non per tutti è luogo di facili amicizie e di libera riflessione, dove non sempre gli apprendimenti sono in simbiosi con la motivazione e l'interesse ad apprendere.

Thinking critically practice, sostengono gli autori nord-americani che aderiscono a quel modello neo-pragmatico complesso per ampiezza del dibattito e per varietà di tematiche, e sostengono questa pratica di pensiero *because if students can enter into a discussion allora discussion will be a natural situation* (Sapp, 2000, p. 3). Quello che ci offrono gli autori e gli insegnanti nord-americani, in questa riflessione sulla scuola, è *a non-directive teaching style* che include, interpretando le proposte didattiche esposte nel saggio brevemente citato, *a planned negotiation with students*, ovvero un programma e una strategia didattica e di valutazione concordata insieme agli studenti all'inizio dell'anno scolastico (Id., p. 4). Ogni decisione è da concordarsi all'interno della classe e la volontà degli studenti non è secondaria a quella dell'insegnante. L'autore sostiene che la scelta dei brani di lettura, ad esempio, viene concordata democraticamente dal gruppo classe:

Ho cercato di ridurre al minimo il potere del 'ruolo', incorporando un sistema dialogico di classificazione, per il quale gli studenti ed io stabiliamo il sistema di valutazione (Idem. La traduzione del testo inglese è mia).

È una metodologia che ri-propone in maniera critica l'idea, non solo dewyana, di un fare scuola attraverso la collaborazione e la partecipazione attiva e questo stimola due riflessioni divergenti:

- a. se a distanza di molti anni ancora discutiamo sull'utilità di questa pratica come metodo eccellente all'interno della scuola vuol dire avere individuato – forse – quella strategia che più e meglio di altre risponde alle necessità di studenti ed insegnanti nella realizzazione di quel *luogo di intesa* indispensabile per la crescita e l'emancipazione di tutta la comunità scolastica (Francescato, Putton, Cudini, 2001);
- b. viceversa, questa metodologia non ha ancora portato i benefici sperati e ancora oggi viene riproposta proprio alla luce di evidenti qualità che gli insegnanti e gli educatori non sempre sono in grado di accogliere e di applicare.

C'è anche una terza ipotesi. Come ci ricordava Dewey in *Scuola e società*, ogni volta che vogliamo affrontare una questione educativa dobbiamo adottare l'ottica più ampia possibile, cioè quella sociale perché la società è un corpo in costante trasformazione e mutamento (Dewey, 1972). Questo processo investe la scuola in maniera irreversibile e in quanto *microcosmo* sociale questa ha bisogno di sempre nuove metodologie e strategie per rispondere alle esigenze e ai bisogni della società (di cui è parte integrante)

e dei suoi cittadini. Il metodo partecipativo, allora, non si presenta come una strategia *innovativa in toto*, bensì come una metodologia che si *rinova* continuamente ed è in grado di adattarsi alle richieste che giungono dal *microcosmo* stesso. Questo perché l'agire comunitario è sinonimo di azione politica condivisa e perché

[...] per abitare i luoghi non basta quindi solo “l’esserci”, ma occorre anche “l’operare”. [...] Occorre agire, modificare, lasciare tracce, creare manufatti, impastare idee e pratiche, rendere operative le nostre menti, le nostre mani, i nostri cuori, le nostre relazioni, esperire carte, percorsi, diagrammi (Mortari, 2008a, p. 116).

Quanto gli insegnanti e gli educatori sanno (e possono) stare dentro a questo modello?

La questione è annosa perché la formazione degli operatori e dei professionisti educativi richiede un'attenzione sempre maggiore alle tante voci e alle tante storie che compongono la nuova *societas*. C'è bisogno di un *professionista riflessivo* che sappia andare veramente *controcorrente* (Mottana, 2007), che sappia catturare l'attenzione dei giovani, che li sappia suggestionare attraverso un atto *amoroso* – verso se stessi, verso il sapere, verso l'arte, verso il dialogo, l'ascolto, ecc. – che li sappia intrattenere come fosse un novello Socrate, attraverso quella che potremmo definire «una discussione intelligente» (Czerwinski Domenis, 2000). Ma tutto questo ha bisogno di tempo, di cura, di riflessività, di condivisione, di apertura alla conoscenza, di ridefinizione delle proprie abilità e competenze, di messa in discussione di tutte le nostre certezze: abbiamo bisogno di far nascere in noi il dubbio. È sicuramente un viaggio faticoso ma la scuola e gli insegnanti hanno bisogno di assumersi queste responsabilità per generare sempre nuove proposte didattiche e pedagogiche – nella consapevolezza, purtroppo, che le istituzioni politiche non sempre vengono a sostenere questo *iter* formativo e professionale. Forse è per questo che la scuola è oggi un *microcosmo in crisi* nell'immaginario collettivo:

1. perché non riesce a tracciare nuove vie che vadano a suscitare entusiasmi e fantasie nei più giovani;
2. perché mantiene ancora una distanza evidente e inutile tra il *luogo* scuola e i *luoghi di vita* quotidiani;
3. perché il modello didattico basato sulla trasmissione dei saperi, e non sulla condivisione dei valori, stenta a tramontare definitivamente;
4. perché le istituzioni politiche credono poco – e lo dimostrano in più di una occasione – nella funzione formativa ed emancipativa della scuola.

Ma la scuola dovrebbe essere *dei* ragazzi e *per* i ragazzi e forse dovrebbe dare maggiore spazio alle loro iniziative e alle loro richieste. Galimberti, ma anche altri studiosi, ci dicono che raggiunta l'adolescenza, o la preadolescenza, i giovanissimi si sentono confusi, disorientati, svuotati e abitati da

quell'ospite *inquietante* che non trova alcuna sponda con cui confrontarsi e dialogare. Dentro le mura di casa o di scuola si crea quel vuoto e quel silenzio assordante che dovrebbe indurci a stimolare nuove discussioni attorno alla dimensione giovanile considerata non tanto come una metafora dell'attesa – verso un futuro non definito né prevedibile – bensì come una storia concreta che ciascuno di noi ha vissuto e che ci appartiene profondamente.

I giovanissimi, in fondo, chiedono di essere *visibili* e forse lo fanno in maniera implicita e in questo consiste la dimensione attiva della funzione docente. E questo per sostenere quel potenziale creativo legato alla produzione immaginifica dei ragazzi e dei bambini. Perché, come ha scritto in maniera sublime Italo Calvino, «in mezzo a tanto fervore d'interesse, mi sentivo sempre più triste e manchevole. Alle volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane» (Calvino, 1993).

Bibliografia

- Agosti A., Franceschini G., Galanti M. A., *Didattica. Struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna 2009.
- Altena P., Uyen M., *Miti e personaggi della modernità*, Bruno Mondadori, Milano 1997.
- Bandini G., *La scuola nell'immaginario giovanile*, in *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, dossier monografico in «Studi sulla formazione», 1, 2001.
- Battistini A., *Galileo e i gesuiti. Miti letterari e retorica della scienza*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Battistini A., *Galileo. Profili di storia letteraria*, il Mulino, Bologna 2011.
- Calvino I., *Il visconte dimezzato*, A. Mondadori, Milano 1993.
- Cambi F., *Odissea scuola*, Loffredo, Napoli 2008.
- Cambi F., Certini R., Nesti R., *Dimensioni della pedagogia sociale, struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010.
- Cambi F. (a cura di), *Media education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010.
- Certini R. (a cura di), *L'immaginario una frontiera avanzata della scuola e della formazione*, Carocci, Roma 2004.
- Czerwinski Domenis L., *La discussione intelligente*, Erickson, Trento 2000.
- Denti R., *I bambini leggono*, Il castoro, Milano 2012.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- Frabboni F., Scurati C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze 2011.
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma 2001.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Mariani A., *Struttura e funzione della pedagogia*, in Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2009.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

- Mortari L., *A scuola di libertà*, Cortina, Milano 2008.
- Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, B. Mondadori, Milano 2008a.
- Mottana P., *Caro insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l)a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Ovidio P. Nasone, *Metamorfosi*, Einaudi, Torino 2005.
- Sapp D.A., *Education as Apprenticeship for Social Action: Composition, Instruction, Critical Consciousness, and Engaged Pedagogy*, in «On-Line Journal for Teacher Research», vol. 3, n. 1, 2000.
- Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Cortina, Milano 2007.

INSEGNARE DOMANI: LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELL'ERA DELLA RECESSIONE ECONOMICA

Giuliano Franceschini

Per anni abbiamo letto, detto, scritto, di essere immersi in una società in continuo mutamento: oggi possiamo affermare di vivere in una società cambiata. Non si tratta di un cambiamento effimero e marginale, l'organizzazione sociale planetaria conseguente alla crisi economica iniziata nel 2007 negli Stati Uniti è strutturalmente diversa da quella stabilita all'indomani della Seconda guerra mondiale. Lasciare questo dato, questo argomento, fuori dalla discussione pedagogica e didattica, e in particolare dalla riflessione sulla formazione degli insegnanti, può essere fatale alla credibilità dell'intero discorso pedagogico. La pedagogia può e deve giocare in anticipo rispetto al presente, poiché gli effetti che l'agire educativo intende raggiungere sono sempre proiettati sul futuro, anche lontano, delle generazioni in via di formazione. Fuori da ogni facile retorica, è sulla pelle delle prossime generazioni che si potrà constatare la bontà delle argomentazioni pedagogiche e delle azioni didattiche oggi praticate da noi, per i quali invece il più è già stato fatto e non possiamo far altro che osservare stupiti, nel comodo ruolo di spettatori ben addestrati, il succedersi degli eventi.

Nel presente contributo si tenterà di tracciare un sintetico quadro generale dello scenario economico, politico, culturale contemporaneo, per poi procedere ad una riflessione sulle implicazioni pedagogiche e didattiche che tale scenario prevede e concludere con alcune considerazioni inerenti la formazione degli insegnanti. Nel complesso potrebbe sembrare eccentrico se non ideologico riservare uno spazio particolare all'analisi della situazione sociopolitica ed economico-culturale contemporanea all'interno di un discorso sulla formazione degli insegnanti; chi scrive è convinto che sia vero il contrario, ovvero che lasciare fuori dalla scuola e proprio dal dibattito sulla formazione dei docenti l'analisi delle emergenze culturali odierne risponda in pieno ad una ideologia pedagogica che vuole dipingere l'insegnante come agente sociale apparentemente neutro e neutrale, connotandolo in realtà in modo decisamente politico come colui che è destinato a replicare nelle generazioni future l'esistente. Un'ideologia pedagogica, penetrata anche in quella pedagogia irriflessa e di senso comune talvolta diffusa anche negli ambienti formativi di ogni ordine e grado, che tenta di abolire la storicità della funzione docente, estraendola dal contesto sociale che l'ha generata e liquidando qualsiasi possibilità di riflessione critica e razionale.

1. Lo scenario economico e politico

Il tramonto dell'Occidente

Nell'estate del 2007 le pagine dei quotidiani vengono letteralmente sommerse dalle notizie inerenti l'andamento dell'economia statunitense, la maggior parte delle piccole e grandi banche nordamericane sono in crisi di liquidità: è l'inizio della fine di un'era formalmente iniziata nel 1945 ma le cui origini sono in realtà ben più remote. Ciò che veramente viene messo per la prima volta in discussione è l'egemonia politica, economica, militare, dell'Occidente (USA e UE) sul resto del mondo. Si noti che non si tratta di un vero e proprio cambiamento o di un rinnovamento politico-culturale strutturale; il sisma che sta sconvolgendo l'intero assetto politico mondiale nasce dall'interno dell'organizzazione sociale occidentale che nel Novecento si è imposta rapidamente in tutto il pianeta: il capitalismo. Per questo possiamo sostenere senza ambiguità che se l'Occidente come espressione geografica è in crisi non lo è affatto dal punto di vista culturale, in quanto i nuovi soggetti politici che si apprestano a superare il primato economico europeo e statunitense, Cina, India, Brasile e pochi altri, hanno assunto in pieno, sebbene adattandolo e in parte modificandolo, il modello economico, politico e dunque anche culturale dell'Occidente: dal capitalismo di stato cinese al neoliberismo economico indiano, al nascente *welfare state* brasiliano, si tratta sempre di espressioni di quell'economia di mercato capitalistica nata in Occidente, probabilmente in Italia durante il Rinascimento, ed esportata in tutto il mondo durante la Modernità.

L'Occidente dunque ha vinto ma nel contempo è in declino, perché la cultura economica che ha generato non tollera confini e limitazioni di alcun genere e nel momento in cui il mercato è diventato una realtà globale e mondiale, lo sviluppo economico e la produzione di ricchezza si sono rapidamente trasferiti nei luoghi del pianeta in grado di offrire le condizioni economiche più vantaggiose alle imprese, ormai da anni organizzate in monopoli multinazionali senza legami vincolanti con determinate nazioni ma guidate esclusivamente dalle prospettive di profitto. Il tutto risponde con estrema precisione alla logica del capitalismo europeo e statunitense, oggi detto anche neoliberismo economico.

Questo mutamento, che in realtà abbiamo visto essere più che altro uno spostamento, un trasferimento, un'estensione di un modello economico culturale più che una sua mutazione strutturale, ha provocato nel giro di pochissimi anni, partendo appunto dall'estate 2007, una serie di sconvolgimenti economici in grado di destabilizzare la configurazione politica mondiale ma soprattutto quella europea, uscita dalle ceneri della Seconda guerra mondiale. Ciò che oggi osserviamo con preoccupazione ma tutto sommato ancora con un certo distacco quasi come se fossimo di fronte ad uno spettacolo del quale non conosciamo ancora la fine, è il tramonto degli Stati nazione, così come furono ideati e realizzati durante la Modernità in Occidente.

Il declino degli Stati nazionali europei

Nell'Europa contemporanea le decisioni politiche ed economiche non sono più espresse dai parlamenti nazionali bensì dai continui vertici internazionali, guidati dalla Germania e, in misura minore, dalla Francia, dal Fondo Monetario Internazionale, dalla Banca Centrale Europea. I primi paesi a toccare con mano il nuovo ordine europeo sono stati i cosiddetti PIIGS, Portogallo, Irlanda, Italia, Grecia e Spagna. Nazioni improvvisamente piombate in una recessione economica paragonabile a quella degli anni Trenta del Novecento che, ricordiamolo, fu alla base dei totalitarismi europei novecenteschi responsabili della Seconda guerra mondiale¹. Se questi paesi vogliono restare nella zona dell'euro devono accettare le misure imposte dal direttorio europeo, riducendo notevolmente la propria sovranità nazionale; dal 1945 non era mai successo niente del genere se non nella regione balcanica, ma in seguito a dinamiche diverse e con esiti disastrosi.

Vengono così a galla, improvvisamente e brutalmente, gli errori di un'Unione Europea solo monetaria, in grado di reggere fin tanto che l'economia procede a gonfie vele ma del tutto inadeguata a fronteggiare una crisi sistemica come quella in corso. In assenza di una vera concertazione politica europea il potere è velocemente passato nelle mani dei cosiddetti 'Paesi forti', Germania e Francia, che in realtà hanno le banche piene zeppe dei titoli di stato greci, italiani, spagnoli, portoghesi, e che dunque rischiano di essere esse stesse trascinate nel vortice della recessione. La ricetta per evitare il collasso dell'euro imposta da Berlino, Parigi e Bruxelles è quella dell'austerità, del pareggio di bilancio, del taglio della spesa pubblica, delle riforme previdenziali e del lavoro. Una ricetta applicata attraverso manovre finanziarie durissime decise in sede internazionale, esautorando di fatto il potere dei singoli governi e parlamenti nazionali; è la classica sospensione della democrazia in situazione di emergenza. Gli esiti di una simile svolta non sono ancora del tutto certi, di certo la recessione durerà ancora a lungo soprattutto negli Stati mediterranei.

La fine di un impero

Gli Stati Uniti non godono di una salute migliore, pensare anche solo qualche anno fa che un'agenzia di *rating* potesse declassare il debito pubblico americano, cioè la solidità dei suoi titoli di stato, era assolutamente inconcepibile. Tutta la seconda parte del Novecento è stata condizionata dallo sviluppo economico statunitense, la cultura occidentale contemporanea, in tutti gli ambiti, si è sviluppata all'insegna del cosiddetto sogno

¹ Assistiamo già una ripresa dei nazionalismi europei, il caso più emblematico è quello dell'Ungheria dove una maggioranza parlamentare ultranazionalista ha modificato la Costituzione approvata dopo la fine dell'era sovietica, riducendo notevolmente la libertà di stampa e in genere di tutti i poteri potenzialmente in grado di limitare, vigilare e controllare gli atti del governo.

americano, del modello consumistico in esso previsto, della ricerca della felicità individuale, dell'avveniristico sviluppo tecnologico che ha radicalmente modificato i nostri modi di vivere, del benessere assicurato a grandi masse di popolazione al prezzo però di forti contraddizioni che ora emergono in tutta la loro potenza. Soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, con l'avvento della dottrina economica, politica, sociale, del neoliberalismo, di stampo angloamericano, le disuguaglianze economiche interne alla popolazione europea e statunitense sono fortemente cresciute e accanto ad una elite di ultraricchi si è formata una distesa enorme di nuovi poveri, al limite del reddito di sopravvivenza, esclusi dall'accesso al benessere che lo sviluppo economico e tecnologico sembrava voler garantire a tutti. Per continuare a fare affari e profitti l'economia statunitense si è allora del tutto affidata ai giochi della finanza; gli strati più poveri della popolazione hanno iniziato a vivere sui crediti che le banche concedevano facilmente, visti gli ampi margini di guadagno che ricavano non solo dagli interessi ma soprattutto dalla rivendita dei mutui ad altre banche, comprese quelle europee, o addirittura ad altri Stati sovrani, attirati da investimenti che credevano, o volevano credere, del tutto sicuri. Il giocattolo si è rotto nel luglio del 2007, quando i debitori hanno cessato di pagare le rate dei mutui stipulati per l'acquisto della casa e dei debiti contratti con un uso disinvolto di carte di credito per gli acquisti di prima necessità, dagli alimenti all'abbigliamento. Il contagio è stato immediato e uno dopo l'altro i grandi gruppi bancari americani sono entrati in difficoltà, solo l'intervento della Banca Federale è riuscita a salvare il salvabile di un sistema finanziario ormai divenuto insostenibile.

L'improvvisa debolezza economica interna si è subito riversata nella politica internazionale statunitense con una velocità impressionante. Dalla fine della Guerra Fredda nessuno era riuscito a contrastare il potere economico, politico, militare statunitense, che in definitiva aveva sostituito dopo la Seconda guerra mondiale l'egemonia imperiale inglese, responsabile della maggior parte delle dinamiche politiche planetarie moderne insieme all'intervento, non meno rapace, di pochi altri Stati europei.

Oggi gli Stati Uniti non sono più la grande superpotenza mondiale in grado di prendere decisioni unilaterali per condizionare il mondo intero. Certo, il primato militare resta, ma si tratta anche in questo settore solo di tempo; l'impegno in Afganistan e in Iraq, oltre a non produrre effetti apprezzabili, si è rivelato, nei tempi lunghi, una fonte di spesa insostenibile e in entrambe i fronti oggi si discute solo di come uscirne e il più in fretta possibile. Solo il fronte con l'Iran resta ancora molto caldo; come al solito è l'oro nero il centro della disputa mentre tutto il resto ha solo il ruolo di avvolgere i veri conflitti, di natura squisitamente economica, con una fitta cortina fumogena.

La primavera nordafricana e la questione mediorientale

Il declino dell'imperialismo americano si è immediatamente ripercosso laddove da sempre la politica statunitense ed europea ha esercitato un

forte potere di controllo, il Medio Oriente e gli Stati nordafricani. È stata una fiammata, nel giro di pochi mesi prima la Tunisia e l'Egitto e, dopo un controverso e sanguinoso conflitto guidato dalla NATO, anche la Libia, hanno visto cadere quei governi presidenziali autoritari, una sorta di califfati laici mantenuti al potere grazie ai petrodollari e alla mano pesante dei rispettivi eserciti, riconosciuti e sostenuti dall'Occidente², saldamente al potere fin dal 1945. In realtà l'intera regione è stata investita da forti turbolenze politiche ed economiche, Algeria e Marocco hanno velocemente realizzato blande riforme allo scopo di prendere tempo così come lo hanno fatto alcuni piccoli Emirati arabi retti da dinastie famigliari mantenute nel lusso più sfrenato grazie ai proventi della vendita del greggio. Ciò che sembra essere per la prima volta messo in questione sono le modalità di redistribuzione dei profitti, ma la transizione verso forme di democrazia partecipativa sembra ancora lunga. A fronte di un commercio del petrolio ormai da anni assestatosi sui 100 dollari a barile, in grado dunque di far pervenire nelle casse delle monarchie e dei governi arabi e nordafricani enormi quantità di denaro, le popolazioni locali sono state mantenute in uno stato di povertà desolante, anche attraverso un uso disinvolto dei dettami religiosi, al punto da innescare fenomeni migratori verso l'Europa senza precedenti e del tutto sottovalutati e mal gestiti dai governi europei, Italia *in primis*. In tutto questo susseguirsi di rivolte e conflitti, l'epicentro resta comunque ben saldo intorno alla questione israelo-palestinese, oggi acuita dalle gravi e sanguinose turbolenze siriane e dall'interventismo iraniano che rischiano di destabilizzare ulteriormente l'intera regione. Il mantello protettivo degli Stati Uniti si è ristretto, l'Europa è tutta presa dalla recessione economica; in questa situazione può accadere di tutto, da un momento all'altro. Gli errori, i compromessi non rispettati, i trattati respinti, le decisioni unilaterali che dal 1948 hanno segnato la complessa e sanguinosa storia del conflitto israelo-palestinese sembrano improvvisamente presentare il conto.

I Paesi emergenti: Cina, India, Brasile, Russia

È curioso l'uso spregiudicato dei termini con i quali per anni europei e statunitensi hanno etichettato quelle nazioni che oggi, non tutte in realtà, si presentano nel teatro internazionale nelle vesti di nuovi soggetti politici in grado di condizionare le dinamiche internazionali: Terzo Mondo, Paesi sottosviluppati, Paesi in via di sviluppo, Paesi emergenti. Il quadro è ovviamente molto complesso e non è possibile trattare sullo stesso piano il caso cinese, quello indiano e quello brasiliano senza commettere facili errori interpretativi. Ciò che si vuole sottolineare è una tendenza, un

² Il caso della Libia è ben diverso da quello della Tunisia e dell'Egitto. Solo negli ultimi anni il regime libico era stato accettato pienamente dalla comunità internazionale a causa delle responsabilità che tale regime aveva avuto in episodi di terrorismo internazionale.

moto comune, che pare diffondersi in paesi finora tenuti al margine delle questioni internazionali. Lo sviluppo economico cinese è senza dubbio il caso più eclatante, dagli inizi degli anni Ottanta, quando il partito comunista cinese ha consentito una prima apertura all'economia di mercato, il ritmo di crescita del PIL cinese non si è mai più arrestato e anche se oggi avverte una leggera contrazione, a causa della crisi occidentale, si parla sempre e comunque di un tasso di crescita a due cifre, di contro alle striminzite e comunque ottimistiche previsioni per il PIL europeo e statunitense. La Cina è oggi l'unica potenza economica, politica e, solo in parte, anche militare, in grado di contrastare o sostituire l'egemonia statunitense. I suoi punti forti sono l'immensa disponibilità di forza lavoro a basso costo, la capacità di produrre merci a prezzi contenuti, una gestione politica centralizzata, spesso spietata e in realtà non più salda come un tempo, in grado di mantenere un ordine sociale indispensabile per una crescita economica che incontrollata rischierebbe di travolgere l'intero paese. Lo stupore del mondo occidentale ne tradisce l'arroganza, in realtà l'imperialismo europeo, che ridusse la Cina a possesso coloniale, può essere considerato un breve intermezzo all'interno della storia millenaria dell'Impero Celeste. Il pragmatismo politico ed economico del governo cinese contemporaneo è impressionante, oggi troviamo imprese cinesi in tutto il mondo, soprattutto in Africa e in Sud America dove non badano a spese pur di assicurarsi fonti di energia necessarie a mantenere un sistema industriale dalle dimensioni inimmaginabili nei nostri vecchi distretti industriali ormai dismessi. Ciò che in Occidente sembra grande, in Cina è semplicemente un dettaglio, una piccola frazione di un tutto di dimensioni abnormi.

L'India è sulla stessa lunghezza d'onda anche se non è ancora in grado di reggere il passo con la Cina a causa della debolezza del Governo centrale sempre preso dalle forti turbolenze interne e soprattutto a causa dei conflitti con le regioni limitrofe, in particolare con il Pakistan. Tuttavia anche in queste condizioni stiamo trattando di una potenza economica e militare di tutto rispetto, nota per la sua produttività non solo manifatturiera ma anche nel settore della tecnologia informatica, ormai in grado di competere con la produzione delle grandi aziende statunitensi.

Il caso del Brasile è ancora più sorprendente e paradossale, poiché parliamo di uno Stato che, insieme a tutti gli altri Stati del Sud e del Centro America, per anni è stato semplicemente considerato il cortile di casa degli Stati Uniti, nel quale scorazzavano in piena libertà agenti segreti statunitensi per mantenere al potere dittature spietate e sanguinarie, si pensi all'Argentina e al Cile. Oggi il Brasile e molti altri Stati della regione sudamericana siedono con rinnovato orgoglio al tavolo delle sessioni politiche internazionali, forti del loro sviluppo economico ma soprattutto consapevoli di essere ormai gli unici interpreti di una politica che cerca di coniugare, con grande difficoltà, crescita economica ed equità sociale.

Infine la Russia, altro grande residuo della storia europea che dopo la stagione imperiale moderna e la lunga e controversa parentesi comuni-

sta, è ormai da alcuni anni tornata alla ribalta della scena internazionale sotto le vesti di una ricca e potente democrazia presidenziale che in realtà ricorda il periodo zarista. Un Paese caratterizzato da enormi potenzialità economiche ma ancora ben lontano da poter garantire a tutti livelli accettabili di vita quotidiana, nel quale l'economia di libero mercato non ha trovato alcuna resistenza facendo razzia di quel che restava di buono del regime sovietico e a fronte di una sempre più numerosa classe media, che ormai frequenta con continuità le più note ed esclusive località turistiche europee, resta un enorme massa di popolazione esclusa dalla distribuzione della ricchezza e da quella sicurezza sociale e assistenziale di base necessaria per una vita dignitosa che, paradossalmente e comunque a discapito delle libertà individuali, i regimi comunisti avevano garantito per anni.

Un impero mondiale: finanza, impresa, mercato

La veloce, dunque incompleta e parziale, lettura del quadro politico ed economico internazionale, non deve trarci in inganno. Finché utilizziamo come punti di riferimento interpretativi i singoli Stati sovrani nazionali, sebbene di dimensioni macroscopiche, un velo di nebbia ci impedirà di cogliere gli aspetti più cogenti della situazione attuale e renderà qualsiasi analisi, anche quella pedagogica e didattica, incompleta e inefficace. All'interno dei conflitti economici contemporanei, le dinamiche tra i vari Stati sono solo elementi accessori, di contorno. Il *default* greco, la recessione italiana e spagnola non sono stati causati dalla rivalità di altri Stati ma dalla speculazione finanziaria internazionale che ha letteralmente giocato sulla solvibilità dei rispettivi debiti sovrani per fare cassa. Lo sviluppo dei Paesi emergenti è sostenuto dagli investimenti di imprese multinazionali che non hanno esitazione a spostare i propri stabilimenti in zone nelle quali il costo del lavoro e i vincoli ambientali sono assai ridotti, per non parlare dei diritti di cittadini e lavoratori. I numerosi conflitti armati internazionali mantengono alti i profitti delle imprese belliche multinazionali e le loro quotazioni in borsa, assicurando lautissimi dividendi agli azionisti di base che vi hanno investito. È questo il vero mutamento epocale al quale abbiamo assistito inerti negli ultimi cinquant'anni: la migrazione del potere economico e politico dalle tradizionali sedi parlamentari nazionali verso i luoghi e i soggetti del libero mercato; le grandi Borse internazionali, i gruppi bancari, le imprese multinazionali. Mentre i cittadini continuano a rivolgersi ai politicanti nazionali di turno, chi realmente decide le sorti di interi paesi resta comodamente mimetizzato nell'area della speculazione finanziaria internazionale, che l'ideologia neoliberista continua a dipingere come settore neutro, apolitico, regolato dalle sole leggi del mercato ritenute, per dogma, giuste e quasi naturali. Si tratta di una nuova forma di imperialismo che, sebbene ricalchi quelle tradizionali, sfruttare le moltitudini per assicurare profitti a una piccola elite, ha completamente dismesso qualsiasi appartenenza territoriale. Per questo resta invisibile al cittadino contemporaneo: mancano le categorie culturali necessarie ad interpretarlo, a disvelarlo. Chi è cresciuto all'in-

terno delle culture nazionali, sebbene di ordine democratico, ha grandi difficoltà ad individuare i centri politici ed economici responsabili delle dinamiche sociali contemporanee. Pensiamo al caso europeo: incontriamo enormi difficoltà solo nel passaggio dalla singola dimensione nazionale e quella europea, come possiamo pretendere di comprendere quella planetaria? Siamo così arrivati alla questione culturale dalla quale poi passeremo a quella pedagogica e didattica.

2. La cultura contemporanea

Il consumismo come mutazione antropologica

L'intero processo macroeconomico prima accennato ha sviluppato una forma culturale planetaria in grado di sostenerlo, promuoverlo, diffonderlo: la cultura del consumismo. Nuovamente ci troviamo di fronte ad un fenomeno impressionante per la velocità con la quale si è diffuso e propagato in tutti gli angoli del nostro pianeta e soprattutto per i mutamenti culturali che ha prodotto. A tal fine sembra assolutamente giustificata l'espressione *mutazione antropologica*, utilizzata in senso quasi profetico da Pasolini poco prima della sua efferata uccisione, per descrivere l'evoluzione, o meglio l'involuzione, della cultura italiana degli anni Settanta. Con il termine consumismo possiamo intendere una serie di atteggiamenti, comportamenti, abitudini mentali, principalmente finalizzati al possesso e all'uso di merci ritenute particolarmente importanti dai consumatori. In linea di massima possiamo etichettare questo insieme di comportamenti come comportamenti di acquisto poiché prevedono sempre una transazione economica per entrare in possesso di beni desiderati. Il comportamento d'acquisto varia in virtù dei redditi di riferimento, per cui al di sotto di una determinata soglia di reddito si possono avere solo comportamenti di acquisto per necessità mentre più si sale nella scala economica e più abbondano i comportamenti di acquisto voluttuari, legati al superfluo, al lusso o più semplicemente allo svago. In questi termini possiamo intendere il consumismo come una estensione di massa di alcuni comportamenti che per lunghissimo tempo sono stati esclusivamente tipici di una ristretta *élite*: l'attenzione all'abbigliamento e all'arredamento dei locali domestici, hobby e occupazioni ricreative, la cura del corpo, i viaggi e il turismo, l'alimentazione intensa e/o ricercata, l'uso di scambiarsi regali in determinati periodi dell'anno o in relazione ad eventi biografici particolarmente importanti, ecc. Grazie all'industrializzazione e all'organizzazione scientifica del lavoro, che hanno reso possibile la produzione in massa di merci a costi accessibili anche per i redditi medio-bassi, e alla piena occupazione, che ha garantito il potere di acquisto dei ceti proletari e impiegatizi, l'Occidente ha potuto estendere alla maggior parte della popolazione questi comportamenti che ancora tra le due guerre erano del tutto estranei alla cultura di massa. Il consumismo dunque, come atto finale del processo produttivo, rappresenta la condizione necessaria a mantenere in piedi una produzione continua

di nuove merci. L'atto di consumo parte sempre da uno stato di bisogno, di necessità, di mancanza, immediato per le merci di primaria necessità, indotto e pianificato per quanto riguarda invece tutto il resto delle merci che oggi affollano i centri commerciali. Marketing e pubblicità assolvono a questa funzione: indurre un continuo stato di bisogno e convincere il consumatore che solo un atto di acquisto potrà soddisfare ed eliminare tale stato di incompletezza. L'intero processo è, nella sua dimensione macroscopica, abnorme e insieme semplice, evidente. Si tratta di un vero e proprio processo formativo, poiché l'uomo non nasce consumatore ma lo diventa solo se esposto ad un ambiente in grado di formarlo in tal senso, per questo possiamo parlare di una mutazione antropologica, assimilabile a quella che la scuola di massa ha provocato durante l'alfabetizzazione di massa del Novecento. A mano a mano che il modello industriale capitalistico occidentale si diffonde nell'intero pianeta il consumismo allarga i propri confini, superando barriere religiose e culturali che un tempo si ritenevano insormontabili: il caso nipponico è in tal senso paradigmatico. Il Giappone, spietato alleato di Hitler durante la Seconda guerra mondiale e annientato brutalmente da un bombardamento atomico ormai del tutto inutile, è risorto velocemente dalle sue ceneri passando con estrema disinvoltura all'economia di mercato, diventando in poco tempo una potenza economica seconda solo agli Stati Uniti, dei quali ora condivide il lento declino, e assumendo in pieno anche i risvolti consumistici della cultura americana. Lo stesso discorso vale per l'Europa del dopoguerra, all'interno della quale il successo economico italiano degli anni Sessanta rappresenta un caso esemplare³. E così è stato per i Paesi dell'Est satelliti dell'Unione Sovietica dopo la caduta del muro di Berlino e naturalmente per la Russia. Oggi le speranze di ripresa economica dell'Occidente sono legate alla formazione di una classe media nei paesi emergenti in grado di acquistare merci europee e statunitensi, di investire in turismo e tecnologie, insomma di fare proprio il modello e lo stile di vita consumistico che ha retto l'economia occidentale fino all'alba del nuovo secolo.

Ciò che non è mai riuscito a nessuna religione nella storia dell'umanità, né ad alcun progetto politico imperialistico, è riuscito invece assai facilmente ad una particolare forma di organizzazione del lavoro, la produzione in serie di merci a basso costo e la formazione di un tipo umano disposto a consumare tali merci. È assolutamente stupefacente constatare l'uniformità planetaria dei comportamenti delle generazioni nate all'interno della cultura consumistica. Intere masse di cittadini che ascoltano la stessa musica, vestono gli stessi *brand*, scelgono gli stessi arredamenti

³ I casi di Italia e Giappone, sebbene molto differenti, sono in parte simmetrici se collocati nello scacchiere internazionale; il loro rapido sviluppo economico dopo il 1945 e il loro declino dopo il 1989, sono in parte riconducibili alla posizione strategica che i due paesi hanno occupato nel periodo della Guerra Fredda all'interno delle relazioni tra Stati Uniti e Unione Sovietica.

per le proprie abitazioni, praticano gli stessi sport, insomma condividono gli stessi usi e costumi. In questo senso il consumismo può essere considerato una nuova religione, esso promette la felicità individuale ma non in un mondo ultraterreno bensì nella vita quotidiana, ha le proprie cattedrali, i centri commerciali, una sola divinità, il denaro, una folta schiera di adepti, i clienti/consumatori e una specifica ritualità, il comportamento di acquisto.

I lati oscuri del consumismo: esclusione, dipendenza, disastri ecologici

C'è però un lato oscuro, anzi ce ne sono parecchi, di questa nuova religione, che occorre sottolineare. In primo luogo per essere consumatori è necessario disporre di un reddito sufficiente all'acquisto delle merci, di conseguenza la vera divinità del consumismo non è il cliente, ridotto ad adepto, bensì è il denaro, senza il quale non si può accedere nemmeno alle briciole del banchetto. Il consumismo non prevede alcuna variante oblativa, il concetto di dono gli è estraneo al punto che le merci invendute devono essere distrutte, siano esse di tipo alimentare o manufatti di vario tipo, e non importa se quelle stesse merci potrebbero soddisfare i bisogni primari di una moltitudine di diseredati, ciò che non crea profitto deve essere eliminato poiché rischia di bloccare o rallentare l'intero processo produttivo. Ma gli effetti nefasti del consumismo riguardano anche la pur cospicua fetta di fortunati cui è concesso un potere d'acquisto medio o alto. La creazione di uno stato di bisogno permanente inizia a mostrare degli effetti a lungo termine che sono assolutamente identici a quelli provocati dalle droghe pesanti. Quando assistiamo alle tradizionali immagini degli assalti ai saldi di fine stagione, alle file di persone in attesa di acquistare l'ultimo tipo di ferraglia tecnologica prodotta dalle solite multinazionali dell'informatica, alla ressa dei turisti *low cost* nei più remoti angoli della Terra, alle liste di prenotazione per interventi di chirurgia plastica a fini estetici e così via, è come se assistessimo alla quotidiana distribuzione di metadone presso i servizi di igiene mentale. Il consumismo crea dipendenza dalle merci e dalle tecnologie che il sistema produttivo immette di continuo sul mercato.

Il processo di formazione del consumatore inizia prestissimo e procede per tutto il ciclo di vita dell'individuo. Cinema, musica, sport, salute, letteratura, ecc. sono nel contempo strumenti e prodotti del consumismo: il loro potere formativo è pressoché illimitato, ormai si estende a tutto il periodo di veglia quotidiano. Infine, oltre a questa dipendenza dall'acquisto e dall'uso delle merci, che non pochi prodotti cinematografici e letterari sono riusciti perfino a trasformare in condotte positive, esiste tutta un'altra serie di sintomi non meno preoccupanti: infantilismo, narcisismo, edonismo, solipsismo, indifferenza, apatia, ecc., che rendono particolarmente preoccupante se non agghiacciante una realistica visione dei comportamenti di massa contemporanei. Un ultimo cenno deve essere riservato ai disastri ecologici legati allo stile di vita consumistico, i satelliti hanno individuato nelle acque oceaniche un intero continente galleggiante forma-

to da piccoli residui di plastica che uno strano gioco di correnti marine continua ad alimentare con rifiuti provenienti da tutto il mondo; dei cambiamenti climatici è inutile parlarne, ne siamo informati continuamente dai mezzi di comunicazione di massa, ormai è una notizia come tutte le altre, in ultimo non dimentichiamo che per mantenere in vita un sistema produttivo a ciclo continuo e un livello di consumi come quello occidentale al quale ormai sono prossime popolazioni ben più numerose, siamo costretti a utilizzare quel che resta di carbone e petrolio ma soprattutto non abbiamo esistito a costruire centinaia di centrali nucleari in località nelle quali era meglio non piantare nemmeno una tenda per l'elevato rischio sismico. Appurate le dimensioni culturali del consumismo, il suo potere formativo, i suoi stretti legami con il sistema produttivo capitalistico internazionale, è finalmente possibile arrivare al discorso pedagogico.

3. Insegnare nell'era della recessione economica e della cultura consumistica

La pedagogia, le scienze dell'educazione, la didattica, possono essere definite, con un'espressione in parte ridondante, scienze umanistiche e sociali. Il loro obiettivo è infatti sempre rivolto all'uomo, in particolare alla sua formazione/educazione e, nel contempo, alle relazioni tra gli uomini, in particolare alla formazione di atteggiamenti, comportamenti e abitudini mentali in grado di favorire la convivenza pacifica e armonica tra tutti i cittadini del mondo. Per questo motivo è stato necessario insistere, seppure semplificando, sulle condizioni economiche e culturali contemporanee: soltanto riferendoci a tali condizioni si possono elaborare argomentazioni e progetti orientati a modificarle. Che sia necessario modificarle dovrebbe apparire ovvio, e non si tratta di una posizione ideologica: da una parte l'economia di mercato e il capitalismo finanziario stanno erodendo il modello politico democratico e l'idea di stato sociale ad esso associato, a favore di una società retta da oligopoli finanziari del tutto indifferenti alle sorti della popolazione che considerano solo nei termini di forza lavoro e/o di consumatori; dall'altra parte la cultura consumistica annichilisce il soggetto contemporaneo, rallentandone lo sviluppo cognitivo, etico, sociale, fino al punto di ridurre drasticamente le possibilità di educazione al pensiero critico, razionale, autonomo.

È in questa prospettiva che la riflessione pedagogica e l'azione didattica ritornano assolutamente centrali. Rinunciando alla sola possibilità di dover formare forza lavoro e liberandosi dal canto delle sirene del consumismo che spesso arriva fin dentro le aule scolastiche, la scuola si pone come unico luogo contemporaneo potenzialmente idoneo a garantire un'alternativa culturale e formativa al ritorno della barbarie. La scuola non è una istituzione economica, non è un'impresa, non è un centro commerciale, non è un luogo di culto; al suo interno dunque le istanze che tendono a comprimere il soggetto nel ruolo del consumatore e a ridurre le relazioni sociali a pura competizione, possono essere temporaneamente sospe-

se, riportando a galla l'importanza della razionalità, e questo è il compito dell'istruzione, e della solidarietà, e questo è l'aspetto educativo dell'istruzione scolastica. Il compito però è difficile e la strada tutta in salita, poiché la scuola resta comunque un sottosistema della società e i soggetti che la abitano, alunni, insegnanti, dirigenti, sono essi stessi sottoposti agli stessi condizionamenti culturali, economici e politici di tutti gli altri cittadini. Per questi motivi il processo di formazione delle professioni formative assume un'importanza cruciale.

L'insegnante: una professione tecnica e culturale

L'antitesi tra insegnante professionista e insegnante culturale è falsa e inconsistente. La professionalità degli insegnanti infatti non si esaurisce nella sola padronanza di repertori metodologici ma si completa con la capacità di utilizzare tali repertori per la formazione di atteggiamenti e comportamenti individualmente e socialmente desiderabili. Un aspetto della professionalità docente è di tipo tecnico, un altro è di ordine culturale ma separarli è impossibile ed epistemologicamente ingiustificabile. L'azione didattica, per quanto possa essere tecnica o tecnologica, è sempre destinata ad avere effetti sui comportamenti dei suoi destinatari e non importa se chi la mette in pratica ne è consapevole o meno. Nella stagione contemporanea l'azione didattica e buona parte della riflessione pedagogica sulla scuola è stata subordinata alle esigenze del sistema produttivo: «Diventare l'economia fondata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro ed una maggior coesione sociale»; si tratta dell'obiettivo strategico definito dal Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, divenuto in breve tempo uno degli slogan più ricorrenti della pedagogia scolastica ufficiale non solo italiana. Rileggerla a soli dieci anni di distanza provoca un certo imbarazzo, il pensiero va infatti ai milioni di disoccupati europei abbandonati al proprio destino che quotidianamente scendono in piazza per rivendicare i loro diritti e al ruolo marginale nel quale l'Europa è ormai sprofondata nelle relazioni internazionali. Non si tratta dunque, soltanto, di modificare programmi, metodi, forme organizzative; il vero problema, la sfida attuale per l'educazione scolastica è quella di mutare paradigma, di operare cioè per un rinnovamento culturale e pedagogico in grado di contrastare una serie di condizioni che sembrano inesorabilmente spingerci verso il ritorno della barbarie. In questa prospettiva la scuola ritorna ad occupare un ruolo centrale nella formazione delle nuove generazioni solo se non si limita a replicare l'esistente ma si propone di modificarlo radicalmente in base alla consapevolezza che la situazione attuale non sia all'altezza delle potenzialità umane, che un mondo migliore è possibile, che gli eventi possono andare in modo diverso, che il futuro dell'umanità e del pianeta che lo ospita può essere orientato dall'azione consapevole dell'uomo. In questo tipo di scuola l'insegnante non si limita a trasmettere conoscenze e competenze, esso agisce per la formazione di abitudini mentali e comportamenti a lungo termine, du-

raturi, profondi, orientati alla realizzazione personale e allo sviluppo di una società armonica e giusta. Non è retorica, non è un progetto impossibile, se così appare è perché non siamo nemmeno più abituati a pensare in questi termini, schiacciati tra una vuota e monotona pedagogia delle buone intenzioni e una insistente e ideologica ossessione verso l'efficienzismo, il risultato, le competenze. Il problema è dunque quello di riempire tale progetto, un mutamento paradigmatico della formazione scolastica, di contenuti, idee, orientamenti, proposte.

Un'educazione planetaria

In primo luogo, se le dinamiche descritte nella prima parte del presente contributo sono esatte, è necessario modificare l'immagine di alunno che ogni insegnante porta dentro di sé quando si relaziona con il gruppo classe. La sola concezione locale, anche se nazionale o addirittura europea, non è più sufficiente a garantire una formazione completa ed esauriente delle nuove generazioni. Il punto di riferimento non può che essere sovranazionale, planetario. Ed è importante che sia così fin dalla scuola dell'infanzia all'interno della quale è necessario abituare i bambini a relazionarsi con la complessità del genere umano, con le mille forme che la specie umana ha elaborato nella sua storia evolutiva. Non si tratta più *soltanto* di educare cittadini italiani, spagnoli, europei, ecc, si tratta di educare i figli di *Homo sapiens* alla consapevolezza di appartenere ad un'unica specie, superando le sole differenze fenotipiche frutto dell'adattamento all'ambiente. Secondariamente, in stretta correlazione con questa consapevolezza, emerge l'importanza di educare i figli di *Sapiens* al rispetto dell'ambiente naturale nel quale vive e questo non in nome di vaghi e retorici ideali bensì per due motivi ben precisi:

1. *Sapiens* è una specie animale;
2. la sopravvivenza di *Sapiens* è condizionata dallo stato di salute dell'ambiente naturale. In questi termini l'educazione scolastica assume una dimensione planetaria che la pone pienamente al livello delle sfide culturali contemporanee, abbandonando l'orticello delle finte sicurezze di un cortile di casa ben curato circondato da macerie.

Un ambiente formativo all'altezza di un'educazione planetaria

Come si raggiungono gli ambiziosi obiettivi prima enunciati? Qualche ritocco ai programmi e una spolverata di nuove tecnologie sono del tutto inutili. Se il cambiamento deve essere paradigmatico è in primo luogo necessario modificare l'ecologia della formazione scolastica, attraverso l'organizzazione di un ambiente di apprendimento in grado di formare indirettamente abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti orientati a quella visione planetaria dell'educazione prima accennata. Gli elementi sui quali agire a tale scopo sono i tempi, gli spazi, le relazioni, le attività. Sono le connessioni tra queste contingenze che danno senso all'esperienza educativa, ovvero che ne determinano la direzione. Tempi ristretti e fret-

tolosi, spazi anonimi o conformistici, relazioni autoritarie o anaffettive, attività competitive, portano alla disgregazione sociale, incentivano l'individualismo e l'insensibilità ai destini altrui, piuttosto che contribuire alla formazione di una comunità democratica che nel suo piccolo, in realtà assai grande, può favorire la formazione di individui autonomi e solidali. Ciò che deve emergere dall'organizzazione dell'ambiente formativo è una trama insieme razionale e solidale, orientata cioè allo sviluppo della ragione autonoma e critica e nel contempo all'attenzione agli altri. Gli strumenti organizzativi a disposizione dei dirigenti e dei docenti, lo ripetiamo, sono: la strutturazione dei tempi, la progettazione degli spazi, la gestione della relazione didattica, l'utilizzo del repertorio metodologico didattico.

La giornata scolastica è un'esperienza educativa unitaria e continua, non la semplice somma di tante attività didattiche dettate dall'orario scolastico. Essa ha un inizio, un punto centrale e un termine contrassegnati da rituali di passaggio e routine di vario tipo. È necessario concepire la giornata scolastica dalla parte degli alunni se si vuole trasformarla in un'esperienza educativa, modificarne solo alcuni aspetti lasciandola nell'insieme del tutto condizionata dalle esigenze degli adulti è inutile. L'organizzazione degli spazi e dunque degli oggetti che li arredano, risulta non meno importante; la scuola deve avere una sua spazialità, che non può essere quella dei centri commerciali, delle chiese, dei riformatori, dei centri ludico-ricreativi, ecc., bensì quella di un ambiente in grado di favorire i due comportamenti fondamentali dell'educazione scolastica: l'attenzione prolungata verso gli stimoli didattici, l'organizzazione autonoma dei comportamenti cognitivi e sociali tipici del contesto scolastico. L'organizzazione degli spazi convenzionale, basata sulla corrispondenza alunno, banco, materiale didattico individuale, non favorisce né l'autonomia cognitiva né quella sociale perché impedisce all'alunno la formazione di atteggiamenti responsabili e altruistici che solo la condivisione dei materiali didattici e un'organizzazione mobile della classe possono incentivare.

La relazione didattica si costruisce ed evolve nel tempo, non esiste un solo ed unico modo di relazionarsi alla classe e ai singoli alunni, l'insegnante lavora all'interno di dinamiche affettive e relazionali che tendono ad evolvere o, se lasciate a se stesse, ad involvere, a degradare, a bloccarsi. Le due dimensioni strutturali della relazione didattica sono lo stadio di sviluppo del gruppo classe e gli stati affettivi dei singoli alunni, è come se l'insegnante fosse costretto ad usare sempre degli occhiali bifocali che gli consentono di osservare il gruppo e nel contempo l'individuo. Ascolto, attenzione, riconoscimento ma al tempo stesso chiarezza, continuità e fermezza negli atteggiamenti relazionali sono forse gli estremi all'interno dei quali gestire la relazione didattica con gli alunni. Lo stesso dicasi per l'uso del repertorio metodologico, che di fatto non può essere considerato separatamente né dalle dimensioni relazionali né da quelle organizzative. Il metodo didattico migliore in assoluto non esiste, ma i metodi migliori per risolvere determinati problemi sì. All'alba degli anni Dieci del nuovo secolo disponiamo di una tale mole di ricerche e di informazioni tali da

rendere ingiustificabile un'eventuale debolezza metodologica degli insegnanti. Pensare ad una scuola nella quale ogni insegnante insegna storia o geografia o italiano in modo assolutamente diverso uno dall'altro è assolutamente irrazionale. Il metodo didattico non coincide con i singoli insegnanti, esso ha una propria autonomia frutto della ricerca educativa e della prassi consolidata; è come se in un ospedale ogni medico decidesse autonomamente diagnosi e terapia, in base a proprie inclinazioni, senza fare riferimento alla letteratura scientifica di riferimento. Non si comprende perché nelle scuole non si possa adottare una metodologia didattica di impostazione scientifica: si analizzano i problemi, si ipotizzano le soluzioni facendo riferimento alla ricerca pedagogica e al patrimonio didattico dei vari insegnanti coinvolti, si applicano le metodologie ritenute, per esperienza e per i risultati prodotti, le migliori.

Questi, a grandi linee, gli elementi in grado di sostenere un ambiente formativo favorevole allo sviluppo cognitivo e sociale degli alunni, nella prospettiva di attrezzarli ad affrontare un ambiente culturale esterno alla scuola che richiede innanzi tutto di essere decostruito, destrutturato, criticato, altrimenti rischia di trascinarli via nelle pieghe più abiette di un conformismo irrazionale e antisociale, tutto fondato sul mito egoico dell'impresa individuale e della competizione con l'altro.

La formazione degli insegnanti: tra dimensioni generali e aspetti tecnici

Siamo così arrivati al nocciolo della questione ovvero alla necessità di definire, a grandi linee, come sia possibile formare degli insegnanti in grado di affrontare le sfide culturali e pedagogiche prima accennate. Tralasciando l'analisi del modello ministeriale, al quale è dedicato ampio spazio in altre sezioni del presente volume, è possibile, con riferimento alle riflessioni prima proposte, individuare due macrodimensioni della formazione dei docenti.

Una dimensione generale o generalistica finalizzata alla conoscenza critica e consapevole del momento storico nel quale viviamo, dunque orientata tanto allo studio del passato che del presente e, per quanto possibile, del futuro. Si tratta di quella formazione umanistica, antropologica, sociologica, pedagogica, storico-filosofica, economica, ecc., necessaria a cogliere le dimensioni macroscopiche della nostra società, quelle che poi il docente di ogni ordine e grado si ritrova in classe quotidianamente nei comportamenti degli alunni, dei genitori, dei colleghi e nei suoi stessi atteggiamenti. Le informazioni e le conoscenze necessarie a cogliere gli aspetti strutturali, profondi, di lunga durata del fenomeno pedagogico che, come tanti altri fenomeni sociali, è condizionato da precise contingenze, influenzato da dinamiche di vario tipo, con una propria storia, ecc.

Una dimensione tecnica o professionale, finalizzata all'apprendimento delle metodologie didattiche, delle abilità sociali e comunicative necessarie a raggiungere gli obiettivi educativi e didattici con tutti gli alunni. Non si tratta solo delle didattiche disciplinari, importantissime ai fini degli apprendimenti scolastici, né delle sole abilità necessarie a programmare, a

valutare l'insegnamento e a gestire la relazione didattica, altrettanto importanti e molto studiate dalla ricerca didattica odierna; accanto a questi due insiemi di competenze ne esiste una terza spesso trascurata ma in realtà essenziale per trasformare l'esperienza scolastica in un'esperienza educativa alternativa al conformismo culturale extrascolastico. Si tratta di un insieme di competenze trasversali agli ambiti psicopedagogico, relazionale, disciplinare, all'interno del quale ritroviamo delle abilità che si rivelano cruciali nella gestione quotidiana di una classe di alunni: saper suonare uno strumento musicale, conoscere i canti e le danze per l'infanzia di origine popolare, conoscere e saper condurre giochi di movimento, saper costruire oggetti con materiali poveri, saper utilizzare i materiali non strutturati, essere in grado di scegliere i sussidi e i materiali didattici, conoscere l'ambiente naturale, ecc. Questo tipo di competenze, di fatto il punto forte del movimento per l'educazione attiva (C.E.M.E.A.), si sta lentamente estinguendo nelle generazioni più recenti di insegnanti in gran parte cresciute all'ombra dei *mass media*, come se la possibilità di fare esperienze concrete, non mediate da tecnologie né semplicemente ascoltate o viste fare da altri, fosse sempre meno alla portata dei giovani che a loro volta, dunque, non potranno più trasmetterle agli alunni. E così siamo tornati al problema culturale, dimostrando che tra le due dimensioni della formazione dell'insegnante non c'è soluzione di continuità né possono essere ridotte alla sola differenza tra formazione teorica e formazione pratica, ormai desueta e priva di senso.

Di fronte a queste sfide una formazione universitaria a ciclo unico quinquennale offre numerose possibilità; potrebbero esserci i tempi e le risorse necessarie per avviare un curriculum formativo unitario all'interno del quale intersecare le due dimensioni formative prima accennate. Un curriculum centrato sullo studio e sulla riflessione critica intorno alla condizione umana contemporanea, sull'approfondimento pedagogico delle questioni culturali attuali, sull'apprendimento consapevole delle dimensioni tecniche del fare scuola. A tal fine la collaborazione tra tutte le componenti presenti nell'arena accademica diventa condizione fondamentale per avviare e mantenere un progetto formativo in grado di raggiungere obiettivi all'altezza della situazione sociale, economica, culturale contemporanea.

Bibliografia

- Badiou A., *Il secolo*, Feltrinelli, Milano 2006.
 Baudrillard J., *La società dei consumi*, il Mulino, Bologna 1976.
 Bauman Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007.
 Cambi F., Olivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
 Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009.

- Hobsbawn E.J., *L'Età degli imperi, 1875-1914*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Ironico S., *Come i bambini diventano consumatori*, Laterza, Bari-Roma 2010.
- Recalcati M., *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Cortina Editore, Milano 2010.
- Sloterdijk P., *Il mondo dentro il capitale*, Meltemi, Roma 2006.
- Vercellone C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, manifestolibri, Roma 2006.
- Warsh D., *La conoscenza e la ricchezza delle nazioni. Una storia dell'indagine economica*, Feltrinelli, Milano 2006.

ORIENTAMENTO E SCUOLA DEL FUTURO

Vanna Boffo

Da qualche parte,
in una zona qualsiasi del mondo o dello
spirito,
ovunque tranne che là dove siamo,
là dove siamo stati posti:
ma è proprio là, e da nessun'altra parte,
che si trova il tesoro.

Martin Buber, *Il cammino dell'uomo*

1. Introduzione: l'orientamento e la formazione dei docenti

L'orientamento, come dimostrano la crescita dei Servizi di Orientamento e l'ampliarsi dell'interesse delle istituzioni preposte all'istruzione, alla formazione, al lavoro di Regioni, Comuni e Province verso tale argomento, ha assunto nelle ultime due decadi, a cavallo fra il vecchio e il nuovo secolo, una particolare fioritura e uno sviluppo, quasi inaspettato, di contributi e ricerche a livello mondiale¹. L'espansione tematica ha coinciso, sia nel mondo anglosassone che in quello francofono con la costituzione di servizi per l'orientamento che, a partire da quelli per il lavoro e l'inserimento professionale, sono diventati centrali nei contesti di istruzione. Attualmente, si parla, appunto, di Didattica orientativa e possiamo affermare quanto sia necessario che ogni docente, di ogni ordine e grado di scuola, possa consapevolmente e responsabilmente prendere le mosse, per attuare ogni azione pedagogico/educativa, da aspetti orientativi delle proprie prassi. Nelle scuole secondarie superiori sia di primo che di secondo grado è norma la presenza di un docente che si occupi, con Delega del Collegio Docenti, del Servizio di Orientamento in ingresso, in *itinere*, in uscita. Anche la scuola primaria e la scuola dell'infanzia riflettono e lavorano sull'orientamento e lo fanno attraverso percorsi trasversali che transitano dalle didattiche disciplinari alle attività congiunte scuola-fa-

¹ Cfr. A. Grimaldi (a cura di), *Rapporto orientamento 2010: l'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, ISFOL, Roma 2011; Cedefop, *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*, Office of the European Union, Bruxelles 2011; A.G. Watts, R. Sultana, J. McCarthy, *The Involvement of the European Union in Career Guidance Policy: a Brief History*, «International Journal for Educational and Vocational Guidance», 10(2), 2010, pp. 89-107; European Commission, Europe 2020, *Tertiary or Equivalent Education Attainment*, 2013, in <http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/key-areas/index_it.htm> (02/13).

miglia. La geografia dell'Orientamento è varia e maculata, talvolta a tinta unita, per dire che il Servizio è presente nella sua integralità e compattezza, tal'altra a colori sfumati, per dire che l'Orientamento è ciò che viene nominato quando nessun docente sa bene quale direzione indicare agli studenti, spesso, con qualche tipo di svantaggio, per un futuro che apra prospettive reali di lavoro oppure di studio.

In questo contesto, la categoria 'Orientamento' è sostenuta anche sul piano legislativo dalle indicazioni ministeriali, da una parte, rilevabili nella Legge del 28 giugno 2012, n. 92, dove all'art. 4² si forniscono indicazioni in materia di mercato del lavoro, e si cita espressamente il Servizio di Orientamento come importante e determinante Rete territoriale dei Servizi per il lavoro, dall'altra, nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo³, dove l'accesso al concetto di Orientamento è costruito a partire da quello di Formazione e di centralità della persona umana.

Dunque, i primi rilievi, che è necessario affrontare, riguardano la collocazione dell'Orientamento e la direzione della sua attuazione. Ciò significa che parlare di Orientamento a scuola assume un significato in base a chi è necessario orientare e, successivamente, al modo per mezzo del quale debba essere orientato, per giungere, poi, a considerare il luogo dove l'Orientamento viene espresso, a partire da chi e verso che cosa. Seguendo questa riflessione emerge la necessità, inoltre, di un'analisi che riveli il nesso stringente fra Orientamento e Formazione. Una Formazione che richiama il senso dell'educazione integrale dell'uomo, sia del bambino che del giovane adolescente. Se la scuola ha il compito di educare ai saperi del futuro, allora proprio attraverso l'educazione e l'apprendimento è possibile e doveroso trasmettere una formazione integrale a ogni bambino o adolescente. Orientare un allievo a scuola significa, allora, consegnargli le chiavi della propria formazione umana, in virtù del fatto che ogni processo formativo trattiene anche densi processi orientativi e auto-orientativi. Se i soggetti sono i primi interpreti della propria autoformazione, attraverso le pratiche disciplinari che creano conoscenza di saperi e consapevolezza del sé, allora il primo orizzonte di tale consapevolezza culturale e del sé si matura proprio a partire da una piena motivazione orientante il sé profondo verso un modello di sé/altro-da-sé.

Alcune domande urgenti si collocano al centro di questa breve riflessione sull'Orientamento scolastico: innanzitutto, *cosa* possiamo intendere con 'Orientamento', in seconda battuta, *come* la scuola possa essere un luogo orientante, esprimendo così la più propria vocazione alla guida di

² Cfr. D.L. 28 giugno 2012, n. 98, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, GU n. 153 del 3 luglio 2012 – Suppl. Ordinario n. 136.

³ Cfr. D.L. 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, GU n. 30 del 5 febbraio 2013.

bambini e adolescenti che nelle aule scolastiche trascorrono gli anni più importanti della propria vita, in terzo luogo *perché* l'orientamento possa essere considerato un elemento imprescindibile di una buona didattica, motore primo di trasferimento di saperi e di discipline.

2. *Necessità di una cultura dell'orientamento e della relazione educativa*

Cosa possiamo intendere con il termine 'Orientamento'? Soprattutto, cosa significa *orientare* nella scuola oggi?

Innanzitutto, è necessario individuare il legame stretto, strettissimo, con la categoria di formazione, prima, e successivamente con il concetto di *relazione educativa*. Nella definizione che l'ISFOL assegna al concetto di Orientamento emerge in modo evidente il nesso con la dimensione educativa di ogni persona, soggetto di orientamento, come anche, conseguentemente, con la sua più propria dimensione formativa. Si afferma:

L'Orientamento è un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte [...] circa il proprio progetto personale di vita. [...] L'Orientamento mira alla finalità educativa dell'autonomia, come capacità fondamentale affinché la persona possa muoversi in una società complessa e scarsa di protezione e garanzie totali. Esso pertanto si inserisce a pieno titolo nel processo di educazione e formazione integrale della persona intesa come modalità educativa permanente ovvero quella "attenzione della persona che corrisponde alla piena espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui essa vive"⁴.

C'è un nesso evidente fra orientamento e educazione, anzi fra orientamento e processo educativo. Tuttavia, poiché gli studi più attuali sulle radici del processo educativo relativo a un soggetto, bambino, adolescente, adulto, indicano nel *processo formativo* il percorso più proprio per la piena realizzazione della soggettività umana, possiamo concludere che la cura della forma umana, azione propria della costruzione del processo formativo, implichi anche la dimensione orientativa, anzi ogni azione educativa rivolta alla crescita dell'uomo ingloba e contiene un orientamento formativo. Orientamento e Formazione sono due segmenti per la costruzione della persona umana.

Da questi primi passaggi ne discende che al pari dell'educazione/formazione, anche l'orientamento sia un processo intenzionale che accompagna il soggetto uomo nelle fasi della propria vita, ancor prima della nascita, fino all'anzianità. I processi della crescita biologica, come anche

⁴ F. Ghero, D. Pavoncello (a cura di), *Accreditamento delle sedi orientative. Glossario*, ISFOL, Roma 2004, p. 50.

quelli dell'inculturazione, a maggior ragione quelli dell'apprendimento, come anche i livelli più elevati della formazione umana, culturale e personale⁵, hanno contenuti orientativi che talvolta assumono sembianze più direttive sia sociali che personali, ma che sempre manifestano la *guida* del soggetto da parte di qualcuno che *guida*, che *orienta*, che indica, ma anche lasciano intravedere l'importanza di un auto-orientamento che raggiunge il punto più elevato nel processo di auto-formazione. Se l'orientamento si situa nel processo di formazione del soggetto come un atto di auto-orientamento e/o di guida di un *magister* rispetto ad un allievo, allora anche la relazione educativa tratterrà i segni della direzione di senso orientativa.

Tra processo educativo/formativo, relazione educativa e orientamento formativo nasce un circolo virtuoso che indica a ogni soggetto le trame all'interno delle quali può insistere l'azione di costruzione della soggettività. Per incrementare la cultura dell'autoformazione che conduce il soggetto all'acquisizione di autonomia e responsabilità nei confronti dell'impegno alla vita che ogni essere umano deve esercitare per dichiararsi pienamente un cittadino degli stati/nazione del mondo, è necessario comprendere che non siamo mai da soli a orientarsi e a individuare le migliori strategie per la migliore esistenza. Accrescere la cultura dell'orientamento significa permettere a ciascun uomo di poter essere capace di dirigersi e di capire le proprie possibilità di scelta, di formazione, di lavoro, di motivazione. Ma significa anche sottolineare l'importanza di una relazione che possa farsi orientatrice di senso.

Sappiamo quanto l'educazione sia innervata da processi rispecchianti la presenza nelle vite di ciascuno dell'altro. Oggi, abbiamo una particolare chiarezza nell'essere consapevoli di quanto i legami educativi agiti nelle relazioni interpersonali⁶ siano veicolo di modelli educativi. Dunque, la guida che orienta non lo fa mai a partire da un incontro casuale e improvvisato, ma agisce sempre nell'intenzionalità piena e nell'assunzione di un senso di responsabilità verso coloro che vengono guidati, ma anche verso i contesti più allargati della relazione educativa, la comunità familiare, sociale, ma anche la città intesa come spazio sociale di relazioni vicendevolmente educanti.

A scuola, l'orientamento guarda alla costruzione di una piena autonomia e responsabilità, in prima istanza verso se stessi e poi, immediatamente, in seconda battuta, verso tutti gli altri. La scuola ha, fra i propri compiti, il dovere di sostenere la crescita di un senso, via via più sviluppato, del senso del sé, del senso dell'altro, come anche ha il proprio dovere nel consegnare a ogni allievo il sapere necessario a poter camminare anche senza una guida, sapendo dove cercarla in caso di bisogno.

⁵ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010; C.R. Rogers, *On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy* (1961), Constable, London 1967.

⁶ Cfr. V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011; V. Boffo, *Alle radici dell'intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011.

3. Consapevolezza di sé e saperi del futuro

Se l'orientamento riguarda la capacità di trovare la via sulla quale ogni bambino possa camminare serenamente, allora è molto importante per ogni docente essere in grado di conoscere, comprendere e saper applicare il senso dell'orientamento a se stesso, poiché se è vero che la scuola debba avere una funzione orientante è ancor più vero che il miglior orientatore sarà colui che applica a se stesso le strategie motivazionali e di auto-direzione che guidano il senso dell'andare e dell'orientarsi nella vita. Osservando il significato che il concetto di educazione/formazione ha trattenuto fin dalla nascita della pedagogia, non si può non affermare che il maestro fra tutti i maestri, principale interprete della *paideia* greca, Socrate, fosse un orientatore eccellente. Quale era il ruolo di Socrate nell'Atene dei Trenta Tiranni? Appunto quello di orientare i giovani attraverso l'educazione, per mezzo della direzione che, come maestro, sapeva indicare ai giovani ateniesi. Allora, proprio a partire da questa antichissima prospettiva, è importante che il primo orientamento sia attuato dal docente verso se stesso. In cosa consiste questo orientamento? La risposta alla domanda indica anche la traccia per rispondere al quesito: *come* la scuola può essere un luogo di orientamento?

La cura di sé è un compito primario per ogni docente che eserciti un'azione educativa che sia tale. Proprio attraverso la cura della propria motivazione sul luogo di lavoro, dell'organizzazione del proprio servizio, dell'aggiornamento costante, si creano le competenze per concepire la professione come parte di un progetto di vita più ampio. Orientarsi vuol dire andare alla ricerca delle linee di senso che forniscono significato all'andare, partire da sé, come docenti, ha un valore di autoformazione, ma anche di conciliazione con la propria storia di vita e professionale. Partire da se stessi significa avere la consapevolezza di un equilibrio interiore e di una trasparenza di azione, partire da se stessi non allude ad essere il centro narcisistico del proprio processo formativo, ma implica la capacità di sapersi leggere, di sapersi interrogare, soprattutto implica la possibilità di comprendere il funzionamento dei nostri stati interni, condizionati dalle situazioni esterne, originati dalle storie antiche da cui proveniamo.

La cura di sé è l'attenzione al *life design* che viene richiamato da Guichard⁷ e Savickas⁸, due fra i principali studiosi di orientamento degli anni

⁷ Cfr. J. Guichard, A. Di Fabio, *Life-designing counseling: specificità e integrazione della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé*, «Counseling», 3, 2010, pp. 277-289; J. Guichard, *Theoretical Frames for the New Tasks in Career Guidance and Counseling*, «Orientación y Sociedad», 6, 2006, pp. 1-14.

⁸ Cfr. M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, A.E.M. van Vianen, *Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century*, «Journal of Vocational Behavior», 75, 2009, pp. 239-250; M.L. Savickas, *Advancing the Career Counseling Profession: Objectives and Strategies for the next Decade*, «The Career Development Quarterly», 52, 2003, pp. 87-96.

Duemila. Curare la propria formazione vuol dire capire da dove arriviamo, cosa ci ha formato, in quale cultura siamo nati e a quale cultura dell'uomo facciamo riferimento, come persone umane, prima ancora di essere insegnanti. La cura di sé è la traccia per la costruzione di un 'progetto di vita' che è, sì, professionale, ma è, ancor prima, umano e civile. Disegnare la propria vita viene considerato il paradigma dell'orientamento costruttivo per il nuovo millennio, ma se andiamo a fondo, l'idea che soggiace a queste nuove teorie arriva da molto lontano e si struttura nella dimensione della cura pedagogica che ogni uomo porta a se stesso attraverso la formazione.

La scuola, dunque, come luogo deputato alla nascita piena di ogni bambino che, attraverso la conoscenza, impara a divenire cittadino del mondo, è il luogo di un orientamento alla vita attraverso l'acquisizione di competenze trasversali e disciplinari. I saperi sono gli strumenti attraverso cui costruire pratiche orientative che possano rendere ciascun soggetto capace di dirigersi, capace di scelte, capace di decisioni. Le conoscenze a scuola dovrebbero essere traghettate fino a divenire competenze ovvero saper fare, saper praticare, saper pensare. Nella scuola primaria, per esempio, la didattica orientativa non è mai certamente distinta dalla regolare procedura d'insegnamento. Piuttosto è la stessa possibilità di trasmettere, il modo della trasmissione stessa, piuttosto che il solo contenuto, a dare il senso della diffusione della conoscenza, dell'esplorazione del mondo, della apertura all'altro. Nella scuola, la trasmissione dei saperi diviene il mezzo per veicolare una attitudine a pensare, a riflettere, ad assumere spirito critico, ma anche ad attendere, ad ascoltare, a intuire, a divenire responsabili di se stessi, come anche degli altri. L'orientamento a scuola coincide con l'essere della scuola. Una scuola che non orienta è una scuola che non adempie al proprio ruolo principale di consegnare ad ogni studente la possibilità di imparare a prendersi cura di sé e a camminare sapientemente per le strade della vita.

4. Conclusioni: gli strumenti per orientare

Concludendo questa brevissima riflessione, sarà importante rispondere al terzo quesito di apertura: *perché* l'orientamento a scuola? Abbiamo visto come esso sia 'elemento imprescindibile' della formazione degli studenti e dei docenti.

Da una parte, la cultura scolastica, il clima della classe, i comportamenti dei docenti, l'organizzazione dell'istituzione manifestano il proprio progetto educativo a partire dalla qualità dell'accoglienza, dal livello di competenze conseguito, dalle modalità della preparazione e attraverso i risultati che gli studenti raggiungono. In Italia non abbiamo ancora una cultura della valutazione che permetta al genitore di individuare i parametri tramite cui osservare una scuola, tuttavia, il modo con cui la scuola si presenta e la qualità dei propri risultati dicono molto dell'orientamento che la scuola può sostenere. Il benessere relazionale, l'alto livello di inno-

vazione dei saperi, il trasferimento delle conoscenze attraverso didattiche inclusive e aperte già scrivono un manifesto della struttura scolastica ben delineato e orientato alla costruzione di una cittadinanza attiva. I bambini sono i futuri cittadini e vivere in una scuola ad alto tasso di benessere ambientale fornisce buone garanzie per la profondità degli apprendimenti e per la qualità di questi ultimi. Da un altro punto di vista, la scuola orientata attraverso le persone che la guidano: il personale direttivo come anche i docenti. Questi ultimi, in primo luogo, hanno la responsabilità di essere capaci di auto-direzione e auto-orientamento, ovvero di cura di sé. In tal senso, i primi strumenti della *cura sui* rappresentano anche le competenze trasversali per sapersi leggere. L'attenzione è il punto di partenza. Avere attenzione è ciò senza cui non si ha ascolto, ma anche ciò senza cui è possibile dialogare o conversare. Saper appartenere a un gruppo, essere capaci di lavorare insieme, saper accogliere l'altro, sono dimensioni comunicative e relazionali senza le quali non si può accedere al senso più profondo del sé. Strumenti per il dialogo sociale e strumenti per il dialogo con se stessi, essere capaci di integrare attenzione e ascolto, distinguere fra il piano della fiducia e della speranza e la possibilità di capire e riconoscere emozioni e affetti, sono modi per educare all'orientamento il sé più interiore. Un dialogo continuo fra interno ed esterno inducono nel bambino quello stato di conversazionalità positiva fra dimensioni diverse e non opposte.

Gli insegnanti attraverso le loro didattiche possono consegnare ai propri allievi gli strumenti principali per leggere se stessi e il mondo che li circonda. Saper essere interpreti principali di sé, il fine di un buon orientamento formativo, significa aderire al progetto di una vita che è cultura e personalità. La cultura non è mai solamente conoscenza, è sempre anche motivazione e desiderio di conoscenza. Ma la conoscenza senza il sé non indica la strada. Il valore della scuola sta proprio in questo: attraverso il dialogo con i saperi e con la trasmissione di questi, deve essere capace, perchè i saperi vivano e fioriscano, di interpretare un ponte con la vita.

Il progetto di vita a cui l'orientamento formativo guarda sempre con attenzione estrema trae le proprie fondamenta da ciò che la scuola insegna, da come lo insegna, dal perchè lo insegna. Ogni docente non può mai dimenticare che il proprio metodo di lavoro sarà il veicolo alla costruzione di una progettualità esistenziale di ogni bambino e studente che incontrerà sul proprio cammino. La progettazione dell'esistenza, però, è il compito formativo più elevato a cui ogni soggetto-formatore, soggetto-docente, soggetto-educatore deve guardare con senso di responsabilità e con piena consapevolezza. L'autonomia nasce dai gradi della fiducia e della speranza che nella relazione educativa, orientata da indicatori di senso quali il dialogo e la capacità di accogliere flessibilmente il pensiero e la visione dell'altro, saranno agiti e vissuti.

VERSO UN NUOVO MODELLO DI FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

Davide Capperucci

1. Il quadro di riferimento di una scuola in costante trasformazione

Con il Decreto n. 249 del 10 settembre 2010¹ è stato definito un nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti riferito a tutti gli ordini e gradi scolastici. Successivamente alla chiusura delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), avvenuta nel 2008², infatti, si era venuto a creare un «vuoto» dettato dall'inapplicabilità dei modelli formativi precedenti, in quanto abrogati e quindi non più vigenti, e dalla mancanza di nuovi percorsi di formazione iniziale in grado di venire incontro alle esigenze di coloro che aspiravano ad intraprendere la carriera docente³.

Dal punto di vista normativo il Decreto n. 249/2010 si inserisce all'interno di un più ampio processo di riforme, che negli ultimi anni ha riguardato sia la Pubblica Amministrazione nel suo complesso che il sistema educativo di istruzione e formazione. Riforme che per un verso rimandano a politiche di rigore, razionalizzazione, contenimento e ottimizzazione

¹ 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».

² Come disposto dall'art. 64, comma 4-ter, del decreto Legge 25 giugno 2008 n. 112 convertito con modificazioni dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133, che riporta quanto segue: «Le procedure per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate presso le università sono sospese per l'anno accademico 2008-2009 e fino al completamento degli adempimenti di cui alle lettere a) ed e) del comma 4».

³ È opportuno ricordare come nel nostro Paese la formazione universitaria degli insegnanti sia relativamente recente, diversamente da quanto rilevabile in buona parte dei Paesi europei. Una formazione universitaria specifica per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, per la prima volta, è stata disciplinata dall'art. 3, co. 2, della Legge 19 novembre 1990, n. 341 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*), mentre l'art. 4, co. 2 della medesima Legge ha previsto l'attivazione delle SSIS per la scuola secondaria di I e II grado (di fatto attuate solo a partire dal 1998). In passato l'accesso alla professione docente è sempre stato regolamentato da procedure concorsuale, ordinarie o riservate, confondendo in tal senso il reclutamento con una formazione specifica per l'insegnamento.

delle risorse e dei servizi pubblici, per un altro a cambiamenti significativi di tipo ordinamentale riferiti a tutti gli ordini e gradi di scuola.

Per quanto concerne il settore scolastico infatti è opportuno fare riferimento al *piano programmatico* predisposto in data 4 settembre 2008 dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, ai sensi dell'articolo 64, comma 3, del decreto Legge 25 giugno 2008 n. 112 convertito con modificazioni dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133⁴ e al successivo DPR 20 marzo 2009, n. 81, concernente la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola (sempre ai sensi dell'articolo suddetto). Soprattutto con quest'ultimo provvedimento il MIUR ha proceduto all'individuazione di nuovi criteri e parametri relativi al dimensionamento delle istituzioni autonome, all'attuazione del dimensionamento della rete scolastica e dei punti di erogazione del servizio (con la riduzione di quelli sottodimensionanti rispetto ai parametri previsti ai sensi dei decreti del Ministro della pubblica istruzione in data 15 marzo 1997, n. 176 e 24 luglio 1998, n. 331), alla definizione degli organici e alla formazione delle classi nelle scuole ed istituti di ogni ordine e grado, compresi i corsi per l'istruzione degli adulti.

La logica del risparmio e dell'ottimizzazione delle risorse che ha ispirato i provvedimenti sopra richiamati ha influenzato senza dubbio l'approvazione del nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti, non solo in merito alla definizione delle caratteristiche da attribuire al nuovo percorso di formazione, ma anche rispetto alla definizione del fabbisogno di docenti stimato per i prossimi anni. A questo vanno aggiunte le trasformazioni in materia di Ordinamenti che tra il 2009 e il 2010 hanno riguardato tutti gli ordini e gradi di scuola a partire dalla revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione prevista dal DPR 20 marzo 2009, n. 89 fino al «riordino» della scuola secondaria di secondo grado sia per quanto concerne gli istituti professionali, che gli istituti tecnici, che i licei introdotto dai DPR del 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89.

I profondi mutamenti che negli ultimi tempi hanno attraversato la scuola, ispirati – almeno in via di principio – all'efficacia, all'efficienza,

⁴ L'art. 64, comma 3, del decreto Legge 25 giugno 2008 n. 112 convertito con modificazioni dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133 recita: «Per la realizzazione delle finalità previste dal presente articolo, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, sentita la Conferenza Unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 e previo parere delle Commissioni Parlamentari competenti per materia e per le conseguenze di carattere finanziario, predispone, entro quarantacinque giorni dalla data di entrata in vigore del presente decreto, un piano programmatico di interventi volti ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, che conferiscano una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico».

all'economicità, alla trasparenza, alla qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti hanno avuto come conseguenza anche quella di ridefinire il modello di formazione iniziale degli insegnanti, delineando un profilo docente più articolato e attento alle competenze professionali che un insegnante deve possedere per affrontare le sfide che la società della conoscenza pone alla scuola e ai suoi operatori.

2. *Profilo e competenze dei docenti di domani*

Il nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti introdotto dal Decreto n. 249/2010 rappresenta al tempo stesso una *sfida* e un'*opportunità*. Una sfida nella misura in cui esso punta a ridefinire il profilo dell'insegnante del futuro, nel tentativo di rispondere all'interrogativo: «chi saranno i docenti della scuola di domani»? Un'opportunità, perché l'avvio di questo nuovo percorso può favorire l'attivazione di inedite forme di cooperazione interistituzionali tra l'Università, la ricerca, l'amministrazione scolastica e le scuole del territorio. In breve, esso può costituire il punto di partenza per «fare sistema», promuovendo un'idea di scuola di qualità, centrata sulla promozione dei soggetti e del loro apprendimento.

Il profilo docente delineato dal Decreto n. 249/2010 (art. 2 e succ.) risulta essere assai articolato e complesso, espressione di competenze specifiche ma al tempo stesso correlate tra loro. Nel dettaglio sono previste:

- *competenze disciplinari*, legate alle epistemologie disciplinari e ai nuclei fondanti dei saperi, senza trascurare gli elementi di interconnessione, di intersezione tra ambiti diversi, ma contigui, nella prospettiva dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà suggerite dalla stessa ricerca scientifica;
- *competenze psico-pedagogiche*, relative alla promozione di processi di apprendimento, di costruzione di conoscenze, di sviluppo di competenze sia settoriali che trasversali, alla maturazione di strategie di *problem solving*, di indagine, di analisi critica, senza trascurare competenze orientate all'interazione, alla cooperazione e alla collaborazione sia in contesti informali che di lavoro;
- *competenze metodologico-didattiche*, inerenti l'utilizzo consapevole di modelli e strumenti di progettazione didattica, il ricorso a strategie e tecniche didattiche sempre più diversificate e calibrate attorno ai bisogni formativi degli alunni, nonché l'uso consapevole di dispositivi di valutazione, sia quantitativi che qualitativi, abilità legate alla lettura e analisi dei dati in vista della progettazione di futuri piani di miglioramento; capacità di documentare i processi e i prodotti dell'azione didattica.
- *competenze organizzative*, riconducibili a molteplici modelli di funzionamento della didattica, alla gestione dei tempi e degli spazi, alla creazione di attività e contesti laboratoriali, anche mediante l'uso

- intenzionale delle tecnologie didattiche, all'adozione di soluzioni organizzative ispirate al *cooperative learning*, alla *peer education*, ad un'articolazione funzionale del gruppo-classe;
- *competenze relazionali* finalizzate al confronto costatante e produttivo con i colleghi, con la dirigenza, con le famiglie degli alunni, con gli *stakeholders* in fase di progettazione delle attività di formazione; competenze queste ultime che connotano lo stare e il lavorare bene assieme, che promuovono la partecipazione, la cooperazione, la comunicazione, l'empatia e il superamento positivo dei conflitti;
 - *competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, come previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, gli insegnanti devono saper interpretare le potenzialità e i livelli di responsabilità che caratterizzano le istituzioni scolastiche che godono di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Potenzialità che consentono ambiti regolamentati di autonomia funzionali a rendere più flessibile e contestualizzato l'intervento didattico, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libera scelta dei genitori, del diritto all'apprendimento degli alunni.
 - *competenze interculturali*, connesse alla promozione, alla relazione e allo scambio tra culture diverse a partire dalla didattica, dalla differenziazione dell'offerta formativa e dalla valorizzazione delle differenze culturali, sociali e religiosi nella prospettiva dell'accoglienza e dell'inclusione per tutti;
 - *competenze legate all'inclusione degli alunni diversamente abili*, da esprimere nei rapporti con le famiglie, con l'*équipe* multiprofessionale, nell'individuazione dei quadri nosografici, nell'interpretazione delle diagnosi funzionali, nella progettazione di piani educativi individualizzati/personalizzati in grado di valorizzare il potenziale degli alunni con disabilità, nella capacità di raccordare il proprio lavoro con quello condotto da enti e strutture extrascolastiche di supporto; nel disporre di strategie e tecniche didattiche in grado di individuare difficoltà legate ai disturbi specifici di apprendimento (DSA), avvalendosi di strumenti compensativi e dispensativi;
 - *competenze linguistiche legate all'insegnamento delle lingue straniere*, con particolare attenzione alla lingua inglese di livello B2 secondo quanto previsto dal «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue» adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa e all'attivazione di percorsi CLIL finalizzati all'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera, previsti da tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado (come disposto dai DPR del 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89);
 - *competenze digitali*, in linea con quanto previsto dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, esse attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo

dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. A livello prettamente didattico dette competenze sono finalizzate all'adozione di soluzioni innovative anche mediante il ricorso a *internet*, *blog*, *social network*, *podcasting*, lavagne interattive multimediali, piattaforme di *cooperative learning*, classi virtuali, gruppi interattivi, comunità di pratica, ecc.

Il profilo docente che emerge dai documenti normativi delinea un ritratto dell'insegnante di domani – a prescindere dall'ordine e grado scolastico di riferimento – non più appiattito attorno a conoscenze prettamente disciplinari, sebbene esse continuino ad avere un peso rilevante nella sua formazione, ma centrato su competenze sia specialistiche che trasversali, tali da metterlo in condizione di interagire positivamente a livello verticale con il *management* della scuola e con gli altri operatori della scuola (colleghi, educatori, personale ATA, ecc.) e a livello orizzontale con le famiglie degli alunni, le agenzie formative del territorio che direttamente o indirettamente dialogano con la scuola nella definizione di una comune strategia di sviluppo sia personale che sociale.

Le competenze qui delineate tuttavia possono dirsi efficaci solo se rivolte fattivamente verso gli alunni, a vantaggio della loro crescita umana, cognitiva, emotivo-relazionale, nella misura in cui riescono ad intercettare i bisogni formativi reali delle giovani generazioni, prevenendo in tal senso la dispersione, l'abbandono e l'insuccesso scolastico.

Per certi versi un profilo di tale natura e importanza – benché ad oggi presente solo sulla carta – pone le basi anche per una ridefinizione del ruolo che il docente può svolgere all'interno della scuola dell'autonomia, ovvero quella di un vero e proprio lavoratore della conoscenza (*knowledge worker*) in grado di utilizzare le proprie conoscenze e competenze per produrre innovazione, cambiamento, miglioramento dei processi e dei prodotti dell'istruzione; un docente che non incarna più la figura del trasmettitore di conoscenze, bensì quella del mediatore, del facilitatore, di colui che stimola e motiva i propri alunni alla ricerca, alla scoperta, alla riflessività, all'apprendere ad apprendere in relazione con se stessi e con gli altri.

3. Il nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti

Uno degli elementi di maggiore significatività ascrivibili al nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti – come illustrato dal Decreto n. 249/2010 – sta nel fatto che esso definisce fin dall'inizio la scelta, e quindi la motivazione, dello studente a voler fare (domani) il docente. Come noto in passato non è stato così. Le vicissitudini che hanno portato i docenti a sedersi dietro la cattedra, non sempre sono state dettate dalla volontà di intraprendere la carriera dell'insegnamento, connotandosi piuttosto come una sorta di «ripiego» per il mancato successo in altre professioni socialmente ed economicamente più accreditate. La previsione di una laurea

magistrale a ciclo unico di durata quinquennale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e di una laurea magistrale specifica per l'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado seguita dal TFA della durata di un anno, per molti versi, determina una scelta fortemente orientata al mondo della scuola e alla funzione docente. Tutto ciò non costituisce certo una condizione sufficiente ad assicurare una categoria docente di qualità, ma quanto meno prevede l'istituzione di un percorso formativo esplicitamente orientato all'insegnamento e alla formazione di quelle competenze che sono richieste all'interno di un'organizzazione complessa come la scuola di oggi, le quali, come evidenziato nel paragrafo precedente, vanno ben oltre le semplici conoscenze di carattere disciplinare.

Di per sé il modello formativo che viene proposto non è innovativo rispetto al passato, anzi risulta abbastanza in linea con l'offerta formativa delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario e il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di durata quadriennale, nella misura in cui ripropone un'articolazione del percorso in:

- *corsi di insegnamento*, finalizzati all'acquisizione dei fondamenti delle discipline organizzate per settori scientifico-disciplinari che dovrebbero fornire gli *input* di riferimento in base ai diversi statuti epistemologici dei saperi inseriti nei corsi di studi;
- *laboratori*, contesti di sperimentazione, di applicazione operativa, di simulazione, di analisi di casi concreti, di validazione pratica degli *input* teorici appresi grazie ai corsi di insegnamento;
- *tirocinio*, sia indiretto che diretto, che nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria ammonta a 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari e ha inizio dal secondo anno di corso, mentre per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado prevede l'attivazione di un corso di tirocinio formativo attivo corrispondente a 60 crediti formativi.

Il modello proposto cerca di coniugare la dimensione prettamente teorica con quella legata alla pratica in situazione (reale o simulata) e alla riflessione *in itinere* e *ex post* sulle esperienze vissute direttamente. Questo consente di attivare un processo ciclico tra teoria e pratica educativa in grado di interpretare i fenomeni presi in esame, arrivare alla formulazione di categorie interpretative, che, inserite in appositi quadri teorici di riferimento, possano essere funzionali a guidare l'azione futura in maniera più consapevole ed efficace.

Il modello euristico-formativo che qui viene assunto ad esempio è quello della ricerca-azione, ampiamente trattato all'interno delle scienze dell'educazione⁵, che, partendo dall'individuazione di una situazione pro-

⁵ Cfr. E. Becchi, *Ricerca-Azione: Riflessioni su voci di dizionari, annuali, enciclopedie*, in «Scuola e città», 4, 1992; F. Cambi (a cura di), *Ricerca-Azione e scuo-*

blematica punta all'attivazione di un percorso di indagine, condiviso con gli operatori della comunità scolastica, allo scopo di individuate pratiche, procedure, modelli interpretativi, capaci di far fronte al problema. La specificità dei fenomeni educativi in questo caso rende difficile la generalizzabilità delle soluzioni adottate, anche perché non riconducibili a specifici disegni di ricerca di tipo sperimentale o correlazionale⁶, ma consente comunque la validazione di buone pratiche confrontabili tra loro nella misura in cui possono essere riferite con successo a situazioni e fenomeni simili.

All'interno dei percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti, in virtù della sua capacità di far sperimentare direttamente la complessità delle variabili che entrano in gioco nella relazione educativa, il tirocinio assume una valenza formativa fondamentale su cui è importante far convergere l'attenzione sia del mondo accademico che di quello scolastico.

3.1 Centralità e valenza formativa delle attività di tirocinio

Va innanzitutto precisato come il *tirocinio* rappresenti una risorsa sia per l'università che per le singole scuole. Per l'università, poiché in una qualche maniera essa ha la possibilità di confrontarsi direttamente con la pratica didattica reale, rilevandone i punti di forza e di debolezza; per le scuole nella misura in cui possono beneficiare dell'opportunità di ricevere *input* innovativi provenienti dal mondo della ricerca educativa e disciplinare, oltre a disporre di giovani motivati da impiegare in maniera funzionale a supporto della didattica.

Le soluzioni relative al tirocinio non sono comunque uniformi in tutti i percorsi di formazione iniziale. Nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, il tirocinio è previsto a partire dal secondo anno di studi in parallelo ai corsi di insegnamento e ai laboratori. Ciò consente allo studente di avvicinarsi ai saperi fondamentali e ad alcuni laboratori con gradualità mediante una sinergia costante tra teoria e pratica didattica, favorendo un approccio integrato tra riflessività e azione. Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, per contro, si realizza in un percorso della durata di una anno successivo

la. Materiali di riflessione, IRRE Toscana, Firenze 2007; S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998; P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, (Voll. 1 e 2), Liguori, Napoli 2006; J.P. Pourtois, *La ricerca-azione*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986; C. Scurati, G. Zaniello (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

⁶ Cfr. Lucisano P., Salerno A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002; Trisciuzzi L., Corchia F., *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, ETS, Pisa 1999³; Paparella N., Santo A., *Pedagogia sperimentale*, Pensa Multimedia, Lecce 1997.

alla laurea magistrale prevedendo un raccordo sistematico soltanto con alcuni insegnamenti e alcuni laboratori.

Nello specifico il cosiddetto TFA comprende quattro tipologie di attività:

- a. insegnamenti di scienze dell'educazione;
- b. un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, di cui almeno 75 ore sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità. Esso è svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un *tutor*, in collaborazione con il docente universitario;
- c. insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche avvalendosi di contesti di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;
- d. laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

La gestione delle attività del tirocinio formativo attivo è affidata al consiglio di corso di tirocinio, costituito sia da rappresentanze del modo accademico che della scuola⁷. Esso ha il compito di curare l'integrazione tra gli insegnamenti di scienze dell'educazione, il tirocinio indiretto e diretto, gli insegnamenti di didattiche disciplinari e i laboratori, organizzare i laboratori didattici disciplinari e i laboratori pedagogico-didattici, stabilire le modalità di collaborazione tra i *tutor* dei tirocinanti, i *tutor* coordinatori e i docenti universitari o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

A questo punto resta da chiedersi quale modello di tirocinio sia opportuno mettere in atto per assicurare efficacia e sostenibilità didattica ai percorsi proposti. Per tradizione, infatti, la formazione degli insegnanti si è concentrata più su aspetti teorico-nozionistici, anziché privilegiare un approccio didattico-operativo, per cui il rischio di sottovalutare il valore formativo-riflessivo e professionalizzante del tirocinio è comunque presente anche nel modello attuale.

La letteratura nell'ambito delle scienze dell'educazione ha elaborato diversi modelli di tirocinio, sebbene non tutti applicabili allo stesso modo alla formazione degli insegnanti. Qui di seguito vengono riproposti sinteticamente quelli maggiormente significativi.

⁷ Nello specifico l'art. 10, co. 4 del Decreto n. 249/2010 precisa come detto consiglio di corso di *tirocinio* sia costituito: «a) nelle università, dai tutor coordinatori, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini, e da un rappresentante degli studenti tirocinanti».

- a. *Tirocinio come praticantato*. Considera il tirocinio ai fini dell'insegnamento come una forma di apprendistato, al pari di qualsiasi altro mestiere o professione, dove si apprende una pratica professionale per affiancamento, per imitazione del comportamento di un professionista esperto. Il tirocinante in questo frangente ricopre un ruolo passivo, nella misura in cui si limita ad osservare e a riprodurre meccanicamente le azioni e talvolta anche gli atteggiamenti del professionista esperto, valutando acriticamente la bontà o meno di quanto messo in pratica.
- b. *Tirocinio riflessivo*. È finalizzato allo sviluppo di due tipi di competenze: a) competenze tecniche e b) competenze critico-riflessive. Le prime rimandano soprattutto all'acquisizione di *expertise* di natura progettuale, didattico-organizzativa, docimologica. Lo sviluppo delle seconde parte dal presupposto che la conoscenza non è separata dalla pratica, non c'è un momento in cui si conosce mediante un approccio deduttivo e uno successivo in cui si applicano le conoscenze. La pratica, l'azione sono esse stesse momenti di conoscenza, momenti in cui attraverso la riflessione si avvia un vero e proprio processo di ricerca, mediante quella che Schön chiama una «conversazione riflessiva con la situazione»⁸. Per cui in questo caso il tirocinio si caratterizza non tanto per una riflessione sull'azione, da fare a posteriori così da essere categorizzata all'interno di schemi e modelli teorici predefiniti, ma «nel corso dell'azione» grazie al divenire dell'azione stessa. È per mezzo delle domande che nascono dalla pratica e durante la pratica che si sperimentano soluzioni innovative e alternative. La pratica professionale e quindi anche l'insegnamento si connotano essenzialmente come «casi unici», difficilmente riproducibili, che possono presentare tutt'al più degli elementi di comunanza con esperienze pregresse e che pertanto richiedono una ridefinizione costate dei problemi, oltre all'individuazione di strategie originali. Ecco perché una strategia adottata con un gruppo di alunni non necessariamente registra lo stesso livello di efficacia se applicata ad un'altra senza i dovuti adattamenti. In questo caso l'attività di tirocinio anziché connotarsi come addestramento alla *performance* si configura più come un costante percorso di ricerca-azione, su cui è opportuno riflettere durante e *ex-post* e i laboratori e gli incontri con i *tutor* possono avere un grosso valore formativo in tal senso.

⁸ Cfr. D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; Id. (1987), *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987, trad. it., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006. Si veda inoltre: D. Capperucci, *La valutazione delle competenze in età adulta*, ETS, Pisa 2007.

- c. *Tirocinio come apprendistato cognitivo*. Descritto prima da Bruner⁹ e ripreso poi da Perrenoud¹⁰, esso muove dal presupposto che si impara a fare ciò che ancora non si sa fare «facendo». Non è un semplice intervenire sulle cose, ma è un fare riflessivo, metariflessivo, sui cui però è opportuno intervenire ricorsivamente. L'azione agevola la formazione una mappa mentale delle situazioni, delle relazioni, dei ruoli, delle strategie da adottare, è funzionale alla costruzione di un'impalcatura cognitiva (*scaffolding*) in grado di riconoscere il problema o il fenomeno che si ha di fronte e intervenire su di esso in modo efficace. L'esperienza diventa il presupposto indispensabile per ampliare ed estendere le funzioni della mente, sperimentando soluzioni inedite e adattive.
- d. *Tirocinio come apprendimento trasformativo*. Riconducibile alla teoria dell'apprendimento elaborata da Mezirow¹¹, attribuisce all'esperienza in situazione la capacità di trasformare gli «schemi d'azione iniziali», come la riproduzione dei modelli di insegnamento che un soggetto ha subito in prima persona – quelli dei suoi insegnanti per esempio – a vantaggio di schemi e modelli di comportamento frutto di scelte consapevoli e riflessive. Ad un apprendimento imitativo vengono gradualmente sostituendosi pratiche personali che il soggetto non applica mediante la riproposizione di modelli esterni, bensì in virtù della fondatezza delle proprie scelte. L'esperienza serve in sintesi a favorire un approccio critico alla pratica didattica, che diventa così oggetto di indagine e di condivisione all'interno della comunità professionale di appartenenza.
- e. *Tirocinio come apprendimento significativo*. Il confronto con situazioni reali di insegnamento porta il docente-tirocinante a capitalizzare esperienze simili affrontate in precedenza (siano esse vicine o lontane nel tempo), individuando situazioni analoghe con le quali ha già avuto a che fare e associandole ad altrettante modalità risolutive rivelatesi efficaci. Questo consente di non processare (ovvero sottoporre ad analisi critica) tutte le situazioni che si presentano considerandole come inedite, ma distinguere tra quelle già affrontate in passato e quelle effettivamente originali che richiedono di essere impostate (*setting*) e poi risolte. Ausubel¹² a riguardo parla di apprendimento significativo nella misura in cui l'attingere al patrimonio esperienziale del soggetto genera cambiamenti consapevoli nelle conoscenze, negli schemi d'azione, nei sistemi di valori.

⁹ Cfr. J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001.

¹⁰ Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2000; Id., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.

¹¹ Cfr. J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹² Cfr. E.D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1978.

Tra i modelli di tirocinio qui proposti, quelli che a nostro avviso sono da privilegiare nel caso specifico della formazione iniziale degli insegnanti sono soprattutto quelli che puntano sul valore formativo dell'esperienza e della riflessione. L'approccio riflessivo infatti previene dall'adozione di un approccio dogmatico e deterministico della didattica e del fare scuola, evitando di appiattire l'insegnamento attorno a routine stereotipate e valorizzando l'ambito esperienziale quale fonte generativa di nuove conoscenze ed *expertise* professionali.

3.2 Puntare sulla funzione di coaching delle figure tutoriali

Come abbiamo sottolineato in precedenza il tirocinio diventa luogo di incontro tra competenze e saperi professionali diversi, quello scientifico-speculativo-teoretico proprio del mondo universitario e quello esperienziale-operativo-pragmatico della scuola. Queste due componenti devono trovare nel tirocinio una reciproca contaminazione e integrazione sia in merito alle finalità da attribuire alle attività in situazione sia per ciò che riguarda le modalità di realizzazione del TFA. È chiaro quindi come l'anello di congiunzione tra il mondo universitario e quello scolastico sia rappresentato dalle figure tutoriali, incaricate di portare a termine una funzione di *coaching*, ovvero di supporto, di accompagnamento, di guida del tirocinante durante tutta la sua esperienza di tirocinio. Detto accompagnamento si realizza non solo nel momento in cui egli si troverà a varcare la soglia dell'aula, ovvero con l'avvio del tirocinio diretto, ma già a partire dal tirocinio indiretto e dalla definizione del progetto di tirocinio, per mezzo del quale attraverso obiettivi progressivi il tirocinante individuerà risultati ben definiti da perseguire anche grazie all'aiuto dei *tutor* assegnati.

A tal proposito l'art. 11 del Decreto n. 249/2010 prevede che per lo svolgimento delle attività di tirocinio le facoltà di riferimento si avvalgono di personale docente e dirigente in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione.

Sono previste diverse figure di docenti *tutor*. Per lo svolgimento del tirocinio per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado si parla di: a) *tutor coordinatori* e b) *tutor dei tirocinanti*. Per quanto riguarda il Corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria viene introdotta un'ulteriore figura, quella del *tutor organizzatore*.

Ai *tutor coordinatori* è affidato il compito di:

- a. orientare e gestire i rapporti con i *tutor* assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti;
- b. 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;

- c. supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto;
- d. seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe.

I *tutor dei tirocinanti*, designati dai coordinatori didattici e dai dirigenti scolastici tra i docenti in servizio con contratto a tempo indeterminato¹³, hanno invece il compito di:

- a. orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe;
- b. accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti.

Ai *tutor organizzatori* del Corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria spetta di:

- a. organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
- b. 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;
- c. coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
- d. assegnare ai *tutor* coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

Dette figure svolgono un ruolo strategico ai fini della creazione di sinergie positive tra le Università, le istituzioni scolastiche e gli Uffici Scolastici Regionali, rafforzando la collaborazione interistituzionale tra tutti i soggetti e gli enti coinvolti. Esse hanno, inoltre, il compito di fare in modo che il tirocinio si connoti come un'esperienza formativa a tutti gli effetti, ispirata di principi di significatività, trasformazione, riflessività, operatività sopra richiamati, creando una sorta di *trait d'union* tra l'apprendimento in situazione e l'esperienza professionale.

¹³ L'art. 12 del Decreto n. 249/2010 prevede la costituzione di un *Elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate*, a cura di ciascun Ufficio Scolastico Regionale e da aggiornare annualmente, all'interno del quale sono riportate le scuole che possono accogliere i tirocinanti avendo cura di evidenziare per ogni istituzione scolastica i seguenti dati: a) elenco degli insegnanti con contratto a tempo indeterminato disponibili a svolgere il compito di tutor con il rispettivo curriculum vitae; b) piano di realizzazione e di inserimento nell'attività della scuola delle attività di tirocinio attivo; c) eventuali precedenti esperienze di tirocinio; d) esistenza di dipartimenti disciplinari o pluridisciplinari attivi; e) eventuale partecipazione dell'istituzione scolastica alle rilevazioni degli apprendimenti nazionali e, se campionata, a quelle internazionali; f) presenza di laboratori attrezzati; g) eventuali altri elementi che possono concorrere alla valorizzazione delle esperienze delle istituzioni scolastiche.

Nell'espletamento delle attività di tirocinio diventa fondamentale che la presenza del tirocinante sia vista da parte della scuola accogliente come una risorsa, affinché ciò avvenga è importante che il progetto di tirocinio si inserisca funzionalmente all'interno delle attività del Piano dell'Offerta Formativa. Dal canto suo la scuola deve connotarsi come ambiente di formazione, mettere a disposizione del tirocinante materiali, informazioni, strumenti, momenti di condivisione, favorire la partecipazione agli incontri degli Organi Collegiali allo scopo di coinvolgerlo direttamente nella vita della scuola. La costituzione di un elenco regionale di scuole accreditate dovrebbe rappresentare un'ulteriore garanzia rispetto alla qualità delle scuole che si accingono ad accogliere un nuovo tirocinante.

Conclusioni

Come affermato in apertura di questo contributo, la «riforma» della formazione iniziale degli insegnanti, nonostante le disposizioni fornite dal Decreto n. 249/2010, allo stato attuale risulta in buona parte incompiuta, almeno per la scuola secondaria di I e II grado, le cose sembrano andare meglio per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Il DM n. 139/2011 ha inteso definire le fasi di attuazione del nuovo percorso di formazione iniziale degli insegnanti, prevedendo a partire dall'a.a. 2011/2012 l'attivazione dei:

- a. corsi di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria;
- b. corsi di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado;
- c. tirocini formativi attivi (TFA) per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado;
- d. corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità;
- e. corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (CLIL);
- f. corsi di cui all'art. 15, comma 16, del Decreto n. 249/2010, relativi al conseguimento dell'abilitazione per la scuola dell'infanzia e della scuola primaria destinati ai diplomati che hanno titolo ad insegnare negli ordini scolastici sopra citati.

Fatta eccezione per l'attivazione del corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, per cui sono stati rispettati i tempi di attuazione annunciati dal MIUR (seppur con una diminuzione dei posti previsti, rispetto agli ultimi anni accademici), per tutti gli altri percorsi non sono stati ancora pub-

blicati i decreti attuativi¹⁴. Tutto ciò sta generando pesanti ripercussioni sulla programmazione degli atenei e avrà conseguenze negative anche sulla qualità dell'offerta formativa, la quale, anche qualora le procedure di avvio dovessero registrare un'accelerazione improvvisa, si accompagnerebbe comunque, almeno per il primo anno, ad un notevole ritardo nell'avvio delle attività didattiche. Un altro elemento di preoccupazione e di incertezza infine è rappresentato dalle classi di concorso e dal numero dei posti messi a concorso che il MIUR, a fronte delle proposte avanzate dagli atenei, intenderà autorizzare per consentire l'attivazione delle lauree magistrali per le scuole secondarie di I grado e i TFA per le scuole secondarie di I e II grado. Le proiezioni rese note a giugno 2011 relative ai fabbisogni dei prossimi tre anni hanno destato non poco sconcerto sia nel mondo accademico che tra gli aspiranti alla carriera docente, né le successive rassicurazioni del Ministero in merito all'incremento dei posti (dal contingente non ben quantificato) sono riuscite a placare le preoccupazioni di coloro che sono coinvolti istituzionalmente nella formazione degli insegnanti, né tanto meno le giovani generazioni di futuri docenti che rischiano di vedere preclusa ogni ragionevole possibilità di accesso all'insegnamento.

La «scuola di qualità», sovente richiamata nei documenti dell'Unione Europea e nei provvedimenti legislativi nazionali, anche di recente emanazione, non può prescindere dalla presenza di «docenti di qualità», e questo richiede un impegno sia in termini di risorse che di qualificazione dell'offerta formativa. La sfida della scuola di domani si fonda a partire dalle scelte di oggi e dall'importanza attribuita alla formazione iniziale della futura classe docente da cui dipende, almeno in parte, il successo delle prossime generazioni, con l'auspicio che tutte le autorità coinvolte – da quelle governative, amministrative, accademiche a quelle scolastiche – svolgano al meglio il proprio ruolo nel rispetto delle responsabilità istituzionali previste dal nostro ordinamento.

Bibliografia

- Ausubel E.D., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1978.
Becchi E., *Ricerca-Azione: Riflessioni su voci di dizionari, annuali, enciclopedie*, in «Scuola e città», 4, 1992.
Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
Cambi F. (a cura di), *Ricerca-Azione e scuola. Materiali di riflessione*, IRRE Toscana, Firenze 2007.
Capperucci D., *La valutazione delle competenze in età adulta*, ETS, Pisa 2007.

¹⁴ In riferimento al periodo in cui è stato scritto il presente contributo (ottobre 2011).

- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, (Voll. 1 e 2), Liguori, Napoli 2006.
- Paparella N., Santo A., *Pedagogia sperimentale*, Pensa Multimedia, Lecce 1997.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2000.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Pourtois J.P., *La ricerca-azione*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987, trad. it., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Scurati C., Zaniello G. (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.
- Trisciuzzi L., Corchia F., *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, ETS, Pisa 1999³.

PROFESSIONE DOCENTE PER IL XXI SECOLO

Alessandra Anichini

Il contributo del personale scolastico, e soprattutto degli insegnanti, è fondamentale per il successo di ogni scuola. Sono gli insegnanti a mediare tra un mondo in rapida evoluzione e gli allievi che stanno per entrarvi

così recita l'attacco di uno dei tanti documenti europei dedicati alla scuola, in particolare un documento di lavoro del luglio 2007 dal titolo *Le scuole per il XXI secolo*¹. Al ruolo dei docenti, come a quello dei dirigenti scolastici e di tutto il personale della scuola, sono dedicate, allo stesso modo, molte altre pagine che riflettono sul futuro della formazione, in una società ormai da tutti definita 'della conoscenza'. Nella Conclusione del Consiglio del 26 novembre del 2009², ad esempio, si fa riferimento all'importanza delle conoscenze e delle competenze dei docenti, nonché alla «qualità della leadership scolastica» come fattori fondamentali per il raggiungimento di risultati soddisfacenti negli apprendimenti degli studenti: «Un insegnamento di qualità e la capacità di stimolare tutti gli alunni a dare il meglio di sé possono avere un impatto positivo duraturo sul futuro dei giovani».

Dalla strategia di Lisbona 2010 e poi ancora fino alle più recenti indicazioni di ET 2020³, la formazione di insegnanti e formatori viene considerata condizione necessaria e imprescindibile per migliorare il livello generale dell'istruzione e si fa esplicito riferimento all'importanza di una preparazione iniziale adeguata, ad una formazione in servizio da proseguire per tutto l'arco della vita, nonché a strategie di accompagnamento e supporto per i docenti neoassunti, nel momento dell'avvio, cioè, di una professione che, come altre, richiede la maturazione di un'esperienza, oltre

¹ Documento di lavoro dei servizi della Commissione *Le scuole per il 21° secolo*, Bruxelles, 11.07.07 SEC(2007)1009 <http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_it.pdf> (09/13).

² Conclusioni del Consiglio, 26.11.09 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto (2009/C 302/04).

³ Conclusioni del Consiglio, 12.05.09 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, *ET 2020* (2009/C 119/02) <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:002:0010:IT:PDF>> (09/13).

che solide conoscenze in ingresso. Tuttavia, nonostante il riconoscimento della centralità del ruolo docente, emerge dalle statistiche europee un dato che sembra accomunare molti dei paesi membri: la perdita di *status* della professione dovuta a basse retribuzioni (un insegnante guadagna in media il 79% della retribuzione di altri professionisti con qualifiche equiparabili) e a un cambiamento progressivo nella richiesta di prestazione, con compiti sempre più diversificati e complessi. Recenti ricerche, tra cui una italiana condotta dalla Fondazione Agnelli nel 2010⁴, mettono in evidenza come gran parte del corpo docente si senta oggi inadeguato allo svolgimento delle sue mansioni e, soprattutto, poco sostenuto da una struttura che dovrebbe offrire un supporto costante. Quasi una professione ai limiti dei rischi di *drop-out*, così come accade per molti altri ruoli legati al sociale.

Mentre il ruolo dell'insegnante diventa uno dei meno ambiti, scarsamente considerato nella scala sociale dei mestieri, da più fronti emerge una sempre maggiore richiesta di professionalità da parte del docente chiamato oggi a dimostrare il possesso di una serie variata di competenze, appartenenti ad ambiti diversi. Tra le competenze richieste figurano in primo luogo la disponibilità a rivedere le proprie pratiche didattiche, privilegiando, oggi, approcci metodologici più raffinati, orientati allo sviluppo di competenze, piuttosto che alla trasmissione della conoscenza; il saper far fronte ad un'utenza scolastica più variata, in situazioni culturali rese sempre più complesse da flussi migratori continui; la capacità di adattare le proprie metodologie alla presenza invasiva delle nuove tecnologie della didattica e della nuova strumentazione digitale, che presuppone una generale riconfigurazione delle strategie adottate; il saper rispondere, infine, a quell'esigenza di *accountability*, richiesta da una politica che si propone di agire secondo logiche di trasparenza, creando le condizioni per una partecipazione più diretta di tutti all'utilizzo dei beni comuni. Compiti diversificati, che richiedono un impegno non comune a fronte di una condizione istituzionale, che, almeno nel nostro paese, risente delle politiche contraddittorie e poco orientate di questi ultimi anni.

Le richieste rivolte agli insegnanti sono sempre più impegnative [...]. In generale, nei paesi per i quali sono disponibili informazioni, la maggior parte degli insegnanti lascia la professione appena ha la possibilità di farlo⁵.

Un quadro sufficientemente desolante, se non fosse spesso contraddetto da una pratica scolastica di segno opposto, da situazioni in cui, quasi miracolosamente, la professionalità dei più tiene alto il livello didattico e

⁴ Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁵ Documento di lavoro dei servizi della Commissione *Le scuole per il 21° secolo*, Bruxelles, 11.07.07 SEC (2007) 1009.

contribuisce a realizzare occasioni in cui la comunicazione formativa raggiunge ancora livelli di qualità considerevole.

Ma proviamo a proseguire l'esame delle indicazioni europee, alla ricerca della definizione del docente ideale, quale quello che si profila per le scuole del nuovo millennio.

In un documento dell'agosto del 2007⁶ venivano enunciati una serie di principi comuni, utili a delineare il profilo professionale di un ipotetico insegnante, di una qualsiasi scuola europea. Il primo requisito richiesto ad un docente è quello di possedere una qualifica specifica, ovvero

[...] una conoscenza approfondita della sua materia, una buona formazione pedagogica, le qualifiche e le competenze necessarie per orientare e sostenere i discenti, nonché la capacità di comprendere le dimensioni sociali e culturali dell'istruzione.

Si tratta, come si vede, di una serie di requisiti, che uniscono alle tradizionali competenze disciplinari quelle più trasversali di una formazione pedagogica, psicologica e sociologica assieme. In questo senso le recenti disposizioni in termini di formazione degli insegnanti si propongono di ovviare, nel nostro paese, a carenze prima considerate irrilevanti (il sistema delle SSIS, prima, e del TFA, oggi, introducono una formazione di tipo didattico non prevista dalle tradizionali lauree nelle discipline di insegnamento). La disposizione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita viene indicato, poi, come secondo principio fondamentale, condizione necessaria per mantenere una formazione adeguata al proprio ruolo, condizione che riguarda ogni cittadino europeo e diventa particolarmente rilevante nel caso dei professionisti della formazione. La mobilità rappresenta, in terza istanza, una componente essenziale del profilo del nuovo docente: «gli insegnanti sono incoraggiati a lavorare o studiare in altri paesi europei ai fini dello sviluppo professionale», con l'obiettivo di costruirsi un bagaglio culturale aperto e flessibile, spendibile ipoteticamente in scuole diverse, di ogni paese; in questa ottica si considera fondamentale anche una disposizione al lavoro in rete, attraverso la pratica di partenariati «con scuole, ambienti di lavoro locali, formatori del mondo del lavoro e altre parti in causa».

L'idea che emerge dall'esame dei principi chiave citati non è più dunque quella di un docente protetto dalle pareti di un'aula, in un confronto quasi solipsistico con i suoi studenti, ma di un professionista inserito in un contesto di lavoro aperto, dinamico, dove la relazione e lo scambio sono elementi centrali e dove la dimensione sociale e culturale è la chiave portante delle attività svolte. Un'apertura, dunque, alla società nel suo complesso, prima ancora che verso i diretti interessati, gli studenti con cui entra in contatto. Rispetto a loro, le prerogative richieste

⁶ Comunicazione della Commissione europea, 03.08.07 (COM 392).

ad un insegnante sono riassunte in poche righe dal medesimo testo ed esprimono la capacità di:

[...] identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze; lavorare in contesti multiculturali compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza.

Manca ancora, per completare il profilo professionale a cui si fa riferimento, un'attitudine ritenuta parte sostanziale del lavoro di insegnante, ovvero la capacità di sostenere «pratiche di riflessione e ricerca», ovvero di

[...] sviluppare nuove conoscenze nell'ambito dell'istruzione e della formazione [...] continuare a riflettere in maniera sistematica sulle [...] pratiche; intraprendere ricerche in classe; incorporare nell'insegnamento i risultati delle ricerche effettuate in classe e delle ricerche accademiche; valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificarle conseguentemente; nonché valutare le proprie esigenze in materia di formazione⁷.

Molto più del professionista riflessivo di Schön⁸, dunque, passa in queste sommarie indicazioni, che delineano una figura articolata e dotata di capacità relazionali e progettuali, oltre che di una predisposizione ad un agire consapevole e riflettuto. Il nuovo docente possiede le competenze necessarie a promuovere la formazione dei propri studenti in uno specifico ambito disciplinare, ma, oltre a questo, possiede abilità e competenze comunicative da spendere a vari livelli, nel lavoro di classe così come nella costruzione di una rete di relazioni che comprende colleghi, famiglie, istituzioni. Si configura, inoltre, come un ricercatore a tutti gli effetti, impegnato in una ricerca applicata che lo porta a potenziali collaborazioni con il mondo accademico e con le istituzioni.

Le indicazioni a cui abbiamo fatto cenno, orientate sì quanto generiche, non arrivano a delineare comportamenti e atteggiamenti definiti, disegnano semplicemente uno scenario all'interno del quale si devono studiare strategie e metodi di lavoro specifici. Non sarebbe del resto compito di decisori politici indicare il 'come' della didattica, ad altri spetta questo compito, anche se e non è facile farlo in un momento in cui, come si è ri-

⁷ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 03.08.07 (COM 2007 392).

⁸ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1999.

cordato, la professione docente risulta profondamente in crisi, più marginale rispetto al passato, scalzata da una serie di attori e agenzie formative concorrenti, prima tra tutte quella dei media vecchi e nuovi che rappresentano certamente una delle fonti principali per l'apprendimento delle nuove generazioni. Privato del tradizionale ruolo di *promoter* culturale riconosciutogli per anni, il docente si trova oggi ad organizzare la propria azione didattica in uno scenario in cui l'istruzione informale e non formale hanno un ruolo chiave nello sviluppo delle intelligenze degli studenti, nella costruzione dei loro strumenti di analisi culturale. I docenti, la scuola in genere, sono solo una parte, seppure importante, di quel più ampio ambiente di apprendimento rappresentato dai contesti sociali in cui l'individuo vive e con cui si confronta, ambienti in cui trova la risposta ad esigenze e bisogni formativi di varia natura. All'interno di questo complesso sistema, i media fanno la loro parte, una parte oggi preponderante ed invasiva sebbene, troppo spesso, trascurata.

Proviamo allora a immaginare quale possa essere la caratteristica dominante di chi si accinge ad affrontare, in questo quadro, una professione difficile e complessa quale quella che ha la responsabilità di formare il cittadino del futuro, all'interno di uno scenario eterogeneo e mutevole come quello che stiamo vivendo.

Ricordavamo come dagli inizi degli anni Novanta del secolo scorso in poi si è iniziato a parlare del docente come di un 'professionista riflessivo', in grado di mediare elementi teorici e pratici della propria formazione per tradurli in azione, un'azione connotata di riflessione, una pratica che si rivela applicazione delle conoscenze acquisite, ma si accompagna, costantemente, alla rilettura critica dell'agire stesso. Il modello, ispirato alla teoria di Donald Schön a cui abbiamo fatto cenno, si lega in qualche modo all'idea di un docente 'ricercatore', che vive la propria esperienza professionale come un'occasione di indagine e di riflessione sulle pratiche, con l'obiettivo di una crescita continua e fa della propria esperienza di formatore l'occasione per affinare e formalizzare le proprie strategie e le proprie tecniche.

L'idea è certo recente, accolta dalla letteratura, più che dall'immaginario collettivo, per il quale sono dure a morire rappresentazioni più tradizionali, codificate negli anni e ampiamente diffuse. Ad esempio l'idea di un docente che per vocazione si comporta più o meno come un *mago*, carismatico, in grado di attrarre e costruire sulle proprie capacità naturali una relazione pedagogica basata sulla fascinazione; o, più diffusamente, quella dell'insegnante *teorico*, che possiede un ampio bagaglio di conoscenza costituito da saperi disciplinari formalizzati e che tende a trasferire ciò che sa agli allievi in maniera più o meno meccanica; o di un docente più *tecnico*, che ha acquisito sul campo schemi di azione e metodologie, spendibili a trecentosessanta gradi in tutti i campi del sapere.

Senza niente togliere al quadro di riferimento politico che è stato riassunto a grande linee, vorrei provare a indicare un'ulteriore immagine, che mi sembra possa rappresentare, se non un modello per i futuri docenti, certo una suggestione efficace. L'idea che si profila è quella di un docente

narratore, che, un po' come un vecchio aedo, ricostruisce e tiene le tracce di trame ingarbugliate e perdute, per proporle, nitide, ai propri studenti.

Al di là delle vocazioni o della formazione disciplinare, chi insegna ha il compito particolare di aiutare i propri studenti a ricostruire una narrazione culturale che si presenta spesso confusa nella quantità delle informazioni e degli spunti, nella ricchezza estrema dei percorsi di lavoro e nelle specializzazioni di ambiti disciplinari.

Nel 2005, Franco Cambi assieme a Maria Piscitelli pubblicava un significativo volume⁹ in cui proponeva la narrazione come paradigma trasversale alle discipline. Narrare è il dispositivo utilizzato per comunicare e condividere le conoscenze, da utilizzare proprio per superare la disgregazione dei saperi e ricondurli ad una sostanziale unitarietà formativa. La narrazione è la strategia attraverso la quale il docente ricompona la frammentazione delle conoscenze e le offre ai propri studenti, con l'obiettivo di sollecitare, anche, quell'attitudine alla decostruzione e alla ridefinizione di senso che rappresenta il vero scopo di ogni azione formativa. Ogni storia, ogni racconto, ha insita in sé la possibilità di essere prima compresa, interrogata e poi smontata, attraverso un'analisi attenta e impietosa. Non c'è possibilità di analisi senza racconto, e di conseguenza nessuna capacità interpretativa. A distanza di qualche anno, pur nella nuova logica dell'insegnamento per competenze, possiamo ancora oggi sostenere l'efficacia di questa proposta che intende ristabilire un filo conduttore all'interno del lavoro scolastico, al di là delle suddivisioni settoriali delle discipline e dei saperi specialistici.

La narrazione si profila, dunque, come un efficace dispositivo didattico, strumento essenziale nelle mani del docente incaricato della non facile operazione di attribuire significato alla molteplicità delle informazioni, riscrivendo, di volta in volta, secondo le proprie linee interpretative, la struttura di discorsi coerenti e condivisibili.

Questa sorta di predisposizione al racconto, caratteristica prima del docente, ma anche, di rimando, competenza da sviluppare nello stesso studente, si profila del resto, più in generale, come attività fondamentale per la costruzione di una memoria personale e collettiva, necessario espediente per la definizione di una chiara identità culturale¹⁰, storica e psicologica.

Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se quest'identità manca, l'individuo inesplica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura¹¹

⁹ F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005.

¹⁰ P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di narratore*, in *Filosofia e linguaggio*, a cura di D. Jervolino, Guerini e Associati, Milano 1994.

¹¹ J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 59.

scriveva Bruner in un saggio del 1996, stabilendo una stretta correlazione tra narrazione e identità culturale.

È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione¹²

insisteva nello stesso volume, attribuendo alla narrazione la prerogativa di conferire forma e significato alle cose del mondo, mettendo in atto un processo di «costruzione della realtà» sempre mediata dal soggetto.

È attraverso le storie, attraverso il linguaggio con cui le si esprimono, che si opera una sorta di magia, quella di svelare le trame sottese al fluire degli eventi, ma anche e soprattutto di prefigurare possibilità inedite all'interno di panorami apparentemente definiti. Affinare la capacità di ascolto, la capacità di lettura e di analisi, a tutti i livelli, quasi come disposizione naturale, rappresenta oggi uno dei principali obiettivi di una formazione attenta all'uomo ed è la base per lo sviluppo di qualsiasi creatività culturale.

Siamo così bravi a raccontare che questa facoltà sembra 'naturale' quasi quanto il linguaggio. Addirittura modelliamo i nostri racconti, senza alcuno sforzo, per adattarli ai nostri scopi (a cominciare dalle piccole astuzie per gettare la colpa del latte versato sul fratellino minore), e quando gli altri fanno la stessa cosa ce ne accorgiamo. La nostra frequentazione dei racconti comincia presto nella vita e continua senza sosta; non meraviglia che sappiamo come trattarli¹³.

Il racconto si profila come strumento di lettura e interpretazione della realtà oltre che come modalità per suggerire comportamenti, costruire modelli, indicare percorsi: «una rappresentazione sociale orientata [...] un dinamico cammino verso l'integrazione dell'individuo nel gruppo sociale»¹⁴, una rappresentazione, tuttavia, che può e deve essere continuamente mutata e rivista.

Oggi, nella società dell'informazione, dove, per riprendere la suggestiva immagine proposta da McLuhan in un opuscolo poco noto del 1977¹⁵ la città stessa si profila come un'aula in cui si apprende malgrado tutto, dobbiamo chiedere al docente una raffinata abilità narrativa, intendendo con essa la capacità di offrire la propria costruzione interpretativa al vaglio degli studenti, di proporre loro un filtro critico e consapevole dell'in-

¹² Ibidem, p.12.

¹³ J.S.Bruner, op. cit, p. 3.

¹⁴ E. Bricchetto, A. Perissinotto, *Narrazione*, in P.C. Rivoltella, E. Bricchetto, F. Fiore, *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia 2012, p. 57.

¹⁵ M. McLuhan, *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Armando Editore, Roma 1984.

formazione. Dobbiamo chiedergli, inoltre, di svolgere appieno quel ruolo di agente ri-equilibratore che Neil Postman affidava agli educatori, in una scuola che, istituzionalmente, doveva rappresentare un efficace termostato nei confronti degli eccessi e delle alterazioni dei media¹⁶.

Da più parti emerge, oggi, l'idea che la crisi culturale che stiamo vivendo possa essere definitiva una 'crisi della narrazione', la fine, cioè, di un'epoca in cui i grandi racconti universali delle religioni o delle fedi politiche hanno rappresentato la struttura di riferimento portante per le azioni individuali. Nella società della complessità, i modelli si moltiplicano e si confondono e la logica frammentaria a cui siamo assuefatti contribuisce allo smarrimento individuale che la psicologia e la sociologia registrano.

Nella 'mediapolis' globale¹⁷, dove i simboli, la dimensione 'virtuale' dell'esistenza, vivono sullo stesso piano della realtà e sono, anzi, realtà a tutti gli effetti, la capacità di ritrovare le tracce, di tenere fermo il filo delle vicende e delle idee rappresenta un valore essenziale per la vita di ogni individuo. Una capacità che si acquisisce attraverso modelli, che si sviluppa con la pratica e con la riflessione consapevole. Aiutare i giovani a leggere e vivere quel «tessuto dell'esperienza», per usare ancora una felice espressione di Roger Silverstone, intessuto di reale e simbolico, dove gli aspetti simbolici sono ormai profondamente connessi e inscindibili dall'esistenza stessa, è il compito di ogni educatore, di ogni agenzia formativa degna di questo nome. La consuetudine con le storie è uno strumento fondamentale per lo sviluppo di questa competenza:

Fin dalle origini gli esseri umani hanno amato raccontarsi a vicenda storie: storie per consolare, sorprendere, divertire. Ci sono sempre stati narratori, seduti accanto al focolare o vaganti di città in città, che parlavano, scrivevano, recitavano. Le storie degli uomini, i miti e i racconti popolari hanno definito, conservato e rinnovato le culture, fossero storie di sconfitta e di redenzione, di eroismo e di fallimento; storie che, apertamente o velatamente, offrono modelli e morali, vie d'accesso al passato e al futuro, guide per chi è perplesso; storie che stimolano, indispettiscono e sconvolgono; storie con inizi, parti centrali e finali, strutture familiari, temi riconoscibili, piacevoli nelle loro variazioni (un canto ben eseguito, un racconto ben riferito, una suspense ben costruita). Queste storie possono essere pubbliche o private, svolgersi nel sacro e nel profano, affermare la realtà e giocare di fantasia, appellandosi all'immaginazione¹⁸.

¹⁶ N. Postman, *Ecologia dei media, L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando Editore, Roma 1999.

¹⁷ R. Silverstone, *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

¹⁸ R. Silverstone, *Perché studiare i media*, il Mulino, Bologna 1999, p. 73.

Bibliografia

- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Bruner J.S., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., Piscitelli M., *Complessità e narrazione paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 2005.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio, Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 03.08.07 COM(2007) 392.
- Comunicazione della Commissione europea* 03.08.07 (COM 392).
- Conclusioni del Consiglio sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto*, Bruxelles 26.11.09 (2009/C 302/04).
- Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, Bruxelles 12.05.09 ET 2020 (2009/C 119/02).
- Documento di lavoro dei servizi della Commissione europea, Le scuole per il 21° secolo*, Bruxelles 11.07.07 SEC(2007)1009 <http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_it.pdf> (09/13).
- Documento di lavoro dei servizi della Commissione Le scuole per il 21° secolo*, Bruxelles, 11.07.07 SEC(2007)1009.
- Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>> (09/13).
- McLuhan M., *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Armando Editore, Roma 1984.
- Postman N., *Ecologia dei media, L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando Editore, Roma 1999.
- Ricouer P., *La vita: un racconto in cerca di narratore*, in *Filosofia e linguaggio*, a cura di D. Jervolino, Guerini e Associati, Milano 1994.
- Rivoltella P.C., Bricchetto E., Fiore F., *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia 2012.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1999.
- Silverstone R., *Perché studiare i media*, il Mulino, Bologna 2002.
- Silverstone R., *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

LA FORMAZIONE E L'ORIENTAMENTO DEGLI INSEGNANTI: GLI ASPETTI AFFETTIVI E RELAZIONALI

Tommaso Fratini

1. Introduzione

Lo sviluppo di un'attitudine al lavoro emotivo e introspettivo è uno dei nodi cruciali ma anche più problematici nel bagaglio formativo della professione degli insegnanti, e ciò per le sue intrinseche difficoltà e le enormi implicazioni, in termini di ricadute, della dimensione affettiva e relazionale nella scuola per gli stati mentali sia degli insegnanti che degli allievi.

Le contraddizioni della società e dell'epoca attuale rendono la formazione all'affettività nella scuola sempre più necessaria e nello stesso tempo sempre più difficile da realizzare. Sono sempre più evidenti le sue ragioni perché dopo più di un secolo di ricerche nel campo dell'affettività nelle scienze umane, a partire dalla nascita e dagli sviluppi della psicoanalisi, sappiamo ormai molte cose sui processi emotivi normali e patologici, il ruolo delle relazioni umane significative ai fini della formazione globale della persona, e anche la loro influenza sui processi di apprendimento, specie in età evolutiva. Ma si tratta di un modello di formazione e intervento sempre più difficile concretamente da realizzare e mettere in atto per gli stessi mutamenti in negativo della società negli ultimi decenni, che si esprimono nei suoi aspetti strutturali di fondo ma anche nel modo di vivere le relazioni umane ed emotive, e che rendono conto in buona parte della stessa crisi della civiltà odierna nel mondo occidentale.

Tutto ciò, a ben vedere, ripropone una tipica contraddizione del tempo attuale, nel quale vi è una consapevolezza sempre maggiore dell'importanza di impiantare una serie di processi eticamente avanzati incentrati sull'aver cura¹ nella società: della persona umana, dei minori, delle minoranze, dell'ambiente, e ancora nella famiglia, nella scuola, nella comunità.

E nello stesso tempo meccanismi ben precisi all'opera nella nostra società premono invece inesorabilmente nella direzione dell'utile, del profitto, della produttività e dei processi di razionalizzazione industriale, del risultato concreto, senza molto riguardo per ciò che appare superfluo o in opposizione rispetto a tale logica, ma che diversamente dovrebbe e po-

¹ Sulla cura in pedagogia in particolare vedi Cambi (2010), Mortari (2006), Boffo (2006).

trebbe essere valorizzato in quanto coerente con un'altra visione etica di un ordine di valori, in grado di promuovere e porsi dalla parte di un'effettiva crescita umana e sociale.

Il modello neoliberista, oggi sempre più potente, sempre più consolidato direttamente o indirettamente, capillarmente diffuso e diramato nella nostra società, nella misura in cui attacca quel tipo di pensiero autonomo, critico e riflessivo che si oppone alla modalità di funzionamento intrinseca alla sua logica, deve attaccare anche la cultura (Nussbaum, 2010), così come la finalità della cura nei processi di presa in carico nel campo educativo, sociale, familiare.

Se la scuola stessa, come istituzione pubblica, di massa e di qualità (Cambi, 2008), è più o meno, sempre di più, tacitamente o apertamente attaccata, è in questa linea che si iscrive un ridimensionamento del ruolo e del profilo stesso della professione degli insegnanti.

Il fatto emblematico che si possa concepire a cuor leggero e pianificare, a livello delle politiche di governo, di potere ridurre il numero degli anni di un ciclo scolastico di studi, il numero delle ore e dei giorni nella settimana degli allievi in classe, trapela significativi indizi circa la svalorizzazione del ruolo strategico della scuola ai fini di un innalzamento del livello di cultura e di istruzione dei cittadini di una società, come quella italiana, di per sé già in crescente e preoccupante declino.

Allo stesso modo, il fatto che si proponga esplicitamente che si possa tranquillamente aumentare il numero di ore della settimana lavorativa di un insegnante, a parità di stipendio, come se nulla fosse, come se ciò non avesse alcuna prevedibile ricaduta sui suoi stati mentali e sul funzionamento dell'istituzione scolastica, la dice lunga sull'ignoranza e il misconoscimento, il deficit di considerazione per l'importanza della sua funzione, ma anche per il peso emotivo che è proprio di un compito che di fatto chiama in causa un alto tasso di relazionalità (Blandino, 1996), con tutto lo stress che ne consegue, in termini di attitudine implicita a farsi carico della sofferenza mentale propria e altrui, nel contesto di una relazione di aiuto.

Se quella dell'insegnante è sempre più trattata come una professione svalutata perché non produce utile, e peggio ancora deve essere sminuita per il coefficiente di potenziale sovversivo che intrinsecamente contiene nel formare le giovani generazioni a un pensiero autonomo, e di fatto a una coscienza critica nei confronti delle patologie sociali sempre diffuse in seno al modello di società globale in cui viviamo, non vi è da stupirsi se il tema dell'affettività nella scuola sia oltremodo trascurato, nonostante gli studi e le ricerche in questo ambito siano potenzialmente ormai da tempo a uno stadio sufficientemente avanzato, in forma consapevole, chiara e delineata².

² Si pensi al fatto che il contributo di Salzberger-Wittenberg, Polacco Williams e Osborne, ormai un classico, ancora attualissimo, che nella sua analisi metteva sul tappeto tutti i nodi fondamentali della questione, è del 1983.

2. *Crisi e cambiamenti nella scuola italiana: ragioni di una formazione emotiva e burn out degli insegnanti*

La questione si complica ulteriormente in quanto lo stato di emergenza cronica in cui versa ormai da diversi anni la scuola rende, come sostenuto in premessa, il rafforzamento di un serio discorso riguardante l'affettività nei processi d'insegnamento e apprendimento sempre più urgente per fronteggiare il malessere della scuola stessa, sia dal versante del disagio degli allievi che degli insegnanti. Nello stesso tempo, paradossalmente, il compito di portare avanti fattivamente una formazione emotiva sia degli insegnanti sia degli allievi diventa oggi potenzialmente ancor più difficile proprio in virtù di determinanti precise, che alla radice hanno a che fare con quello stesso tipo di difficoltà responsabili del malessere degli insegnanti e insieme dei loro allievi.

Il compito si rende più difficile perché vi è stato un peggioramento nel funzionamento intellettuale ed emotivo della popolazione degli allievi nelle scuole. I problemi posti dalle nuove generazioni di allievi immigrati, ma soprattutto, decisamente, alcune linee di tendenza di cambiamento della società italiana, più che di altri paesi, propendono per un incremento di ciò che si sostanzia in un proliferare del funzionamento mentale concreto nella popolazione dei soggetti in età evolutiva: quella forma di pensiero che si esprime in caratteri di scarsa riflessività e scarsa tolleranza della frustrazione, e invece va nella direzione di un aumento dell'impulsività, della maniacalità, del senso di vuoto, e di forme malcelate di inebetimento come stretta conseguenza di un'attitudine al *non* pensare (Bion, 1970).

Questi sembrano i caratteri profondi e significativi di un cambiamento che si è compiuto via via negli anni nella società italiana, forse meno equipaggiata di altre nel porre argini al dilagare della cultura edonistica e consumistica, contro cui una maggiore severità degli insegnanti nella scuola non sembra di fatto di per sé, da sola, la risposta più idonea e realisticamente percorribile per combattere tali segni di malessere negli allievi.

Non è la risposta percorribile, e qui veniamo al secondo nodo complementare, perché un altrettanto significativo mutamento si è reso inevitabile nella condotta stessa degli insegnanti. L'atteggiamento dell'insegnante di tipo tradizionale, quello che si sostanzia nei tipici caratteri che si esprimevano con una certa severità, imparzialità, formalità, con un grado non indifferente di serietà e un alto livello di preparazione curricolare, e insieme una sottovalutazione delle componenti emotive e relazioni implicate nel rapporto con gli allievi, è andato a un certo punto, come era inesorabile, già da almeno vent'anni, sostanzialmente in crisi.

Ciò è avvenuto col tempo soprattutto nelle scuole medie superiori ad opera di un insieme congiunto di fattori, quali la diminuzione del prestigio sociale, il calo di potere, in virtù della perdita della precedente facoltà in Italia di rimandare gli studenti a fine anno agli esami di riparazione, la richiesta sociale di una minore severità, un crescente attacco, che si è espresso in termini sovente canzonatori, nell'immaginario collettivo verso gli insegnanti.

Ma il mutamento si è compiuto anche in virtù del cambiamento generazionale, e insieme sociale e culturale, che ha portato alla ribalta l'emergenza delle problematiche comportamentali e caratteriali di condotta degli allievi, un nuovo modo meno autoritario ma anche meno autorevole di declinarsi della genitorialità nelle famiglie, e insieme un peggioramento nella stessa *forma mentis* degli insegnanti, nel livello di conoscenze culturali, di attitudine professionale, e di funzionamento cognitivo e affettivo di coloro che scelgono di indirizzarsi verso questa professione, come inevitabile conseguenza della crisi globale della società italiana e del calo delle retribuzioni economiche. Tutto ciò ha creato i presupposti perché emergesse con forza la questione della dimensione emotiva del rapporto con gli allievi, e di quanto le forme di incompetenza degli insegnanti nel destreggiarsi all'interno di tali problematiche abbiano una fondamentale conseguenza sia sugli allievi che sulla gestione dei propri stessi stati mentali.

Fenomeni evidenti di crisi lavorativa nella professione degli insegnanti, ciò che con un termine tecnico possiamo indicare come caratteri di *burn out*³, sono sempre più diffusi e macroscopici. Tali fenomeni, che si esprimono con stati crescenti di vuoto, depressione, ulteriore sintomatologia psichiatrica di vario tipo, ma soprattutto con perdita di piacere nel proprio lavoro e vissuti di rabbia e anche di odio verso colleghi e soprattutto allievi e genitori di allievi, hanno proprio nel rapporto con gli studenti in classe la loro origine essenziale, molto più di quello che si potrebbe pensare e di altri fattori di difficoltà e di afflizione.

3. Resistenze al lavoro emotivo nella scuola e motivazione all'insegnamento e all'apprendimento

È elevato purtroppo il livello di inconsapevolezza e di incompetenza affettivo-relazionale con cui certi insegnanti sovente, ancora oggi, trascurano fin dall'inizio del loro mandato il dato della responsabilità emotiva nei confronti della presa in carico di soggetti in età evolutiva, non rendendosi conto che ciò ha enormi ricadute nell'accrescere fin da subito il livello potenziale dei loro sensi di colpa a livello profondo, e dunque del loro stress emotivo.

La conseguenza più negativa di questa condizione è legata il più delle volte alle difese che si generano e vengono messe in atto per negare e non riconoscere questo tipo di posizione patologica nel rapporto con gli allievi. Una posizione spesso tirannica ed estremamente intransigente, di chi si trincerava dietro il muro del cosiddetto buon senso per coprire le proprie difficoltà di fondo nei termini di una *non* disponibilità alla messa in gioco nel rapporto.

Questo tipo di posizione assunta, nei casi estremi, viene paradossalmente ad assomigliare a quella di certi psicologi selvaggi, per usare un vecchio

³ Sul *burn out* negli insegnanti vedi Blandino (2008).

termine freudiano (Freud, 1910), e che accomuna quegli operatori nelle professioni di aiuto, come coloro che a vario titolo lavorano negli ospedali, nel campo dell'assistenza sociale, nelle comunità e nelle istituzioni religiose, i quali talvolta pretenderebbero di curare e assistere nell'arroganza oltre che nell'incompetenza relazionale, mettendo in atto a livello inconscio un modello di rapporto rovesciato con i loro assistiti, realizzando in tal modo il fine, attraverso il controllo, la soggezione, l'indottrinamento, la lusinga, il biasimo o il dileggio, di vendicarsi o di rivalersi ma anche di farsi *loro stessi* assistere ed emotivamente aiutare dai propri assistiti.

Con una metafora tratta dal lavoro psicoterapeutico, è possibile sostenere che questi insegnanti, quando tale dinamica arriva al culmine, nel momento in cui prende corpo in loro questo tipo di attitudine di funzionamento mentale ambivalente e tirannico, vorrebbero di fatto inconsciamente *farsi curare* dai propri studenti; il che è impossibile e drammaticamente foriero di confusione e dolore emotivo.

Essi vorrebbero farsi amare in modi anche molto narcisistici dai loro allievi, dei quali, specie quando gli studenti sono adolescenti, sono spesso invidiosi per la loro vitalità e intrinseca condizione giovanile. Nello stesso tempo tali insegnanti vorrebbero farsi ammirare come bravi, intelligenti, sul piedistallo perché in una posizione di potere. Non sorprende poi come questo tipo di dinamica a un certo punto debordi fuori dai binari, in una condizione in cui l'allievo rivendica il diritto di non essere severamente giudicato per il proprio rendimento. Questo tipo d'insegnante, del tutto ignaro, pretenderebbe di recuperare poi, come se niente fosse, una posizione separata nel rapporto, dalla quale potere giudicare in termini imparziali l'allievo, dandogli il voto 'obiettivo' che vuole, o addirittura potendosi vendicare rimproverando, punendo o bocciando chi tra gli allievi gli sta antipatico, colpevole il più delle volte anche solo unicamente di non avere accondisceso a un ruolo falso, non indulgendo a facili lusinghe e manipolazioni.

Questa dinamica è a tutti gli effetti molto distruttiva, in grado alla lunga di uccidere completamente la motivazione autentica e genuina all'insegnamento, perché segnata da un profondo rapporto di conflitto con gli allievi e le loro famiglie. La dinamica ha poi un micidiale consolidamento quando trova terreno di rinforzo nell'atteggiamento di più insegnanti in rete e in relazione tra di loro, che in tal modo vengono ad essere parte, a costituire e a cementare una cultura istituzionale disturbata che, come in una caccia alle streghe, alimenta il clima di chiusura (Franceschini, 2008) e avversione dell'istituzione scolastica, nei confronti non solo di tutti coloro che sono adulti esterni alla scuola, siano essi i genitori degli allievi o professionisti nel campo delle scienze dell'educazione o della salute mentale, ma anche verso quegli insegnanti stessi che si rendono portatori di una modalità di funzionamento mentale alternativa e più matura.

Inutile dire che, quando questo tipo di dinamica e di cultura affettivo-relazionale dell'istituzione prende il largo, ciò agisce come un fattore che alla base attacca e mina la motivazione allo studio dell'allievo, nelle sue

radici affettive più profonde e significative. Coloro, come chi scrive, che lavorano nell'istituzione universitaria a vario titolo sanno quanto è difficile mantenere amore per lo studio, la cultura e la scienza, il lavoro intellettuale, quando esso all'interno di sé si trova ad essere ostacolato dagli effetti di determinanti sociali, con una forte ricaduta emotiva, quali il senso di precarietà, la forte competizione, restrizioni di vario tipo riconducibili a una patologia di tipo istituzionale. Allo stesso modo non è facile e alla lunga diventa oltremodo difficile per gli allievi delle scuole medie superiori riuscire a studiare concentrati mediamente diverse ore al giorno, e nello stesso tempo conservare amore e curiosità per il sapere, quando il rapporto interno con l'apprendimento si trova ad essere danneggiato da dinamiche disturbate di rapporto con i propri docenti a scuola; dinamiche che spesso si amplificano per il contributo di altrettanti aspetti patologici di rapporto degli allievi con i propri genitori.

Ciò che ne risente in un'ultima istanza è non solo la voglia di studiare, l'interesse per quegli argomenti scolastici di studio, ma anche le basi profonde della propria autostima, la fiducia in se stessi come persone, meritevoli di contare qualcosa nella società. A maggior ragione ciò che viene interiormente ad essere attaccato è la fiducia nel futuro, di scegliere per il meglio nel corso di studi universitari e nella propria carriera lavorativa, laddove tale immagine del futuro lavorativo diventa quella di un luogo potenzialmente molto temuto, quando lo studente si trova ad essere già abbastanza inibito nell'apprendimento, tendendo inevitabilmente a proiettare le conseguenze di tali inibizioni sulla rappresentazione del proprio avvenire.

È per questo che una modalità di cultura di tipo affettivo-relazionale, improntata al lavoro emotivo e introspettivo, fatica a prendere corpo nella scuola. È con questo genere di difese e questo tipo di cultura istituzionale che massimamente ha sempre dovuto fare i conti, trovando in tale terreno una forte barriera e opposizione.

Nelle generazioni di insegnanti più giovani si riscontra invece un altro tipo di problematica altrettanto significativo. Essi appaiono più predisposti alla ricezione di una forma e un impianto di discorso volti a riflettere sul ruolo dell'affettività nell'apprendimento e nella relazione con gli allievi. Questi insegnanti sono meglio disposti perché meno portati drasticamente a difendersi probabilmente nella protezione del loro *status*, perché meno inclini a sentirsi sminuiti o offesi nel loro ruolo di fronte all'idea stessa di prendere in considerazione tali questioni o ordini di fattori.

In tali insegnanti tuttavia non è infrequente che si ravvisi non meno confusione. Essi sono cioè spesso confusi circa le spiegazioni corrette inerenti alle radici della sofferenza emotiva, del disagio e delle difficoltà di apprendimento dei loro allievi (Salzberger-Wittenberg, 1983). Si potrebbe dire in altro modo che essi scontano ed espiano con i sensi di colpa il peso dell'intransigenza delle generazioni degli insegnanti precedenti, anche se a ciò non corrisponde una posizione immediatamente adulta o molto più separata, quanto un grado non indifferente di vuoto e disorientamento.

Così, è tipico da parte degli insegnanti più giovani fare proprio un lessico genericamente ascrivibile al campo degli studi sull'affettività, che fa abbondante uso e ricorso a termini quali *empatia*, *ascolto attivo*, *interpretazione*, *comunicazione*, e anche *bullismo*, *asimmetria nella relazione*, ecc. In tal modo vengono assunti e assorbiti, come in una sorta di falso sé, il gergo e il lessico di studiosi del settore, nel mentre in cui viene negata la natura spontanea di una qualsivoglia modalità di relazione umana in un ruolo tutoriale, all'interno della quale non ci sono mai facili risposte pronte per l'uso, richiedendo piuttosto quella naturale curiosità e semplicità di disposizione al rapporto affettivo, che è il prerequisito perché poi una capacità di ragionamento riflessivo sulle dinamiche relazionali possa gradualmente emergere e formarsi.

Per questi motivi, come già anticipato, l'approfondimento di un serio discorso riguardante l'affettività si rende nella scuola oggi necessario quanto difficile e arduo. Esso trova opposizioni e ostacoli a diversi livelli, da parte della società e dei governi, che ignorano il carico di lavoro e di difficoltà degli insegnanti nella scuola e li costringono a modalità di retribuzione sostanzialmente e notevolmente inadeguate e insoddisfacenti. Al contempo incontra resistenze da parte degli insegnanti, per le loro intrinseche difese storicamente sedimentate e strutturate. Non ultimo, si pone il problema di quale tipo di formazione affettivo-relazionale proporre e tentare di diffondere nel variegato ventaglio delle proposte e offerte disponibili sul campo.

Non posso entrare qui approfonditamente nel merito, per ragioni anche di spazio, ma mi sembra evidente che una formazione al lavoro affettivo e introspettivo nella scuola debba passare attraverso un approccio di tipo clinico, tale da non prescindere da un lavoro di consapevolezza, riflessione e monitoraggio degli insegnanti sul proprio operato, le relazioni con gli allievi, e le dinamiche affettive che si attivano interiormente.

Modelli di lavoro e intervento che trovano oggi buona diffusione, come quelli basati sul miglioramento delle tecniche di comunicazione (Francescato, Putton, Cudini, 2001), o un'ampia gamma di esercizi da proporre agli allievi nelle scuole per incrementare il loro livello di conoscenza del campo delle emozioni (Ianes, Demo, 2007), dovrebbero tuttavia necessariamente essere affiancati da una modalità più compiuta di lavoro introspettivo da parte degli insegnanti sui risvolti emotivi del loro operato.

Questo tipo di lavoro psichico⁴, comunque lo si chiami, passa attraverso la disponibilità al confronto e alla messa in gioco, secondo modalità di lavoro clinico non estranee al campo psicoterapeutico, tali da favorire una riflessione, in modo più o meno approfondito, sulle proprie esperienze emotive, se non anche sulle proprie resistenze e difese, le proprie dinamiche proiettive transferali e controtransferali, le proprie disposizioni profonde a livello di stati mentali consci e inconsci.

⁴ Per un riferimento a questo concetto in rapporto all'operato degli insegnanti vedi anche Blandino (1996).

4. Ulteriori implicazioni per l'orientamento degli insegnanti

Tutti questi aspetti rendono conto di una parte fondamentale dell'orientamento degli insegnanti al proprio lavoro. Quale deve essere oggi più che mai il profilo di un buon insegnante? Ammesso che un modello tipico-ideale esista, in questo come in altri ambiti, i caratteri di un insegnante sufficientemente buono dovrebbero andare nella direzione di quell'amore per il proprio lavoro e il proprio campo di studi e di conoscenze che consente di infonderlo proficuamente anche negli allievi. Quel tipo di attitudine mentale collettiva concentrata, con cui un gruppo, come quello degli studenti di una classe scolastica, ascolta in silenzio perché assorto in un notevole interesse e attesa per ciò che verrà aggiunto al discorso, da parte di un insegnante che riflette e in questo modo apprende anch'egli costantemente (Calamandrei, 2007), nel momento in cui insegna, mi pare sia un buon esempio e una buona metafora, indicativa di una giusta e idonea disposizione dell'insegnante nell'improntare il proprio lavoro.

Si tratta di una modalità e un registro di funzionamento mentale essenzialmente adulti, tali a maggior ragione perché capaci di incorporare in attitudini adulte, come la tolleranza del dubbio e della frustrazione, stati mentali adolescenziali, come quelli che traggono alimento dalla fiducia e anche dall'euforia del nuovo e dell'attesa, ma anche disposizioni più mature di stampo paterno o materno, genitoriali in questo senso, come quelle che si esprimono in una sostanziale capacità di accettare la dipendenza e i moti di regressione degli allievi, e di contenerne le angosce a livello emotivo. Angosce che si generano dalla paura di 'non farcela' quando ci si confronta con argomenti di studio e di apprendimento nuovi, sconosciuti, difficili, che sfuggono al controllo che poteva essere esercitato di fronte a campi del sapere già dominati e interiormente posseduti.

Si è soliti dire anche che l'orientamento degli insegnanti dovrebbe includere un accento sul fatto che il profilo del loro ruolo è inevitabilmente qualcosa di diverso da quello semplicemente di un esperto qualificato nel proprio campo di studi e di specializzazione. In molti sono concordi oggi nel sostenere l'assoluta importanza di non svalorizzare la componente imprescindibile di formazione culturale e scientifica, anche in senso specialistico, dell'insegnante, perché egli possa sentirsi a pieno titolo protagonista del proprio ruolo. Un insegnante tuttavia non è solo un esperto, o addirittura uno studioso o un ricercatore universitario abortito di lettere, filosofia, scienze, e altro ancora. Egli invece è un didatta, maestro nell'insegnamento delle basi di conoscenza del sapere che si prefigge di insegnare, operante in un contesto come quello della scuola, che ha negli allievi, che sono minori e soggetti in età evolutiva, gli essenziali protagonisti di tutti gli interventi erogati. L'educazione e l'istruzione degli allievi congiuntamente, mai come oggi, sono una finalità che va oltre i caratteri della trasmissione del sapere e include necessariamente una considerazione degli allievi nel loro essere persone in rapporto alla loro formazione globale di cittadini.

L'orientamento e la formazione degli insegnanti dovrebbero includere allora anche uno speciale apprezzamento per il loro ruolo; una funzione che, senza venire innalzata al rango di una missione o di una dimensione eroica, dovrebbe potere essere rivendicata con forte orgoglio, in un momento storico in cui essa è particolarmente sminuita di valore nella società, e al tempo stesso invece così centrale e cruciale nel profondo, così ineludibilmente strategica, per i destini e il futuro dell'umanità, a partire dalle loro radici che si pongono nella formazione delle giovani generazioni.

Il contrasto tra l'assoluta imprescindibilità di questo compito e gli attacchi volti a sminuirlo e soprattutto limitarlo nella società, da parte di coloro che vogliono che si continui a mantenere la scuola pubblica in condizioni inadeguate e insufficienti al pieno espletamento del proprio ruolo, la dice lunga sull'insieme radicato di difese e di barriere sociali che in tutto il mondo dei paesi occidentali si oppone al cambiamento sociale.

Di fronte alla crisi dilagante della nostra società, a livello non solo economico, ma anche insieme sociale, politico, culturale e valoriale, non si vede come non si possa cominciare proprio dalla scuola, da ciò che alla radice pone le basi dell'educazione e della formazione globale dei cittadini, a edificare le fondamenta del cambiamento sociale, per un nuovo futuro del mondo in cui viviamo.

Bibliografia

- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, tr. it. Armando, Roma 1973.
- Blandino G., *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino 1996.
- Blandino G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Cortina, Milano 2008.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- Boffo V., *L'insegnante riflessivo: teoria e prassi*, in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa 2012, pp. 45-67.
- Calamandrei S., *Uno psicoanalista va a scuola*, in «Interazioni», 2007, 2, pp. 77-92.
- Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo Editore, Napoli 2008.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma 2001.
- Franceschini G., *La scuola secondaria in Italia. Cause ed effetti di una crisi strutturale*, in S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Edizioni ETS, Pisa 2008, pp. 49-74.

- Freud S. (1910), *Psicoanalisi selvaggia*, tr. it. in *Opere*, Vol. 6, 1967-1980, Boringhieri, Torino, pp. 325-331.
- Ianes D., Demo H., *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.
- Mariani A., *Scuola secondaria e didattica della ricerca: il contributo dell'alta formazione e della SSIS*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008, 2010, pp. 287-292.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Nussbaum M. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. il Mulino, Bologna 2011.
- Salzberger-Wittenberg I. (1983), *Introduzione*, in I. Salzberger-Wittenberg, G. Polacco Williams, E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, tr. it. Liguori, Napoli 1993, pp. 13-17.
- Salzberger-Wittenberg I., Polacco Williams G., Osborne E. (1983), *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, tr. it. Liguori, Napoli 1993.
- Ulivieri S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa 2012.

L'ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA: UNA DIMENSIONE DEL PROCESSO FORMATIVO DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Eleonora Marchionni

*Veri sono solo i pensieri che
non comprendono se stessi*

Theodor W. Adorno, *Minima Moralia*.
Meditazioni della vita offesa,
Torino, Einaudi, 1979

L'orientamento si sviluppa e si realizza attraverso molteplici aspetti, ambiti e dimensioni in modo trasversale; è un processo complesso che deve accompagnare la persona lungo tutto l'arco della vita, consentendo la costruzione di competenze orientative indispensabili per scegliere consapevolmente e prendere decisioni in contesti formativi, lavorativi e sociali.

L'orientamento lungo tutto l'arco della vita rappresenta uno dei presupposti culturali imprescindibili della Società della Conoscenza e si definisce all'interno di un processo costante e continuo di apprendimento permanente; questa è la dimensione che l'Europa individua come spazio di sviluppo dei processi orientativi nei suoi diversi profili.

Il paradigma della complessità che caratterizza la società contemporanea richiede, dunque, l'implementazione di nuovi percorsi formativi che consentano alla persona di acquisire competenze utilizzabili in modo flessibile e adattabile.

L'obiettivo strategico di Lisbona 2000¹ pone quale questione prioritaria di impegno politico la *centralità della persona* e invita gli Stati membri dell'Unione Europea a promuovere politiche di investimento sui sistemi di istruzione, finalizzandoli ad una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro, oltre che ad una maggiore coesione sociale.

Gli Stati nazionali sono, pertanto, chiamati a promuovere lo sviluppo della Comunità quale società basata sulla conoscenza attraverso l'apprendimento permanente, dando l'opportunità a tutti di scegliere percorsi di istruzione adeguati, di orientarsi all'interno di processi formativi distesi nel tempo, lungo tutto il corso della vita e, nello spazio geografico, in una dimensione di scambio e mobilità all'interno di un ambito transnazionale.

Il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato nel 2004 e nel 2008 due importanti risoluzioni in materia di Orientamento permanente, che confermano il ruolo centrale dell'orientamento nelle politiche degli Stati Nazionali; si ribadisce il concetto di «responsabilità individuale» della persona che, posta al centro del processo di istruzione e formazione, deve essere messa

¹ Consiglio Europeo di Lisbona, 23/24 marzo 2000 – Conclusioni della Presidenza.

in grado di procedere costantemente ad un auto monitoraggio sulle competenze acquisite ed essere coerente nelle scelte e consapevole nelle decisioni.

L'orientamento svolge un ruolo decisivo nelle decisioni importanti a cui i singoli sono confrontati nell'arco della vita. Esso può così contribuire alla responsabilizzazione dei singoli per una gestione più sicura del proprio percorso professionale nel quadro dell'odierno mercato del lavoro e per la realizzazione di un equilibrio migliore tra vita privata e professionale².

L'impegno deve essere quello di favorire competenze orientative tali da mettere in atto nel corso della vita, consentire a tutti l'accesso ai servizi di orientamento, incoraggiare la definizione di una *governance partecipata* tra i Soggetti significativi presenti a livello nazionale, promuovere e diffondere le opportunità offerte dal programma di apprendimento permanente *Life Long Learning Programm* e dai Fondi Strutturali Europei.

Le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*³ rappresentano un riferimento importante per ogni cittadino europeo e uno strumento cognitivo significativo, comprensibile e condivisibile. Sono competenze che la persona può acquisire nel corso della sua vita e portano in sé l'insieme di conoscenze, abilità e attitudini, atteggiamenti e tratti personali; esse vengono messe in atto in situazione e risultano conseguite se si dimostrano appropriate al contesto, in qualche modo 'risolutorie' rispetto a situazioni problematiche.

La scuola diviene il luogo privilegiato nel quale promuovere processi orientativi, attraverso un apprendimento/insegnamento finalizzato a sviluppare competenze e si propone come centro attivo dal quale partono relazioni con i Soggetti significativi del territorio, tali da consentire una reale corrispondenza tra apprendimenti, sviluppo di competenze e mondo sociale ed economico.

L'orientamento nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione, e in particolare nelle scuole o a livello scolastico, deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell'assistervi a sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali. Costituisce inoltre uno strumento chiave per consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l'offerta dell'istruzione⁴.

² Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, 21 novembre 2008, «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (3).

³ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

⁴ Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18 maggio 2004 – Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti

L'Unione Europea chiede un forte impegno da parte degli Stati nazionali in materia di apprendimento permanente e, dunque, sempre una maggiore integrazione dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita nei processi di istruzione e formazione. Gli strumenti proposti passano attraverso azioni trasversali di orientamento all'interno del curriculum e quindi condivisi dalla scuola nell'offerta formativa, attraverso la formazione continua dei docenti e con servizi di consulenza, da supporto informativo e di *mentoring*.

È opportuno sottolineare che la Raccomandazione Europea del 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente EQF⁵ completa un impianto politicamente complesso e articolato; un obiettivo implicito è quello di promuovere l'apprendimento permanente attraverso il riconoscimento formale delle competenze acquisite nelle otto qualifiche, rendendo comparabili i titoli e le certificazioni del sistema formativo formale e le qualificazioni conseguite in contesti non formali e informali. È un documento di carattere fortemente orientativo/orientante, in quanto consente conoscenza e automonitoraggio rispetto alla percezione che la persona ha del sé e del futuro, alle reali competenze assunte e a come esse possono essere utilizzate in contesti di lavoro.

Il principio che l'apprendimento permanente sia la base per consentire lo sviluppo della Società della Conoscenza è ulteriormente confermato e ribadito dalla Strategia 2020⁶ e, in particolare, dal Programma Education and Training 2020⁷. Il Programma ET 2020 propone agli Stati nazionali il raggiungimento di benchmark in materia di istruzione e formazione molto stretti e che necessitano, per il loro conseguimento, di azioni di orientamento decise e in qualche modo risolutive.

L'impegno deve essere indirizzato ad attivare percorsi che incidano sul tasso di dispersione e abbandono scolastico che dovrebbe scendere al 10%, alla riduzione del 15% di prestazioni non adeguate nelle competenze di base in lettura, matematica e scienze, al raggiungimento di almeno un titolo di studio a livello terziario non meno del 40%, ad un aumento fino al 95% di bambini che tra quattro e sei anni partecipano all'istruzione obbligatoria e alla partecipazione all'apprendimento permanente per il 15% degli adulti.

In un quadro di riferimento europeo tanto dettagliato ed esigente, l'Italia ha, in varie forme e attraverso modalità molteplici e diversificate, promosso politiche di orientamento, incidendo sia all'interno dei proces-

in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.

⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).

⁶ Strategia Consiglio Europeo, 17 giugno 2010 – Conclusioni.

⁷ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).

si formativi scolastici, che nelle relazioni tra scuola e territorio in una dimensione di *governance collaborativa*.

La Direttiva Ministeriale sull'orientamento degli studenti e delle studentesse⁸ del 1997 risulta oggi di particolare interesse e anticipatoria rispetto ad una precisa definizione di orientamento come processo trasversale all'interno del curricolo, alla definizione di un possibile progetto di vita e alla necessità di costituire alleanze ed accordi territoriali attraverso reti interistituzionali e transistituzionali.

L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile⁹.

L'orientamento è dunque una attività istituzionale, che si accompagna alle finalità istituzionali di istruire, educare e formare che la nostra Repubblica è costituzionalmente tenuta a garantire e, come tale, richiede di trovare spazi significativi all'interno dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica.

È la progettazione curricolare, processo attraverso il quale ciascuna scuola spiega e organizza il proprio percorso di apprendimento/insegnamento e promuove ricerca, sviluppo e innovazione, che ha un ruolo centrale nella definizione di percorsi di orientamento trasversali, coerenti, condivisi.

La progettazione curricolare verticale, unitaria, per competenze, già da anni auspicata, trova oggi la sua concreta possibilità di realizzazione nelle recenti Norme, Indicazioni e Linee Guida legate alla riforma che la scuola italiana ha messo in atto, sia del primo che del secondo ciclo di istruzione.

La richiesta di modifica degli assetti ordinamentali della scuola italiana, autonoma e in un contesto politico di decentramento amministrativo, a Costituzione variata nel Titolo V¹⁰, è la Legge Delega 28 marzo 2003, n. 53 che, recependo pienamente le indicazioni europee in materia di apprendimento permanente e di orientamento lungo tutto l'arco della vita, indica una possibile strada per diffondere il concetto di apprendimento come processo continuo, costantemente aggiornabile e adeguabile al contesto.

[...] è promosso *l'apprendimento in tutto l'arco della vita* e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e

⁸ Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487.

⁹ Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487 art. 1.

¹⁰ Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea¹¹.

L'intento è quello di offrire a tutti l'opportunità di sviluppare le proprie potenzialità e di acquisire la capacità di scelta consapevole, consentendo la piena realizzazione di un percorso formativo il più possibile completo e maturo. I canali privilegiati che possano offrire tali opportunità ed essere dei facilitatori sono il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione¹²; la metodologia didattica dell'alternanza scuola lavoro¹³, l'affermazione della centralità della persona umana e della valorizzazione delle sue potenzialità, all'interno di un contesto complesso nel quale sono parte attiva la famiglia e la scuola.

Le indicazioni sono forti, perché l'urgenza è quella di prevenire l'abbandono precoce e la dispersione scolastica e di promuovere il successo formativo in una prospettiva di sviluppo individuale e sociale.

I dati Istat oggi confermano che nel nostro Paese il valore medio di abbandono è al 18,8% (15,4 % donne e 22% uomini)¹⁴ ed Eurofound, nell'ultima indagine realizzata, quantifica la popolazione Neet in Italia, soggetti tra i quindici e i ventiquattro anni *Not in education employment or training*, secondo un valore percentuale maggiore del 17%¹⁵. Sono dati che reclamano interventi urgenti e l'individuazione di strategie determinanti e incisive.

*Le Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*¹⁶, promosse all'interno del Piano Nazionale Orientamento, cercano di proporre strategie e percorsi specifici per far fronte alla dispersione e all'insuccesso formativo, inserendosi con convinzione nel quadro concettuale delineato dall'Unione Europea.

L'orientamento quale processo permanente, che attraversa tutti gli ordini e gradi di istruzione e tutte le discipline, al cui centro ha la persona in ogni suo aspetto, trova il proprio assunto di base nel presupposto che l'orientamento deve essere *formativo* e deve essere progettato all'interno di un contesto condiviso di reti e relazioni tra Soggetti significativi del territorio che riescano a definire «alleanze educative».

Le azioni di orientamento formativo per poter incidere hanno bisogno di superare la frammentarietà degli interventi ed entrare in un ambito

¹¹ Legge Delega 28 marzo 2003, n.53 art 2 c.a.

¹² Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

¹³ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77.

¹⁴ Rapporto annuale Istat 2012, La situazione del paese, Roma, maggio 2012.

¹⁵ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

¹⁶ Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43.

condiviso negli intenti e nella progettualità, in modo sistemico e capillare; questo può essere realizzato solo in un contesto in cui Scuola, Famiglia, Enti Locali, Regione e Associazioni rappresentative del mondo del lavoro si pongono in un'ottica di definizione comune di finalità generali, di risorse disponibili e di strumenti operativi.

La famiglia, soggetto privilegiato tra gli altri, deve essere parte attiva delle scelte della scuola e consapevole della sua *mission*, deve essere informata sulle offerte esistenti dei percorsi di istruzione e deve essere educata all'ascolto. L'azione formativa in materia di orientamento nei confronti della famiglia si indirizza verso la formazione all'ascolto attento ai bisogni dei propri figli e ad uno sguardo consapevole e realistico sulle reali competenze acquisite nel percorso di istruzione al momento della scelta.

La scuola ha, dunque, il dovere di definire spazi significativi alle azioni di orientamento nel Piano dell'Offerta Formativa, sia di carattere informativo che formativo e deve articolare i suoi percorsi progettuali ponendo particolare attenzione agli anni di passaggio da un grado all'altro di istruzione e creando relazioni stabili di continuità con l'offerta formativa post secondaria (ITS, Università).

Si anticipano i processi partendo dalla scuola dell'infanzia e si promuovono percorsi formativi che facciano uso della didattica orientativa/orientante e laboratoriale.

La didattica orientativa, progettata trasversalmente all'interno del curriculum verticale, diviene una metodologia che consente di lavorare con le discipline in modo tale che esse divengano uno strumento per acquisire competenze orientative. Attraverso le discipline è possibile individuare percorsi che aiutino lo studente a sviluppare e realizzare integralmente se stesso, potenziando le sue attitudini e capacità.

In questo modo le discipline sono utilizzate come “straordinaria” occasione per diventare grandi, crescere e maturare, e per *acquisire l'esperienza e il senso della temporalità, la capacità di collocare se stessi nel tempo* e anche di fare un *uso produttivo del tempo* (motivazione e prospettiva temporale vanno di pari passo). I giovani, infatti, imparano gradatamente, *usando le diverse risorse messe a loro disposizione dalle diverse discipline, a rielaborare le moltissime esperienze* che fanno e, con la conquista (difficile e graduale) della prospettiva temporale, possono evitare non solo il rischio di essere sovraccarichi e di vivere in una dimensione in cui tutto è possibile e tutto è presente, di essere centrati solo sul presente e di porre le loro azioni nella breve durata, ma anche che l'incertezza e la provvisorietà e quindi il disorientamento rimangano caratteristiche permanenti¹⁷.

¹⁷ Flavia Marostica, *Lo sguardo di Venere, Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Edizioni Libanti Nanni, Bologna 2011.

Proponendosi in modo attraente per l'operatività dei percorsi di apprendimento, la Didattica Laboratoriale offre l'opportunità di coniugare sapere e saper fare e si mostra come una metodologia assolutamente idonea all'acquisizione di competenze orientative. L'aula/laboratorio, ambiente di apprendimento non necessariamente definito fisicamente, diventa il luogo in cui lo studente costruisce competenze utilizzabili in un possibile e flessibile progetto di vita.

Essenziale e imprescindibile è la formazione dei docenti che deve essere un punto fermo per la crescita professionale del singolo e l'innalzamento dei livelli delle prestazioni e dunque dell'offerta della scuola. Le figure interne ed esterne alla scuola che operano in materia di orientamento devono essere ben definite e nitide nel loro ruolo e nei loro compiti, oltre che di un alto livello professionale.

La definizione di nuovi ambienti di apprendimento e l'uso consapevole e pienamente intenzionale di nuove metodologie non può essere lasciato al caso e all'improvvisazione per questo la formazione dei docenti risulta essenziale e imprescindibile e deve poter rappresentare un'occasione non solo di crescita professionale del singolo ma una opportunità di miglioramento dell'offerta formativa.

Il processo di continuità che la scuola adotta rispetto ai vari ordini e gradi di istruzione risulta quanto mai di rilievo nel passaggio dello studente tra la scuola secondaria di secondo grado e l'Università. La norma¹⁸ ci indica l'opportunità di inserire strutturalmente i percorsi di orientamento nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado, ma di iniziare a promuovere processi di analisi della possibile scelta universitaria già nel penultimo anno.

È infatti opportuno valutare, verificare e consolidare le conoscenze e le abilità acquisite mettendole in relazione con quanto richiesto dal percorso post secondario individuato come possibile. Anticipare i processi di conoscenza dei percorsi universitari può evitare la dispersione post secondaria e può agevolare un eventuale riorientamento.

La relazione di continuità tra istruzione secondaria e post-secondaria può trovare spazi significativi in percorsi di alternanza scuola/università, nell'analisi e condivisione di segmenti di curriculum, nell'individuazione di figure stabili di riferimento e che realizzino un effettivo e costruttivo collegamento, soprattutto nei momenti di passaggio.

Le parole continuità, curriculum verticale, apprendimento permanente esprimono processi che trovano senso l'uno nell'altro e l'orientamento permanente deve potersi muovere lungo questi canali in modo intenzionale, strutturato, organizzato.

Il *desiderio di conoscere* e l'*apprendimento motivazionale* sono evidentemente i nodi centrali di quell'intenzionalità che fa crescere ogni persona, rendendola protagonista del proprio processo di apprendimento.

¹⁸ Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare¹⁹.

¹⁹ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012.

COMPNDERE LA SOCIETÀ PER ESSERE INSEGNANTI CULTORI DEL PENSARE E DELL'EDUCARE

Luca Lischi

1. *Comprendere la società*

Viviamo in una società che ci assorbe, che quasi ci inghiotte e che difficilmente riusciamo a controllare perché la conosciamo solo a livello superficiale e mediatico. La cogliamo più per *sentito dire* con il *senso comune* invece di comprenderla attraverso una profonda analisi di ricerca, di osservazione e di un pensiero analitico e individuale e solo successivamente collegiale. La formazione di un insegnante, in questo tipo di società sempre più complessa e sottoposta ad un cambiamento repentino necessita di fondamenti e saperi che aiutino a leggere il presente nel quale viviamo tutti, insegnanti compresi. Ecco l'importanza di una *sociologia comprendente* che aiuti a sviscerare questo nostro vivere in una società «liquido-moderna» che conduce a «vite di corsa» (Bauman, 2008). In questa società nuova, con nuove necessità e bisogni, sempre più terzariizzata e divenuta un villaggio globale fondato su internet che domina in maniera inverosimile la vita di ognuno di noi, diviene fondamentale l'importanza di «apprendere ad apprendere». La formazione diventa un'apicale necessità per poter essere capaci di *governare* almeno i nostri mondi vitali. Come sottolinea Cambi

[...] tutto il dibattito sul postmoderno, da Lyotard alla Nussbaum, passando per Bauman, per Vattimo, per Rorty, per Elster e moltissimi studiosi a livello internazionale, ha prodotto una precisa consapevolezza, anzi più di una. 1) La formazione è il processo chiave della società attuale. 2) Tale formazione è, del tutto, post classica. 3) Formazione è ricerca Lifelong e quindi processo sempre aperto. 4) Nella formazione, ora, vale più il processo che il traguardo (la forma). 5) Tra formazione e apertura/precarietà/indebolimento corre un rapporto strettissimo. 6) Il percorso formativo si rende, così, inquieto, dinamico/drammatico, sempre inconcluso. 7) E, quindi, è sempre un compito (Cambi, Toschi, 2006).

Un compito basilare per un insegnante diviene quello di trovare le chiavi per *orientarsi* e *formarsi* per saper controllare la velocità di un mondo che sfida soprattutto le nostre capacità psicologiche di adattamento. Le nostre vite sono sempre più *vite di corsa* concentrate su un presente in con-

tinua evoluzione e difficilmente controllabile. Siamo in una fase di vita in cui il tempo è dominato dalla «tirannia del momento» per cui il «passato e il futuro, come categorie mentali, sono minacciate dalla tirannia dell'istante» (Eriksen, 2003).

La velocità, come sottolineavano i futuristi, è una bellezza. Marinetti, nel *Manifesto del Futurismo*, e siamo nel 1909, evidenziava che «la magnificenza del mondo si è arricchita di una bellezza nuova, la bellezza della velocità». Non si tratta di demonizzare la *bellezza* della società informatizzata, la globalizzazione che né è derivata e i suoi conseguenti e molteplici aspetti positivi. Siamo in un mondo in cui la velocità naviga a passi supersonici rispetto a quella dei futuristi di un secolo fa. Occorre quindi avere sempre sotto controllo la velocità, saperla indirizzare, esserne noi i conduttori, che orientano e che formano, coloro che guidano ed educano. Perché la velocità rischia sempre più di impadronirsi del nostro tempo, di dominarlo, di frantumarlo, di renderlo *puntillistico*, ossia frammentato in una moltitudine di particelle separate, ciascuna ridotta ad un punto. Un tempo sempre più ancorato al presente, che non ha memoria del passato e non è proiettato al futuro. Con esistenze che vivono in un mondo fatto di puntini sparsi, con apparenti e fugaci, istantanee e fulminee relazioni tra loro (Bauman, 2006).

Convivere con la velocità significa saper comprendere che essa mira a indirizzare le nostre vite al *consumo* cioè al rapido apprendimento e al fulmineo oblio. L'insegnante deve avere la capacità di *andare oltre*, di superare il contingente, di sentire la necessità di comprendere il mondo «liquido-moderno» in continua evoluzione.

In una società liquido-moderna gli individui non possono concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni invecchiano rapidamente e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprenderle correttamente. È incauto dunque trarre lezioni dall'esperienza e fare affidamento sulle strategie e le tattiche utilizzate con successo in passato: anche se qualcosa ha funzionato, le circostanze cambiano in fretta e in modo imprevisto (e, forse, imprevedibile) (Bauman, 2008, p. vii).

Di fronte ad una società secondo la descrizione di Jacques Attali «dai valori volatili, incurante dell'avvenire, egoista ed edonista» in cui gli individui dall'esistenza nomade «amano creare, godere, muoversi» e che accettano il nuovo come buona novella, la precarietà come valore, l'instabilità come imperativo, chi insegna deve essere un *culture* dell'analisi, della ricerca, della conoscenza profonda, del pensiero analitico, rigoroso e quindi intensamente capace di non farsi travolgere dalla coscienza e dalla frammentazione a cui mirano le tecnologie comunicative. Altrimenti il rischio è di diventare funzionali ad un sistema che conduce la scuola a perdere la

sua solidità e ad andare verso standard di mediocrità che hanno lo scopo di formare soggetti tiepidi, deboli e facilmente manipolabili e controllabili. Come evidenzia Edgar Morin

[...] la situazione sulla nostra terra è paradossale. Le interdipendenze si sono moltiplicate. La comunicazione trionfa, il pianeta è attraversato da reti, fax, telefoni cellulari, modem, internet. La coscienza di essere solidali nella vita e nella morte dovrebbe ormai legare gli uni agli altri. Tuttavia l'incomprensione permane generale. Vi sono certamente grandi e molteplici progressi della comprensione, ma i progressi dell'incomprensione sembrano ancora più grandi. Il problema della comprensione è divenuto cruciale per gli umani. E, a questo proposito, è doveroso che esso contribuisca a una delle finalità dell'educazione (Morin, 2001).

Comprendere il mondo in cui viviamo, quindi, diventa una primaria e indispensabile necessità, un punto fermo su cui non è più possibile perdere tempo. Abbiamo bisogno di conoscere la realtà: di vivere, convivere e essere fieri delle verità conosciute.

La sociologia può costituire una guida che

[...] ci stimola e ci incoraggia a riconfigurare la nostra esperienza, a scoprire nuove possibilità e a diventare infine più aperti, e meno in sintonia con l'idea che conoscere noi stessi e gli altri abbia un punto conclusivo piuttosto che essere un processo eccitante e dinamico il cui scopo è una comprensione sempre maggiore (Bauman, May, 2003).

Occorre indirizzarsi quindi verso un percorso formativo ed educativo che sviluppi e approfondisca le conoscenze e le competenze professionali lungo tutto l'arco della vita (lifelong learning), in un ambiente educativo di *apprendimento continuo* che faccia cogliere l'essenza delle cose, che miri ad andare alle radici delle questioni, perché ciò che è essenziale è assai spesso invisibile agli occhi, che sviluppi pertanto un *pensare sociologicamente*.

Evidenziano Bauman e May che

[...] pensare sociologicamente può renderci più sensibili e tolleranti nei confronti della diversità. Può affinare i nostri sensi e aprire i nostri occhi verso nuovi orizzonti oltre la nostra esperienza immediata, tanto da darci la possibilità di esplorare le condizioni umane che, in genere, rimangono relativamente invisibili.

E sottolineano inoltre che

[...] l'arte di pensare sociologicamente è quella di ampliare gli obiettivi e l'efficacia pratica della libertà. Dopo aver appreso buona parte d'essa, l'individuo può diventare con successo un po' meno manipolabile e più elastico all'oppressione e al controllo. È anche probabile che sia

un attore sociale più efficace, in quanto può comprendere le connessioni tra le sue azioni e le condizioni sociali e come queste cose che, in virtù della loro fissità, rivendicano di essere invulnerabili al cambiamento, sono aperte a trasformazioni.

E ancora evidenziano l'importanza di pensare sociologicamente per comprendere un po' meglio le persone che ci circondano e

[...] promuovere la solidarietà tra noi: vale a dire una solidarietà fondata sulla mutua comprensione, sul rispetto reciproco. Una nuova forma di comprensione così generata può facilitare le nostre comunicazioni con gli altri e con maggiore probabilità condurre ad un consenso reciproco. La paura e l'antagonismo possono essere sostituite dalla tolleranza.

Diventa elemento prioritario per un educatore sviluppare e accrescere un «atteggiamento riflessivo in base al quale capire gli altri ci consente di capire meglio noi stessi negli altri» (Bauman, May, 2003, p. 19).

Del resto queste linee di pensiero, non necessariamente rivolte agli insegnanti, ma a chiunque abbia il desiderio di essere un *soggetto* capace di agire in una società sempre più anonima e sempre più massificata e quindi capace di saperla governare, si ritrovano anche in numerosi studi a carattere pedagogico.

Enzo Catarsi evidenzia che la professionalità del docente, di cui la scuola e la società hanno bisogno, deve alimentarsi di cinque *macrocompetenze*: culturali, tecniche relative ai saperi disciplinari, metodologico-didattiche, relazionali e appunto riflessive (Catarsi, 1995). L'insegnante deve essere «sapiente e incoraggiante», deve quindi alimentarsi di sapere, ma di un sapere orientato ad affinare le competenze riflessive dei propri discenti proprio perchè gli educatori sono chiamati in ogni momento a confrontarsi con problematiche che richiedono capacità di «categorizzare l'esperienza» e fare tesoro delle situazioni per concorrere alla costruzione di nuovi saperi.

Andrea Spini mette in risalto almeno quattro competenze fondamentali che deve possedere un professionista dell'educazione vale a dire quelle *multimediali*, quindi essere capaci di comprendere tutti i media, sempre più incisivi nella vita dei bambini e essere a conoscenza di quello che provocano; seguono le *competenze relazionali*, quelle *affettive* e infine quelle *cooperative*.

Cambi, Mariani e Boffo mettono al centro come l'insegnante debba possedere la capacità di *cura*. Un insegnante che mira alla propria crescita personale e professionale, che sta nel mondo ma non si fa travolgere dal mondo e che attua una *cura sui*, una riflessione sulla propria soggettività, un'indagine sul proprio sé. Per Cambi la *cura sui* è il primo passo per entrare nel comunicare autentico dove l'io si consolida sempre rispetto ad un altro io. «Un io sempre tramato di alterità che è soprattutto socialità», il quale deve

[...] comunicare con se stesso, leggersi, comprendersi, elaborare i propri confini, modelli, strutture, in un processo di riorganizzazione interiore della propria soggettività: come identità, come stile, come progetto (Cambi, Toschi, 2006, p. 73).

Le discipline sociologiche possono costituire, insieme e in sinergia con le altre scienze umane, un *antidoto* indispensabile per accrescere la consapevolezza degli insegnanti del futuro, per renderli solidi di fronte alla frantumazione dei saperi, per aiutarli a comprendere che non è possibile «fare l'insegnante» e basta ma che occorre «essere insegnante»: ed esserlo nella complessità del presente con uno sguardo attento verso il futuro.

2. Insegnanti solidi e cultori del pensare nella società digitale

Gli insegnanti sentono la fatica di vivere in questa società liquido-moderna dominata dalla cultura digitale. E sentono ancora di più la fatica di pensare in questi *tempi oscuri*.

Il rischio che stiamo correndo è quello di inchinarci alle innovazioni che sicuramente sono risorse formidabili ma allo stesso tempo costituiscono anche pericoli colossali senza una capacità critica di utilizzo e una gestione puntuale e rigorosa.

La liquidità della società penetra anche nella sfera vitale di ognuno di noi. Si incunea ovunque, nelle nostre famiglie e anche nella scuola. Scorriamo come l'acqua, ci spostiamo seguendo i corsi senza quasi mai contrastare la corrente, non abbiamo la forza di fermarci per appigliarci a qualche argine o pietra.

La scuola diventa liquida, leggera, briosa, volatile, precaria e instabile facendo quindi fatica a porsi come 'contropotere' ad un sistema che va troppo veloce, che favorisce i consumi e l'eccedenza e di conseguenza genera gli scarti. In una scuola liquida anche il personale docente rischia di 'confondersi con il mondo' e quindi di non essere una *positiva differenza* rispetto ad una sfera di adulti per lo più *fragili*. Con la conseguenza di insegnanti che si adattano alla società prendendo da essa più vizi che virtù. Per dirla con Simone Weil «[...] il maggior pericolo non è la tendenza del collettivo a comprimere la persona, ma la tendenza della persona a precipitarsi ad annegare nel collettivo». Solitamente siamo orientati a identificare la società come entità che rende schiavo e succube l'individuo, che lo annulla, che lo plasma, che lo domina, indirizzandolo in comportamenti e azioni definite. Basti pensare alle classiche affermazioni di molti genitori *costretti* a seguire l'onda «Che cosa ci posso fare, come faccio a non comprare a mio figlio il telefonino e con la connessione ad internet, ormai ce lo hanno tutti!». *Così fan tutti* diventa il *leit motiv* che guida le nostre azioni e che mette in pausa la nostra libertà individuale. Ecco che «anneghiamo volentieri nel collettivo» e volentieri da esso ci facciamo rendere imboniti e intontiti remando verso la corrente di saperi fulminei, di iniziative

istantanee e scarsamente interdipendenti che così producono cervelli talmente inzuppati di tante notizie e di tante opinioni che fanno poi fatica a elaborare processi cognitivi tendenti a mantenere alta la nostra coscienza.

Con la evidente e sempre più marcata presenza di *cervelli poveri*, scarsamente allenati, distratti e deviati dall'effimero della iper-tecnologia digitale che ha come primario obiettivo quello di essere un motivo di interruzione della concentrazione e quindi di essere causa di un apprendimento sempre meno ancorato ad un sapere che dura, che ha dei fondamenti e incrementa la memoria.

L'insegnante che tende a comprendere il mondo che ha intorno e sotto i suoi piedi, non sfugge al desiderio di darsi da fare, si impegna a trovare le modalità formative che lo introducano verso un apprendimento continuo che gli permetta di governare il presente. Sviluppa, pur faticando, la sua *vocatio*, la alimenta, la coltiva e la anima di competenze affettivo relazionali ricercando con assiduità il dialogo, il confronto, la comunicazione interpersonale, la profondità dei rapporti, la riflessività e la *cura sui*. Utilizza le strumentazioni informatiche, conosce i social network e ne comprende la loro importanza ma non è dominato dalle relazioni alla 'facebook' (entra-esci) e non si adagia sull'effimero di contatti costruiti quasi esclusivamente per riempire il tempo e per *cinguettare* (twitter). Non si accontenta delle *toccate e fuga*, dello *zapping* e del *navigare* senza mete facendosi guidare dal caso o da imbonitori occulti che aspirano ad avere individui incollati sui loro schermi super invitanti e seducenti.

L'insegnante solido comprende che la complessità deve essere analizzata, interpretata e guidata e che occorre soprattutto avvalersi di ben altre reti sociali. È consapevole delle difficoltà ed è altrettanto consapevole del bisogno di mettersi in discussione, di non inchinarsi di fronte ad una cultura digitale che è attrattiva e affascinante, che permette di inserire le persone nel mondo globale ma che può portare contemporaneamente all'impoverimento cerebrale se non viene ben governata. A favorire *cervelli poveri* in un sistema apparentemente normale ma infinitamente fragile.

L'antropologo Giorgio Costanzo ha ben individuato il problema della incapacità di costruire noi stessi, se assorbiti nella mediocrità del vivere quotidiano.

Costruire noi stessi vuol dire arricchirsi dell'intera realtà che siamo riusciti a conoscere, comprendere, amare, significa, cioè, unificarla, interiorizzarla, spiegarla in noi.

Ciò che ha potenziato la crescita corticale è proprio il coinvolgimento dell'uomo nel mondo,

[...] la sua spasmodica tensione conoscitiva, il formidabile impegno diretto a dominare la natura per crearvi condizioni privilegiate d'esistenza. Il pericolo sempre in agguato è quello di una inculturazione debole, carente di stimoli, quindi incapace di eccitare valori, un rap-

porto sociale freddo, blando, torpido, un esercizio apprenditivo scarsamente impegnativo, non drammatizzato da potenti motivazioni, non recante obblighi applicativi severi, marginale a più immediati bisogni

che conducono ad una dequalificazione dello sviluppo celebrale e quindi a sospingere l'uomo a realizzarsi su livelli arcaici. Anche la scuola evidenzia ancora l'antropologo «non impegna severamente il cervello ed è amabilmente permissiva», il suo essere lungimirante, bonaria e permissiva e anche scarsamente carente di ideali etici costituisce un grave pericolo in quanto priva le giovani generazioni del *diritto di soffrire* che significa «il cimento inculturativo ossia di sottoporre il sistema nervoso centrale a una prassi esperenziale implicante una intensa dinamica corticale» (Costanzo, 1979, pp.146-150).

Tutto questo è funzionale ad un sistema dominato dalla cultura digitale che è fatta di immediatezza, di frammentazione, di parcellizzazione e di istantaneità. Di accesso ma anche di eccesso. Tutto è intorno a noi, potenzialmente accessibile a tutti e senza limiti. Tutto apparentemente facile e raggiungibile con microapparecchi sempre a portata di mano e, anche per la scuola del futuro, si prospettano lavagne tecnologiche e tablet che permettano accessi senza fare alcuna fatica se non inserire qualche parola schiacciando tasti o ancora meglio sfiorando le dita su uno schermo. Questa è la tecnologia e non possiamo demonizzarla. «Cattivo maestro internet» verrebbe da dire parafrasando un testo di Popper e Condry che negli anni novanta scrissero un breve saggio che portava il titolo *Cattiva maestra televisione* nel quale veniva evidenziata la potenza dei media e le conseguenze sui processi educativi.

Anche il neuropsichiatria Bollea mette in evidenza il grande peso che hanno i media:

[...] adesso la tecnologia e il progresso, accanto all'eclissi dei vecchi luoghi della formazione, hanno messo in primo piano, nella gerarchia delle fonti di conoscenza, la televisione e il computer. Benissimo, il mondo va avanti e certo non ci possiamo mettere di traverso per fermarlo. Malissimo, penso. Se, come sta avvenendo, continuiamo a sottovalutare i rischi di questo momento epocale, e ci inginocchiando alla mercè di apparecchi, macchine, elettrodomestici che pure hanno tanti elementi positivi. Qualcuno deve riflettere sul perché come diceva il poeta Mario Luzi passeggiando di notte sul Lungarno a Firenze, "tantissime persone sono davanti alla tv con le mani alzate, in segno di resa o di adorazione". La modificazione del modello educativo mi tormenta. Il progresso costa, certo, ma non possiamo pagare per i nostri adolescenti qualsiasi prezzo. Sprecano troppo tempo a costruire, artificialmente, una realtà che non esiste. E se la rete ha vinto la sua battaglia sul soliloquio genitori-figli, abbiamo il dovere di trovare nuove forme di adattamento per impedire che il computer sia soltanto un gigantesco regno della schiavitù. Sicuramente dobbiamo pensare ad una umiliazione dei desideri. Degli adulti e dei bambini. Uno psichia-

tra infantile ha il dovere di dare sempre una speranza ai suoi pazienti: deve aiutarli a non cedere di fronte alle loro debolezze. Il mio appello rivolto ai genitori e figli è questo: non sprecate (Galdo, 2008).

E sempre Bollea in una intervista nel 2003 evidenziava come il computer stia diventando più invasivo della televisione: «Mi fa paura la solitudine dei ragazzi davanti al computer. Mi preoccupa più della televisione». E di fronte alla domanda: La solitudine elettronica ha già vinto? La risposta del neuropsichiatra è stata laconica, «conosco un solo antidoto: una famiglia che funziona. Con un padre e una madre presenti». La famiglia rimane il soggetto essenziale per arginare la potenza dei media ma accanto ad essa la scuola resta un'agenzia educativa fondamentale per Bollea:

[...] i ragazzi di oggi ci sembrano più maturi, in effetti lo sono: ma alla precocità cognitiva non corrisponde la precocità emotiva, e questo stacco è pericoloso: sono ragazzi intelligenti e fragili, senza guida.

Chi può colmare quello stacco? «Io credo ancora ai due grandi pilastri dell'educazione. La scuola e la famiglia. Ma li vedo entrambi in grande difficoltà». Cosa non va nella scuola italiana? «È una delle migliori al mondo per programmi e contenuti. Ma rischia di essere inutile, chiusa in se stessa, senza una fortissima iniezione di società» (Samargiassi, 2003).

Il rischio sempre imminente è quello, appunto, di inchinarsi troppo alle tecnologie che hanno l'obiettivo primario di farsi sempre desiderare e quindi di abituare le persone a sentire continuamente il bisogno di connettersi. Ecco che si diventa assidui consumatori, dipendenti dallo schermo che sostituisce le relazioni, il contatto umano e incentiva la sindrome da solitudine on-line. In questo modo si getta via troppo tempo, si diventa incapaci di controllarlo e quindi si spreca una risorsa che qualifica la nostra vita. Come sottolineava Benjamin Franklin «il tempo è la stoffa di cui è fatta la vita», non sprechiamolo, usiamolo per alimentare il nostro sapere, le nostre relazioni, per stare di più con gli altri, con i figli, con i bambini.

Per questo l'insegnante deve sentire la necessità di nutrirsi di saperi continui e permanenti, di comprendere che cosa significa vivere nell'era digitale e di trovare le migliori risposte per arginare la potenza dei media informatici, ancora più invasivi della televisione. Aumentando la riflessione critica e analitica e dirigendosi verso una ricerca-azione continua riuscirà a concimare i suoi saperi a rigenerarli ad aggiornarli divenendo un vero e proprio cultore del pensare.

3. Insegnanti cultori dell'educare

Piantare alberi e costruire altalene è il titolo di un libro di Giuseppe Stoppiglia, un educatore che sta cercando amici e colleghi che lo aiutino nel compito per lui prioritario oggi di piantare alberi e costruire altale-

ne. Mettere a dimora alberi per dare futuro alla terra, per essere attenti ai bambini, per far loro respirare la bellezza della natura, l'importanza di radici solide. E altalene perché sappiamo la gioia infinita di un bambino nel sentirsi dondolare, nel sentirsi sospeso in aria e spinto da mani che lo sostengono. Il piacere del gioco, quello che mette in relazione con se stessi e con gli altri, prima tra tutti gli adulti. A suo parere troppo spesso le scuole cancellano i desideri dei bambini. Ecco l'importanza delle scuole che educano i bambini a prendere coscienza dei propri sogni.

I giocattoli danno gioia ai bambini, i giocattoli fanno pensare i bambini. I bambini chiedono perché le bolle di sapone sono così rotonde? E quante funzioni intellettuali altamente astratte entrano in gioco quando si monta un puzzle! Ogni giocattolo buono è una sfida. Niente a che vedere con i giocattoli elettronici... (Stoppiglia, 2010, p. 19)

Tutti coloro che si occupano di insegnamento dovrebbero applicare quotidianamente l'antico motto latino *ludendo docere*. Inserendo l'aspetto del gioco nel senso dell'interesse, stimolando le motivazioni e alimentando i cervelli, si riesce ad incrementare l'efficienza dell'insegnamento, a migliorare le relazioni e la comunicazione. I bambini 'ci stanno'. Sono partecipi, interessati, desiderosi di conoscere, di ascoltare, di essere coinvolti, di ricordare. Di imparare. E in particolare di non sentire affatto l'astinenza dai 'giochi elettronici'.

Riporta ancora Stoppiglia la testimonianza di una sua ex alunna che ricorda di quando lui entrò in classe e scrisse sulla lavagna il motto di don Milani: I care:

[...] ricordo la sua perseveranza e lo spirito di ricerca che l'animava. Ci dava come una scossa. Noi eravamo abituati alla lezione da ripetere per l'interrogazione, per il voto e, seguendo lei, ci sembrava di trovarci in un baratro che dava il capogiro. Con lei era come salire su una montagna ogni mattina, ogni capitolo del programma era come un seminario aperto, ininterrotto, ogni volta si aprivano orizzonti nuovi e insospettati. Ci incalzava, ci coinvolgeva, ci costringeva a pensare, a ragionare, a meditare. Lei ci prendeva per mano e ci portava sulla montagna e ci invitava a guardare le cose dall'alto e noi sentivamo la differenza di pressione, di altitudine, la distanza del linguaggio d'uso in quel suo sforzo di decifrare e riformulare i messaggi diversi alla ricerca di un codice comune. Faceva un lavoro immenso, non si rassegnava alla normale routine della scuola.

Un educatore non cede di fronte al predominio del video che ormai, come evidenziato da numerose ricerche, è diventato *l'ospite fisso*, ma sviluppa con esso modalità capaci di saperlo governare. I bambini passano più ore davanti ai video che a scuola. Già nel 2001 una ricerca Eurispes-Telefono Azzurro metteva in luce come dalle materne alle medie i bambini consumino 15.000 ore di televisione contro le 11.000 ore spese a scuola e

prima ancora di fare il salto nella pubertà hanno assistito a 18 mila omicidi passati sullo schermo televisivo (Iossa, 2001). Se a questo si affianca tutto ciò che passa sullo schermo a livello di pubblicità i bambini assorbono continue interruzioni che hanno lo scopo di far nascere in loro molteplici desideri che muovono poi gli acquisti da parte dei genitori nella seguente successione: giocattoli e oggetti tecnologici, *snack*, biscotti e dolci.

Anche Marina D'Amato, presidente del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza afferma che

[...] le nuove generazioni sono nate e cresciute con la televisione accesa, e sono state testimoni e protagoniste dei grandi cambiamenti dell'audiovisivo così come dello sviluppo dell'informatica e delle sue interconnessioni con la tv e con il telefono. [...] I media sono onnipresenti nella loro vita, e concorrono con la famiglia, la scuola e i gruppi dei pari alla loro socializzazione (D'Amato, 2006, pag. v).

Cresce il consumo televisivo come testimonia l'indagine Eurispes del 2010. Il media più diffuso tra i bambini di 7-11 anni rimane la televisione che coinvolge il 95% ma anche internet prende sempre più terreno dal momento che ben sei bambini su dieci si collegano giornalmente alla rete. Quasi tre bambini su quattro giocano invece assiduamente con le console per videogiochi (*wii*, *playstation*). Aumenta inoltre l'uso dei cellulari: ben due bambini su tre lo utilizzano regolarmente. E l'uso di tutti questi strumenti è fatto quasi esclusivamente da soli. Lasciare soli i bambini di fronte ad «imbonitori occulti» che sicuramente fanno comodo per alleviare i genitori impegnati nelle numerose attività legate alla vita quotidiana, sempre più articolata e veloce, causano una sindrome da dipendenza dello schermo che non può non mettere in allarme gli educatori.

Anche una recente ricerca che ha coinvolto le scuole primarie di Cecina in provincia di Livorno testimonia il consumo vertiginoso dei media da parte dei bambini con un predominio della televisione seguita quotidianamente dal 97% di coloro che hanno 9-10 anni. Il 44% la guarda fino ad un'ora, il 31% fino a due ore e il 23% per più di due. Il 17% al mattino prima di andare a scuola, il 35% durante il pomeriggio e il 32% la sera. Durante i pasti è seguita dal 17% dei bambini. Quattro bambini su dieci stanno da soli di fronte allo schermo. Tra i programmi quelli che i bambini seguono maggiormente sono i cartoni animati, quindi le serie tv. Quello che invece preferiscono vedere (i programmi che piacciono loro di più) sono le serie tv che superano i cartoni animati, seguono i varietà, i documentari e i film. Con l'introduzione del digitale terrestre e del satellitare l'offerta di tanti canali ha parcellizzato le preferenze in una miriade di possibilità su canali più disparati ai quali accedono in autonomia. Se alla tv aggiungiamo il tempo trascorso quotidianamente per i videogiochi solamente il 17% ha affermato di non utilizzarli o di utilizzarli raramente. Il 56% vi trascorre almeno un'ora al giorno, il 18% due ore e il 10% più di due ore (Filippini, 2011).

La questione educativa è il tema centrale da affrontare per la società del terzo millennio. Siamo in una fase di emergenza educativa e pertanto occorre una sfida educativa. Di fronte alla parcellizzazione del presente, al trionfo del pensiero debole, alla indifferenziazione sociale, alla crescente individualizzazione, che hanno allargato le possibilità di scelta delle persone ci troviamo di fronte ad un paralizzante 'senso della deriva'. Anche la scuola diventa liquida, anche i maestri, gli insegnanti, gli educatori rischiano di annegare nella liquidità, di cadere nel degrado di qualsiasi relazione salda e coinvolgente, di perdere il desiderio di affrontare, con la perseveranza della fatica, la realtà. Come aveva intuito Durkheim, se gli uomini vengono lasciati a loro stessi diventano vittime dei loro desideri senza fine. L'educazione diviene allora la base fondamentale a cui ancorare il presente. Ci vuole educazione per rilanciare la dimensione antropologica. Verso quale uomo ci dirigiamo? Un uomo che sia libero, capace di pensare, di leggere il mondo e quindi desideroso di costruire il futuro o un uomo debole che si perde nel presente, nella futilità degli schermi, negli appetiti facili della globalizzazione che tutto mette intorno a te e poi lascia il vuoto incolmabile della solitudine?

Abbiamo riempito il mondo di mezzi di comunicazione ma abbiamo contratto i luoghi della comunicazione. La scuola rimane l'unico importante posto dove i bambini trascorrono molto del loro tempo. È un luogo della comunicazione, della relazione, dell'affettività, della comprensione dell'altro. La scuola è l'unica alternativa positiva capace di proporre un sapere fondato sul leggere e lo scrivere, elementi essenziali per comprendere di più e meglio noi stessi e gli altri. La scuola è il luogo che può offrire occasioni costruttive per comprendere il mondo 'liquido-moderno' in cui viviamo e fornire le modalità per saperci vivere bene senza esserne soffocati.

Ci vogliono maestri capaci di riscoprire continuamente la loro *vocatio*, capaci di insegnare irradiando fiducia, speranza e tanta gioia di vivere, anche e soprattutto attraverso il gioco.

Questa è forse l'unica reale possibilità che abbiamo di riuscir loro [ai figli] di qualche aiuto nella ricerca di una vocazione, avere una vocazione noi stessi, conoscerla, amarla, servirla con passione: perché l'amore alla vita genera amore alla vita (Ginzburg, 1998, p. 128).

La sfida educativa è quella di far crescere e irrobustire le persone, i bambini, i giovani e gli stessi adulti, di alimentarli con un sapere profondo e dinamico e di stimolarli nella costruzione del loro essere. Di favorire un giudizio critico, di lottare contro il peso delle certezze, di incentivare la relazione, l'ascolto, di fecondare la comprensione e di nutrire la componente emotiva e affettiva (Di Maio, 2011).

Lasciare i bambini a loro stessi (e quindi alle tecnologie) è condannarli ad un futuro facilmente prevedibile ovvero quello di ritrovarci travolti dalla mediocrità di cervelli poveri capaci solo di ingurgitare ciò che comodamente trovano su incantevoli e allettanti schermi. La scuola, gli

insegnanti che guardano al futuro, non possono rimanere inerti, devono con coraggio arginare il contropotere dei media e farlo opponendosi alla mediocrità che è un controsenso biologico che insulta la stessa logica della vita e non determina progresso, non contiene amore, non crea cultura. Lo possono fare se hanno la volontà, come evidenzia Cambi, di «apprendere ad apprendere» e quindi di trovare le chiavi (lessici, grammatiche, sintassi) per riorganizzare i saperi.

Livorno è la città nativa di un grande poeta del novecento, Giorgio Caproni, un poeta che era anche un maestro elementare ed alla scuola dedicò la sua vita. Fu un maestro di alta statura pedagogica, che insegnava 'giocando': una mattina si presentò in classe con aria triste e chiese aiuto ai suoi alunni. «Oggi dovrei parlarvi dell'imperatore Nerone ma purtroppo sono un somaro come voi e di questo Nerone so poco o niente, se lo viene a sapere il direttore mi licenzia, me lo sento». E allora i suoi ragazzi, aperto il libro, si fecero in quattro per leggergli la storia di Nerone in modo che lui poi potesse insegnarla a loro.

Gli uomini quando insegnano imparano! Senza una pedagogia critica, senza una educazione che insinui «dubbi negli studenti sulla loro stessa immagine di sé e sulla società di cui fanno parte» senza insegnanti preoccupati di «espandere la propria immaginazione morale» e di leggere libri «al fine di ampliare la propria percezione di ciò che è possibile e importante, per se stessi come individui o per la società di cui fanno parte» (Rorty, 1999), senza educatori che smuovano le acque agitando le coscienze umane sono in bilico i destini della democrazia e della libertà. È urgente trovare *velocemente* le chiavi.

Bibliografia

- AA.VV. (a cura del Comitato per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana), *La sfida educativa*, Laterza, Roma 2009.
- Attali J., *Trattato del labirinto*, Spirali, Milano 2003.
- Bauman Z., May, T., *Pensare Sociologicamente*, Ipermedium, Napoli 2003.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma 2008.
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna 2008.
- Beck U., *La società cosmopolita*, il Mulino, Bologna 2003.
- Cambi F., Boffo V., Mariani A., *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa*, Apogeo, Milano 2006.
- Catarsi E., *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Del Cerro, Pisa 1995.
- Costanzo G., *Il cervello povero*, Ecig, Genova 1979.
- D'Amato M. (a cura di), *Bambini Multimediali*, Questioni e Documenti 38, Firenze 2006.
- Di Maio A., *Formazione permanente e motivazione nell'insegnamento: un caso empirico nella scuola primaria livornese*, Tesi di laurea Università

- degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria a.a. 2010-2011, relatore Luca Lischi.
- Eriksen T.H., *Tempo tiranno Velocità e lentezza nell'era informatica*, Eleuthera, Milano 2003.
- Eurispes, *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (2010).
- Filippini N., *La credibilità degli insegnanti: la scuola primaria nel contesto cecinese*, Tesi di laurea Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria a.a. 2010-2011, relatore Luca Lischi.
- Galdo A., *Non sprecare*, Einaudi, Torino 2008.
- Ginzburg N., *Le piccole virtù*, Einaudi, Torino 1998.
- Iossa M., *Più televisione che scuola per i bambini*, «Corriere della Sera», 28 marzo 2001.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- Popper K.R., Condry J., *Cattiva maestra televisione*, Cde, Milano 1996.
- Rorty R., *The humanistic intellectual: eleven theses*, in Id., *Philosophy and Social Hope*, Penguin, New York 1999.
- Samargiassi M., (conversazione con Giovanni Bollea), “*Conosco un solo antidoto, una famiglia che funziona*” tratto da «la Repubblica», 8 giugno 2003.
- Stoppiglia G., *Piantare alberi, costruire altalene*, Diabasis – Macondo, Reggio Emilia 2010.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze 2010.
- Weber M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1961.
- Weil S., *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, a cura di Giancarlo Gaeta, Adelphi, Milano 1983.

LA SCUOLA OGGI E I DOCENTI COME RISORSA

Enzo Magazzini

È ormai diffusa la consapevolezza che da tempo si sia affermata quella che i sociologi definiscono la «società della conoscenza» all'interno della quale la risorsa fondamentale è rappresentata appunto dalla conoscenza (dalle conoscenze) e dai soggetti che la generano e non più e non tanto dai capitali, dal lavoro, dalle risorse naturali.

È all'interno di questo nuovo sistema che la scuola esplica una funzione fondamentale in quanto agenzia formativa esplicita ed istituzionale deputata alla trasmissione ed alla costruzione delle conoscenze, delle competenze, e dei valori, impegnata nel processo di formazione integrale dell'individuo e di promozione ed emancipazione dell'intera comunità.

Un ruolo decisivo in questo processo lo giocano i docenti che sono la risorsa fondamentale delle scuole. È appena il caso di accennare oltre all'importanza anche alla complessità di tale professione che oggi non gode più di schermi sociali o di benefici derivanti dallo status, una professione che si trova quotidianamente impegnata a fronteggiare e gestire sempre nuove situazioni, ed un nuovo 'pubblico': dalle classi multietniche all'educazione alla Legalità, dai complessi rapporti con le famiglie a quelli connessi alla dimensione di team della professione, alle nuove frontiere poste dalle tecnologie della comunicazione. In sostanza possiamo affermare che *la scuola sono gli insegnanti* che devono essere consapevoli a loro volta di che cosa sia la scuola, quali ne siano il ruolo e la funzione all'interno di una società complessa come quella attuale. Una società che domanda alla scuola un forte impegno sollecitando di conseguenza la definizione di un profilo professionale dell'insegnante complesso ed articolato caratterizzato da competenze non più solo disciplinari (seppure necessarie ed indispensabili) ma anche psicopedagogiche, metodologico-didattiche, socio-relazionali e organizzativo-gestionali.

Ovviamente parlare di professionalità docente non significa riferirsi ad un concetto di professione visto in modo statico come acquisizione di un sapere specialistico e segmentale ma semmai come risultato di un percorso formativo consapevole, che prosegue nel tempo, capace di sintesi creativa del sapere, orientato ai valori della persona ed a quelli collettivi, aperto alla riflessione sulla ricerca e sull'azione educativa.

Purtroppo in passato e per lungo tempo si è pensato che insegnare fosse una questione di vocazione e non il prodotto di una formazione specifica

e particolare. L'attenzione verso gli insegnanti e la loro formazione è un po' il termometro della sensibilità civile di un paese.

2. *Il Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti: un ponte tra scuole e università*

Nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria è sempre stato presente il riferimento al tirocinio, anche se, prima che diventasse un'esperienza universitaria, tale esperienza era relegata in secondo piano tra le attività svolte nell'istituto magistrale. In seguito al passaggio della formazione dei maestri alle università, è aumentata la consapevolezza del valore delle attività di tirocinio. Nei modelli di formazione iniziale dei docenti il tirocinio ha assunto il rilievo di anello di congiunzione fra l'università e la scuola, svolgendo una funzione importante nel sistema formativo, rappresentando contemporaneamente per lo studente una forma di apprendimento 'in situazione' molto diversa dal tipico apprendimento che avviene nei laboratori e nei corsi universitari.

Il tirocinio può essere *diretto* e *indiretto*: il tirocinio diretto si realizza nella scuola, dove la riflessione sull'esperienza rappresenta per lo studente una funzione molto importante; il tirocinio indiretto, invece, si svolge all'interno delle università.

Si possono distinguere due diversi tipi di approccio degli studenti all'attività di tirocinio diretto: il primo che definirei di tipo *verticale*, vede nel tirocinio un'esperienza nella quale applicare le conoscenze teoriche apprese all'università, una sorta di messa in pratica di quanto appreso; l'altro, al contrario, è un modello di tipo *orizzontale*, integrato, tra la formazione teorica e l'esperienza pratica, una sorta di metodo 'ipotetico-deduttivo-sperimentale' all'interno del quale il tirocinante porta nella sua esperienza le conoscenze teoriche ma le integra con quelle pratiche, in situazione, generando un processo circolare di arricchimento di competenze; è superfluo sottolineare che è questo secondo atteggiamento che si è cercato di privilegiare nella triennale esperienza della rete livornese.

Da non trascurare un'altra importantissima funzione del tirocinio che è quella di orientare lo studente alla professione; consente allo studente di sperimentare la professione, verificare sul campo se la sente vicina alla propria sensibilità ed alle proprie attese, se si sente in grado di affrontarla. A sottolineare l'importanza del Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti è sopravvenuto il recente D.M. n. 249/2010, 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»; il Regolamento ha come oggetto la riforma del sistema di formazione iniziale e di reclutamento dei docenti, della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, in coeren-

za con le previsioni di cui al piano programmatico adottato dal Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca.

Nella norma viene ribadito che

[...] la formazione iniziale degli insegnanti è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente, e per lo sviluppo e il sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

È importante sottolineare che le predette competenze costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente; il Regolamento potenzia inoltre il numero delle ore da dedicare al Tirocinio per i docenti di scuola dell'infanzia e primaria portandole a 600 e introduce un anno di cosiddetto Tirocinio Formativo Attivo per i docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado da svolgersi al termine del percorso universitario.

3. *Tirocinio: imparare a lavorare in gruppo*

Nonostante il recente tentativo di reintrodurre la figura del 'maestro unico' la capacità e la propensione dei singoli insegnati a lavorare in team resta strategica per declinare adeguatamente la professione docente soprattutto nella dimensione progettuale ed organizzativa all'interno delle scuole. Come dirigente scolastico ho avuto modo di sperimentare come la capacità e la propensione al lavoro di gruppo (progettazione, pianificazione e integrazione dell'azione didattica) migliori in maniera significativa il processo di insegnamento-apprendimento impedendo il formarsi di atteggiamenti e processi negativi di individualismo, isolamento e straniamento.

Insieme alla capacità di gestire il proprio stile e alla capacità di gestire in modo efficace le comunicazioni interpersonali, una competenza ormai indispensabile per muoversi efficacemente sul lavoro è la capacità di stare efficacemente dentro un gruppo (*team* docente, commissione di lavoro, organo collegiale), con la consapevolezza di dove si è e di cosa è il gruppo del quale si fa parte. Stiamo parlando naturalmente non di una conoscenza o competenza cognitiva e nemmeno di una abilità pratica, ma di una competenza trasversale che, però per l'insegnante rappresenta una sorta di 'competenza di base'.

Possedere e sperimentare queste competenze significa riuscire a riorientare positivamente o ad ottimizzare il proprio modo di porsi, di vivere, esprimendo fluidità, estrosità ed originalità.

Senza addentrarci in una analisi sul lavoro di gruppo è appena il caso di sottolineare che alla tirocinante è data la possibilità di sperimentare l'appartenenza ad un gruppo di lavoro che ha le sue regole formali e che

necessità di stili e di modalità comunicative ben diverse da altri gruppi (gruppo di amici, la famiglia, il gruppo sportivo, ecc.).

L'esperienza sarà tanto più efficace ed utile quanto estesa, esplicita e condivisa tra il personale docente (*tutors* accoglienti e non) sarà la cultura organizzativa della scuola accogliente, la sua teoria dichiarata e la sua pratica e l'accordo (o disaccordo) che sussiste fra di esse.

4. *Il Tirocinio visto dalla parte dell'istituzione scolastica*

La scuola che accoglie studenti tirocinanti entra formalmente nel circuito progettuale della formazione iniziale dei futuri insegnanti.

La formazione in genere deve soddisfare due tipi diversi di esigenze, anche congiuntamente. Si tratta delle esigenze degli studenti tirocinanti e quelli della scuola. Gli individui, per esempio, pensano all'esperienza di tirocinio come sviluppo di competenze personali utilizzabili nell'arco della loro carriera. L'organizzazione-scuola invece si attende miglioramenti all'interno, vede la presenza degli studenti come un investimento del quale utilizzare al proprio interno i benefici. Nel momento in cui una scuola partecipa ad un progetto formazione dei futuri insegnanti deve porsi anche questo problema.

Sarà la sensibilità dei *tutors* accoglienti e del *tutor* scolastico a modulare ed armonizzare i due tipi di esigenza.

Anche il CCNL del Comparto scuola si occupa delle attività di tirocinio che all'art. 43 così recita:

Modalità di svolgimento delle attività di tirocinio didattico presso le sedi scolastiche e delle funzioni di supporto dell'attività scolastica:

1. Lo studente universitario in tirocinio si configura come una risorsa per la scuola che lo accoglie.
2. Esso può essere utilizzato in attività istituzionali in compresenza di un docente della scuola.
3. Lo studente universitario in tirocinio partecipa alle attività collegiali e al/ai consigli della classe cui si appoggia e alle eventuali attività extracurricolari, quando previsto dal relativo programma di tirocinio, che vanno computate all'interno delle ore di tirocinio.
4. Al docente *tutor*, sono riconosciute le ore di lavoro aggiuntivo anche con modalità forfetaria ivi comprese le attività di raccordo con i docenti universitari o con i supervisori per i progetti di tirocinio; dei predetti impegni si terrà conto in sede di redazione dell'orario di servizio¹.

¹ CCNL comparto scuola 2007.

5. L'esperienza del network livornese

Nel settembre 2008, la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, la Provincia di Livorno, l'Ufficio Scolastico Provinciale di Livorno, alcune Istituzioni Scolastiche, della città di Livorno e della Provincia, promuovono e sottoscrivono una convenzione convenendo sulla necessità di sviluppare adeguate forme di raccordo tra il mondo della formazione e la realtà professionale, al fine di migliorare la qualità dei processi formativi e la preparazione dei futuri insegnanti. Questo è il testo della convenzione:

[...] La legge 19.11.1990, n. 341, istitutiva dei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e il decreto M.U.R.S.T. 26 maggio 1998, prevedono infatti le attività di tirocinio per tutti gli studenti.

Il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria istituito presso l'Università degli Studi di Firenze prevede l'obbligo di effettuare attività di tirocinio, nell'arco dei quattro anni del corso, per 400 ore, fino a 520 se compreso il percorso di specializzazione per insegnanti di sostegno. Questi si configura come parte integrante del percorso formativo e persegue obiettivi di conoscenza del mondo scolastico, di orientamento e di sviluppo di competenze professionali.

La sottoscrizione da parte dei Dirigenti Scolastici della città di Livorno e Provincia che aderiscono al "Progetto Scuole in Rete Città di Livorno e Provincia – per un tirocinio di qualità", vuole migliorare l'introduzione nelle scuole degli studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, intende raccordare il modo della formazione con la realtà professionale, promuovere iniziative di riflessione e di ricerca pedagogico-didattica congiuntamente all'Università.

L'Università si impegna a:

- proporre ai docenti *tutors* accoglienti, responsabili delle scuole convenzionate, la partecipazione ad attività di laboratorio e alle altre attività accademiche organizzate dal corso di Laurea (lezioni, seminari, corsi di perfezionamento, ecc.);
- riconoscere ai *tutors* accoglienti 2 CFU per l'esame di Didattica Generale presso il Polo universitario di Livorno, nonché i CFU corrispettivi del laboratorio di didattica dell'accoglienza, previa presentazione al docente della relazione riguardante l'attività svolta con gli studenti tirocinanti;
- fornire alle scuole, su richiesta del Dirigente Scolastico, la relazione finale elaborata dagli studenti che hanno svolto nella medesima scuola il tirocinio del quarto anno;
- rilasciare alle scuole convenzionate apposita attestazione di collaborazione fra la Scuola e l'Università.

Gli Istituti Scolastici coinvolti, con consapevolezza:

- individuano docenti cui affidare compiti di tutorato nei confronti degli studenti ammessi come tirocinanti. Tali compiti riguardano

l'accoglienza iniziale presso la scuola e l'accompagnamento professionale nel periodo di tirocinio, nelle sue fasi di orientamento, progettazione e verifica, in accordo con i *tutors* supervisor. I docenti *tutors* o responsabili del tirocinio parteciperanno a periodici incontri di progettazione e verifica organizzati dai docenti supervisor presso l'Istituzione Scolastica sede del tirocinio;

- assicurano ai tirocinanti l'agibilità dei locali per seguire e partecipare alle attività che vi si svolgono, e la loro presenza alle riunioni degli organi collegiali, qualora previsto dal Progetto Formativo del Tirocinio, purché non in contrasto con la normativa vigente;
- garantiscono l'utilizzo gratuito di attrezzature e dotazioni didattiche delle scuole, in rapporto agli obiettivi stabiliti dal Progetto Formativo del Tirocinio, e di spazi per lo svolgimento di incontri di coordinamento;
- riconoscono la funzione di tutorato, nelle forme previste dal vigente CCNL;
- favoriscono il docente *tutor* accogliente affinché possa essere presente a incontri, *forum*, seminari promossi dall'Università.

L'Ufficio Scolastico Provinciale di Livorno:

- cura la diffusione delle informazioni attraverso il proprio sito web [...]².

Dal testo della convenzione è evidente lo sforzo dei soggetti promotori di connotare fin dall'inizio la dimensione di 'qualità' dell'esperienza di tirocinio e ciò per l'ovvia ragione che docenti più preparati e consapevoli rappresentano una risorsa importante per un territorio come si è cercato di evidenziare in premessa. Inoltre emerge dall'esperienza non un rapporto gerarchico tra scuola e università ma al contrario si è cercato di delineare un rapporto paritario e costruttivo utile ad entrambi i soggetti.

Questo l'elenco delle diciassette Istituzioni scolastiche di Livorno e provincia che hanno aderito alla convenzione:

2° Circolo didattico "A. Benci di Livorno"; 3° Circolo didattico "C. Collodi" di Livorno; 4° Circolo didattico "La Rosa" di Livorno; 5° Circolo didattico "De Amicis" di Livorno; 7° Circolo didattico "G. Carducci" di Livorno; 8° Circolo didattico "B. Brin" di Livorno; Istituto Comprensivo "G. Bolognesi" di Livorno; Istituto Comprensivo n. 1 di Collesalveti; Istituto Comprensivo n. 2 di Collesalveti; 2° Circolo didattico "G. Carducci" di Rosignano Marittimo; 1° Circolo didattico "F.D. Guerrazzi" di Cecina; 2° Circolo didattico "C. Collodi" di Cecina Mare; Istituto Comprensivo "G. Borsi" di Donoratico; Istituto Comprensivo di San Vincenzo; Istituto Comprensivo "G. Marconi" di Venturina; 2° Circolo didattico di Piombino; Istituto Comprensivo di Portoferraio.

² Convenzione 23 settembre 2008.

6. *L'esperienza di una tirocinante*

Molte delle considerazioni sopraesposte si ritrovano nella relazione che una studentessa tirocinante ha redatto al termine del percorso effettuato nella scuola che dirige. Dalle parole traspare non soltanto l'esperienza professionale ma soprattutto quella umana a dimostrazione del fatto che nella professione docente le due dimensioni sono, come in nessun'altro mestiere, intersecate in maniera inscindibile.

[...] L'esperienza del tirocinio diretto mi ha dato l'opportunità di riflettere sulle responsabilità della professione docente, in riferimento alla gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e quindi al successo scolastico degli alunni [...].

[...] ho vissuto con entusiasmo e passione l'intera esperienza di tirocinio [...] perseguendone le finalità tese a cogliere gli aspetti più significativi e qualificanti della realtà della scuola. In tal senso ho cercato sempre di impegnarmi al massimo, al fine di ottenere livelli alti di qualità a livello di riflessività, criticità, sia a livello individuale che collegiale, sulla mia personale esperienza. L'obiettivo prioritario del Tirocinio, sia diretto che indiretto, si è basato sul raggiungimento di competenze che uniscono il sapere al saper fare ed al saper essere valorizzando gli aspetti peculiari docente in senso disciplinare, relazionale, pedagogico, metodologico-didattico, organizzativo-relazionale, di innovazione e ricerca. [...] progettare e condurre la lezione ha significato confrontarmi con la realtà della professione docente. [...] un'efficace e adeguata preparazione all'autoanalisi, all'autoriflessione, alla partecipazione e alla condivisione. Il riconoscimento delle mie competenze nella relazione con i futuri colleghi ha determinato momenti di riflessione sulle conoscenze, sulla personalità, e attitudini sociali, permettendomi di riflettere sul sapere e sul saper fare e di organizzarmi all'interno della scuola. [...] l'esperienza mi ha aiutata a sperimentare le potenzialità del team docente, del lavoro interdisciplinare tra i colleghi: è stata una esperienza formativa per confrontare le opinioni su fatti, esperienze, difficoltà; è stata anche un'opportunità essenziale di perfezionamento, di approfondimento e di affinamento dei miei studi, poiché mi ha dato modo di unire la pratica alla teoria degli studi universitari [...] ho appreso che è fondamentale progettare interventi educativi che rispondano ai bisogni educativi e psico-sociali spesso complessi, in collaborazione con i colleghi, le famiglie, le altre professionalità esistenti sul territorio [...] e fare i conti, nel proprio lavoro consapevolmente con fattori come l'autoregolazione, l'autocritica, riflessività, ottimizzazione delle risorse e del tempo.

7. *La tirocinante vista dai bambini*

Abbiamo raccolto alcune idee dei bambini di una classe quarta elementare sulla presenza della tirocinante nella propria classe:

- La tirocinante è brava e simpatica - Ha gli occhiali e ogni tanto se li leva - È gentile, sorride sempre e non ci letica quando si sbaglia - Non ci sgrida mai - Chiede le cose alla maestra - A volte ha un quadernone e ci chiede le cose, poi le scrive - Noi con lei ci si diverte e viene anche in gita - La tirocinante viene a scuola perché vuole diventare una maestra - Prova a fare la maestra con i bambini - Conosce i bambini e vede da un'altra maestra come si fa - Impara a stare con i bambini - Impara a comportarsi da maestra - Guarda i bambini come si comportano e come si fa - Impara ad insegnare le cose.

Come si può notare i bambini hanno le idee piuttosto chiare sulla presenza in classe e sulle funzioni della studentessa-tirocinante e da alcune risposte traspare anche l'idea stessa di insegnante che risiede nel loro immaginario.

Bibliografia

- Biagioli R., Zappaterra T., *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.
- Boffo V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo Editore, Milano 2007.
- Cambi F., *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci Editore, Roma 2008.
- Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Quaglino P., *Lavoro di gruppo, gruppo di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 2001.

PARTE TERZA

IL TIROCINIO: RICERCHE, ESPERIENZE, CASI

IL TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO PER GLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA
TRA SPERIMENTAZIONE E INNOVAZIONE

Alessandro Mariani

*1. Dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (S.S.I.S.)
al Tirocinio Formativo Attivo (T.F.A.)*

Con la riforma degli ordinamenti didattici universitari, tracciata dalla Legge n. 341 del 19 novembre 1990, fu prevista l'istituzione – presso le Università – della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (S. S. I. S.). Più tardi, il D. P. R. n. 470 del 31 luglio 1996 ne regolò le norme e l'ordinamento didattico: un corso biennale, dopo il conseguimento della Laurea 'Vecchio Ordinamento' o Specialistica/Magistrale (con accesso a numero chiuso mediante superamento di una selezione suddivisa per classe disciplinare di abilitazione), il cui Diploma finale avrebbe avuto valore di abilitazione all'insegnamento sulla classe disciplinare e aperto l'accesso ai ruoli ordinari.

Nel corso della sua storia, la S. S. I. S. ha curato in particolare gli insegnamenti di didattica disciplinare, quelli di area socio-psico-pedagogica (provvedendo a completare, in un'ottica metodologica, il percorso di formazione iniziale in base al *curriculum* seguito dagli specializzandi), le attività di tirocinio e quelle laboratoriali in raccordo con le istituzioni scolastiche, avvalendosi del ruolo dei *tutors* dei tirocinanti e dei *tutors* coordinatori. Queste aree intendevano garantire – insieme – le conoscenze/capacità/abilità necessarie per trasmettere – nella scuola secondaria di primo e di secondo grado – 'saperi e competenze' in un modo didatticamente rinnovato e autenticamente formativo.

L'attività della S.S.I.S. è stata formalmente sospesa e, di fatto, chiusa con l'articolo n. 64 della Legge n. 133 del 6 agosto 2008. Il successivo Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, che costituisce tuttora il più importante punto di riferimento legislativo, è il frutto della riflessione di un Gruppo di Lavoro Ministeriale (coordinato dal professor Giorgio Israel) e stabilisce l'attivazione del T. F. A. Si tratta di un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale, abilitante, a frequenza obbligatoria, riservato a chi ha conseguito la Laurea Magistrale a numero programmato, con prove d'accesso al relativo corso. Comprende l'esame finale con valore abilitante ed è istituito presso una struttura universitaria di riferimento o presso un'istituzione di alta formazione artistica, musicale e coreutica, anche se può essere svolto in collaborazione tra più strutture della stessa Università o tra vari Atenei, com'è accaduto in Toscana.

Infatti, le quattro Università (di Firenze, di Pisa, di Siena e per Stranieri di Siena) presenti sul territorio regionale si sono organizzate, attraverso un'apposita Convenzione, per l'eventuale realizzazione dei Corsi di Laurea Magistrale per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e per il T.F.A. All'articolo 8 della suddetta Convenzione è stata individuata una "Commissione Interateneo" allo scopo di vigilare sulla corretta applicazione della Convenzione, operare la suddivisione dei posti assegnati dal M.I.U.R. tra le varie sedi, concertare i contenuti dei Bandi di ammissione e proporre la composizione delle relative Commissioni per l'esame di ammissione, coordinare il lavoro degli Organi per la gestione di ciascun corso, tenere gli opportuni contatti con gli Organismi interessati, verificare la corretta gestione delle risorse tra la sede amministrativa e le sedi didattiche, incentivare la sperimentazione della didattica disciplinare e interdisciplinare. Si tratta di un vero e proprio 'modello toscano' elogiato anche nell'ambito della CRUI, come un esempio di fattiva collaborazione/sinergia interuniversitaria.

2. Obiettivi, attività, frequenza, organizzazione del T.F.A.

Come indicato nella Tabella 11 del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, gli abilitati del Corso di T.F.A. devono

[...] aver acquisito solide conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto; essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie); avere acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali; aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia anche assumendo responsabilità organizzative.

Il T.F.A. comprende quattro gruppi di attività:

1. *insegnamenti di scienze dell'educazione*, pari a 18 CFU (di cui 6 di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali);
2. *tirocinio* indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 CFU, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un *tutor*, in collaborazione con il Docente universitario o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col Consiglio di Corso di Tirocinio al fine di integrare fra loro le attività formative); almeno 75 ore del predetto tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità;

3. *insegnamenti di didattiche disciplinari* che, anche in un contesto laboratoriale, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico; laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio (pari a 18 CFU);
4. *tesi finale e relazione finale di tirocinio* (pari a 5 CFU).

La frequenza alle attività del T.F.A. è obbligatoria. L'accesso all'esame di abilitazione è subordinato alla verifica della presenza ad almeno il 70% degli insegnamenti di scienze dell'educazione, ad almeno l'80% delle attività di tirocinio, ad almeno il 70% degli insegnamenti di didattiche disciplinari, ad almeno il 70% dei laboratori pedagogico-didattici.

Il T.F.A. è gestito da un Consiglio di Corso di Tirocinio che ne cura l'organizzazione didattica garantendo l'integrazione tra le diverse attività didattiche e di tirocinio, organizza i laboratori didattici disciplinari, quelli pedagogico-didattici, ecc.

Nelle Università, il Consiglio di Corso di Tirocinio è costituito dai *tutors* coordinatori, dai Docenti e Ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due Dirigenti Scolastici o Coordinatori Didattici, designati dall'Ufficio Scolastico Regionale tra i Dirigenti Scolastici o i Coordinatori Didattici delle Istituzioni Scolastiche che ospitano i tirocini e da un Rappresentante degli Studenti tirocinanti; il presidente del Consiglio di Corso è eletto tra i docenti universitari, il suo mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta.

3. Numero dei posti, prove di accesso, punteggio, ex iscritti alla S.S.I.S.

Il numero dei posti disponibili è programmato su indicazione ministeriale. Le prove di accesso, che mirano a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione, si articolano in un *test preliminare*, in una *prova scritta* e in una *prova orale*. Il *test preliminare* comporta l'attribuzione di un massimo di 30 punti, la *prova scritta* di un massimo di 30 punti e la *prova orale* di un massimo di 20 punti. Ulteriori punti possono essere attribuiti per titoli di studio, di servizio e pubblicazioni secondo le modalità indicate nel comma 13 dell'articolo 15 del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010.

Il *test preliminare*, di contenuto identico sul territorio nazionale per ciascuna tipologia di percorso, è predisposto dal M.I.U.R. La data di svolgimento del suddetto *test* è fissata dal M.I.U.R. Il *test preliminare* è una prova costituita da domande a risposta chiusa con 4 opzioni di tipologie diverse. Il *test*, della durata di tre ore, comprende 60 domande. La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la risposta non data o errata vale 0 punti. Per essere ammesso alla prova scritta il Candidato deve conseguire una votazione maggiore o uguale a 21/30.

La *prova scritta*, predisposta a cura delle Università o delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale, coreutica, consta di domande a risposta aperta relative alle discipline oggetto di insegnamento delle relative classi di concorso. Per essere ammesso alla prova orale il Candidato deve conseguire una votazione maggiore o uguale a 21/30.

La *prova orale*, valutata in ventesimi, è superata se il Candidato riporta una votazione maggiore o uguale a 15/20. La prova è organizzata tenendo conto delle specificità delle varie Classi di Laurea.

Coloro che hanno già superato le prove di ammissione alla S. S. I. S. e hanno sospeso la frequenza conseguono l'abilitazione a cui si erano iscritti nel T.F.A. senza esame di ammissione e con il riconoscimento degli eventuali crediti acquisiti.

4. *Esame finale abilitante*

Al termine dell'anno di T.F.A. si svolge l'esame di abilitazione all'insegnamento che ne costituisce parte integrante e che consiste:

- a. nella valutazione dell'attività svolta durante il tirocinio;
- b. nell'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla Commissione;
- c. nella discussione della relazione finale di tirocinio.

Presso le Università, la Commissione d'esame è composta da 3 docenti universitari che hanno svolto attività nel Corso di tirocinio, da 2 *tutors* o *tutors* coordinatori, da un rappresentante designato dall'Ufficio Scolastico Regionale ed è presieduta da un docente universitario designato dalla struttura universitaria di riferimento.

La Commissione assegna fino a un massimo di 30 punti all'attività svolta durante il tirocinio; fino a un massimo di 30 punti all'esposizione orale del percorso didattico; fino a un massimo di 10 punti alla relazione finale di tirocinio. L'esame di tirocinio è superato se il Candidato consegue una votazione maggiore o uguale a 50/70.

La Commissione aggiunge al punteggio conseguito quello risultante dalla media ponderata dei voti conseguiti negli esami di profitto della Laurea Magistrale o del Diploma accademico di secondo livello e degli esami di profitto sostenuti nel corso dell'anno di tirocinio, fino a un massimo di 30 punti. Il punteggio complessivo, espresso in centesimi, è il voto di abilitazione all'insegnamento.

5. *Una 'scommessa' pedagogica*

Il T.F.A. non è caratterizzato soltanto da aspetti formali e quantitativi, poiché esso prevede significative opportunità formative che possono svilupparsi attraverso questo nuovo dispositivo didattico.

L'intenzionalità pedagogica del T.F.A. considera, in particolare, quattro aspetti importanti.

1. Gli *insegnamenti di scienze dell'educazione*, pari a 18 CFU (di cui 6 di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali).
2. Il *tirocinio* indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 CFU, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un *tutor*, in collaborazione con il docente universitario o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col Consiglio di Corso di Tirocinio al fine di integrare fra loro le attività formative); almeno 75 ore del predetto tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità.
3. Gli *insegnamenti di didattiche disciplinari* che, anche in un contesto laboratoriale, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico; laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio (pari a 18 CFU).
4. La *tesi finale* e la *relazione finale di tirocinio* (pari a 5 CFU).

Con la nascita del T.F.A. la formazione degli insegnanti intende rinnovarsi radicalmente accelerando il percorso formativo e adeguandosi rispetto ai modelli europei, soprattutto attraverso l'articolazione di tre ambiti: *disciplinare* (di perfezionamento dei saperi e delle competenze relative ai nodi tematici, all'aggiornamento scientifico, alla storia e all'epistemologia delle materie/tematiche abilitanti); *didattico* (di formazione alle teorie didattiche, ai 'modi dell'insegnare' e ai 'congegni' didattici, ignorati nella tradizionale formazione degli insegnanti); *pedagogico* (di coinvolgimento degli aspetti didattici, comunicativi e relazionali, collegati ai processi di insegnamento-apprendimento relativi alla pre-adolescenza e all'adolescenza). Tale impianto dovrebbe essere integrato e dialettico.

La 'scommessa' pedagogica può essere giocata sul piano del processo e su quello dei risultati tenendo fermi alcuni obiettivi significativi:

1. considerare le didattiche specialistiche a livello universitario secondo una maggiore caratura interdisciplinare (in modo da far dialogare i quadri disciplinari, gli statuti epistemologici e gli ambiti della ricerca);
2. ripensare le pratiche di insegnamento organizzandole in maniera più flessibile e secondo la logica del *brainstorming* (con lezioni frontali, ma anche con studio personalizzato, *stages* nelle scuole, ecc.);
3. mettere in rilievo la sinergia (soprattutto nelle attività laboratoriali) tra discipline 'frontali' ed esperienze didattiche, con un ruolo nevralgico dei *tutors* dei tirocinanti e dei *tutors* coordinatori;
4. fissare un monitoraggio organico nella direzione di una autovalutazione e di una valutazione delle prassi verso una scuola di massa e di qualità.

Dopo una prima fase di *sperimentazione* il modello del T.F.A. avrebbe bisogno di una sua collocazione definitiva e ordinaria, in filiera con le Lauree Magistrali per l'insegnamento, seguendo uno spirito di *innovazione* e interpretando criticamente quella formazione degli insegnanti a cui dobbiamo guardare con sensibilità pedagogica e attenzione culturale. Questa fase dovrebbe chiudersi con la 'versione' P.A.S. (Percorso Abilitante Speciale) del T.F.A.: una nuova 'avventura' formativa (regolamentata dal Decreto Dipartimentale n. 45 del 22 novembre 2013) per quegli insegnanti della scuola secondaria che (ai sensi del Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994 e della successiva Legge n. 124 del 3 maggio 1999) hanno prestato servizio non di ruolo a decorrere dall'Anno Scolastico 1974/1975 per una durata di almeno 180 giorni, oppure ininterrottamente dal 1° febbraio fino al termine delle operazioni di scrutinio finale. I P.A.S. prevedono 41 CFU suddivisi in 15 CFU (di cui almeno 6 CFU di *Didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni educativi speciali*) di *Didattica generale e didattica speciale*, 18 CFU di *Didattica delle discipline oggetto di insegnamento delle classi di concorso*, 3 CFU di *Laboratori di tecnologie didattiche*. 5 CFU sono previsti per l'*Elaborato finale*.

6. Il ruolo degli insegnamenti di scienze dell'educazione

Ogni insegnante è un 'professionista riflessivo' che trova nella 'pratica teorica' il proprio baricentro cognitivo ed emotivo, poiché nella scuola la capacità comunicativa personale, l'adesione ai vissuti degli alunni e l'elaborazione empatica devono coniugarsi con le conoscenze tecniche, le abilità operative, le competenze scientifiche e quelle normative. Si tratta, quindi, di sviluppare nel docente una *forma mentis* e una consapevolezza profondamente rinnovate; da qui la necessità di una articolata formazione universitaria, come quella del T.F.A., che si scandisca attraverso un sapere posto in situazione, uno studio di casi/problemi, una disposizione alla comunicazione e al dialogo, un'azione riflessiva pedagogicamente orientata.

Nell'ambito dei Tirocini Formativi Attivi gli insegnamenti di scienze dell'educazione (articolati in 18 CFU) intendono presentare primariamente i principali strumenti storici, teorici, didattici, metodologici, sperimentali e speciali necessari per operare professionalmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

I suddetti insegnamenti sono organizzati in tre moduli simmetrici (corrispondenti a quanto stabilito dal Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010), allo scopo di proporre – in un'ottica trasversale e interdisciplinare – alcune aree tematiche fondamentali per la professionalità docente: dalla storia della scuola secondaria alla sua funzione nella società contemporanea, dal trinomio educare, istruire, formare alla relazione educativa e di cura in età adolescenziale.

A partire da queste premesse, le lezioni dovrebbero sviluppare temi specifici come la motivazione e i processi di apprendimento in rapporto

alle discipline di studio, le didattiche (intercultura, genere, linguaggi multimediali) e le loro metodologie, la progettazione e la valutazione. Inoltre, dovrebbero essere analizzati i 'bisogni speciali' e alcune categorie-chiave (differenza, diversità, disagio e disabilità) per una scuola operativamente inclusiva mediante la relazione di cura nelle professioni di aiuto, l'alleanza terapeutica scuola-famiglia, il lavoro di *équipe* multiprofessionale e la psicopedagogia della disabilità.

Bibliografia e sitografia

- A.D.I., *Il regolamento dimezzato*, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/FormazioneIniziale2009/fi9_frame.htm> (09/13).
- Agazzi E., *La formazione culturale degli insegnanti*, «Nuova Secondaria», 1, 2003.
- Agrati L., *Alla conquista del sapere pratico*, Carocci, Roma 2008.
- Baldacci M., Michelini C., *Una carta in più per la formazione iniziale dell'insegnante*, «Rivista dell'Istruzione», 3, 2003.
- Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano 2013.
- Baldacci M., Michelini C., *Il tirocinio*, in <<http://www.infantiae.org/tirocinio.asp>> (09/13).
- Banzato M., *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, CLUEB, Bologna 2012.
- Bertagna G., *Lezioni, laboratori, tirocini nel curriculum della SSIS*, «Pedagogia e Vita», 5, 1999.
- Bianchi C., Letta L., Minosso F., Minnaja C., Paccagnella L.G., *Formazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Binanti L., Tempesta M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Cambi F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. I-II*, Le Monnier, Firenze 2000-2001.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna 2000.
- Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Crivellari C., *Professori nella scuola di massa*, Armando, Roma 2004.
- Desinan C., *La specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria*, «Nuova Secondaria», 4, 1992.
- Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A. (a cura di), *L'eredità della SSIS*, EUT, Trieste 2009.
- Domenici G. (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Monolite, Roma 2007.
- Falcinelli F., Laici C., *E-learning e formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma 2009.

- Frabboni F., *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, CLUEB, Bologna 1994.
- Frabboni F., *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo 2009.
- Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole*, ETS, Pisa 2006.
- Genovese L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, Armando, Roma 2005.
- Grion V., *Insegnanti e formazione*, Carocci, Roma 2008.
- Israel G., *Chi sono i nemici della scienza?*, Lindau, Torino 2008.
- Jori M.L., Migliore A., *Imparare a insegnare*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Luzzatto G. (a cura di) *Università e formazione degli insegnanti*, Forum, Udine 2002.
- Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2004.
- Santelli Beccagato L. (a cura di), *La formazione dell'insegnante di scuola secondaria tra progetti ed esperienze*, Adriatica, Bari 1999.
- Santoni Rugiu A., *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma 2007.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Semeraro R. (a cura di), *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (a cura di), *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa 2002.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, ETS, Pisa 2008.
- Ulivieri S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2012.

Documenti ministeriali

- Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010. Regolamento concernente la «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 n. 244 del 24 dicembre 2007».
- Decreto Ministeriale n. 139 del 4 aprile 2011. Attuazione del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, recante il regolamento concernente la «formazione iniziale degli insegnanti».
- Nota n. 1065 del 29 aprile 2011. Nota di chiarimento del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, relativo alla «formazione iniziale docenti».
- Decreto Ministeriale del 4 agosto 2011. Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai corsi di laurea magistrale quinquennale, a ciclo unico.

- Nota n. 81 del 5 agosto 2011. Programmazione dei Corsi di Laurea Magistrale per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado e dei Corsi di T.F.A. – a.a. 2011/2012.
- Nota n. 241 del 12 settembre 2011. Programmazione dei Corsi T. F. A. transitori (ex art. 15 del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010) – a.a. 2011/2012.
- Decreto Ministeriale del 8 novembre 2011. Riordino dei corsi biennali di II livello ad indirizzo didattico.
- Decreto Ministeriale n. 194 del 11 novembre 2011. Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di tirocinio formativo attivo.
- Decreto Ministeriale n. 31 del 14 marzo 2012. Definizione dei posti disponibili a livello nazionale per le immatricolazioni ai corsi di Tirocinio Formativo Attivo per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, per l'a.a. 2011/2012.
- Decreto Direttoriale n. 74 del 23 aprile 2012. Indicazioni operative per le prove di selezione di cui all'articolo 15 del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010.
- Nota n. 549 del 28 febbraio 2013. Problematiche relative all'attivazione e allo svolgimento dei percorsi di abilitazione TFA, ex Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010.
- Decreto Interministeriale n. 210 del 26 marzo 2013. Contingente di personale della scuola da collocare in esonero parziale o totale e la loro ripartizione tra le facoltà di cui all'art. 11, comma 5 del decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010.
- Decreto Ministeriale, pubblicato il 26 marzo 2013, relativo all'Istituzione dei percorsi speciali abilitanti ai sensi del decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010 e successive modificazioni (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/094f5078-7767-49e1-b128-1bbf15163b43/tfa_250313_bis.pdf>, 09/13).
- Regolamento, pubblicato il 26 marzo 2013, recante modifiche al decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010 (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/74d29730-d9f6-40fd-81a2-b2e606dfa5b0/tfa_250313.pdf>, 09/13).
- Avviso, s.d., sulla relazione tra il Tirocinio Formativo Attivo e le c. d. «abilitazioni verticali», «a cascata» o, comunque, appartenenti ad ambiti disciplinari – Valutazione dei titoli relativi ai diplomi di abilitazione (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/85cf93b5-9f16-4f83-bf20-bb2b0058509a/avviso_tfa_101012.pdf>, 09/13).

IL TIROCINIO TRA VECCHIO E NUOVO ORDINAMENTO.
RIFLESSIONI A MARGINE DI UNA LETTURA COMPARATA DEI
PERCORSI FORMATIVI

Franco Corchia e Margherita Bellandi

Il tirocinio è [...] un tempo e uno spazio in cui vengono promosse attività e sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale¹.

I molteplici cambiamenti, che stanno coinvolgendo i diversi settori della formazione, invitano a privilegiare in ambito formativo un modello integrato, finalizzato a sostenere, progettare e orientare la trasformazione del sistema scolastico e ad avviare un processo attivo e partecipato di auto-formazione, il cui valore si manifesta nella capacità di condividere le iniziative mirate ad incidere direttamente sulla professionalità dei docenti, presente e futura.

Nell'ambito di una riflessione sul percorso di tirocinio all'interno del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria è opportuno considerare l'aspetto di complessità che caratterizza questa attività che, a causa della difficoltà di individuare parametri assoluti a cui fare riferimento e dell'esistenza di una ampia varietà di variabili assegnate, in continua trasformazione, comporta il rimettere continuamente in discussione modelli e strategie consolidate nel tempo e nella prassi.

Se fine primo del tirocinio è quello di integrare i saperi con le esperienze in situazione, quelle che non si conoscono e si comprendono finché non si vivono direttamente, in un contesto concreto, caratterizzato da bisogni reali e contingenti, è necessario considerare che la formazione del docente professionista consta di alcuni elementi fondamentali: i saperi disciplinari ed interdisciplinari, la conoscenza di base di un impianto teorico di tipo pedagogico, psicologico, storico, didattico, metodologico e l'acquisizione di tecniche operative utili per il lavoro sul campo. È solo attraverso il dialogo, aperto e continuo, che vede come interlocutori la teoria e la pratica, le conoscenze acquisite e le esperienze vissute concretamente in situazione, che si realizzano gli obiettivi del Corso di Laurea, in un continuo intreccio tra gli aspetti dell'identità professionale, del progetto educativo, e quelli della comunicazione professionale.

L'insegnante professionista riflessivo², portatore di competenze professionali e di schemi d'azione che gli consentono di attivare i propri sa-

¹ F. Olivetti Manoukian, *Stato dei servizi*, il Mulino, Bologna 1990.

² Cfr. A.D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it.), FrancoAngeli, Milano 2006.

peri in situazioni specifiche, manifestando attitudini³ ed atteggiamenti⁴ fondamentali nell'esercizio dell'insegnamento, deve maturare comportamenti che si acquisiscono attraverso specifiche attività nelle quali le teorie, messe in relazione con la concreta esperienza come docente, divengono mezzi e strumenti per affrontare e risolvere problemi educativi e didattici.

Sono le attitudini, canali cognitivi e comportamentali preferenziali, che connotano la propensione verso una determinata capacità, che si sviluppano attraverso l'esperienza trasformandosi in disposizioni mentali e procedure cognitive articolate ed orientate alla 'creatività', la ricerca, la disposizione ad indagare, che ci invitano a riflettere sulla funzione formativa del tirocinio e sul ruolo del *tutor* che ha il compito di considerare tra gli obiettivi prioritari quello della formazione di atteggiamenti, da caratterizzare come traguardi trasversali inerenti a tutte le competenze, verificandone l'effettivo sviluppo. Il ruolo di regista e mediatore della formazione professionale dello studente assegna ai *tutor* la responsabilità di sollecitare e riconoscere, certificandole, le competenze maturate descrivendone anche il livello.

È fine ultimo del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria quello di preparare persone (insegnanti) in grado di vivere in un ambiente complesso, pluralistico, in continua evoluzione, mettendo ognuno nella condizione di elaborare in modo critico e consapevole le proprie posizioni; di creare cultura, o meglio di rielaborare criticamente la cultura.

Nella prospettiva della maturazione di forme di pensiero critico, che promuove giudizi formulati sulla base di criteri che si fondano sull'interiorizzazione di teorie scientificamente validate, e quindi affidabili, e nella necessità di far acquisire sensibilità verso il contesto, per prendere coscienza delle variabili che caratterizzano qualitativamente le situazioni individuali, che affonda le sue radici il progetto formativo del tirocinio. Ed è nell'azione diretta, supervisionata dal tutor, che gli studenti sviluppano forme di pensiero autocorrettivo abituandosi a riflettere su se stessi, a considerare costruttivamente le difficoltà, per poterle superare, a riconoscere

³ Per attitudine intendiamo la potenziale capacità che rende un individuo adatto a una determinata attività. Secondo alcuni studiosi di psicologia questa capacità si rivela precocemente e, nella maggior parte dei casi, preesiste all'apprendimento, anche se può restare latente per tutta la vita. Gli stessi studiosi pensano che le attitudini siano determinate dalla combinazione di fattori innati e acquisiti in differenti proporzioni. Gli psicologi valutano le attitudini tramite specifici test distinti in: *batterie attitudinali multiple*, finalizzate all'analisi di più fattori attitudinali, e *test di attitudini specifiche*, che valutano una determinata capacità potenziale.

⁴ Per atteggiamento intendiamo la disposizione a rispondere in certi modi particolari alla luce di una esperienza passata che guida, indirizza o influenza il comportamento. Gli studiosi affermano che, per il loro carattere duraturo, gli atteggiamenti si distinguono dalle aspettative, che hanno una disposizione reattiva circoscritta nel tempo e qualificata dall'oggetto, pur comprendendole, dalle abitudini, che sono più meccaniche, e dalle convinzioni, che possono rientrare nella sfera degli atteggiamenti, esclusivamente per quanto la persona ritiene essere vere.

le proprie potenzialità ed i propri limiti, cercando modalità e strategie per proseguire il cammino della formazione professionale.

Alla luce di quanto finora detto è possibile allora affermare che sono criteri e presupposti di una azione formativa di qualità:

- la capacità di orientarsi e condividere scelte mirate, consapevoli, ma soprattutto verificabili nei loro esiti;
- l'assunzione e la condivisione di modelli di lavoro che, sia a livello individuale che collegiale, privilegino il 'come' si esercita una funzione, rivolgendo l'attenzione ai risultati formativi più che all'autoreferenzialità dei ruoli e delle loro percezioni;
- la corresponsabilità del progetto complessivo;
- l'individuazione di adeguate forme e strategie di valutazione della qualità delle prestazioni offerte e dei risultati raggiunti;
- l'affermazione della trasparenza in funzione della rendicontazione;
- la cura per la documentazione del lavoro, per rendere disponibile a tutti un patrimonio ed una memoria che sia qualcosa di più di un prodotto cartaceo;
- la costruzione di rapporti chiari e coerenti tra l'attività personale di ogni singolo e la collegialità progettuale, pensata come momento di integrazione e miglioramento dell'offerta.

1. *Un'ipotesi di lettura comparata*

I saperi, gli schemi di azione e le attitudini che concorrono a definire le competenze⁵ del docente esperto costituiscono gli aspetti caratterizzanti un profilo professionale⁶ che si specializza all'interno di uno specifico percorso iniziale di formazione, percorso che dovrebbe proseguire nell'intero arco temporale della carriera.

Per definire il filo conduttore che connota, in forma integrata e continua, il percorso di tirocinio interno al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, fino all'anno accademico 2010/2011 quadriennale e dall'anno accademico 2011/2012 Magistrale, quinquennale a ciclo unico,

⁵ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.

⁶ «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola». Art. 23 del CCNL 26-5-1999.

riteniamo utile stabilire alcuni indicatori di lettura, che ci permettono di cogliere immediatamente ciò che permane e ciò che varia, ma anche ciò che può essere valorizzato sinergicamente.

Gli indicatori che organizzano la nostra attività di lettura comparata sono:

- le finalità
- il monte ore del tirocinio
- l'organizzazione
- gli agenti.

Questi indicatori considerano come sfondo/scenario formativo il profilo professionale del futuro docente, i bisogni formativi degli studenti, il sistema sociale in continua evoluzione.

2. *Le finalità*

Dalla lettura sinottica delle finalità del Corso di Laurea elencate all'interno dei dettati normativi, è possibile focalizzare una serie di correlazioni che, oltre a chiarire quali siano i nuclei fondanti⁷ oggetto dell'azione formativa, ci permettono di rilevare il ruolo e l'incidenza del tirocinio, strumento formativo flessibile, da adattare e contestualizzare in un'ampia gamma di situazioni e contesti scolastici, all'interno di un processo globale e sistemico. Parlando di processo globale e sistemico intendiamo l'intero Corso di Laurea, che va dalla conoscenza/consapevolezza dei quadri teorici di riferimento (insegnamenti), ai possibili campi d'intervento (laboratorio-tirocinio indiretto), alla predisposizione di percorsi operativi (tirocinio diretto) fino alla verifica dei risultati (lavoro di tesi e relazione finale).

Il profilo professionale riconducibile alla normativa istitutiva del Corso di laurea quadriennale appariva più articolato e strutturato in forma reticolare, per definire le linee del processo di sviluppo da garantire a ciascun studente, mentre quello evidenziato nel dettato del D.M. 270/04 si connota come un repertorio di indicatori di riuscita dell'offerta formativa, forse più funzionale al monitoraggio che alla progettazione. Affermando questo, consapevoli della validità della richiesta ministeriale, riflettiamo sul fatto che creando una integrazione funzionale tra le due normative è possibile avere ben chiaro il compito che ci viene assegnato.

La tabella che segue è la formalizzazione di quanto affermato ed è da considerare come un tentativo di ricerca di strategie per raggiungere la qualità attraverso il confronto e il dialogo di cui abbiamo già detto.

⁷ Usando questo termine ci riferiamo ai concetti fondamentali che definiscono il valore strutturante e generativo di conoscenze, e che orientano la scelta dei contenuti prioritari dell'insegnamento e dell'apprendimento.

<p>Domini di conoscenza/ competenza</p>	<p>Finalità Corso di Laurea quadriennale ante ex D.M. 509/99</p> <p>Possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici.</p> <p>Continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche.</p>	<p>Finalità Corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico ex D.M. 270/04</p> <p>Possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori).</p>	<p>Nuclei fondanti</p> <p>Saperi disciplinari</p> <p>Possesso e sviluppo delle conoscenze</p>
<p>A</p>	<p>Inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi.</p>	<p>Essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.</p>	<p>Curricolo</p> <p>Progettazione didattica</p> <p>Didattica contestualizzata</p>
<p>B</p>	<p>Organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti.</p>	<p>Possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni.</p>	<p>Competenza pedagogica</p> <p>Competenza didattica</p> <p>Personalizzazione</p> <p>Individualizzazione</p> <p>Handicap</p>
<p>C</p>			

Domini di conoscenza/ competenza	Finalità Corso di Laurea quadriennale ante ex D.M. 509/99	Finalità Corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico ex D.M. 270/04	Nuclei fondanti
D	<p>Verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola.</p> <p>Gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti.</p> <p>Abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze.</p> <p>Rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispettose a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici.</p>	<p>Essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezioni frontali, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie).</p>	<p>Metodologia</p> <p>Relazione comunicativa</p> <p>Lessico specifico</p> <p>Gestione del clima</p> <p>Monitoraggio</p> <p>Documentazione</p> <p>Verifica e valutazione formativa</p>
E	<p>Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento.</p>	<p>Possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia.</p>	<p>Dinamiche relazionali</p> <p>Collegialità</p> <p>Consapevolezza del ruolo</p> <p>Riflessione critica</p> <p>Consapevolezza e responsabilità professionale</p>

Domini di conoscenza/ competenza	Finalità Corso di Laurea quadriennale ante ex D.M. 509/99	Finalità Corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico ex D.M. 270/04	Nuclei fondanti
F	<p>Rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative. Assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.</p> <p>Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio.</p>	<p>Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola.</p>	<p>Collaborazione Condivisione Progettazione unitaria Integrazione Rapporti scuola/territorio Progettazione in rete Sistema formativo integrato</p>

Analizzando in maniera sintagmatica il *Dominio di conoscenza/competenza A*, che individua come nuclei fondanti⁸ i saperi disciplinari, che ci rimandano agli insegnamenti, e lo sviluppo della conoscenza, e facendo una lettura anche di tipo paradigmatico per individuarne le relazioni con gli altri domini, troviamo concretizzato il principio che i saperi pedagogici, da contestualizzare nella realtà scolastica, sono presupposti indispensabili per entrare nel percorso di tirocinio, che è contesto operativo di comprensione/riflessione, verso la scoperta dei significati e dei compiti che riguardano l'essere docente.

Nel *Dominio B*, che si incentra sugli spetti del curriculum e della progettazione (educativa e didattica), emerge chiaramente la necessità di creare una sinergia formativa tra i laboratori, finalizzati a far acquisire un atteggiamento investigativo-critico, abituandosi a porsi problemi e ad affrontarli in maniera riflessiva⁹, ad avviare forme di analisi comparata sull'azione pianificata e strutturata coerentemente in fasi operative per creare circolarità tra teoria-azione, e il tirocinio indiretto. Tirocinio che diventa contesto di esperienza per un approfondimento attivo supportato dall'applicazione di principi e metodi di progettazione, di osservazione, di azione e di documentazione, da contestualizzare nelle diverse realtà scolastiche. È l'applicazione delle teorie in situazione operativa che consente di rileggere criticamente le scelte operate e le soluzioni adottate, offrendo stimoli per arricchire, approfondire, attivare nuovi percorsi conoscitivi.

I *Domini C e D*, che hanno come nuclei di riferimento gli aspetti della competenza progettuale, declinata nei suoi attributi definienti, spostano l'attenzione sulla dimensione decisionale ed organizzativa delle esperienze evidenziando un legame ancora più stretto tra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio che diviene 'luogo' di attualizzazione delle conoscenze.

I *Domini E ed F*, poi, valorizzando gli aspetti dell'azione autonoma e responsabile e della collaborazione e partecipazione, considerano il tirocinio come contesto all'interno del quale si ricompongono gli oggetti della conoscenza, in una prospettiva complessa, volta a superarla frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme, a promuovere la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi, di comprenderne le implicazioni, di valutare le possibilità di agire in un mondo in continuo cambiamento.

Come si può notare il tirocinio, nell'evolversi del percorso formativo modifica la sua incidenza e questo, a parer nostro, determina la sua collocazione temporale.

3. Il monte ore

Il tirocinio agevola l'incontro tra la scuola e le risorse umane che in essa operano ed opereranno, favorisce la crescita professionale dello studente

⁸ Cfr. F. Olmi, Introduzione alla Tavola Rotonda *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula*, «Annali della Pubblica Istruzione», 2000, 1-2.

⁹ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

e lo orienta nelle sue scelte fornendogli conoscenze, in forma mediata e diretta, sulla complessità dei contesti educativi e didattici. Questa attività deve adattarsi ai cambiamenti delle istituzioni scolastiche e, conseguentemente, spostare l'asse delle priorità su profili professionali più articolati, di taglio pedagogico/metodologico/organizzativo.

Come emerge dalla analisi fatta precedentemente, le attività di tirocinio richiedono un impegno temporale (contestualizzazione nei diversi anni accademici) e una periodizzazione (ripartizione di moduli orari diversificati all'interno delle annualità). Per questo devono essere modularizzate per far sì che queste diventino una concreta esperienza orientata alla formazione professionale di base.

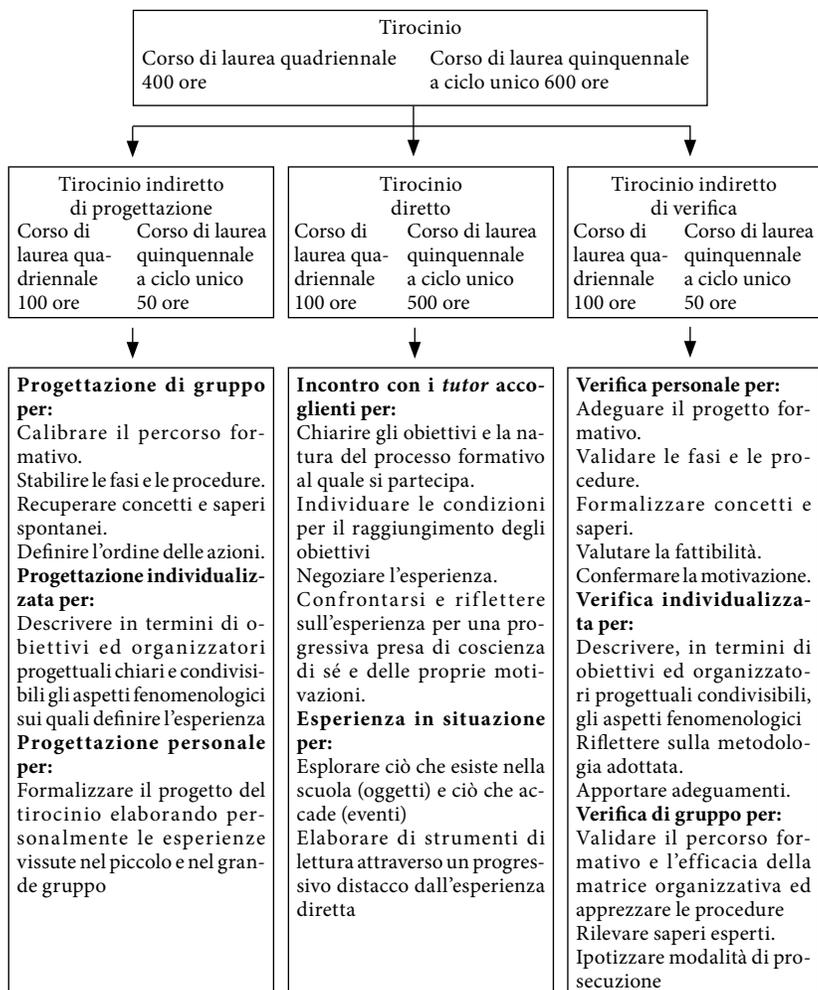
Le esperienze per avere una incidenza formativa vanno organizzate all'interno di una struttura che valorizzi al massimo le relazioni tra gli specifici segmenti:

- *tirocinio indiretto*, da svolgere presso la sede universitaria, destinato alla preparazione e alla riflessione/valutazione sulle azioni da compiere e compiute, progettate con incontri tematici, seminari e attività di gruppo;
- *tirocinio diretto*, da svolgersi presso le scuole accoglienti, seguendo un itinerario programmato che considera la partecipazione all'attività propriamente didattica, agli incontri collegiali e a tutti i principali momenti organizzativi, per valorizzare attitudini e abilità orientate al raggiungimento di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, relazionali, organizzative, progettuali e docimologiche.

Per rendere più chiara e visibile la matrice della dimensione temporale ed esplicitare il raccordo tra i diversi momenti formativi riteniamo opportuno proporre uno schema che considera e compara i monti ore totali riferiti al Corso di Laurea quadriennale¹⁰, ormai ad esaurimento, ed al Corso di lau-

¹⁰ D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471, Art. 6 «1. L'impegno didattico complessivo è di almeno 2000 ore, delle quali 1600 corrispondenti almeno all'equivalente di 21 annualità e almeno 400 di tirocinio didattico. L'annualità può essere divisa in moduli semestrali. La didattica comprende attività teorico-formale, teorico-pratica con annessi laboratori didattici e di tirocinio. Gli insegnanti di ruolo della scuola materna ed elementare sono esonerati dalle attività di tirocinio. Il tirocinio didattico, da svolgersi a partire di norma dal terzo anno di corso nell'ambito di una istituzione scolastica pertinente, comprende almeno 400 ore di insegnamento. 2. Il tirocinio è svolto sotto la guida di un insegnante di scuola materna o elementare ovvero di un direttore didattico designato, con modalità previste da una apposita convenzione sottoscritta dall'università e dalle competenti autorità scolastiche. Il regolamento didattico della struttura prevede gli opportuni raccordi tra il tirocinio didattico e gli insegnamenti ad esso collegabili. Al termine del tirocinio l'insegnante supervisore esprime una valutazione positiva o negativa, anche sulla base di una relazione analitica redatta dallo studente, che sarà comunque valutata anche in sede di esame di laurea. In caso di valutazione negativa lo studente dovrà ripetere il tirocinio, sotto la guida di un altro insegnante».

rea magistrale, quinquennale a ciclo unico¹¹, che ha appena visto la luce. Ripartendo le ore, non per annualità ma per segmento, cerchiamo di mostrare come cambino i carichi di lavoro all'interno di una matrice formativa comune, matrice che deve necessariamente privilegiare uno sviluppo per 'volute'.



¹¹ Decreto 10 settembre 2010, n. 249, Art. 6, comma 4: «Le attività di tirocinio indirette e dirette, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, hanno inizio nel secondo anno di corso e si svolgono secondo modalità tali da assicurare un aumento progressivo del numero dei relativi crediti formativi universitari fin no all'ultimo anno».

Nell'organizzazione dei tempi del tirocinio, prevista dal Corso di laurea quadriennale, al tirocinio indiretto e a quello diretto venivano assegnate rispettivamente 200 ore. Nell'attuale ripartizione oraria, su 600 ore totali, vengono assegnate alle attività da svolgere nella sede universitaria (tirocinio indiretto) 100 ore. Questo dato quantitativo offre spunti per riflettere sugli aspetti qualitativi. È evidente che il peso formativo viene spostato, prevalentemente, sull'attività in sezione/classe (tirocinio diretto) riducendo notevolmente la funzione formativa della riflessione e dell'autovalutazione, che ampio spazio trovavano prima del tirocinio indiretto, luogo di confronto, dialogo, negoziazione di significati, sia nel rapporto individuale con il supervisore, sia nell'interazione con gli altri studenti all'interno del gruppo. Questa esperienza, per la sua essenziale funzione formativa, in qualche modo deve essere recuperata all'interno del nuovo percorso formativo, pianificando e sperimentando forme di collegialità integrata ed allargata attuabili grazie anche alle opportunità offerte dall'autonomia scolastica e dalla diffusione delle nuove tecnologie.

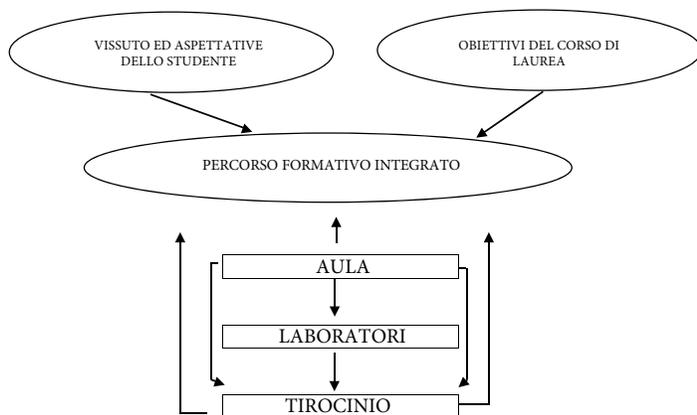
4. L'organizzazione

Il Tirocinio che non può essere passiva applicazione di schemi e modelli, forniti ed analizzati con la guida del supervisore, o mera osservazione dell'attività svolta in classe dal docente (*tutor* accogliente), deve essere strutturato all'interno di un progetto formativo che prevede l'elaborazione di un percorso, inizialmente osservativo ed orientativo e successivamente elaborativo ed attuativo, progetto che il tirocinante è chiamato a sperimentare in una realtà scolastica specifica.

Le modalità di organizzazione e gestione del tirocinio diretto, scandite dal progetto elaborato durante il tirocinio indiretto con l'aiuto del supervisore, esigono la pianificazione di una serie di incontri che hanno come azioni prioritarie:

- la definizione di interventi in continuità, da contestualizzare all'interno dell'intero curriculum formativo e da raccordare strettamente agli insegnamenti e alle attività dei laboratori didattici;
- la creazione di relazioni consolidate e condivise che coinvolgono direttamente, in una negoziazione, il *tutor* universitario e quello della scuola accogliente.

Le fasi di svolgimento del tirocinio, pensato e strutturato in ambito universitario e trasferito in contesti reali, coinvolgono gli attori con ruoli e compiti diversi e sono da rapportare al monte ore totale destinato allo svolgimento del percorso formativo, inevitabilmente integrato.



5. Gli agenti

Considerando che la negoziazione della propria professionalità si realizza nel passaggio dalla formazione iniziale al mondo del lavoro, possiamo affermare che il tirocinio offre l'opportunità di sviluppare la capacità di sapersi muovere in un contesto organizzativo complesso e di intuire gli spazi e i tempi d'interazione con i numerosi attori che in esso operano.

La scuola, sempre più, richiede attitudini comportamentali (essere orientati al risultato, avere spirito di iniziativa, avere senso pratico, avere senso di responsabilità, essere in grado di utilizzare gli errori come strumento di miglioramento, avere entusiasmo e curiosità)¹² e culturali (passioni, interessi, abitudini), che consentono di sviluppare capacità gestionali e abilità nel prendere decisioni sulla definizione di obiettivi e sull'uso di risorse necessarie per raggiungerli, ma anche conoscenze/competenze di disciplinari, la cui applicazione creativa permette di sviluppare capacità professionali specialistiche. La competenza disciplinare e la conoscenza rappresentano fattori indispensabili per lo sviluppo dell'identità professionale, ma dobbiamo considerare che anche le attitudini personali hanno una loro forte incidenza nella determinazione della professionalità¹³.

Nel percorso di tirocinio, sia indiretto che diretto, l'impatto con la complessità della realtà scuola aiuta gli studenti a distinguere il level-

¹² Cfr. C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione. Un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano 2001.

¹³ Cfr. B. Ray, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.

lo delle conoscenze/competenze dal livello delle attitudini/motivazioni individuali, favorendo l'acquisizione della consapevolezza che i saperi rappresentano una precondizione indispensabile per ottenere risultati educativi e didattici di qualità, e stimolandoli a percepire il valore della responsabilità professionale e a vivere il successo come moltiplicatore motivazionale.

Nel momento in cui il tirocinio inizia a concretizzarsi in forme di azione (a partire dal secondo anno del Corso di Laurea Magistrale, quinquennale a ciclo unico) i *tutor* assumono il ruolo di osservatori privilegiati per individuare/evidenziare la reale esistenza delle attitudini, nell'accezione sopra considerata, indispensabili alla costruzione della professionalità docente.

Per la scuola della formazione unitaria ed integrata della persona, della cittadinanza attiva, dell'attenzione alle diversità viene richiesto un docente che sia in grado di ascoltare, mediare, negoziare, quindi comunicare, competenze irrinunciabili che esigono l'esistenza, a priori, delle attitudini che le possono generare.

All'inizio del loro percorso formativo all'interno del Corso di Laurea gli studenti non hanno un quadro chiaro della differenza che esiste tra le 'vocazioni' individuali e le attese sociali che incidono sul profilo professionale dell'insegnante, spetta ai *tutor* (supervisori ed accoglienti) portarli alla consapevolezza della distinzione che esiste tra il piano della sola motivazione e quello del ruolo specifico riconosciuto dal sistema formativo, dalle attese delle famiglie e dal contesto sociale in generale. Le dimensioni operative che definiscono il percorso di tirocinio per gli studenti devono essere individuate e tradotte in una matrice organizzativa che parta dalle esigenze espresse dai singoli, in relazione alle richieste della scuola che cambia, e dalla constatazione che l'intervento del supervisore non deve essere conformativo.

Tutte le attività sono formative se pensate come risposte possibili a domande e bisogni specifici, e questo esige una fase di ascolto, intenzionale e sistematica, delle domande sulle quali poi andare a calibrare gli interventi, partendo dalla verifica dell'esperienze, valutando gli esiti raggiunti in termini di ricaduta, per giungere a riconoscere l'importanza, la pertinenza e la qualità dell'esperienza vissuta.

Il supervisore di tirocinio, in questa prospettiva, è chiamato a organizzare e pianificare diverse fasi, ognuna delle quali, seppure in contesti diversi (accoglienza, orientamento, ricerca), deve tener presenti approcci tematici e contenutistici, avendo cura di richiamare in memoria i saperi che sono a fondamento degli insegnamenti, evitando di creare sovrapposizioni, metodologie, impostazioni operative, sempre in una dimensione che valorizza il rispetto della diversità e della flessibilità.

La flessibilità che deve distinguere l'attività di tirocinio parte dalla personalizzazione degli interventi ed è un obiettivo strategico per raggiungere una formazione di qualità. I supervisori, i *tutor* accoglienti, gli studenti sono i protagonisti del progetto e le modalità della loro interazione e coin-

volgimento nascono non solo dal rispetto della diversità ma anche, e soprattutto, dal farle dialogare tra loro.

La complessità delle relazioni interne ed esterne, i percorsi personali di formazione, la pluralità delle azioni di progettazione, i modelli didattici e metodologici di riferimento collocano la formazione, attraverso il tirocinio, all'interno di un sistema complesso che può essere gestito e migliorato con interventi plastici, flessibili che considerano la condivisione, l'intenzionalità e la sistematicità dell'agire, per far maturare la responsabilità nella corresponsabilità.

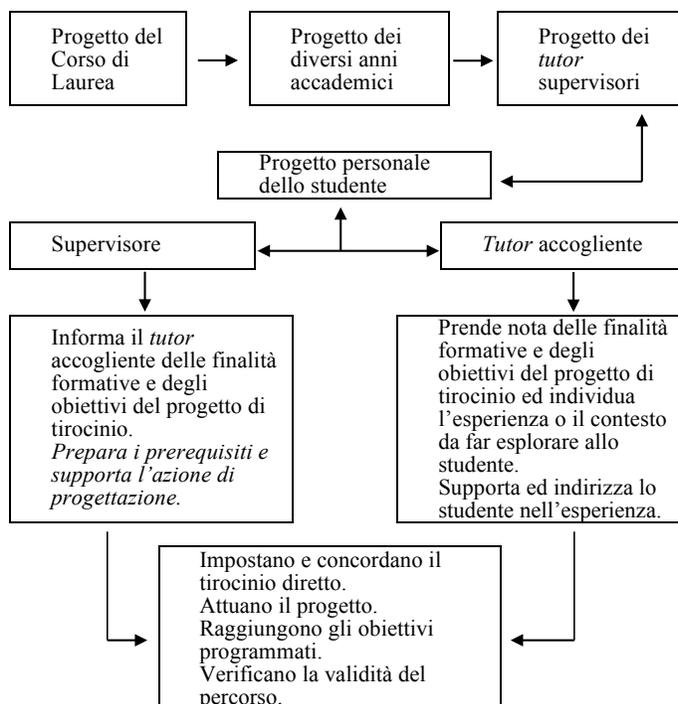
Per agire nella complessità riteniamo siano da considerare questi i criteri e i presupposti dell'azione formativa:

- la capacità di orientarsi e condividere scelte mirate, consapevoli, ma soprattutto verificabili nei loro esiti;
- l'assunzione e la condivisione di modelli di lavoro che, sia a livello individuale che collegiale, privilegino il come si esercita una funzione, rivolgendo l'attenzione ai risultati formativi più che all'autoreferenzialità dei ruoli e delle loro percezioni;
- la corresponsabilità del progetto complessivo;
- l'individuazione di adeguate forme e strategie di valutazione della qualità delle prestazioni offerte e dei risultati raggiunti;
- l'affermazione della trasparenza da pensare nella logica della rendicontazione;
- la cura per la documentazione del lavoro, per rendere disponibile a tutti un patrimonio ed una memoria che sia qualcosa di più di una entità cartacea;
- la costruzione di rapporti chiari e coerenti tra l'attività personale di ogni singolo *tutor* (giustamente caratterizzata dalla sua identità) e la collegialità progettuale (pensata come momento di integrazione e miglioramento dell'offerta).

Del progetto formativo fanno parte tutte le istituzioni partner che devono collaborare e cooperare per:

- costruire insieme la capacità di leggere i bisogni formativi;
- individuare risorse da coinvolgere nelle azioni;
- pianificare percorsi che mirino alla costruzione di reti per lo scambio delle risorse, per la circolazione delle informazioni, per la condivisione di professionalità e pratiche;
- pensare e richiedere adeguate forme giuridiche per attivare la collaborazione tra i diversi soggetti impegnati nel tirocinio;
- progettare insieme e realizzare percorsi che siano opportunità reali da mettere a disposizione degli studenti e della scuola.

Le interazioni tra i diversi agenti, che gestiscono il percorso formativo all'interno del tirocinio vengono sintetizzate nel seguente schema.



Conclusioni

La flessibilità, come capacità di recepire le esigenze e le domande dei diversi soggetti (università, studenti, scuole accoglienti, contesto sociale), è un obiettivo strategico per raggiungere una formazione di qualità, e deve contraddistinguere l'attività di tirocinio nella personalizzazione degli interventi.

Ogni profilo professionale, e quindi anche quello dell'insegnante, è così unico nella sua contestualizzazione specifica da impedire qualsiasi possibilità di generalizzazione classificatoria e per questo richiede un particolare impegno nella definizione degli obiettivi, da parte di chi è deputato alla formazione.

È pensando a questo impegno, da sostenere con forme di dialogo tra i soggetti interessati, nell'ottica dell'integrazione e della valorizzazione delle risorse, che deve avvenire la condivisione di strategie necessarie per raggiungere i seguenti obiettivi:

- costruire insieme la capacità di leggere i bisogni formativi;
- individuare risorse da coinvolgere nelle azioni;

- costruire percorsi che mirino alla costruzione di reti per lo scambio delle risorse, per la circolazione delle informazioni, per la condivisione di professionalità e pratiche;
- pensare e richiedere adeguate forme giuridiche per attivare la collaborazione tra i diversi soggetti impegnati nel tirocinio;
- progettare insieme e realizzare percorsi che siano opportunità reali da mettere a disposizione degli studenti e della scuola.

Così lo studente passa da essere un semplice spettatore all'essere attore dell'esperienza di tirocinio, che è il momento di sperimentazione da parte del futuro docente delle competenze acquisite all'interno del Corso di Laurea.

Il giudizio, che nasce dalla valutazione della qualità e della rispondenza del percorso di tirocinio svolto dallo studente, è la cartina al tornasole che permette all'istituzione universitaria di dichiarare, in maniera trasparente, l'esistenza *in nuce* degli elementi della professionalità che supportano e motivano l'abilitazione alla professione. Questa nostra affermazione niente vuol togliere al ruolo degli insegnamenti, indispensabili e ineliminabili, vuole soltanto evidenziare che insegnamenti, laboratori e tirocinio, come da tempo viene affermato, sono gli elementi sui quali si fonda e struttura la professionalità docente.

Bibliografia

- AA.VV., *I saperi del Tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Allegrì E., *Supervisione e lavoro sociale*, NIS, Roma 1997.
- Angelini L. (a cura di), *Tirocinanti e tutor: il tirocinio come cerimonia di aggregazione del giovane nell'età adulta, del neo-professionista nella professione*, COOP Consumatori Nordest, Reggio Emilia 2002.
- Ariemma L., Sirignano F.M., *Il tirocinio come strumento formativo*, Pensa multimedia, Lecce 2005.
- Bartilotta G., *Progetto tirocinio: dall'analisi alla proposta*, Edizioni tipografiche G. Sgroi, Catania 1999.
- Bosello P. (a cura di), *Percorsi formativi di tirocinio: approfondimenti e strumenti per la riflessione e l'azione*, I.S.U, Università Cattolica, Milano 2002.
- Bovi O., *Il tirocinio*, Morlacchi, Perugia 2002.
- Brena S. (a cura di), *Sperimentare sapere, praticare le scelte: tirocini universitari, percorsi di apprendimento*, Bergamo University Press – Edizioni Sestante, Bergamo 2005.
- Bronks V., Sikes J., *The god Mentor Guide*, Buckingham, Philadelphia 1997.
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2003.
- Caporale V., *La formazione degli insegnanti e il tirocinio*, Cacucci, Bari 2006.

- Castellucci A. (a cura di), *Viaggi guidati: il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD*, il Mulino, Bologna 2000.
- Ceriani A., *Quando la prassi sposa la teoria: indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di scienze della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Cerri R. (a cura di), *Come la fune degli elfi: il tirocinio nel corso di laurea in scienze della formazione primaria all'Università degli studi di Genova*, Brigati, Genova 2002.
- Colombo L., *Stage in azienda: guida pratica per formarsi ed entrare nel mondo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Cortelazzi S., Pais I., *Il posto della competenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Damiano E. (a cura di), *Il mentore, manuale di Tirocinio per gli insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dewey J., *Esperienze e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Edwards R.J., *In-service training in British libraries: its development and present practice*, The Library Association, London 1977.
- Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi, Perugia 2007.
- Gatti R., Gherardi V., *Il tirocinio didattico: teoria e pratica*, Armando Editore, Roma 1988.
- Genovese L. (a cura di), *Insegnanti in formazione: progettare e monitorare il tirocinio*, Armando Editore, Roma 2005.
- Laneve C. (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Pensa multimedia, Lecce 1999.
- Michelini M.C. (a cura di), *L'apprendista insegnante: il tirocinio nella formazione iniziale dei docenti*, Quattro venti, Urbino 2003.
- Michelutti G. (a cura di), *Il tirocinio nell'ambito di scienze della formazione primaria*, Forum, Udine 2001.
- Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione. Un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Morin E., *Educare gli educatori*, UP, Roma 1999.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2007.
- Neve E., Niero M. (a cura di), *Il tirocinio: modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano 1990.
- Olivetti Manoukian F., *Stato dei servizi*, il Mulino, Bologna 1990.
- Olmi F., Introduzione alla Tavola Rotonda "Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula", «Annali della Pubblica Istruzione», 1-2, 2000.
- Palmieri C. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio: manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.

- Perrenoud Ph., *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Perrenoud Ph., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di Tirocinio nella formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2005.
- Petrini E., Gasparini D. (a cura di), *Proposte metodologiche e didattiche per il tirocinio*, Le Monnier, Firenze 1984.
- Piu A., *Laboratorio e tirocinio nei contesti formativi: riflessioni*, Monolite, Roma 2008.
- Pontecorvo C., Aiello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Sala Chiri M., *Il tirocinio*, Giuffrè, Milano 1992.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it.), FrancoAngeli, Milano 2006.
- Semeraro R., *La progettazione didattica. Teorie, metodi e contesti*, Giunti, Firenze 1999.
- Sonatore A., *Imparare facendo: il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Vanni F. (a cura di), *Fare e pensare nelle relazioni : il tirocinio in psicologia*, MUP, Parma 2004.

DIDATTICA ORIENTATIVA CON APPROCCIO NARRATIVO. ESPERIENZE DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Simone Giusti e Federico Batini

1. Orientamento formativo e didattica orientativa

Quando si parla di orientamento in ambito scolastico si pensa ancora oggi a pratiche finalizzate ad accompagnare gli alunni alla scelta tra diversi percorsi formativi (per esempio, il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, il passaggio da quest'ultima all'università o al mondo del lavoro, ecc.), che si concentrano esclusivamente sulla dimensione informativa. Negli ultimi anni si sono sviluppate concezioni di orientamento focalizzate sulla dimensione formativa, che tendono quindi a superare la semplice erogazione di informazioni per dedicarsi all'allenamento delle competenze orientative.

In Italia, il MIUR ha fornito in proposito la sua posizione ufficiale attraverso legge nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (in allegato alla Circolare Ministeriale 43 del 15 aprile 2009), scegliendo per la scuola italiana una visione decisamente formativa dell'orientamento. Nello specifico il MIUR, allineandosi alle direttive dell'UE, ha riconosciuto il ruolo fondamentale dell'orientamento come elemento fondamentale del processo formativo che interessa tutte le persone, per tutto l'arco della loro vita e, quindi, per quel che riguarda il contesto scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, ivi compresa l'istruzione degli adulti. Si legge nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (CM 43 del 15 aprile 2009):

[...] il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative sulle quali innescare successivamente, nelle diverse situazioni di transizione, che si presentano lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni diverse (scelta scolastica, passaggio da un canale formativo ad un altro, ricerca del lavoro, espulsione dal mercato, sviluppo di carriera, ecc.).

Nel sistema d'istruzione e formazione, questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa che costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto ed è di stretta competenza dei docenti.

Dunque, al fine di sviluppare le competenze orientative degli alunni, è ritenuto fondamentale il contributo di tutti i docenti di tutte le discipline che, grazie a una didattica orientativa, hanno la possibilità di lavorare intenzionalmente e consapevolmente alla maturazione delle capacità di autorientamento. Ogni docente ha la possibilità, attraverso l'adozione di metodologie e strumenti adeguati, di utilizzare la disciplina in un'ottica orientante.

È ancora nelle *Linee guida* che leggiamo:

Se l'orientamento è un processo, associato alla crescita e alla maturazione della persona nei vari contesti formativi, sociali e lavorativi, ne consegue che il docente/formatore deve saper utilizzare la disciplina in termini orientanti. Per essere certi di utilizzare la disciplina in un'ottica orientante, occorre che il docente possieda specifiche competenze orientative [...].

Laddove per didattica orientativa si intende:

[...] azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire e potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline.

Grazie a questa concezione del processo orientativo, si intravede la possibilità di restituire un ruolo centrale al docente, il quale, tuttavia, per essere in grado di progettare, gestire e valutare la propria didattica orientativa ha bisogno di specifiche competenze e di strumenti adeguati.

2. *L'approccio narrativo all'orientamento*

Negli ultimi quindici anni, in maniera intenzionale e con lo scopo dichiarato di mettere a frutto le straordinarie intuizioni di studiosi come Jerome Bruner, Albert Bandura, Oliver Sacks (ma per avere un quadro completo dei riferimenti culturali si rinvia a Batini, 2009), un gruppo nutrito di ricercatori, consulenti di orientamento e formatori ha lavorato alacremente allo sviluppo di una metodologia di orientamento con approccio narrativo, denominata sinteticamente «orientamento narrativo» (Batini, Zaccaria, 2000), che comincia a radicarsi sul territorio nazionale e che conta al suo attivo centinaia di progetti realizzati in tutta Italia su diversi target.

L'orientamento narrativo è una metodologia di orientamento formativo che si può collocare nell'ambito dei metodi qualitativi, non direttivi, centrati sull'utente. Il suo scopo dichiarato è l'incremento dell'empowerment delle persone, ovvero lo sviluppo della loro capacità di individuare i propri

obiettivi e di reperire le risorse per raggiungerli. Si tratta, in estrema sintesi, di aumentare il controllo e la percezione di controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte da parte delle persone coinvolte nel processo di orientamento.

I progetti di orientamento narrativo sono stati sperimentati in molti contesti, dalle scuole di ogni ordine e grado ai servizi sociali e le università, dalle aziende alle pubbliche amministrazioni, nei servizi di orientamento informativo e nella consulenza di orientamento. In particolare, la metodologia ha trovato un campo privilegiato di applicazione nel contesto scolastico. I motivi di questa predilezione potrebbero trovarsi nei seguenti punti di forza, evidenziati proprio dagli Uffici Scolastici Provinciali di Grosseto e Arezzo nell'ambito delle iniziative promosse dal gruppo di lavoro denominato *Le storie siamo noi* (Giusti, Papponi Morelli, 2009):

- l'orientamento narrativo è adeguato al contesto scolastico sia perché agisce sul gruppo classe, sia perché inserisce nella scuola una figura di professionista dell'orientamento con competenze principalmente pedagogiche;
- l'orientamento narrativo aiuta a instaurare un rapporto positivo con il gruppo classe, poiché lavora con materiali e strumenti vicini alla cultura di appartenenza degli alunni (plasmata dalle grandi agenzie narrative: tv, cinema, industria musicale, ecc.);
- l'orientamento narrativo è coerente con le finalità stesse del percorso educativo e va quindi ad affiancare il lavoro del consiglio di classe; in particolare, agendo sull'autoefficacia percepita – quanto ogni soggetto crede alle proprie capacità di attivare risorse cognitive e comportamentali atte a ottenere i risultati attesi – ha un forte impatto sulla motivazione e sulle dinamiche di relazione.

Infine, è importante sottolineare la possibilità di applicare i metodi narrativi alla didattica curricolare, al cui interno possono facilitare il passaggio ad una didattica orientativa basata su alcuni assunti fondamentali (Batini, Giusti, 2007):

- la didattica orientativa parte da un'antropologia positiva: tutte le persone hanno risorse per costruire delle competenze e per esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza e sui propri processi di sviluppo (si utilizzano pertanto metodologie didattiche, come quelle narrative, che consentono ai soggetti di costruirsi competenze orientative generali e di riconoscere le risorse di cui sono portatori), per far conoscere e riconoscere le conoscenze e le competenze man mano che si acquisiscono (il che comporta l'utilizzo di procedure di negoziazione, problematizzazione e di co-costruzione);
- la didattica orientativa riguarda tutti i cicli scolastici in verticale, dalla scuola materna fino, almeno, alla scuola superiore, ma anche oltre: nell'educazione degli adulti, nel *lifelong learning*, nella formazione continua, nell'istruzione universitaria;

- la didattica orientativa è trasversale e transdisciplinare: portatrice di apprendimenti strategici, trasversali, metacognitivi;
- la didattica orientativa è tesa a costruire e/o potenziare le risorse della singola persona in apprendimento, partendo da quelle che sono già in possesso dei soggetti;
- la didattica orientativa mira a valorizzare ed esplicitare l'aspetto formativo delle discipline negli interventi quotidiani in classe e a realizzare percorsi di studio multidisciplinari;
- la didattica orientativa è supportata da un progetto dettagliato del processo di apprendimento e della aperta dichiarazione delle competenze in uscita a cui si tende;
- la didattica orientativa deve essere progettuale, realistica ed operativa: intenzionale, partecipata (coinvolgimento), concreta, operativa, relata alla vita quotidiana dei soggetti ed al loro ambiente di vita;
- la didattica orientativa vuole essere pragmatica e spendibile: valorizza sia il processo che il prodotto, mirando a risultati concreti, visibili, autopercepibili, funzionali ed immediatamente utilizzabile nella vita quotidiana, nella propria esperienza;
- la didattica orientativa incentiva la riflessione su di sé: vuole generare stimoli, riflessioni, estensioni dell'esperienza personale, capacità di autovalutazione e dunque assunzione di responsabilità;
- la didattica orientativa è tesa a istituire continuità (per un apprendimento significativo) tra i diversi cicli scolastici sia mediante appositi laboratori di continuità su argomenti interdisciplinari sia mediante un apposito tutorato da parte degli studenti degli ultimi anni nei confronti dei giovani in ingresso sia mediante la definizione di curricoli verticali, sia mediante lezioni strutturate per i ragazzi che intendono iscriversi per consentire loro di sperimentare cosa può significare realmente frequentare la scuola verso la quale sono diretti.

3. Il progetto "Orientare per non disperdere"

Il progetto "Orientare per non disperdere" ha preso spunto dal seminario organizzato dall'Anas regionale della Toscana presso l'Istituto Scolastico Micali di Livorno il 9 settembre 2010. Lo stesso Istituto Micali, in collaborazione con l'associazione Pratika e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Perugia, ha dato vita a una rete di Istituti di primo e secondo grado sotto l'auspicio dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Livorno e dell'Amministrazione Provinciale, che ha finanziato il progetto.

Il progetto Orientare per non disperdere si è articolato nelle seguenti fasi:

- formazione degli insegnanti
- costruzione degli strumenti per l'intervento nelle classi e per la ricerca

- sperimentazione degli strumenti con gli alunni
- organizzazione dei dati della ricerca
- analisi dei dati.

La formazione, che si è articolata su tre giornate, ha introdotto gli insegnanti ai seguenti temi: il dibattito epistemologico nelle varie aree disciplinari e l'emergere della narrazione (con particolare riferimento agli ambiti della medicina, delle neuroscienze, della vasta area dell'educazione/istruzione/formazione, delle cosiddette «scienze dure», delle scienze dell'organizzazione, della psicologia); i nuovi scenari sociali e l'orientamento narrativo (fondamenti, origini, funzionamento del metodo, competenze che sviluppa, questione identitaria); i metodi narrativi e la didattica orientativa; esempi, materiali e strumenti per fare didattica orientativa con le discipline; presentazione di percorsi strutturati già sperimentati anche con utenze complesse; attività di *project work* interdisciplinare teso a microprogettare la sperimentazione in modalità cooperativa. Un ultimo incontro relativo alla formazione insegnanti si è invece tenuto a seguito della sperimentazione effettuata e per presentare i risultati della sperimentazione medesima.

La costruzione degli strumenti per l'intervento e per la ricerca è stata svolta dallo *staff* di Pratika, che ha elaborato le microprogettazioni dei percorsi per le sperimentazioni. Il gruppo di ricerca ha invece costruito gli strumenti di rilevazione *ex ante* ed *ex post*.

La fase di sperimentazione vera e propria si è articolata in otto incontri da due ore e mezzo ciascuno in ogni gruppo classe (dieci classi di scuola secondaria di primo e secondo grado della Provincia di Livorno ed una della Provincia di Massa Carrara). La sperimentazione è stata preceduta e seguita dalla somministrazione dei questionari di rilevazione *ex ante* (ai gruppi sperimentali ed ai gruppi di controllo) ed *ex post* (anche in questo caso sia ai gruppi sperimentali che ai gruppi di controllo). Le attività sono state monitorate con un diario di bordo compilato dal gruppo classe, a conclusione e ad inizio di ogni incontro e con un report scritto secondo un format di ogni conduttore a conclusione dell'incontro medesimo.

L'analisi dei risultati interna (attraverso l'analisi delle oltre 3.000 schede attività riempite dal gruppo campione) è stata condotta attraverso la costruzione di categorie *ex post* sul singolo gruppo classe ed evidenziando particolari dinamiche in cui vi fosse accordo tra i diversi osservatori (indice di accordo). L'analisi dei questionari *ex-ante* ed *ex-post* (somministrati sia ai gruppi sperimentali delle scuole medie secondarie di primo e secondo grado partecipanti, che ai gruppi di controllo) ha invece necessitato della costruzione di *codebook* comparativi e di procedimenti di misura e quantificazione. Le domande aperte del questionario sono state analizzate con la costruzione di categorie e il confronto interno (tra *ex ante* ed *ex post*) ed esterne (con le modificazioni intervenute nei gruppi di controllo) (cfr. i risultati in Batini, 2011b).

4. Il progetto “Le 16 competenze di base”

Nel 2012 l’Istituto Scolastico Micali di Livorno ha gestito un progetto di formazione insegnanti finalizzato allo sviluppo di strumenti per la didattica centrata sull’approccio per competenze e sulla narrazione.

Con il decreto ministeriale del 22 agosto 2007 (attuativo rispetto alla legge relativa all’obbligo di istruzione dell’anno precedente), emanato dal Ministro Fioroni, si è stabilito che gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado del territorio italiano debbano conseguire, entro il compimento del 16 anno di età, le 16 competenze di base, articolate nei 4 assi culturali, e le 8 competenze di cittadinanza (modellate sulle competenze chiave dell’Unione Europea). Negli anni trascorsi dall’emanazione del decreto, l’UE ha, inoltre, invitato tutti i paesi membri a trasformare i propri sistemi di istruzione centrandoli sugli output di apprendimento. In ragione di questa disposizione normativa e di questi vincoli comunitari occorre che gli insegnanti della scuola italiana modifichino la loro modalità di progettazione e di erogazione della didattica, passando da una logica centrata sui contenuti ad una centrata sulle competenze.

Questo spostamento non è solo un adempimento di tipo amministrativo burocratico, quanto semmai una vera e propria rivoluzione poiché consente, finalmente, di mettere al centro del processo di insegnamento/apprendimento gli allievi. Nella logica precedente, centrata sui contenuti, sulla logica di una programmazione articolata come lista, insieme più o meno strutturato di contenuti, gli allievi arrivano in fondo all’agire didattico, dovendo, semplicemente, assimilare i contenuti veicolati dall’insegnante, oggi progettare la didattica per competenze obbliga gli insegnanti a rovesciare il proprio modo di pensare all’azione di insegnare. Partendo dai risultati auspicati come apprendimenti (le competenze) e dunque progettando azioni didattiche strettamente correlate agli obiettivi, il processo va all’indietro: stabiliremo allora per prima cosa le competenze in esito e poi dovremmo riflettere su quali azioni didattiche, quali attività possano sviluppare negli allievi, in quei particolari allievi, le competenze obiettivo.

Insegnamento e apprendimento cessano di essere separati, l’insegnamento si pone al servizio dell’apprendimento.

In considerazione di quanto sopra espresso lo snodo cruciale è nella formazione (e nella disponibilità a modificare il proprio agire professionale) degli insegnanti, si è perciò articolato un progetto così strutturato:

- rilevazione iniziale delle prassi didattiche in uso, in forma anonima;
- formazione in presenza sulle competenze di base, la logica delle competenze, gli indicatori delle competenze, la progettazione, la didattica e la valutazione per competenze;
- costruzione di un’area fad dedicata con video, dispense, esercitazioni (con approfondimenti, materiali, esempi di unità didattiche dedicate a singole competenze complete di sistemi di valutazione);

- attivazione dei partecipanti, richiesta di revisione sperimentale dei loro curricula.

5. Un'esperienza di formazione dei docenti dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana

Durante l'A.S. 2011/12 il gruppo di lavoro sull'orientamento istituito dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana ha avviato una serie di corsi di formazione finalizzati all'attuazione del Piano Nazionale per l'Orientamento del MIUR (CM 43 del 15 aprile 2009), con la finalità di sviluppare nei docenti delle scuole di ogni ordine e grado la capacità utilizzare metodi e strumenti di didattica orientativa all'interno dei percorsi curricolari.

In particolare, i corsi che si sono svolti nelle sedi di Siena, Grosseto, Arezzo, Livorno, Massa Carrara e Lucca, accomunati da un medesimo impianto didattico e gestiti dallo stesso *staff* di formatori¹, hanno coinvolto attivamente 160 docenti di differenti discipline di scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado e all'educazione degli adulti.

Le attività didattiche sono state articolate secondo il modello del *blended learning* che ha previsto che l'attività di aula fosse integrata dalle seguenti attività di *e-learning*, gestite attraverso un'aula virtuale (LMS Moodle) dotata dei seguenti strumenti:

- *forum* di discussione trasversale a tutte le aule
- video *tutorial* di sintesi per ciascuna lezione
- dispense digitali
- schede di progettazione e schede attività per i *project work*
- area caricamento materiali usati in aula (presentazioni ecc.)
- area condivisione materiali prodotti in aula.

Dopo una prima parte volta all'acquisizione delle conoscenze fondamentali sulla didattica centrata sulle competenze e l'approccio narrativo, è stato avviato un *project work* individuale o di gruppo finalizzato alla produzione di percorsi di didattica orientativa.

Hanno partecipato alle attività dell'aula virtuale 115 docenti, che hanno letto, ascoltato e visionato i materiali, hanno partecipato ai forum con (332 interventi), hanno inserito i compiti offline svolti individualmente o in gruppi (45 compiti inseriti in piattaforma).

¹ I corsi sono stati coordinati dal punto di vista didattico da una scuola polo, l'ISIS Polo "L. Bianciardi" di Grosseto. Dal punto di vista amministrativo, il Polo "L. Bianciardi" ha gestito i corsi di Grosseto, Siena, Arezzo, Massa Carrara e Lucca, mentre il Liceo "Cecioni" di Livorno ha gestito il corso di Livorno. Per la gestione operativa dei corsi sono stati coinvolti i rispettivi Uffici Territoriali. Per approfondimenti <<http://www.istitutopologrosseto.it/portal/didattica-orientativa/>> (09/13).

L'aula virtuale è stata accessibile anche ai docenti del corso e ai referenti degli Uffici Scolastici Territoriali, i quali hanno così avuto la possibilità di monitorare l'andamento del corso. I percorsi, progettati secondo il modello della microprogettazione didattica (Batini-Giusti, 2008; Batini-Cini-Paolini, 2012), sono stati poi revisionati dai formatori e pubblicati in un sito internet dedicato al progetto <<http://www.istitutopologrosso.it/portal/didattica-orientativa/>> (09/13).

In conclusione, analizzati i lavori pervenuti, visti gli interventi, tenuto conto della partecipazione attiva in aula e a distanza e delle valutazioni espresse nei questionari di gradimento da parte dei docenti partecipanti, il corso ha conseguito i risultati attesi:

- formazione docenti capaci di rafforzare il lavoro dei dipartimenti con azioni di didattica orientativa e di orientamento formativo con approccio narrativo;
- sviluppo di materiali didattici da diffondere nelle scuole del territorio regionale.

Bibliografia

- Bandura A., *Self efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, tr. it. *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996.
- Bandura A., *Self efficacy: the exercise of control*, W.H. Freeman and Company, New York 1997, tr. it. *Autoefficacia*, Erickson, Trento 2000.
- Batini F., *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*, Pensa, Lecce 2008.
- Batini F., *Verso una pedagogia dell'orientamento narrativo*, in Batini e Giusti (a cura di), *Le storie siamo noi*, pp. 81-122.
- Batini F., *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli 2011a.
- Batini F., *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi*, Pensa, Lecce 2011b.
- Batini F., Cini S., Paolini A., *Le 16 competenze di base. Vademecum per docenti, tutor e operatori*, Pensa, Lecce 2012.
- Batini F., D'Ambrosio M., *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo come prevenzione*, Liguori, Napoli 2008.
- Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Erickson, Trento 2005.
- Batini F., Giusti S., *Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. Un nuovo approccio alla professione docente*, «Quaderni di orientamento», 2007, n. 31, pp. 4-13.
- Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008.

- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli 2009a.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Costruttori di storie. Quaderno di lavoro del II convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Pensa, Lecce 2009b.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano 2010.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Costruire il futuro con le storie. Quaderno di lavoro del III convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Pensa, Lecce 2011.
- Batini F., Surian A., *Storientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*, Pensa, Lecce 2008.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli Milano 2000.
- Bruner J.S., *Actual Minds, Possible Words*, 1986, tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari-Roma 2003.
- Bruner J.S., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1990, tr. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Del Sarto G., *In un inizio di mattina. Saggio sull'utilità delle storie nell'educazione*, Transeuropa, Massa 2012.
- De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa 2006.
- Foucault M., *Tecnologie of Self: A Seminar with Foucault*, Tavistock, London 1988, tr. it. *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Giusti S., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- Giusti S., Papponi Morelli G., *I progetti di orientamento narrativo*, in Batini, Giusti (a cura di), *Costruttori di storie*, pp. 11-13.
- Grimaldi A. (a cura di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Loiodice I. (a cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
- Smorti A., *Narrazioni*, Giunti, Firenze 2007.
- Van Esbroeck R., *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life-design*, Giunti, Firenze 2011.

RETI DI SCUOLE PER UN TIROCINIO DI QUALITÀ

Raffaella Biagioli

1. La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e di scuola dell'infanzia: prospettive e significati

La scuola è una realtà complessa, governata da dinamismi interni non sempre raccordati sufficientemente a quelli esterni; complessa non solo per gli aspetti strutturali e organizzativi, ma anche e soprattutto per l'evolvere dei compiti. La vita della scuola negli ultimi anni si è andata profondamente trasformando. Sono cambiati i modi della socializzazione educativa e i modelli stessi di lettura del processo formativo e, riprendendo l'idea di J. Habermas¹, l'istituzione scolastica potrebbe essere definita come mondo vitale, integrato con altri sistemi sociali più complessi, con una propria capacità di adattamento alla realtà che, con la sua funzionalità organizzativa, sostiene l'evolversi della società. L'attuale società della conoscenza è interessata dalla sempre maggiore obsolescenza del sapere e costringe ciascuno ad aggiornare costantemente la sua formazione, accrescendo il proprio potenziale emotivo. Una società instabile, plurale, plurivaloriale, contraddistinta da alta variabilità delle informazioni e delle conoscenze; da una sostanziale differenziazione e frammentarietà dei contesti esistenziali e dei sistemi di esperienza, dalla mobilità dei ruoli e degli apprendimenti; dalla non trasferibilità o cumulabilità lineare delle conoscenze. Si tratta di preparare dei cittadini in grado di far fronte ad un mondo caratterizzato dall'immaterialità del lavoro, governato dalle tecnologie, alla realtà di professioni diverse, da affrontare in modo flessibile creativo, operando insieme agli altri. H. Perrenoud afferma che l'approccio formativo per competenze, declinandosi sulle caratteristiche dei singoli allievi e sulle richieste locali d'istruzione, è lo strumento di democrazia cognitiva che può permettere ai sistemi educativi di rendere le nuove generazioni capaci di affrontare il mondo attuale e quello futuro. La scuola si caratterizza in quest'ottica come luogo di mediazione culturale che, garantendo l'acces-

¹ Cfr. J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, trad. it. Laterza, Bari 1971; F. Cambi, *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2011, pp. 39-40.

so alla cultura in termini di regolarità, di sistematicità ed intenzionalità, permette agli alunni di integrare la propria offerta di saperi formali con quelli non formali ed informali. Si tratta formare oggi la persona alla cooperazione planetaria. L'esercizio della cultura organizzativa è la risposta che la scuola, come sistema complesso, può fornire ad una società definita fluida da Z. Bauman² e a legami deboli da K. Weick³, in cui la velocità dei rapporti e la riduzione dei tempi e degli spazi rendono i soggetti più consumatori che costruttori di nuove esperienze e condizioni di vita personali e sociali. L'educazione rappresenta lo strumento necessario di ogni trasformazione sociale, perché la formazione di personalità mature (capaci cioè di libero sviluppo fin dai primi anni di età) può condizionare il successo nei vari settori della vita della società. È compito specifico della scuola trasmettere ed elaborare un sapere alternativo rispetto all'informazione, fondato sulla concettualizzazione dell'esperienza, sulla riflessione, sulla critica e sulla conoscenza diretta di testi scritti, facendo apprendere per gradi la metodologia di messa a punto di situazioni problematiche con studio ed esercizi di ricerca e di confronto. Una scuola che, secondo il paradigma ispirato a Dewey⁴, sia capace di agire come volano della trasformazione continua a cui il sapere, le conoscenze, i valori morali e le abitudini comportamentali sono sottoposti al fine di consentire alla società di sopravvivere, ma anche di cambiare⁵. Il legame che unisce la scuola alla vita sociale è così stretto che l'educazione a livello scolastico rimarrebbe infruttuosa se non venisse effettuata in stretto rapporto con l'ambiente e con i modi di vita della comunità e se non fosse accompagnata da un'attività di educazione permanente. La scuola primaria e la scuola dell'infanzia sono cerniera e ponte fra l'educazione familiare e quella prescolastica e, per le loro tradizioni, per la loro storia e per la durata in un continuum di cinque anni, sono il punto cardine pedagogico del sistema pedagogico. I cambiamenti sociali hanno influito fortemente nel modo di essere e di comportarsi dei bambini: se si osserva come vivono, come giocano, quali sono le loro abituali relazioni col mondo adulto, si comprende la disinvoltura con la quale si presentano alla scuola primaria rispetto ad un tempo e la quantità di cose udite, viste, provate che possiedono. Sono indubbiamente esercitati dall'informazione, curiosi delle novità, già abituati alla presenza e alla pratica di meccanismi e di arredi tecnologici. Il loro tempo per l'apprendimento delle strumentalità di base dovrebbe risultare più breve, lasciando spazio ad apprendimenti più approfonditi e ben ordinati ma, in una società che continua rapidamente a cambiare, risultano più

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

³ R. Weick, *Organizzare*, trad. it. UTET, Torino 1993.

⁴ J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1949.

⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1963², in L. Bellatalla, *Scuola Secondaria, Struttura e saperi*, Erickson, Trento 2010.

bisognosi di interventi educativi atti a costruire, per ognuno, argini validi ed un aiuto teso a sviluppare particolari qualità, come la flessibilità e la capacità di adattamento, la scoperta e la consapevolezza di alcuni valori fondamentali. È necessario creare un clima che permetta, anche a livello organizzativo, di progettare insieme lo sviluppo della propria scuola. Le diversità di idee, punti di vista, ruoli, emozioni, generano, quando si esprimono rispetto ad un problema comune, conflitto: è necessario apprendere a mediare i conflitti. La comunicazione efficace dovrebbe entrare a far parte del bagaglio professionale di tutto il personale della scuola ed essere un obiettivo formativo per gli alunni/studenti e i genitori.

Secondo Perrenoud la rappresentazione della professione insegnante e della sua evoluzione ha l'intento di orientare la formazione continua per renderla coerente con i rinnovamenti in corso nel sistema educativo⁶. Un'adeguata formazione deve contemplare la preparazione all'acquisizione di competenze disciplinari, epistemologiche, didattiche e metodologiche in quanto apprendere significa fare esperienze, costruire, mettere alla prova, riflettere e, dunque l'insegnante deve essere capace di costruire contesti in grado di attivare i processi di apprendimento. Il mestiere dell'insegnante rinvia, per la natura stessa del mandato che lo qualifica, ad ambiti e processi di formazione collocati su diversi livelli:

- a. quello scientifico (di un rapporto fondante con i luoghi della ricerca e dello studio disciplinare);
- b. quello pedagogico-didattico (relativo alla declinazione formativa dei saperi in rapporto a una storia culturale, a un mandato educativo specifico, a un preciso contesto relazionale);
- c. quello della pratica (dove l'incontro con lo studente e con il quadro istituzionale dell'insegnamento forniscono senso pregnante all'attività e costringono a tornare criticamente sul proprio mandato professionale). L'interazione funzionale di questi tre livelli (che hanno ruoli specifici, ma complementari in un'ottica formativa) è condizione per acquisire una professionalità sicura. La loro complessità, afferma L. Trisciuzzi⁷, può essere sottolineata dalle molteplici funzioni che vengono assolte dall'insegnante nella conduzione della classe. Il profilo dell'insegnante è poliedrico, non ha una sola dimensione in quanto occorre che abbia componenti disciplinari sui saperi, oltre a competenze critico-pedagogiche che tengano conto della capacità di riflessione. La formazione del docente risulta elemento di qualificazione professionale, ma anche un importante strumento di (ri)definizione dell'identità professionale stessa attraverso un progetto di formazione continua capace di conso-

⁶ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002 in R. Biagioli, T. Zappaterra, *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie didattiche*, ETS, Pisa 2010, pp. 26-27.

⁷ Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 2001².

lidare, nel corso della carriera, il rapporto con i luoghi a) della ricerca scientifica, b) della sperimentazione pedagogica e c) della pratica riflessiva. Non si tratta però di definire a priori dei profili di formazione standardizzati, bensì di accompagnare e sostenere la professione insegnante con opportunità formative che valorizzino l'autonomia didattica quale risultante di un processo critico e mai definitivamente compiuto. Una professionalità che va intesa come processo costantemente ridefinito nel corso della carriera, in base a bisogni soggettivi e a bisogni collettivi. Si avverte oggi – in sintonia con un passaggio delicato della storia della scuola e della professione docente – l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante inteso come mediatore intellettuale e culturale. Per realizzarsi occorre che la formazione sia iniziale, all'interno dell'Università, e prosegue durante il in servizio. La formazione iniziale si costruisce attraverso la partecipazione agli insegnamenti universitari, ai laboratori e al tirocinio indiretto riflessivo. Ed è proprio attraverso il tirocinio che si costruisce un intreccio profondo tra teoria e prassi in quanto non si tratta solo di un dispositivo applicativo ma di una ricerca-azione che genera meta-competenze.

L'insegnamento è probabilmente l'unico campo empirico di osservazione che rimane ad una pedagogia che voglia costituirsi come scienza, avente una specificità teorica e procedurale, e il tirocinio consente di osservare direttamente gli insegnanti nell'esercizio della loro professione ma anche di vagliare le proprie attitudini nella risoluzione dei problemi e riflettere sulle situazioni direttamente vissute⁸. La funzione del *tutor*, in tale attività è di fondamentale importanza in quanto è il *tutor* che dà indicazioni su come agire all'interno del contesto scolastico con gli interlocutori adulti e bambini. Il *tutor* diventa un mediatore per individuare strumenti e compiti, superare difficoltà, predisporre vie alternative e consentire il raggiungimento di obiettivi chiari. Come mediatore conosce e controlla le dimensioni sociali e affettive dell'apprendimento dei bambini; indica e supporta i tirocinanti nella costruzione di questo rapporto, anche quando esso riceve frustrazioni conseguenti alle difficoltà che si incontrano nei contesti di vita reale scolastica, e qualifica il conoscere come processo attraverso la riflessione. Il gruppo degli studenti diventa in tal modo un setting ove si apprende ad apprendere problematizzando l'esperienza e arricchendola di significati teorici. I problemi che gli studenti osservano nella realtà scolastica diventano da una parte prospettiva di osservazione dei fatti educativi, e dall'altra, ricerca di soluzioni all'interno di determinati campi concettuali. Il ruolo della teoria in tal modo non va identificato solo con la soluzione di problemi pratici ma la teoria dovrà sorgere in un contesto che sia quello dell'attività stessa di cui vuol essere teoria. La

⁸ R. Massa, *La scienza pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

relazione tra teoria e pratica diventa di natura epistemologica in quanto l'insegnamento ha a che fare con i modi con cui la pratica è vissuta e concettualizzata da chi direttamente vi si impegna.

Si tratta di costruire una comunità di apprendimento, di conoscenze e di competenze orientate alla professione e comunità di pratiche caratterizzate dalla narrazione quale strumento per poter confrontare, esplicitare, condividere e rielaborare sia le rappresentazioni sull'insegnamento, e le conoscenze implicite, che la scrittura collaborativa di un progetto didattico⁹. Per organizzare e monitorare le attività di tirocinio occorre che le Università, come luogo preposto alla formazione, entrino in contatto con le strutture scolastiche affinché l'accoglienza degli studenti all'interno delle classi non venga vissuta come mero adempimento normativo.

Occorre che l'Università si metta in relazione con le altre istituzioni scolastiche con una modalità che non consideri il tirocinio mero legame tra teoria e pratica ma come irripetibile occasione formativa in grado di ampliare da una parte il suo ambito d'azione attraverso l'incontro con il territorio e, dall'altra, la costruzione di un progetto formativo che possa restituire alle scuole ospitanti una chiave interpretativa dei loro comportamenti organizzativi e didattici. Il tirocinio rappresenta un'importante occasione di sperimentazione e di analisi delle condizioni reali in cui si svolgono le attività formative nei contesti organizzati, sia per acquisire informazioni sulle modalità di funzionamento di metodi e di tecniche di intervento in concrete situazioni, che per mettere in contatto saperi teorici e saperi metodologici. Per effettuare un'esperienza di tirocinio di qualità, legata alle buone pratiche educative/didattiche, diventa indispensabile il coinvolgimento dei docenti delle scuole che prevedano anche forme opportune di accoglienza dei tirocinanti nelle classi, in modo che l'esperienza di tirocinio possa costituire per gli studenti un efficace percorso di formazione e, per i docenti accoglienti, una significativa esperienza di riflessione volta a favorire processi di confronto e di cambiamento professionale.

2. Dispositivi teorici e metodologici per un modello di tirocinio in rete: documentazione del progetto¹⁰

L'esperienza realizzata dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, dagli Istituti scolastici di primo grado della città di Livorno e Provincia, dall'Amministrazione Provinciale di Livorno, dall'Ufficio Scolastico Provinciale e dagli Enti Locali, rientra nelle disposizioni del DPR 275/99, art. 7, comma 8, circa la possibilità, per le scuole, di sti-

⁹ F. Falcinelli, *Origine e prospettive della formazione a distanza dei docenti*, in «Ricerche pedagogiche», nn. 172-173, 2009.

¹⁰ L'esperienza è stata tratta da R. Biagioli, *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Roma 2012.

pulare convenzioni con le Università o con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio sia come singole, sia collegate in rete, per realizzare obiettivi specifici o su progetti determinati, formalizzando un rapporto di partenariato per la realizzazione di un progetto denominato *Scuole in Rete Città di Livorno e Provincia per un tirocinio di qualità*, mirato a migliorare la preparazione dei futuri insegnanti.

Il tirocinio viene definito come un'esperienza condivisa e concordata fra i vari soggetti coinvolti (tirocinante, supervisore, *tutor* accogliente); tale condivisione la rende esperienza di confronto e di integrazione fra sapere teorico e sapere pratico in vista di un arricchimento reciproco degli attori che vi intervengono.

Lo sviluppo del progetto è stato quello di avere la possibilità di un confronto, di una valutazione in itinere, di un supporto che rivedesse continuamente il lavoro delle scuole appartenenti alla rete perché il tirocinio potesse diventare un'esperienza condivisa fra i vari soggetti: tirocinanti, *tutor* universitari, *tutors* accoglienti scolastici, dirigenti. I processi di crescita professionale si fondano sulla comunicazione all'interno dei corpi professionali stessi e, rendere gli insegnanti partner a pieno titolo, attraverso un processo circolare continuo di interazione fra la teoria e la pratica, di processi di ricerca mirati a migliorare la loro stessa azione ha significato far partecipare gli insegnanti alla progettazione ed alla realizzazione delle attività di formazione, sforzarsi di ricordare, unificare ed integrare le diverse attività in modo da costituire in ogni scuola le condizioni favorevoli per una positiva esperienza professionale e creare un ambiente adatto alla formazione.

La realizzazione del progetto è stata sostenuta da una rigorosa sistematizzazione in tutti i momenti del percorso attraverso l'individuazione di uno Staff di Progetto che svolgesse un ruolo di rappresentatività, ma soprattutto di sintesi e di sviluppo di un organismo sistemico di raccordo tra il mondo della formazione universitaria, la realtà professionale scolastica e il mondo istituzionale provinciale e interprovinciale che ha individuato tre domande centrali intorno alle quali si è articolato il percorso di ricerca-azione:

1. Che cos'è il tirocinio?
2. Quali sono gli attori coinvolti e le relazioni che si devono instaurare?
3. Quale deve essere il percorso?

Gli obiettivi sono stati quelli di superare la logica dell'accoglienza; di costruire un rapporto di partenariato; di sviluppare la consapevolezza che il tirocinante rappresenta una risorsa e uno stimolo per la crescita professionale e la condivisione del progetto formativo dello studente che richiede di migliorare le forme di passaggio delle informazioni relative al percorso. La fase della gestione ha prioritariamente definito le funzioni che sarebbero state svolte dai Dirigenti scolastici, dai *tutors* scolastici e dai *tutors* universitari.

Per i Dirigenti sono state concordati i seguenti passaggi:

1. firmare la convenzione con l'Università;
2. informare e sensibilizzare il Collegio docenti;
3. individuare il *tutor* accogliente e i docenti accoglienti.

Le Funzioni dei *tutors* accoglienti scolastici sono state quelle di:

- organizzare l'inserimento degli studenti coordinando il lavoro dei docenti accoglienti;
- riferire la visione d'insieme dell'Istituto (risorse e progetti) al supervisore e la disponibilità all'accoglienza.

Le funzioni dei *tutors* supervisor universitari hanno sviluppato le funzioni di:

- presentare le finalità e il percorso del tirocinio al dirigente scolastico e al *tutor* accogliente;
- trarre informazioni dai *tutors* accoglienti sulle risorse del Circolo Didattico e delle singole scuole secondo le esigenze degli studenti;
- informare il *tutor* accogliente sul percorso formativo dello studente.

Il progetto di ricerca ha individuato due livelli di lavoro:

- uno di ricognizione della situazione iniziale che ha previsto la predisposizione di strumenti mirati ad evidenziare l'analisi delle dinamiche relazionali presenti prima dell'attività;
- uno di proposte, suddivise per fasi da sviluppare nel corso di un triennio.

Le fasi in cui si è articolato sono state essenzialmente quelle dell'identificazione del problema, della gestione del progetto, della valutazione e dell'implementazione.

Per ciascuna di queste tre dimensioni sono stati identificate le variabili di processo, relative alle scelte didattiche e pedagogiche che sostengono ed accompagnano il percorso degli allievi e le variabili di risultato, in cui la verifica dei risultati, si integra con l'attività di autovalutazione d'istituto, in un circolo virtuoso che vede nei processi valutativi la leva per il miglioramento delle pratiche quali variabili in grado di descrivere e registrare gli elementi qualificanti di un determinato fenomeno o processo, ritenuto indicativo di un fattore di qualità.

Il percorso di ricerca ha visto direttamente coinvolti insegnanti e dirigenti, in quanto solo attraverso un processo partecipativo e un lavoro progressivo di coinvolgimento e di attivazione di tutte le parti in gioco, si può pensare di ottenere un cambiamento istituzionale stabile e autoriflessivo e di elaborare una strategia di mantenimento della tendenza al

miglioramento che sviluppi contestualmente un sistema di sostegno alle scuole per guidare le risposte a specifici problemi.

L'identificazione del problema, seguendo un processo di successiva precisazione e dettaglio, con la predisposizione ed incontri in presenza e ad un continuo e costante lavoro a distanza, ha comportato la specificazione dei tempi e dei modi in cui si sarebbe realizzato il progetto anche tramite l'utilizzo di una apposita strumentazione per documentare in modo uniforme le azioni processuali.

La metodologia seguita dallo Staff di Progetto ha sviluppato forme di ricerca-azione intesa come piena partecipazione degli operatori nelle differenti fasi di progettazione, di conduzione, di valutazione del processo di indagine e di autovalutazione, per valorizzare le esperienze progettuali delle scuole in funzione di un'educazione permanente basata sulla formazione-sperimentazione-validazione. Una ricerca che si fonda su una razionalità prassica deve necessariamente prevedere un impianto metodologico aperto che dia spazio ad un processo riflessivo e trasformativo di apprendimento e costruzione della conoscenza che non è dato, ma è in fieri e, in quanto tale, necessita di essere stimolato e monitorato da dispositivi di indagine di cui non è possibile prevedere in maniera certa percorsi ed esiti¹¹. Si tratta di una ricerca da farsi in situazione, i cui esiti saranno frutto delle azioni che, volta per volta, i partecipanti metteranno in atto: questionari, diari di bordo, schede di riflessione nell'ambito della quale l'alternanza ciclica di azione e riflessione si va a connotare come aspetto propriamente metodologico.

Nel primo anno sono stati definiti i criteri fondamentali da assumere per l'Individuazione Istituti Scolastici e la predisposizione della Convenzione che ha scandito gli impegni dei vari soggetti. In ottemperanza della legge 19.11.1990 n. 341, istitutiva dei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e del decreto M.U.R.S.T. 26 maggio 1998, è stata stipulata una convenzione (settembre 2008) tra l'Università degli Studi di Firenze – Facoltà di Scienze della Formazione, la Provincia di Livorno, l'Ufficio Scolastico Provinciale e la rete delle Istituzioni Scolastiche di Livorno e della Provincia. La convenzione ha permesso il raccordo tra il mondo della formazione universitaria e la realtà professionale scolastica ed ha consentito la realizzazione di iniziative di riflessione e di ricerca pedagogico-didattica.

Gli impegni dell'Università, in particolare, hanno riguardato la possibilità di promuovere iniziative di riflessione e di ricerca pedagogico-didattica congiunta con le scuole convenzionate mediante l'organizzazione di incontri, forum di discussione, pubblicazione di documenti e materiali elaborati durante il rapporto di partenariato; di predisporre un sito *web* per il confronto e lo scambio di esperienze; di proporre ai docenti *tutors* accoglienti la partecipazione ad attività accademiche organizzate dal Corso

¹¹ D.A. Schon, *Il professionista riflessivo*, trad. it., Dedalo, Bari 1993.

di Laurea. I Dirigenti degli Istituti in rete si sono impegnati a individuare i docenti cui affidare compiti di tutorato nei confronti degli studenti, esplorando i fattori che meglio favorissero il loro inserimento e assicurando la partecipazione alle attività e alle riunioni degli organi collegiali. Si sono preoccupati di cercare gli strumenti più favorevoli per attivare la riflessione sulla professionalità docente e sul ruolo della scuola nella formazione dei futuri insegnanti predisponendo forme di comunicazioni e di scambio delle esperienze, nonché sostenendo le attività di monitoraggio. I *tutors* universitari hanno predisposto il censimento degli studenti e hanno curato la loro distribuzione in tutti gli Istituti della rete in modo da avere situazioni ben distribuite, nonché la mappatura degli studenti all'interno delle classi e dei plessi scolastici. Sono seguiti scambi e richieste di chiarimento relativamente alla modulistica da compilare e allo svolgimento delle attività dei tirocinanti.

Le relazioni degli studenti sono state raccolte e consegnate alle scuole che hanno creato un apposito archivio da utilizzare per l'attività di riflessione e autovalutazione. La pratica riflessiva, nell'ambito di un orientamento pragmatico, si afferma come insieme di azioni professionali in cui si incontrano saperi espliciti e taciti. Gestire in modo adeguato la qualità delle relazioni, per cui ciascun operatore del progetto riconoscesse che l'intensità dell'impegno e di proposta veniva compensato dall'intensità di risposta degli altri e dalle ragioni dello scambio, è stato un obiettivo comune che è stato raggiunto e che ha consentito di individuare e confermare il miglioramento delle attività di tirocinio e delle attività didattiche di tutti e di ciascuno. Infatti la misura della qualità del progetto richiede la rilevazione dei risultati di ogni singola attività, oltre che dell'intero processo¹².

Nel secondo anno di svolgimento del progetto (2009) sono state sviluppate e seguite all'interno delle scuole, da parte degli studenti, col supporto dei *tutors* universitari, le tematiche dell'intercultura, della disabilità, della continuità, della progettazione e sono stati elaborati i criteri per la valutazione dei tirocinanti, aspetto molto delicato e nevralgico. I criteri e le definizioni di risultato sono stati discussi e condivisi tra i *tutors* scolastici e i *tutors* universitari, in particolare quelli inerenti i rapporti tenuti dagli studenti in aula con i bambini, i rapporti tenuti con gli adulti della classe e della scuola, e il loro stile comunicativo.

Nel terzo anno (2010) gli incontri tra i *tutors* scolastici e i *tutors* universitari hanno approfondito le forme e i contenuti che riguardano la valutazione dei tirocinanti. Più precisamente sono stati concordati i criteri di valutazione relativi alle seguenti aree:

¹² U. Vairetti, *Qualità della scuola e controllo di qualità*, in L. Calcerano, D. Cristianini, S. Neri, P. Romei, U. Vairetti, B. Vertecchi, *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 95.

- Area delle relazioni
- Rapporti con i ragazzi
- Rapporti con gli adulti
- Flessibilità
- Area dei contenuti
- Proposte operative
- Area dell'organizzazione
- Esposizione didattica orale
- Esposizione didattica scritta.

All'interno della sede universitaria sono seguiti incontri di approfondimento sulla figura dell'insegnante come modello di inclusione e di relazioni che riflette sulle pratiche e ne analizza gli effetti, che ricerca, che produce innovazione. L'insegnante è inoltre modello di relazioni autentiche, significative e dotate di senso o chiuse e autoritarie. Sviluppare, cioè, un sapere legato all'esperienza ha permesso di analizzare le situazioni, di creare strumenti per meglio sviluppare un sé professionale e capire il proprio stile personale. La riflessione sulla pratica e sui vissuti esperiti ha consentito riferimenti e aperture a quadri teorico-concettuali sui modi di interazione con gli alunni e con il gruppo.

L'ambiente progettato a forte condivisione sociale/territoriale ha favorito la costruzione di percorsi di costruzione della conoscenza che sono stati monitorati attraverso un uso contestualizzato di strumenti come il diario, curato da ogni studente, l'analisi personalizzata con l'aiuto del *tutor* universitario e l'applicazione di griglie di analisi sociologica e di filosofia dell'educazione.

Nelle riunioni dello Staff sono stati confrontati la messa in comune dei risultati, delle risorse informative e formative tra i *tutors* scolastici e universitari che ha permesso di valutare i dispositivi utilizzati, riflettere sui percorsi innovativi, porsi in una dinamica di sviluppo sistemico oltre che personale. La documentazione è stata raccolta e contiene notizie sulle pratiche osservate dagli studenti e sui loro percorsi. La conoscenza e la comprensione di tali esperienze influenzano i comportamenti e diventano il tramite per costruire insostituibili chiavi di lettura e d'azione funzionali all'esperienza educativa. La documentazione ha previsto anche, da parte degli Istituti Scolastici, di acquisire le relazioni degli studenti, in modo da favorire la creazione di un archivio. Gli Istituti che hanno partecipato sono stati sedi e ognuno ha individuato un *tutor*, all'interno del Collegio dei Docenti, che curasse internamente il raccordo con i docenti delle classi in cui venivano inseriti gli studenti tirocinanti ed esternamente partecipasse ai lavori con i *tutors* universitari e con il Gruppo di Progetto. La verifica della funzionalità della rete è stata effettuata attraverso la predisposizione di un questionario strutturato che ha permesso di registrare i livelli di soddisfazione delle attività degli studenti, sia in quelle effettuate all'interno delle scuole che in quelle di riflessione in aula con i *tutors* universitari. Da parte dei *tutors* universitari, inoltre, la predisposizione di indicatori di rilevazione ha permesso

di poter comprendere quanto sia possibile per gli studenti applicare le teorie acquisite all'interno delle classi e compararle con le pratiche didattiche effettuate all'interno della rete delle scuole e la loro circolarità.

Le istituzioni scolastiche devono conoscere, infatti, i punti di forza e i punti di debolezza che lo studente tirocinante incontra nel suo percorso di apprendimento all'interno della scuola e delle classi. La forza della scuola – afferma Frabboni – non si misura o non si deve misurare soltanto per i suoi meriti, ma anche per le sue manchevolezze, per i suoi silenzi e per le sue assenze. Il ruolo della scuola deve caratterizzarsi come luogo e come complesso di possibilità in cui, ed attraverso cui, la singola persona sia messa nella condizione di sperimentare se stessa, nel mondo e con gli altri, deve rifiutare un ruolo omologante, deve sapersi vivere e realizzare come una delle principali opportunità educative capaci di opporsi ai tentativi di uniformare le persone a modelli dati¹³. In tal senso l'attività di tirocinio offre visibilità e valorizza il progetto formativo della scuola; favorisce nelle scuole la cultura della documentazione didattica; consente il confronto e la socializzazione della propria esperienza con quelle di realtà diverse; evidenzia la problematicità della funzione docente e sollecita processi di revisione critica; può sostenere il monitoraggio delle attività didattiche, anche sotto forma di autovalutazione. La raccolta della documentazione scritta ed elaborata dagli studenti da parte dei *tutors* scolastici ha avviato infatti la costruzione di un archivio che favorisce la funzione della valutazione d'Istituto ed i suoi caratteri identificati nello studio dei processi e nella misurazione dei cambiamenti¹⁴.

Formarsi oggi – afferma Cambi – significa formarsi ai saperi, nei saperi, all'uso dei saperi. Piano non solo trasmissivo, quello della scuola, ma anche critico. Fra le competenze di un insegnante sicuramente rientra la capacità di analizzare una data situazione come un ricercatore e di arrivare a una conclusione e alla decisione di agire o di cambiare qualcosa. Questo significa che l'insegnante deve possedere una mente critica e capacità riflessive in azione e sull'azione, e deve avere molte conoscenze profondamente teoriche e un codice etico che, insieme, preparino il terreno alle soluzioni da prendere velocemente: rivedere il percorso compiuto per capire che cosa non ha funzionato. La riflessività oggi è altrettanto necessaria quanto le conoscenze e le competenze, poiché la condizione fluida dei saperi reclama e sollecita proprio la loro lettura problematica costante, la loro comprensione contestualizzante, alla loro relativizzazione. Morin sollecita a riflettere sulla categoria profonda del nostro tempo, quella di imparare a vivere nella complessità, nella flessibilità, nella riflessività. Ri-

¹³ P. Bartolini, F. Frabboni, *Scuola primaria: storia, finalità formative, metodologie pedagogiche, strategie didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 79.

¹⁴ S. Colazzo, *Il ruolo e la funzione dei laboratori e dei tirocini nella formazione dell'esperto della formazione*, in F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione*, Amaltea, Lecce 2006, pp. 316-317.

flessione come capacità di retro-agire, di rivedere i propri statuti, di esaminare la propria parzialità inoltrandosi verso una comprensione critica¹⁵.

Il progetto si è collocato nella scuola come comunità di pratiche, coniugando la pratica formativa diretta in situazione reale con la pratica riflessiva come modalità di briefing in cui le esperienze lavorative degli insegnanti esperti sono diventate una risorsa per gli insegnanti in formazione attraverso il legame formale della rete che ha reso possibile la costruzione di legami orizzontali e verticali di fiducia¹⁶. L'attività di ricerca – sostiene S. Ulivieri – va diffusa e potenziata non solo perché necessaria, ma anche per poter coinvolgere l'insegnante come produttore di cultura che segmenta gli eventi e dà senso alle cose e al mondo¹⁷.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- P. Bartolini, F. Frabboni, *Scuola primaria: storia, finalità formative, metodologie pedagogiche, strategie didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- L. Bellatalla, *Scuola Secondaria, Struttura e saperi*, Erickson, Trento 2010.
- R. Biagioli, *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Roma 2012.
- R. Biagioli, T. Zappaterra (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.
- F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione*, Amaltea, Lecce 2006.
- L. Calcerano, D. Cristianini, S. Neri, P. Romei, U. Varetti, F. Falcinelli, *Origine e prospettive della formazione a distanza dei docenti*, in «Ricerche pedagogiche», nn. 172-173, 2009.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Loffredo Editore, Napoli 2008.
- F. Cambi, *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2011.
- J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1949.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1963².
- F. Frabboni, *Laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, trad. it. Laterza, Bari 1971.

¹⁵ F. Cambi, *Odissea scuola*, Loffredo Editore, Napoli 2008, p. 56.

¹⁶ Cfr. G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Armando, Roma 2008.

¹⁷ S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008, p. 39.

- E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2010.
- P. Perrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- D.A. Schon, *Il professionista riflessivo*, trad. it., Dedalo, Bari 1993.
- L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 2001².
- L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- S. Olivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.
- S. Olivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi, *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa 2002.
- U. Vairetti, *Qualità della scuola e controllo di qualità*, in L. Calcerano, D. Cristianini, S. Neri, P. Romei, U. Vairetti, B. Vertecchi, *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- B. Vertecchi, *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- R. Weick, *Organizzare*, trad. it. UTET, Torino 1993.
- G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando Armando, Roma 2008.

LA MEDIA EDUCATION IN CLASSE: TRA ALFABETIZZAZIONE E FORMAZIONE

Cosimo Di Bari

1. La scuola e i media: ecologia, formazione e Media Education

Il secolo «breve», trascorso ormai da più di un decennio, è stato etichettato come il ‘secolo delle guerre’, il ‘secolo delle masse’, il ‘secolo delle donne’, il ‘secolo della scuola’, il ‘secolo del fanciullo’¹, ecc., ma può anche, di diritto, essere anche definito come il ‘secolo dei media’². Nel Novecento, infatti, sono aumentati esponenzialmente i canali comunicativi a disposizione dell’uomo, che ha fatto i conti con una moltiplicazione delle possibilità e delle occasioni per entrare in contatto con gli altri, grazie a tecnologie in grado di superare il vincolo (sia spaziale che temporale) della presenza fisica. Oltre al superamento del senso dello spazio e del luogo³, questi strumenti si sono fatti via via sempre più «leggeri»⁴, entrando in modo sempre più capillare in ogni contesto di vita quotidiana. Prima del Novecento, visto il basso tasso di alfabetizzazione raggiunto anche dai paesi più sviluppati, la portata della rivoluzione tipografica è stata piuttosto limitata: fino a quando la scuola non è diventata di massa e fino a quando la stampa e gli altri media non hanno cominciato a diffondersi capillarmente nella società, le principali esperienze di ciascun soggetto erano vincolate alla sua presenza, *qui e ora*. La diffusione dei media elettronici – la radio, *in primis*, seguita poi dal cinema, dalla televisione e, a fine secolo, dai cosiddetti *new media* – e la concreta applicazione degli obblighi scolastici hanno consentito agli allievi di entrare in contatto con forme di cultura distanti spazialmente e temporalmente rispetto ai propri contesti di vita, estendendo esponenzialmente le possibilità del soggetto di fare esperienza.

¹ Cfr. E. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1996; F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005; S. Guarracino, *Il Novecento e le sue storie*, Bruno Mondadori, Milano 1997.

² Cfr. P. Ortoleva, *Il secolo dei media*, Il Saggiatore, Milano 2009.

³ J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna 1994.

⁴ Se i media di massa erano «pesanti», i nuovi secondo Eco sarebbero «leggeri», ma proprio per questa leggerezza avrebbero la capacità di entrare in modo pervasivo in ogni contesto di vita quotidiana dei soggetti, diventando così ancora più influenti dei «pesanti» (U. Eco, *A passo di gambero*, Bompiani, Milano 2006).

Prima di procedere, occorre chiarire cosa, in questo testo, si intende con il vocabolo 'medium'. La maggior parte delle definizioni fornite dai dizionari – che si riferiscono al *medium* come canale di trasmissione dell'informazione – trascurano il ruolo che i media possiedono nella condivisione e nella diffusione delle informazioni e non contemplano (o quantomeno non valorizzano) il ruolo potenzialmente attivo del *destinatario* nella decodifica/interpretazione; inoltre, la diffusione delle nuove tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione rende sempre più complesso descrivere lo scambio comunicativo in termini di *mittente* che, mediante un *canale* e un *codice*, in un determinato *contesto*, trasmette un *messaggio* ad un *destinatario*. Tale schema entra definitivamente in crisi con la comparsa dei nuovi media, nei quali i ruoli degli attori in gioco in un processo comunicativo diventano sempre più intercambiabili. Più convincenti sembrano dunque le definizioni aperte e problematiche di *medium* che semiologia, sociologia, *cultural studies*, psicologia e altre scienze umane nel corso degli ultimi decenni hanno proposto: il medium è innanzitutto – per dirla con McLuhan⁵ – un'estensione di noi stessi; esso rappresenta una sorta di *interfaccia*, orientata alla costruzione e alla condizione di significati⁶; il medium non è solo un canale, ma è un vettore e un motore di comunicazione, che non soltanto trasmette contenuti, ma anche contribuisce a strutturarli e crearli. È quindi opportuna un'estensione del significato di media: può essere considerato un *medium* tutto ciò che si fa portatore di comunicazione, dunque possiamo includervi non soltanto televisione, internet, stampa, telefono (e tutti gli altri strumenti che comunemente vengono inclusi nella sua definizione), ma anche la parola parlata, l'abbigliamento, il corpo, ecc.

I media, intesi in questa ampia accezione, non rappresentano soltanto un canale di trasmissione dell'informazione e della comunicazione, ma sono anche agenzie formative ed educative. Le possibilità di fare esperienza del soggetto, che da sempre hanno rappresentato un canale di educazione e di formazione fondamentale, nel corso del Novecento si sono ampliate, anche e soprattutto attraverso i nuovi strumenti di comunicazione. Seguendo le tesi di John Dewey, per il quale non tutte le forme di esperienza sono educative⁷, occorre che l'educatore predisponga le condizioni affinché ogni genere di esperienza abbia un effetto favorevole sul futuro: a prescindere dal fatto che le esperienze mediatiche siano *educative* o *dis-educative*, esse creano abitudini nei gruppi sociali e strutturano i comportamenti degli individui. Tra le tesi a riguardo, può essere utile citare quella

⁵ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1964.

⁶ A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999.

⁷ Per Dewey vi sarebbero due tipi di esperienza: una che può favorire l'acquisizione di nuove esperienze e di nuove conoscenze in futuro, l'altra che limita invece la possibilità di acquisirne di nuove (J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).

di Neil Postman⁸, per il quale la diffusione dei mezzi di comunicazione elettronici – *in primis* della televisione – ha provocato una rivoluzione antropologica e culturale. L'agenzia che fino alla prima metà del Novecento era stata la principale tra quelle deputate all'educazione e la formazione degli allievi – ovvero: la scuola – non ha più un ruolo prioritario e dominante; essa sarebbe messa in secondo piano da quello che Postman chiama il «primo curriculum»⁹, incarnato dalla televisione, ovvero il medium che «costituisce la maggiore impresa educativa attualmente in corso»¹⁰. I media, presi nel loro insieme, «stabiliscono e mantengono i parametri del pensiero e dell'apprendimento all'interno di una cultura»¹¹: prima di tutto il curriculum mediatico occupa una vasta porzione di tempo nella vita degli studenti, poi esso, essendo fondato sulle immagini, anziché valorizzare (come fa al contrario la scuola) la capacità di astrazione dei giovani, impegna al massimo le loro emozioni. Mentre nella scuola l'attenzione è al servizio del contenuto, nei media (e in particolare nella televisione), è il contenuto ad essere al servizio dell'attenzione. Senza cadere in posizioni «apocalittiche»¹², Postman prende atto di questa rivoluzione che rende la scuola (e i sistemi tradizionali di insegnamento) il «secondo curriculum» – ovvero un curriculum non più prioritario, ma costretto ad inseguire e a sfidare il primo – e richiama all'esigenza che la scuola assolva una funzione «termostatica». Parlando di «ecologia dei media», l'autore statunitense rilancia il ruolo della scuola, l'unica che – in queste condizioni – può riequilibrare la situazione e svolgere una funzione «conservatrice»¹³ nei confronti dei saperi e delle culture tradizionali: se si vuole continuare a «educare al pensiero» e, in particolare, al «pensiero astratto», occorre affidarsi ad una visione ecologica della formazione, che non abbandoni (ma anzi: valorizzi, rilanci e coltivi) gli alfabeti (e i media) che hanno contraddistinto per secoli la storia dell'umanità.

La *Media Education*, anche se si diffonde come disciplina già prima della pubblicazione del testo di Postman (il quale nei suoi testi parla piut-

⁸ N. Postman, *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1981.

⁹ Un curriculum, spiega Postman (ivi, p. 35), «non è qualcosa di puramente scolastico. La cultura di ciascuno è un curriculum, o piuttosto un conglomerato di curricula. Che cos'è infatti un curriculum se non un piano per controllare e modellare la mente dei giovani?».

¹⁰ Ivi, p. 45.

¹¹ Ivi, p. 28.

¹² U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 1964.

¹³ Postman usa l'aggettivo «conservatrice» in riferimento all'attività scolastica in modo tutt'altro che «conservatore»: il vocabolo fa infatti riferimento a un testo pubblicato in anni precedenti dallo stesso autore con Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*: una lettura complessa dei contributi di Postman, può legare proprio 'conservazione' e 'sovversione' in un'antinomia e in una dialettica, per la quale l'insegnamento non può svolgere una funzione veramente 'critica', 'divergente' e 'sovversiva' se prima non si preoccupa di 'conservare' l'esistenza della cultura tipografica.

tosto di *Media Ecology*), nasce proprio per perseguire le stesse finalità da lui indicate: essa non rappresenta semplicemente un'educazione all'utilizzo dei media, ma è una sorta di 'controcanto' e costituisce ad una riflessione critica su di essi e sulle modalità comunicative che ogni uomo utilizza per confrontarsi con le informazioni.

Le ricognizioni storiche sulla *Media Education*¹⁴ hanno riconosciuto che essa, a partire dalla prima metà del Novecento, si è sviluppata principalmente con finalità 'protezionistiche' da parte degli insegnanti nei confronti dei media. I media erano allora intesi come una «malattia infettiva» e si riteneva gli allievi andassero «vaccinati» affinché si tenessero alla larga da essi; tali posizioni, sviluppatasi in linea con la difesa della 'Grande Tradizione' letteraria inglese, non potevano risultare utili in una società che, con la diffusione della televisione, gradualmente individuava gli strumenti di comunicazione come fondamentali canali di diffusione dell'informazione e, dunque, di democratizzazione. Le iniziative dei singoli insegnanti e dei singoli pedagogisti, a partire dalla seconda metà del secolo (sotto l'influenza dei *Cultural Studies*), più che andare in direzione di una demonizzazione dei media, cercarono di mirare al discernimento da parte degli allievi tra i contenuti 'buoni', 'formativi' ed 'educativi' dei media, rispetto a quelli corruttivi, omologanti e finalizzati esclusivamente all'intrattenimento. È, poi, a partire dagli scritti di Len Masterman¹⁵ che la *Media Education* si propone di inserire (senza finalità moralistiche) in ambito scolastico ogni strumento e ogni canale di comunicazione a disposizione dell'uomo: attraverso gli strumenti offerti dalla semiologia e dalla sociologia-critica, l'insegnante può e deve prendere in esame i contenuti dei media per analizzarli, decodificarli e comprenderli nelle loro strutture e nelle loro funzioni. La cultura di massa non può e non deve sostituire la cultura tradizionale, ma i suoi prodotti sono espressione dello «spirito del tempo»¹⁶ e di una cultura popolare che, de-localizzandosi e affidandosi al mercato, non può essere ignorata dai contesti educativi e formativi tradizionali. L'insegnante, secondo quanto sostiene Masterman, dovrebbe diventare sì un critico, ma anche un *fan* della cultura *pop*: soltanto in questo modo, egli può perseguire lo scopo – individuato come fondamentale – di rendere gli allievi consapevoli della 'mediazione' operata dai canali

¹⁴ Cfr. D. Buckingham, *Media Education*, Erikcson, Trento 2006; F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010; D. Felini, *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia 2004; A. Fedorov, *Media Education around the world. Brief history*, «Acta Didactica Napocensia», vol. 1, n. 2, 2008, pp. 56-68; L. Masterman, *Teaching the media*, cit.; N. Pavesi, *Media education*, FrancoAngeli, Milano 2001; B. Tufte, *Media Education in Europe*, in C. Von Feilitzen, U. Carlsson (eds.), *Children and Media*, UNESCO, Gotenborg 1999.

¹⁵ Cfr. in particolare quello che è stato definito come il «manifesto» della *Media Education*, L. Masterman, *Teaching the media*, Routledge, London 1985.

¹⁶ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma 2002, già tradotto in italiano col titolo *L'industria culturale*, il Mulino, Bologna, 1963.

comunicativi rispetto alla realtà. I media, infatti, non sono una ‘finestra sul mondo’, ma offrono una ‘rappresentazione’ soggettiva e parziale, ben esemplificata dall’occhio della telecamera (e, dunque, del regista e dell’operatore) che sceglie arbitrariamente cosa mostrare, quali aspetti ‘zoomare’, quali celare, su quali soffermarsi a lungo, su quali passare più rapidamente.

A partire dagli scritti di Masterman, che negli anni ottanta concentra le sue analisi sulla televisione¹⁷, la portata della *Media Education* diventa planetaria¹⁸: sia nei paesi industrialmente più sviluppati che in quelli in via di sviluppo, la riflessione teorica sugli usi educativi dei media si intreccia alle esperienze pratiche di analisi e di decodifica, contribuendo alla diffusione su scala mondiale di una prospettiva comune, pur con alcune specificità culturali e geografiche. Anche se spesso, soprattutto negli ultimi anni, essa si è declinata a livello pratico in funzione di una mera alfabetizzazione tecnica (tradendo dunque i suoi intenti critici e metariflessivi), gli approfondimenti teorici hanno consentito l’elaborazione di un modello che, oggi, può essere ritenuto maturo e attuale: un modello che si pone come obiettivo quello di dotare ogni soggetto degli strumenti per comprendere criticamente, consapevolmente e riflessivamente la realtà.

2. L’insegnante e i media: oltre la diffidenza, per un uso critico e riflessivo

Come si è visto, i primi interventi di *Media Education* erano guidati da un intento protezionistico degli insegnanti nei confronti degli allievi: vedendo i giovani cambiare, notando che i contenuti dei media catturavano il loro interesse in modo più efficace rispetto ai contenuti scolastici, temendo una ‘corruzione’ della cultura classica, molti docenti hanno promosso interventi pratici che, secondo uno sguardo «apocalittico», hanno enfatizzato il ruolo potenzialmente negativo nella formazione delle giovani generazioni. Si tratta di una prospettiva che, seppur superata, è ancora presente in molti insegnanti: al contrario, un primo passo per mettere in pratica la *Media Education* è abbandonare pregiudizi e ideologie legate agli effetti corruttivi dei media sui soggetti. Lo sguardo dell’insegnante dovrebbe diventare simile a quello di Umberto Eco in *Apocalittici e integrati*: nel suo

¹⁷ Già nei suoi scritti, comunque, vi è l’appello a considerare tutti i media e in particolare quelli che in modo più pervasivo fanno parte dell’esperienza dei giovani: si veda in particolare il testo *Mythologies*, nel quale Masterman fa esplicito riferimento all’approccio scelto da Roland Barthes in *Miti d’oggi*.

¹⁸ Tra i testi oggi più rappresentativi per la disciplina successivi alle pubblicazioni di Masterman, rimandiamo a: J. Gonnet, *éducation et médias*, Presses Universitaires de France, Paris 1997; D. Buckingham, *Media Education*, cit.; H. Jenkins, *Culture participative*. In ambito italiano si vedano i testi M. Morcellini, *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media Education*, FrancoAngeli, Milano 2004; P.C. Rivoltella, *Media Education*, Carocci, Roma 2001; F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010.

testo del 1964, il semiologo alessandrino sostiene l'insufficienza tanto delle tesi pessimistiche sui media, quanto di quelle «integrate», ovvero orientate a valorizzare e ad enfatizzare gli aspetti positivi (di democratizzazione, di diffusione dell'informazione, soprattutto): ponendo le opposte posizioni in una dialettica costante e irrisolvibile, l'insegnante non deve fermarsi agli effetti (diretti o indiretti) dei media, ma focalizzare il suo intervento sui linguaggi dei quali essi si servono, sulle modalità di produzione e di ricezione di ciascuno strumento, prevenendo forme (sempre possibili) di fascinazione e favorendo una sorta di distacco critico.

Lo stesso Eco in un altro suo saggio¹⁹, attraverso la suggestiva metafora del bosco, sottolinea l'apertura dei testi narrativi, ovvero la possibilità che essi vengano interpretati secondo strategie diverse da quelle ipotizzate dall'autore. Così come un bosco può essere attraversato in due modi, nel primo seguendo uno o più sentieri battuti, nel secondo muovendosi cercando di capire come sia esso fatto e perché alcuni sentieri siano accessibili e altri no, allo stesso modo i *testi narrativi* (ma possiamo estendere quando sostiene Eco anche ai *testi mediatici*) possono essere interpretati ad un primo livello (seguendo l'itinerario progettato dall'autore), ma anche ad un secondo livello: ovvero sfidando il testo stesso, cercando interpretazioni alternative, rendendosi consapevoli delle proprie strategie di interpretazione e cercando di rintracciare le intenzioni (implicite ed esplicite, conscie o inconscie) dell'autore.

Un insegnante né apocalittico né integrato, ma *e* apocalittico *e* integrato non si fa spaventare dalla *cultura dei media*, ma si mette in gioco e 'sfida' quella stessa cultura su un terreno tutt'altro che familiare. Si tratta infatti, di una cultura che spesso gli allievi, almeno ad un livello superficiale, conoscono meglio dell'insegnante, dato che non soltanto la 'abitano' quotidianamente, ma anche contribuiscono a costituirla e a trasformarla. Ciò richiede una formazione da parte degli insegnanti, che da «immigrati digitali», forse, non possono familiarizzare con queste tecnologie al livello dei loro allievi, ma possono farsi lettori e fruitori di secondo livello, utilizzando i loro strumenti interpretativi per coglierne le strutture e le funzioni profonde e per affrontarle in modo problematico e critico. È opportuno chiarire che, secondo la prospettiva della *Media Education*, la formazione di cui gli insegnanti del nuovo millennio hanno bisogno non si raggiunge soltanto con una semplice alfabetizzazione tecnologica o con un singolo corso di aggiornamento, ma anche cercando di stimolare una costante indagine su quali sono (e su come funzionano) i nuovi «strumenti del comunicare». L'insegnante che sceglie di educare ai media, prima di tutto, si mette in gioco: egli può sbagliare, può ammettere di essere meno aggiornato rispetto ai propri allievi e può cercare di apprendere da loro, ma è chiamato ad una costante formazione personale. Pur 'giocando in trasferta', infatti, il docente ha il compito di porre come obiettivo la for-

¹⁹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.

mazione critica dei propri allievi rispetto agli strumenti: dunque, anche quando le conoscenze/competenze degli allievi sono superiori alle proprie, dovrebbe cercare di renderli consapevoli di alcune strutture profonde che non emergono in superficie.

I media, secondo questa prospettiva, possono entrare a scuola a tre livelli.

1. Ad un primo livello i media possono essere considerati come dei sussidi didattici, che possono integrare i canali tradizionali dell'insegnamento. Se fino a qualche decennio fa l'audiovisivo rappresentava un canale attraverso il quale gli insegnanti potevano favorire la motivazione e l'interesse dei giovani, oggi le nuove tecnologie – dalla LIM al *podcasting*, ma anche dal *cellulare* al *tablet* – offrono nuovi strumenti sempre più accessibili e sempre più raffinati. È opportuno chiarire che tali strumenti possono integrare, ma non possono sostituire i canali tradizionali (la lettura, la lezione frontale, la dialettica insegnante-allievo, ecc.), ma anche che questi sussidi possiedono soltanto un 'potenziale' (di motivazione, di interazione, di partecipazione), che richiede di essere attualizzato dall'insegnante. Un semplice uso dell'audiovisivo – non seguito da un dibattito o da un'analisi critica – o un utilizzo della LIM semplicemente come proiettore dei contenuti di un computer, non favoriscono certo l'apprendimento in direzione interattiva, costruttiva e formativa per gli allievi.
2. Ad un secondo livello, i media possono diventare oggetto di approfondimento e di indagine da parte della scuola. L'insegnante si può infatti concentrare sulla storia di ciascun medium, riconoscendone le specificità e le trasformazioni; senza fermarsi ad un'analisi storica, i media possono essere indagati dal punto di vista linguistico, sia per le forme di comunicazione verbale e non verbale che ospitano, ma anche per i nuovi «alfabeti del sapere» che offrono. La scuola può, poi, anche favorire una presa di coscienza dei loro rapporti col mercato, delle loro ideologie, così come delle loro funzioni sociali rispetto a gruppi, comunità o perfino classi. Scegliere i media come oggetto di indagine può favorire una presa di coscienza del loro funzionamento (e garantire così quel distacco critico del quale si è parlato), ma può al tempo stesso può diventare vettore di un'«educazione al gusto», che porti l'insegnante a scoprire/comprendere/spiegare anche quelle forme estetiche che fanno parte della vita quotidiana dei suoi allievi.
3. Ad un terzo livello, i media possono entrare a scuola come strumenti formativi. Rispetto al primo livello, in cui lo strumento è canale di trasmissione di informazioni, a questo livello il medium viene utilizzato come una leva per un'indagine critica e per una produzione creativa. Secondo questa ottica, i media sono accolti in ambito scolastico come occasione di riflessione e di indagine su certi aspetti di una disciplina, ma gli approfondimenti prevedono finalità formative. Dalla cura di sé, all'educazione alla cittadinanza, all'inclusione, all'intercul-

tura, per arrivare fino all'educazione emotiva e ad una educazione ad una comunicazione autentica. Rientrano, poi, tra le finalità formative anche una presa di coscienza da parte degli allievi di certe strutture ideologiche, oppure un distacco critico da una fonte di informazione, o, ancora, l'ampliamento in direzione creativa delle proprie capacità espressive/comunicative, ecc.

La tendenza a non tradurre l'espressione inglese *Media Education* in italiano risponde proprio all'esigenza di comprendere i tre livelli appena citati²⁰, che possono essere sintetizzati ciascuno con una preposizione italiana da inserire tra 'media' ed 'educazione': educazione *con i e nei* media (primo livello), educazione *sui* media (secondo livello), educazione *ai e oltre i* media (terzo livello). La *Media Education* assolve il suo fine quando ciascuno dei tre livelli citati viene messo in atto: l'utilizzo (anche meramente tecnico) dei media, la loro comprensione e il loro inserimento all'interno delle discipline, ma anche il ricorso sistematico ai media per indagare i temi/problemi delle discipline. Così come viene utilizzato, ad esempio, il testo letterario per confrontarsi con la storia, con l'analisi linguistica, con la geografia, ecc., allo stesso modo i testi dei media possono entrare in classe, possono essere indagati ad un livello 'meta-', che porti ad una comprensione efficace dell'argomento, ma anche all'acquisizione di una certa autonomia critica nei rapporti con la realtà.

3. *La Media Education in classe: interdisciplinarietà e obiettivi formativi*

I paradigmi teorici della *Media Education*, citati nei paragrafi precedenti, hanno sviluppato modelli maturi, attuali e pregnanti, tuttavia si può notare come tale disciplina spesso non trovi un'adeguata realizzazione nelle pratiche educative. Sebbene a livello scientifico essa venga riconosciuta come disciplina e venga considerata come un campo di indagine necessario e urgente per la società contemporanea, in ambito scolastico (almeno in Italia) manca ancora una sua istituzionalizzazione e, dunque, un suo inserimento organico e sistematico nei contesti scolastici. Un primo problema che si pone nel passaggio dalla riflessione teorica alla pratica è rappresentato dalle differenti risposte che possono essere individuate ad un interrogativo: la *Media Education* è una disciplina autonoma, che dovrebbe trovare spazio nell'orario scolastico (al pari della matematica, della storia, della lingua e della geografia)? Oppure si tratta di un'interdisciplina, che

²⁰ La traduzione più comune in italiano prevede l'inserimento della preposizione 'a', intesa come 'complemento di fine': da segnalare, oltre alla difficoltà di scegliere una singola preposizione, anche come il vocabolo inglese *education* sia traducibile facilmente come 'educazione', visto che in molti contesti esso è utilizzato anche in riferimento alla categoria della formazione.

– metabolizzata singolarmente da ciascun docente, ma declinata secondo finalità comuni – dovrebbe entrare nella didattica di ogni disciplina?

La scelta su quale risposta fornire a questo interrogativo pone già di fronte ad una questione rilevante per la struttura e l'articolazione della disciplina, visto che nel corso dei decenni passati, in vari contesti geografici e culturali, le risposte individuate non sono state univoche. In Inghilterra, ad esempio, sono stati istituiti corsi di *Media Studies*, nei quali gli insegnanti – soprattutto provenienti da una formazione letteraria – hanno assolto principalmente al secondo dei tre livelli citati nel paragrafo precedente: ovvero, si sono concentrati sui media esplorandoli da punti di vista storici, linguistici, semiologici, psicologici, sociologici, cercando di farne una materia di studio e considerandoli come un nuovo linguaggio che deve essere padroneggiato per una completa (e attuale) alfabetizzazione.

In altri contesti, si è diffusa l'idea che la *Media Education* debba essere invece considerata come un'interdisciplina, che, seppure guidata da un *media educator* – figura esperta, con un ruolo di 'mediazione' tra gli insegnanti e gli allievi –, dovrebbe poi inserirsi stabilmente nelle pratiche educative e didattiche di ciascun insegnante, costituendo una costante occasione di riflessione sulla necessità che l'informazione e la comunicazione siano sottoposte ad un vaglio critico e che tale riflessione rappresenti anche l'occasione per stimolare la creatività dei singoli allievi.

Negli ultimi anni, gli autori che si sono occupati del tema hanno mostrato una preferenza per la seconda risposta: pur senza ritenere scorretto il riconoscimento dello studio dei media come un campo di studi indipendente, affinché possa assolvere alle sue finalità educative e formative, si ritiene che la *Media Education* dovrebbe collocarsi non in una singola disciplina, ma *tra* le discipline. Questo approccio trasversale, pur favorendo un superamento di alcuni limiti legati al confinare la riflessione in una singola disciplina, è molto più rischioso, in quanto rischia di perdere efficacia in assenza di un impegno comune e condiviso tra gli insegnanti per la progettazione e il coordinamento delle attività. Tale rischio può essere superato sia con un'istituzionalizzazione della disciplina (e dunque un suo riconoscimento ministeriale, ma anche una formazione degli insegnanti), sia con l'aiuto di *media educator* che accompagnino sempre i docenti, svolgendo funzioni di supporto, di consulenza, ma anche di raccordo tra insegnante ed insegnante, tra disciplina e disciplina. Dunque, sta diventando sempre più diffusa la convinzione che la *Media Education* sarà realmente formativa se diventerà, più che una disciplina, una sorta di metodologia con la quale l'insegnante – anzi: gli insegnanti, chiamati a confrontarsi costantemente tra loro – può (o possono) arricchire la propria didattica, cercando nuove prospettive sugli argomenti da trattare e, al tempo stesso, stimolando una lettura/fruizione critica e creativa dei media.

I modelli più diffusi e più articolati di educazione ai media, inoltre, prevedono che essa non sia soltanto *orizzontale* tra le discipline, ma anche *verticale*, ovvero segua (ed accompagni) l'allievo durante tutta la carriera scolastica. Si può fare *Media Education* per ogni fascia di età, ovviamen-

te declinandola in base alle specificità di ciascuna di essa: fin dalla scuola dell'infanzia, passando per la scuola primaria, per arrivare all'adolescenza, sempre col sussidio della famiglia, che è chiamata lavorare (e a farlo consapevolmente) in sinergia con l'istituzione scolastica. E non solo: si sta sempre più diffondendo l'idea di una *Media Education*, che, uscendo dai confini scolastici, coinvolga anche i soggetti in età lavorativa e venga attuata per tutto l'arco della vita, estendendosi anche agli anziani, dunque promuovendo un dialogo intergenerazionale proprio attraverso un uso condiviso delle nuove tecnologie (e un mutuo insegnamento per favorire in giovani e adulti/anziani un loro utilizzo critico).

A partire dalla scuola dell'infanzia l'educatore, senza ovviamente affrontare gli aspetti linguistici o semiologici dei media, può comunque favorire un primo distacco rispetto ad essi, può coltivare tra i ragazzi esperienze *altre* che si affiancano ed arricchiscono l'esperienza mediatica. Nella scuola primaria²¹ possono già essere favorite riflessioni sulla realizzazione dei prodotti mediatici, anche attraverso l'uso di videocamere che pongano l'allievo nel ruolo di produttore e di ideatore, di *cameraman* o di regista: può così essere svelata la natura rappresentativa dei media, che non sono finestre sul mondo, ma che offrono uno sguardo soggettivo, arbitrario e selettivo rispetto alla realtà; e, ancora, possono essere individuate, descritte e comprese le tecniche narrative di cui i media elettronici, al pari del testo scritto, si servono per coinvolgere/motivare/interessare il 'lettore' o il fruitore. Nella scuola secondaria di primo e di secondo livello l'intervento educativo e formativo può rivolgersi in modo più approfondito alle strutture ideologiche, all'inserimento dei media nelle logiche del mercato, ma anche ad un'analisi critica e riflessiva sui sistemi di significazione; al tempo stesso, con gli adolescenti la *Media Education* può concentrarsi in modo più approfondito sui nuovi media e sulle trasformazioni che sono avvenute nei secoli alla «tecnologia della parola»: dall'oralità alla scrittura, per arrivare alle attuali forme di oralità secondaria²². Quelli citati sono soltanto alcuni esempi, che richiedono di essere arricchiti e attualizzati dalla costante ricerca universitaria, oltre che dalle pratiche e dall'interesse dei *media educator*, degli insegnanti e degli stessi allievi.

Se viene declinata secondo questi assi, allora la *Media Education* può perseguire le finalità formative che dovrebbero essere tipiche della scuola e della «ecologia dei media» auspicata da Postman: senza limitarsi ad una semplice alfabetizzazione tecnica, senza focalizzarsi sui possibili effetti positivi o negativi, ma aspirando ad arricchire il bagaglio cognitivo, affettivo ed etico del soggetto alle prese con strumenti di comunicazione sempre più 'amichevoli', sempre più 'maneggiabili', ma al tempo stesso sempre più capaci di farsi, senza uno sguardo problematico e senza un

²¹ Cfr. in particolare C. Craggs, *Media Education nella scuola primaria*, Morlacchi, Perugia 2006.

²² W. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna 1986.

adeguato pensiero critico, regolatori e perfino in certi casi ‘governatori’ della nostra esistenza.

4. Educare ai media e didattica: nelle pratiche

A partire da trasversalità (tra le discipline) e da verticalità (tra i vari ordini e gradi di scuola), la *Media Education* può rappresentare un filo rosso nell’educazione e nella formazione dei soggetti. La riflessione teorica è chiamata non soltanto a rendere insegnanti, genitori e istituzioni consapevoli sulla necessità, oggi, della *Media Education*, ma anche a fornire strutture aperte e dinamiche, che possano essere messe in atto nei vari contesti. Franco Cambi²³ ha proposto l’immagine di un quadrilatero che, in ogni applicazione della *Media Education*, dovrebbe emergere e dovrebbe essere tenuta ferma: ai quattro lati di questa figura metaforica vi sarebbero quattro frontiere, ciascuna necessaria e utile per una corretta attuazione della disciplina. Su un primo lato sta la frontiera tecnologica, legata all’alfabetizzazione ai linguaggi dei media, alla padronanza di multimedialità e interattività, ma anche alla possibilità di apprendere tecniche per costruire nuovi contesti cognitivi e aprire nuovi scenari ideativi e comunicativi. Un secondo lato è rappresentato dalla frontiera semiologica, che, rendendo gli insegnanti consapevoli delle analisi – tra gli altri – di Mc Luhan, di Barthes, di Eco, di Lotman, consegnano ai loro allievi gli strumenti per comprendere il sistema dei segni e per interpretare i linguaggi dei quali i media stessi si servono, così da decostruirli, demitizzarli e smascherarli. La terza frontiera è rappresentata dalla sociologia-critica, che, intrecciandosi con la semiologia (secondo il modello già definito da Len Masterman²⁴), valuta i media per le loro implicazioni ideologiche, politiche, sociali ed economiche, ma anche per il loro inserimento all’interno del mercato e delle ‘leggi’ (domanda-offerta) che lo regolano: rispondono a questo fine le analisi della scuola di Francoforte, di autori quali Althusser, Pasolini, Baudrillard (ma anche di tante altre voci provenienti da varie prospettive disciplinari), che, pur correndo talvolta il rischio di risultare ‘apocalittiche’, devono essere padroneggiate, contestandole da un lato per la loro ‘parzialità’, ma anche indagandole e interrogandole per comprendere se possono essere ancora attuali. La quarta frontiera è quella della formazione: essa offre un

²³ F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010.

²⁴ Cfr. L. Masterman, *Teaching the media*, Comedia, London 1985. Per Masterman i «pilastri» della *Media Education* sono quattro parole chiave: Determinants (la definizione dei proprietari e dai poteri che controllano i media), Rhetoric (intesa per la sua accezione aristotelica: dunque secondo un’analisi delle tecniche utilizzare per trasmettere informazioni al fruitore), Ideology (sia come insieme di inflessibili credenze, sia come qualcosa che agisce e condiziona inconsciamente l’uomo), Audience (valutando il rapporto dialettico tra audience e testo).

telos alla *Media Education*, che è appunto quello di formare un soggetto libero e consapevole, capace di confrontarsi autonomamente, responsabilmente e criticamente con la realtà: «educare ai media ha come scopo il dare al soggetto strumenti [...] di emancipazione, di controllo, di interpretazione e, quindi, di governo (personale, mentale, politico) rispetto ai Grandi Mediatori [...] del nostro tempo»²⁵.

Se l'immagine del quadrilatero offre una struttura e una cornice teorica che dovrebbe essere tenuta presente in ogni intervento di *Media Education*, è opportuno indicare anche una 'traccia' che può regolare, in modo non vincolante, ma aperto, dinamico e problematico, ogni progetto a prescindere dalla fascia di età, dal contesto (scolastico o non) o dal medium (o dai media) scelto come oggetto d'indagine. Semplificando, possiamo riconoscere cinque tappe fondamentali nella *Media Education*: la fruizione, la comprensione, la spiegazione, la produzione e la riflessione critica. Un primo passaggio fondamentale è la fruizione: non si può fare educazione ai media se non avviene un 'incontro' tra il fruitore e lo strumento oggetto di indagine. Il *media educator*, gli allievi e gli insegnanti non possono limitarsi ad adottare un punto di vista esterno rispetto alla fruizione mediatica, ma devono essere anche fruitori, per cercare di comprendere in prima persona quali siano le specifiche forme di esperienza che uno strumento comunicativo favorisce o quali capacità cognitive vengono valorizzate e quali vengono messe in secondo piano. Seconda tappa è la comprensione, attraverso la quale il medium viene così sfidato, interrogato, dibattuto e letto ad un secondo livello, estraniandosi anche dall'itinerario tradizionale, ma scovandone le strutture ideologiche, le intenzioni dei produttori, le caratteristiche formali che alternano/determinano la natura del messaggio, ecc.: questa tappa, per essere realmente efficace, non può essere affidata alla didattica tradizionale, ma deve porre gli allievi al centro dell'esplorazione del medium, attraverso una discussione sì intenzionata e guidata dall'insegnante, ma condotta principalmente dagli allievi: si pensi a forme di didattica quali la *Philosophy for children*, che si pongono come finalità l'educazione al pensiero²⁶. La terza tappa, che può essere direttamente collegata alla seconda, in realtà costituisce un passaggio autonomo (e fondamentale): oltre all'indagine, alla interpretazione/decostruzione del medium, occorrono una spiegazione, una «verbalizzazione» e una presa di coscienza dei risultati ottenuti dal vaglio critico. L'allievo, oltre a comprendere, è chiamato infatti ad assimilare, a condividere e a dibattere gli esiti di una «lettura» o di una fruizione di secondo livello. La quarta tappa è rappresentata dalla produzione: una corretta attuazione della *Media Education*, per non focalizzarsi soltanto sugli aspetti critici e per favorire un contatto diretto con le strutture profonde dei media, ri-

²⁵ F. Cambi (a cura di), op. cit., p. 27.

²⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano 2005; A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, Liguori, Napoli 2011.

chiede anche l'inserimento nell'intervento di attività pratiche che favoriscano l'utilizzo degli strumenti, anche dal punto di vista del produttore/ideatore di contenuti: questo passaggio favorisce sia una presa di coscienza delle strategie di cui un «autore empirico» deve tener conto per assecondare/attirare/interessare un «lettore modello»²⁷, ma anche consente agli allievi di affinare il loro rapporto con lo strumento, facendo sì che questi lo utilizzino in direzione creativa e mettano realmente in atto le potenzialità comunicative offerte dai nuovi linguaggi. La quinta tappa è rappresentata dalla riflessione critica: anche se non è obbligatorio pensare un percorso di *Media Education* che proceda dalla prima tappa alla quarta (possiamo pensare interventi ad esempio che partano dalla produzione, per poi indagare/comprendere/spiegare), la riflessione critica rappresenta (o dovrebbe rappresentare) sia la finalità principale che il filo conduttore tra ciascuna delle altre quattro tappe: come si è già fatto notare, infatti, scopo della *Media Education* infatti non dovrebbe essere soltanto la conoscenza degli strumenti o l'alfabetizzazione ai loro linguaggi, ma la formazione di soggetti capaci di confrontarsi in modo aperto, dialettico, problematico, riflessivo e critico con la realtà.

Si può notare come ciascuno dei quattro lati individuati da Cambi e ciascuna delle cinque tappe appena descritte possano costituire strutture aperte e flessibili, che indicano una base di partenza, dalla quale poi insegnanti e allievi possono muoversi per reinventare e ridiscutere nuove piste d'indagine nelle pratiche didattiche²⁸. Se, come si è spiegato nel precedente paragrafo, si sceglie di collocare la *Media Education* tra le discipline, occorre che essa venga integrata all'interno dei vari *curricula*: da quelli di storia a quelli di geografia, da quelli di scienze a quelli di matematica, da quelli di studi sociali a quelli di lingua e letteratura, eccetera. Negli studi storici, ad esempio, è possibile prendere in esame il contributo offerto da fotografia, cinema, giornali e televisione per la ricostruzione storica, ma anche considerare le loro funzioni sociali o analizzare il rapporto che, fin dall'antichità, gli strumenti di comunicazione hanno instaurato col potere²⁹.

La stessa geografia può essere arricchita dalla *Media Education*: non soltanto perché i media consentono di informarsi su culture e contesti diversi da quelli locali, ma anche perché i media possono favorire operazioni

²⁷ U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.

²⁸ Cfr. F. Ceretti, D. Felini, R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education*, Erickson, Trento 2006.

²⁹ Come fa notare Masterman, fare *Media Education* nei *curricula* storici «dovrebbe affinare negli alunni la consapevolezza degli stretti parallelismi che esistono tra le pratiche dominanti dei produttori dei media e l'attività dello storico: entrambi cercano di rappresentare la realtà attraverso un'attenta opera di selezione e filtro dell'evidenza; entrambi producono delle rappresentazioni che possono essere lette non come costruzioni ma come 'realtà' non mediate» (L. Masterman, *A scuola di media*, La Scuola, Brescia 1997, p. 85).

di incontro e di dialogo tra culture. In ambito scientifico si aprono interessanti piste d'indagine circa l'immagine che i media offrono degli scienziati e del progresso scientifico, ma anche sulla spettacolarizzazione messa in atto da programmi televisivi che si occupano di questioni scientifiche e sulle tendenze del cosiddetto *infotainment* a porre l'accento sugli aspetti più accattivanti e più misteriosi. Al tempo stesso possono essere analizzati i metodi di ricerca scientifica applicati alla *communication research*, con le indagini empiriche (qualitative e quantitative) sul consumo dei media o sulla pubblicità; o, ancora, l'utilizzo dei media, e in particolare dei nuovi media che consentono all'allievo di visualizzare, di simulare e di riprodurre contenuti, può favorire la presentazione di contenuti, di ricerche e di approfondimenti in forma originale e creativa. In ambito sociologico, la *Media Education* può inserirsi di diritto come vettore di educazione civica e di educazione alla cittadinanza, ma può anche mettere in rilievo la sua capacità di farsi canale di opinione pubblica, di creare nuove forme di comunità e di rappresentare (o perfino di creare) un'identità nazionale. In ambito linguistico e letterario, il linguaggio dei media può essere considerato come uno degli alfabeti più diffusi della società contemporanea, che necessita di essere conosciuto, analizzato e padroneggiato consapevolmente; attraverso l'indagine semiologica l'allievo diventa consapevole dei modi in cui tali linguaggi condizionano il nostro pensiero e il nostro comportamento, ma anche può alfabetizzarsi ad un uso creativo e critico; inoltre, il raffronto tra testi letterari e trasposizioni cinematografiche o televisive, può consentire una riflessione sulle specificità che ciascuno degli «alfabeti del sapere» possiede³⁰. Gli spunti, ovviamente, non mancano neppure nella fisica, nella matematica, nelle materie musicali o artistiche e con un continuo confronto tra *media educator*, insegnanti ed allievi, la disciplina può anche farsi funzionale a specifiche finalità didattiche.

Ipotizzando alcuni percorsi interdisciplinari, i progetti di *Media Education* possono ad esempio concentrarsi sulla comunicazione non verbale: educare ai media significa anche educare ad una corporeità consapevole, ad una cura dei rapporti autentici con l'altro, che rappresentano, da sempre nella storia dell'uomo, la fonte principale di educazione/formazione del soggetto. L'educazione ai media può avvenire ad esempio attraverso la lettura di un cartone animato, nel quale gli allievi si interrogano sui rapporti con l'immaginario a cui questo fa riferimento, valutano le differenti possibilità immaginative e dunque creative che un testo scritto (o narrato oralmente) offre rispetto all'animazione, ma anche prendono in considerazione le enormi potenzialità di coinvolgimento emotivo offerte dall'animazione. La *Media Education* può anche prevedere di rivolgersi ad una delle fonti di informazione più diffuse, il telegiornale, che nonostante sia tra le più autorevoli, a sua volta è tutt'altro che neutrale, dato che

³⁰ R. Simone (a cura di), *Alfabeti del sapere*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

seleziona, filtra, orienta, descrive, interpreta soggettivamente gli eventi³¹, 'narrandoli' attraverso un linguaggio ora semplice, divulgativo, ora stereotipato e tecnicistico. Ma può significare anche portare in classe i nuovi strumenti del comunicare: dal telefonino che, nato per le comunicazioni telefoniche, è sempre più strumento di scrittura e di una forma di scrittura elettronica spesso diversa da quella tipografica; all'*iPad*, che consegna 'in tasca' ai soggetti le possibilità comunicative un tempo limitate ad un pc, ampliandole perfino; fino ai *social network*, frontiera che merita di essere indagata anche per le trasformazioni che viene imponendo alla comunicazione interpersonale. Quelli citate sono soltanto alcuni esempi di come la *Media Education* si possa declinare per vari strumenti o per varie finalità formative e sono esempi che molti insegnanti e molti *media educator* hanno sviluppato e stanno portando avanti in questi anni. Progetti che non dovrebbero essere lasciati all'iniziativa dei singoli insegnanti, ma dei quali è auspicabile a breve tempo una regolamentazione istituzionale e ministeriale, che – dopo una lunga gestazione – si unisca alla voce di pedagogisti, di insegnanti e di genitori e riconosca la *Media Education* come una disciplina pedagogica (criticamente pedagogica) necessaria ed urgente per la scuola e per la società del nuovo millennio.

³¹ Cfr. N. Postman, S. Powers, *Come guardare il telegiornale*, Armando, Roma 1999.

L'ESPERIENZA LABORATORIALE TRA TEORIA E PRASSI

Donatella Fantozzi

1. *La pragmatica del laboratorio* (I nostri atti ci seguono)¹

La volontà di effettuare, all'interno del Convegno "L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro", alcune esperienze laboratoriali che coinvolgessero gli studenti (universitari e liceali), è sorta dal bisogno di far 'vivere' agli stessi l'esperienza cui una parte del convegno stesso era dedicata. I temi stessi dei laboratori: *La relazione educativa nella scuola primaria, Dal concetto di handicap alla partecipazione sociale, L'insegnante fra orientamento e professionalità, Scuola dell'infanzia oggi: una prospettiva interculturale*, sono scaturiti dalla necessità di affrontare, se pure in condizioni simulate e in tempi relativi, bisogni e emergenze attuali per ribadire quanto Scuola, Società, Università e Ricerca, siano imprescindibilmente membri partecipi ma anche artefici della formazione:

[...] essa rappresenta una struttura del presente, ma anche una prospettiva del futuro, si è trascritta come processo ininterrotto e sempre incompiuto, si è resa tensionale e carica di rotture, di scarti, di percorsi intricati (si pensi al doppio binario di scuola ed extrascuola), ha perduto il significato di compiutezza, di equilibrio, di ascesa (si pensi al 'rapporto mancato' tra la formazione e l'attuale crisi economico-finanziaria) (Mariani, 2009, p. 124).

Dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola per l'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, e dalle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali emanate dal MIUR, si rileva quanto segue:

Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e che può essere attivata sia all'interno che all'esterno della scuola, valorizzan-

¹ Titolo di un famoso romanzo di Paul Bourget.

do il territorio come risorsa per l'apprendimento (MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione – 2007, p. 46).

Il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità su compiti significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter utilizzare il proprio sapere in modo competente. Il laboratorio si può definire un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale (Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria – 2007, pp. 15-16).

La pratica laboratoriale nella scuola primaria è un'attività consolidata più nella prassi che nella teoria. La teoria è la conoscenza profonda, l'assimilazione del sapere, la prassi è la manifestazione del sapere, essa diventa sperimentazione/verifica non tanto e non solo di quanto stanno apprendendo gli allievi, ma anche di quanto è in grado di insegnare il docente: solo su basi teoriche coerenti e valide può basarsi un insegnamento coerente e valido.

In questo senso l'esperienza laboratoriale diventa un banco di prova molto più complesso: esso non riguarda più soltanto gli obiettivi attesi dal docente e i risultati ottenuti dai discenti, ma coinvolge pariteticamente anche il docente stesso che, nella pratica della sua professione, sperimenta continuamente la sua capacità/competenza di insegnare/educare/formare. Essa diventa il contesto nel quale sia i docenti che gli allievi mettono in moto un impiego formativo, produttivo, delle proprie conoscenze. E questo rende anche il docente, alla stregua dei discenti, in balia di una certa dose di dubbio e di imprevisto, poiché il risultato atteso non è certo, non è programmabile.

Questa è una delle caratteristiche del lavoro laboratoriale non ancora sufficientemente valorizzata.

Un'altra emergenza riguarda la scientificità dell'impianto che si dà all'esperienza: molto probabilmente non esiste classe né docente che possa affermare di non aver sperimentato neanche una volta un'attività laboratoriale; spesso però la definizione viene utilizzata per definire tutta una serie di attività didattiche che, se pur valide, non rispondono ai criteri tipici che dovrebbero definire e strutturare il laboratorio.

Qualunque attività che non sia la lezione frontale viene definita esperienza laboratoriale, da questo potremmo ricavare che è unanimemente e di fatto recepito il contrapposto tra laboratorio (esperienza, pratica) e trasmissione di saperi (teoria, accademia).

La contrapposizione, però, se rivalutata in un'accezione positiva, non significa 'l'uno l'esclusione o la sottovalutazione dell'altro', bensì può servire a sottolineare la complementarità dei due aspetti.

Se la pratica laboratoriale viene svolta all'interno della Scuola, se pure talvolta non nelle modalità scientificamente riconosciute, allora la formazione dei docenti della Scuola Primaria e dell'Infanzia deve tenerne conto, organizzandosi non solo per sviluppare le indispensabili conoscenze negli studenti attraverso gli insegnamenti, ma anche cercando contestualmente di renderli consapevoli e 'padroni', attraverso i corsi di tirocinio e i laboratori universitari, delle competenze necessarie, facendo vivere loro – in situazione simulata – il contesto, il senso, le relazioni; cercando di far emergere negli studenti-futuri docenti la necessità di trovare il punto di sinergia (o di discrepanza) fra i testi e i contesti, sollecitando la riflessione sul fatto che il *learning by doing* (Dewey, 1938), può essere re-interpretato e re-inventato anche come *learning by teaching*, creando un ponte continuo, un andirivieni incessante in grado di 'confondere' da dove si arriva e da dove si parte, favorendo il passaggio da un'esperienza talvolta anche improvvisata e alchemica, ad una vera e propria esperienza sperimentale.

La formazione universitaria degli insegnanti, la possibilità di rendere produttiva la filiera corta tra Scuola e Università si configura come un'opportunità di risarcimento nei confronti di un passato (ma anche, purtroppo, di un presente, a causa della recente Legge n. 169/2008) che ha penalizzato e penalizza il valore della formazione del cittadino; valorizzare la sinergia significa non rischiare di relegare nuovamente il ruolo della Scuola a fabbrica di teste piene (Morin, 2000), ma significa anche impedire che venga sottratto brutalmente, ancora una volta, alla pedagogia e alla didattica – e quindi ai luoghi ove esse si insegnano e si praticano, ma anche agli studiosi che dedicano a tutto ciò la loro vita e la loro ricerca – il valore e la dignità di scienza e di scienziati.

Purtroppo,

Nonostante tutti i provvedimenti e i documenti europei degli ultimi anni sottolineino con forza la centralità dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita, della formazione continua, dell'innalzamento dei livelli di istruzione, degli investimenti nella cosiddetta 'industria immateriale' che affida alla promozione delle intelligenze e all'investimento in conoscenza lo sviluppo e la competitività del sistema-Europa, i provvedimenti assunti di recente dal Governo italiano sembrano andare in tutt'altra direzione [...] Con amarezza constatiamo come la scuola tutta nel suo complesso, l'università e la formazione siano diventati un peso piuttosto che un investimento, una 'zavorra' e non una leva per lo sviluppo, qualcosa da tagliare anziché promuovere (Ulivieri, 2009, pp. 18-19).

L'opportunità data allo studente di praticare in *full immersion* l'esperienza di docenza, monitorata costantemente sia dal *tutor* supervisore universitario che dal *tutor* scolastico, scatena un processo cognitivo che Bruner

(1982) definisce 'sorpresa produttiva': la possibilità di mettersi in prova, di sperimentare su se stesso e contemporaneamente sugli altri, dà luogo ad eventi profondamente complessi che tessuti insieme creano lo sfondo per le successive riflessioni, sia su quanto è stato compiuto che su quanto è stato letto/studiato: la ricerca a livello mentale si muove freneticamente su due binari paralleli eppure congiunti: da un lato cerca conferma nelle teorie psicopedagogiche e nelle conoscenze apprese, dall'altro cerca strategie atte a metterle in pratica; ed infine cerca una sintesi fra le due fasi.

Questo processo permette allo studente di appropriarsi effettivamente di quanto appreso, di diventare il proprietario delle conoscenze, di gestirle con destrezza e con autonomia, dando origine ad un nuovo stadio che, in una matrice a spirale, rigenera nuovamente le due fasi, quella del pensare l'agito e quella dell'agire il pensato, per poi verificare se quanto pensato coincide con l'agito, se quanto dichiarato coincide con il percepito. Il potersi 'vedere' come in una sorta di immagine riflessa nell'azione pedagogica concede allo studente il vantaggio dell'aggiustamento in corso d'opera, dell'adeguamento delle proprie strategie mentali alle azioni professionali, in un costante *feedback* tra prassi e teoria. E da questa integrazione nasce il contesto operativo che si configura come scopo dell'attività laboratoriale: ciò che viene svolto all'interno del laboratorio, in un certo senso, diviene secondario al come: i contenuti disciplinari-didattici si trasformano, quasi inconsapevolmente per i partecipanti, in strumenti e mezzi per il perseguimento dell'obiettivo trasversale, che è quello della cooperazione, del confronto, dell'analisi comparata: l'obiettivo diviene il processo dialettico che si sprigiona, gli interrogativi che il gruppo di lavoro si pone rispetto ai processi in costruzione.

Il laboratorio come proposta metodologica porta infatti ad acquisire competenze disciplinari e produce molte altre abilità linguistiche, operative, e tecniche di controllo consapevole del proprio corpo, in cui sia possibile impostare una didattica laboratoriale in uno spazio organizzato adatto al lavoro cooperativo. Il termine laboratorio deriva dal medioevo "laboratorium" collegato ad attività di tipo artigianale. Oggi indica dunque sia un luogo sia, per estensione un modo di lavorare scientifico con metodi e strumenti specifici. Le attività laboratoriali sono svolte attraverso un processo collaborativo che favorisce un sistema di insegnamento/apprendimento flessibile e differenziato. Vengono infatti attivate non solo le conoscenze dichiarative (ciò che si sa), ma anche le abilità e le competenze procedurali (come si fa), meta cognitive, (capacità di riflessione sull'esperienza) e relazionali (interazione tra pari). Costante è la valorizzazione della dimensione attiva dell'imparare e la rilevanza dell'operatività non solo pratica ma anche e soprattutto mentale. In quest'ottica lo studente è attore della propria conoscenza e costruisce la sua identità personale. Laboratorio inteso, dunque, come modo di insegnare in una scuola che è passata dal diritto allo studio ed al successo scolastico, a scuola in cui l'alunno è centrale con tutti i suoi problemi, le sue difficoltà. Da qui l'importanza di una didattica basata

proprio su una partecipazione collaborativa. La didattica laboratoriale si fonda sulla dialettica pensiero-azione, il lavoro di gruppo, il *problem-solving*, il metodo euristico-induttivo. Col metodo euristico-induttivo, detto anche dinamico, in quanto lo studente non riceve passivamente nozioni, ma partecipa in prima persona al processo di apprendimento, il ragazzo è condotto a trovare da solo, o con la collaborazione di compagni, quanto deve apprendere (Biagioli, 2010, pp. 22-23).

Le attività svolte sotto forma di esperienza laboratoriale mettono in sudditanza reciproca teoria e prassi: il sapere chiede conferma alla prassi e di essa si alimenta e da essa trae origine, la prassi sperimenta e sviluppa le competenze metodologiche che il sapere propone e predispone. La relazione formativa che lo studente-tirocinante vive, gode di questo doppio scenario, di questa 'ambigua' posizione mai definita sia del sapere che del saper fare: da questa positiva ambiguità si sviluppa il saper essere.

La bellezza del laboratorio sta anche nella sua articolazione: se si vuole svolgerlo correttamente vanno previste delle fasi ben definite: progettazione, organizzazione, realizzazione, verifica; esso si definisce come momento cerniera fra ciò che si legge e ciò che si pratica, per questo si manifesta anche come elemento metodologico 'aleatorio': lo studente oscilla costantemente tra l'azione ripensabile e l'idea dimostrabile, scandisce la propria identità professionale fra il dubbio e la certezza e, scegliendo il dubbio, accoglie la sospensione del giudizio sul risultato come elemento fondante della propria competenza professionale, sviluppando anche capacità effettive di accoglienza e di disponibilità a 'lasciar andare', cercando così di contribuire a costruire un altro modello di insegnante, profanando l'opinione tuttora diffusa (talvolta a ragione) che la scuola non serva.

Nella Scuola non può essere solo la tradizione a orientare l'apprendere e l'insegnare, ma devono essere i nuovi saperi, le intersezioni tra i saperi, la loro funzione planetaria, le loro identità interculturali ad assumere una funzione di guida. [...] La globalizzazione dei popoli (che riguarda realmente la riflessione pedagogica) reclama processi più articolati e ambiziosi, capaci di produrre intelligenza flessibile e plurale, apertura al dialogo, integrazione cognitiva ed etica, cittadinanza responsabile e sviluppo sostenibile (Mariani, 2006, pp. 36-37).

2. *La sintassi del laboratorio* (Il sentiero dei nidi di ragno)²

L'esigenza di declinare ed intrecciare, all'interno del percorso di formazione dei docenti della scuola italiana, i processi di conoscenza teorica

² Titolo di un famoso romanzo di Italo Calvino.

con quelli necessari per la costruzione di prassi, è stata regolata definitivamente dal D.M. 26.05.98, preceduto dalla L. 341/90 e dal D.P.R. 471/96: la formazione viene inserita in un nuovo quadro normativo, ma anche e soprattutto in un nuovo quadro concettuale.

Cambia il punto di vista, cambiano le richieste che la società pone all'agenzia formativa per eccellenza, cambiano le *performances* necessarie per far fronte ad un concetto di formazione che non è più soltanto sapere ma non è neanche soltanto saper fare. Secondo ciò che viene definito profilo delle competenze (Quaglino, 2006) non è ritenuto più sufficiente aver studiato, conoscere e saper riferire; è necessaria la garanzia che tutto ciò sia trasferibile operativamente (Piaget, 1967), che tutto quanto venga sperimentato e verificato.

Da parte del docente, emerge la necessità di imparare a verificare/valutare che cosa e come è stato appreso e non quanto è stato appreso. Si cerca la sintesi fra teoria e prassi attraverso un'operazione di senso che renda l'una collegata all'altra, senza implicite sudditanze ed anche dando di nuovo cittadinanza a quanto sostenuto dal pragmatismo deweyano circa la significatività della *teoria dell'esperienza*: il *learning by doing* diventa il paradigma attraverso il quale sviluppare la valenza del tirocinio formativo previsto dai Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria: formare l'informazione e informare la formazione diventa un passaggio ineludibile per attuare un processo di apprendistato all'insegnamento che tenga conto della circolarità esistente tra il sapere, il saper fare, il saper essere; per rispondere all'urgenza di assumere come incontrovertibile il fatto che né le mani né la mente da soli possono fare molto (Vygotskij, 1954), al fatto che la conoscenza non può, per definizione, essere statica, e se la dinamicità è una caratteristica propedeutica, allora fare, provare, sperimentare, è un passaggio obbligato affinché la conoscenza stessa possa essere conosciuta: essa si configura come processo, quindi in costante costruzione, solo in questo modo assume la caratteristica della produttività.

Costruire la professionalità dei docenti significa allora non basarsi più sul paradigma della conoscenza ma sulla sua declinazione.

L'elemento non ancora abbastanza valorizzato dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è rappresentato dall'aver saputo cogliere la necessità di dover superare l'antica dicotomia tra l'informazione volta al sapere e la formazione volta al saper fare, per poter ottenere un reale e produttivo saper essere professionale.

Dall'insegnare la pedagogia all'insegnare a praticarla, declinando il come sul paradigma del che cosa e il che cosa sul paradigma del come, intrecciandoli e passando dall'informazione alla formazione in un percorso di andata e ritorno e sulla base di un modello a spirale, mantenendo in evidenza quanto il prodotto di tale continua contaminazione sia costantemente diverso dal punto di partenza, in un continuo processo dinamico che mette ininterrottamente sotto il faro del dubbio sia la teoria che la prassi, entrambe in continuo processo di verifica/valutazione. Ed il processo non è più lineare, teoria verso prassi; esso diviene un processo dialettico-sistemico, dove l'inizio è

determinato da una contestuale importanza dei due assi: si produce perché sappiamo come produrre, sappiamo come produrre perché si produce: ed essi si confrontano in una modalità paritetica senza sudditanza alcuna.

Ed arriviamo quindi ad un modello basato sulla co-costruzione della realtà: valide teorie non sono altro che la formalizzazione e la descrizione di esperienze/prassi che hanno prodotto un risultato accertato e accettabile, valide prassi sono la rappresentazione concreta, la messa in scena di teorie convalidate...

Allora il saper essere, che declinato equivale al saper trasferire in situazione conoscenze apprese con cognizione di causa, equivale a comportamenti, nel nostro caso professionali, sostenuti e sostenibili da manifesti teorici scritti sulla base dei risultati degli esperimenti e sulla base dei consensi intorno al manifesto, il saper essere diventa la reazione chimica tra sapere e saper fare: come dire che sia la conoscenza sia il saper fare sono due elementi che soltanto combinati insieme danno come risultato la soluzione e che, in quanto soluzione, è ottenibile solo reagendoli insieme, ed inoltre non sono più separabili.

Una professionalità consapevole, critica, responsabile, riflessiva non si acquisisce infatti soltanto attraverso l'approfondimento o l'acquisizione di saperi disciplinari e/o metodologici ma, piuttosto, attraverso un costante esercizio di procedure di revisione critica delle esperienze vissute, delle azioni messe in essere, dei guadagni conoscitivi e formativi che tali esperienze hanno prodotto. Non possiamo infatti dimenticare che i professionisti dell'educazione devono continuamente confrontarsi con situazioni problematiche e devono essere capaci di 'categorizzare' l'esperienza, mentre imparano dalla medesima e concorrono alla costruzione di nuovi saperi. In tale contesto è quindi opportuno che possano avvalersi di una forma di razionalità euristico-riflessiva, a suo tempo identificata da Dewey come fondamentale, per una epistemologia della pratica professionale (Catarsi, 2008, p. 21).

Allora il saper essere non è più prevalentemente una caratteristica personale, ma diventa una costruzione professionale basata appunto sul prodotto finale ottenuto dalla reazione tra sapere ed esperienza, ciò che delinea il metodo didattico laboratoriale, dimostrazione della connessione tra la formalizzazione della conoscenza e l'esercitazione di essa.

3. *La semantica del laboratorio* (Al mondo ci sono più zie che lettori)³

La didattica laboratoriale diventa il luogo in cui si materializza tutto ciò: i concetti appresi durante le lezioni si trasformano in procedure, le

³ Titolo di un famoso romanzo di Peter Bichsel.

procedure trovano consenso e conferma nei concetti appresi: il laboratorio concede alla teoria di concretizzarsi e alla prassi di definirsi, concede a chi lo sperimenta la possibilità di appropriarsi di quanto rintracciato sui testi, di accedere non tanto alla conoscenza né al saper fare, ma alla costruzione del proprio profilo delle competenze.

Sperimentare significa potersi appropriare anche degli aspetti deboli dell'esperienza, di quelli da tenere sotto controllo, delle variabili che possono presentarsi, significa quindi poter apprendere un codice strutturato per gestire tali elementi di fragilità, significa in un certo senso passare dal metodo induttivo a quello deduttivo e viceversa, in un flusso continuo.

Le professionalità educative escono nobilitate da questa trasformazione, e in due sensi: come teoria e come prassi; non più applicative e dogmatiche, bensì incardinate dentro un processo e al servizio ermeneutico di quello e sempre più capaci di pensarlo e nel suo costituirsi e nella sua libertà, agendo proprio dentro questo suo statuto di incertezza e di apertura; professionalità difficili, e difficili proprio perché rivolte a pilotare se stesse, a comprendersi come prassi aperte, a darsi tutti gli strumenti cognitivi e operativi necessari, in quanto contrassegnati in modo interdisciplinare e anche contrassegnati dalla logica clinica (del 'caso') nella loro applicazione, quindi sempre problematici e sempre complessi (Cambi, 2003, pp. 45-46).

E significa quindi poter attivare un processo di riflessione, di rispecchiamento nel processo e nel risultato, di riconoscimento di se stessi come professionisti.

Vale a dire che l'esperienza laboratoriale è di fatto l'evento autorevole all'interno del quale lo studente può trovare il punto di sinergia (o di discrepanza) fra la pedagogia studiata e la didattica praticata, all'interno del quale si produce e contemporaneamente si consuma ciò che l'essere umano può creare.

Creare una sinergia-sintonia tra teoria e prassi determina automaticamente il passaggio da una forma lineare e statica di insegnamento-apprendimento, ad una forma sistemica e dinamica, di stampo costruttivista. Poter riflettere sul processo di costruzione delle proprie competenze significa imparare a saper esplorare in maniera riflessiva quanto si è compiuto, significa essere l'agente e l'agito contemporaneamente, significa interpretare piuttosto che subire, significa costruire segnando il processo, la tabella di marcia, piuttosto che avendo già stabilito il risultato, significa ipotizzare anche mete inedite, non battute, grazie all'attivazione della funzione meta-riflessiva del pensiero (Schön, 1993), favorendo un ragionamento dialettico con se stessi (Vygotskij, 1954) che consenta di 'aggiustare il tiro in corso d'opera', ma anche di rielaborare continuamente e dinamicamente ciò che si esegue, producendo un continuo *feedback* a spirale tra le proprie azioni e i propri schemi mentali (Bruner, 1982), consentendoci di intervenire 'in diretta', come se fosse un cantiere aperto.

Il ri-vedersi, il ri-leggersi, il ri-flettersi su quanto agiamo, è una condizione alquanto complessa, che richiede un procedimento cognitivo ed emotivo capace di mantenere in equilibrio la delicata posizione del binomio 'obiettivo/ipotesi-imprevisto/variabile', poiché l'attività laboratoriale ha come precipua caratteristica quella di poter incontrare l'incognita, il non conteggiato, il non programmato: le reazioni possono non essere quelle ipotizzate, ed è a questo punto che il livello del laboratorio cresce in maniera esponenziale: proprio la variabile non programmata crea, all'interno dell'attività, l'elemento originale che apre un nuovo orizzonte, quello dell'improvvisazione, se pure all'interno della ricerca.

Ciò produce un innalzamento immediato del livello di attenzione e di prestazione: tutti i componenti del gruppo si attivano per cercare la soluzione al problema 'nuovo'... E ciò che ne emergerà sarà sicuramente un risultato più elevato di quanto atteso, sia a livello teorico che pratico: tutto ciò diviene, in altri termini, fonte di apprendimento co-costruttivo.

Il laboratorio non è più soltanto un modo, non ha più solo una definizione denotativa, diventa anche un luogo e un tempo, acquisisce una funzione connotativa a livello spaziale e temporale intrecciando le due coordinate su un livello trasversale che si distingue come punto di incontro fra ciò che è stato ipotizzato/pensato e ciò che è stato agito/percepito, fra ciò che costituisce la partenza e ciò che rappresenta l'arrivo: siamo dentro la relazione formativa, dove il pensiero si 'tras-forma', cambia forma, si materializza dinamicamente nell'azione; è la promozione dello sviluppo del pensiero in ragione della prassi, e dell'esercizio della prassi in funzione del pensiero, è la *techné* che produce saperi, è la *theoria* che sistematizza le scoperte avvenute. L'atto speculativo e quello produttivo si fondono: costruire non è più solo un'azione tecnica, pensare non è più solo un'azione contemplativa.

Tutto ciò è quanto legittima l'attività laboratoriale come scelta metodologica consapevole che richiede, da parte del conduttore, un preciso profilo di competenze meta-teoriche e meta-prassiche, un profilo che, per questa sua stessa trama, si dipana nella dimostrazione che quanto viene prodotto ha uno scenario accademico riconosciuto dalla comunità scientifica, e che quanto viene sostenuto è verificabile, o falsificabile, attraverso azioni e risultati.

Un altro elemento fondamentale tipico della metodologia laboratoriale è la cooperazione: il lavoro svolto in gruppo, se attentamente progettato e organizzato, dà la possibilità di far emergere le caratteristiche originali di ognuno, permette a ciascun componente di mettere al servizio del risultato le proprie capacità, con un ritorno sia dal punto di vista dell'arricchimento delle competenze che del riconoscimento di sé come membro attivo del gruppo.

Attraverso la metodologia laboratoriale i percorsi non sono più né soltanto istruttivi né soltanto educativi, accedono alla matrice formativa sviluppando la conoscenza, per usare il linguaggio logico, sia in maniera topologica (cioè nella direzione e nel verso) che in maniera euclidea (cioè nello spessore e nei rapporti reticolari fra le parti). Inoltre permette

il monitoraggio *in itinere* per verificare la validità della scelte effettuate ed eventualmente apportare le modifiche necessarie: nasce la possibilità di negoziare le scelte in funzione della loro efficacia ed efficienza.

Siamo di fronte al superamento dei frazionamenti disciplinari (drammaticamente attuali nella scuola) per perseguire un approccio transdisciplinare, sistemico-complesso, alla cultura: il sistema implica una riunione, un tutto composto da più parti connesse reciprocamente; il complesso, *cum plexus*, prevede un abbraccio, un nesso coordinato.

Tutto ciò implica anche una rivoluzione concettuale nella gerarchia dell'istruzione: non più una predominanza di alcune competenze su altre, una rilevanza della cultura tradizionale, canonica, teorica, su una cultura pratica, ma una loro interdipendenza, una loro reciproca complementarità.

Ai fini dello sviluppo socio-economico-ecologico del pianeta, c'è la necessità di uno sviluppo armonico della specie: perché non ci sia estinzione di una parte di essa è urgente che la specie stessa si adoperi affinché siano valorizzate e protette tutte le competenze che lo sviluppo ontogenetico ha garantito. E l'era planetaria in cui viviamo impone che la scuola si autopromuova *tutor* della presa di coscienza di questa condizione e ne sviluppi il paradigma: il successo formativo di ognuno, la valorizzazione di ogni talento rappresenta la chiave di volta per avviare ciò che l'UE si è posta come *target* nel trattato di Lisbona: realizzare una società della conoscenza.

Ristabilire la comunicazione fra le culture comporta non soltanto scambi di informazioni o di idee, ma soprattutto formazione e collegamento di una riflessione sui dati e sui problemi delle une e delle altre. Si tratta di reinstaurare ovunque il diritto, la necessità, il ruolo della riflessione. Riflettere significa contemporaneamente: a) soppesare, ripesare, lasciar riposare, rappresentarsi sotto diverse angolazioni il processo, il problema, l'idea; b) guardare il proprio sguardo che guarda, riflettere se stessi nella riflessione. Bisogna alimentare la conoscenza con la riflessione, bisogna alimentare la riflessione con le conoscenze (Morin, 2009, p. 95).

Bibliografia

- A.A.V.V., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003.
- Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.
- Bichsel P. (1985), *Al mondo ci sono più zie che lettori*, trad. it. di C. Allegra, Marcos y Marcos, Milano 1989.
- Bourget P. (1927), *I nostri atti ci seguono*, trad. it. di D. Rondoni, Rizzoli, Milano 2009.

- Bruner J. (1960), *Il processo educativo. Dopo Dewey*, trad. it., Armando, Roma 1966.
- Bruner J. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, trad. it., Armando, Roma 1982.
- Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Oscar Mondadori, Milano 1993.
- Cambi F., Mariani A., Sarsini D., Giosi M., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2009.
- Catarsi E. (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2008.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Dewey J. (1897), *Il mio credo pedagogico*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Dewey J. (1899), *Scuola e società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Frabboni F., Baldacci M. (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole*, ETS, Pisa 2006.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E. (2004), *Il gioco della verità e dell'errore. Rigenerare la parola politica*, trad. it., Erickson, Trento 2009.
- Pennac D. (1992), *Come un romanzo*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1993.
- Piaget J. (1947), *Psicologia dell'intelligenza*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1952.
- Piaget J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, trad. it., Einaudi, Torino 1967.
- Quaglino G.P., *Il profilo di una nuova formazione*, «Psicologia Scolastica», 5 (2), 59-174, 2006.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo, Bari 1993.
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa 2002.
- Ulivieri S., *Del valore sociale e culturale delle maestre e dei maestri*, in A.A.V.V., *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa 2009.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Giunti Barbera, Firenze 1954.
- Zanniello G. (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando Editore, Roma 2008.

Normativa e documenti di riferimento

MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007.

MIUR, Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, 2007.

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, "Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario".

Decreto del Presidente della Repubblica 31 luglio 1996, n. 471, "Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria".

Legge 19 novembre 1990, n. 341 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari".

Legge 30 ottobre 2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università".

IL RUOLO DEL TIROCINIO COME MOMENTO FONDAMENTALE NEL PROCESSO DI FORMAZIONE DEI FUTURI INSEGNANTI

Letizia Pellegrini

Nella società attuale la formazione, rappresenta un'esigenza contingente avvertita soprattutto da chi opera nel mondo della scuola, osservatorio privilegiato della società contemporanea.

Il mondo scolastico oggi, infatti, è costretto a confrontarsi quotidianamente con sfide sempre nuove dovute alla crescente complessità e instabilità del contesto in cui insegnanti e dirigenti si trovano ad operare: tutto questo tende ad aumentare l'incertezza riguardo gli obiettivi e implica, inoltre, un costante perfezionamento degli strumenti professionali. Accanto ad una solida padronanza dei 'saperi' relativi ai contenuti disciplinari, diventa importante, oggi più che mai, riuscire a cogliere le specificità dei contesti e delle situazioni adattando il proprio operato di conseguenza. Per far questo il docente deve riferirsi ai modelli teorici e all'esperienza personale non come ad un catalogo dal quale attingere la soluzione *ad hoc*, bensì come ad un patrimonio condivisibile con il quale confrontarsi dinanzi all'unicità di ogni nuova situazione. Nella comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio riunitasi a Bruxelles nel 2007, infatti, si legge che «la professione dell'insegnante sta diventando sempre più complessa e i docenti si trovano a dover far fronte a richieste sempre maggiori. Peraltro anche il loro ambiente di lavoro richiede un impegno sempre più crescente»¹. Queste motivazioni ci spingono a considerare la formazione quale elemento imprescindibile della professionalità dell'insegnante e che essa debba inesorabilmente prolungarsi per tutto l'arco della vita in un'ottica di *long life learning*.

La *formazione universitaria iniziale* degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria per lungo tempo non ha trovato nell'orizzonte normativo italiano una facile applicazione. Nella Legge Delega n. 477 del 1973 veniva avvertita la necessità di «una formazione universitaria completa da richiedere come requisito di base a tutti i docenti unitamente alla specifica abilitazione» e, successivamente con il decreto delegato n. 417 del

¹ Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti", Bruxelles 2007.

1974 all'art. 7, all'interno delle norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato, si prospettava per la prima volta «una formazione universitaria completa da conseguire presso le università od altri istituti di istruzione superiore».

La Legge di Riforma degli ordinamenti didattici universitari n. 341 del 1990 prevedeva finalmente

[...] uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi e preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico.

Nella Legge veniva altresì precisato che

Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare (art. 2).

Inoltre all'art. 3 era presente un esplicito riferimento alle attività didattiche di tirocinio all'interno della tabella del corso di laurea.

Con la fine degli anni novanta e l'emanazione di appositi decreti relativi all'ordinamento dei corsi (DPR 31 luglio 1996, n. 471, *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria* – Tabella XXIII e Decreto 26 maggio 1998², *Criteri generali*

² Il D.M. 26 maggio 1998 ha individuato un *insieme di attitudini e di competenze* che hanno costituito gli obiettivi formativi del corso di laurea e hanno caratterizzato il *profilo professionale dell'insegnante*. Questo il *profilo* delineato nell'Allegato A – Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola – del D.M.: «1. possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici; 2. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento; 3. esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio; 4. inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi; 5. continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche; 6. rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici; 7. rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative; 8. organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare

per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, pubblicato in G.U. n. 153 del 3 luglio 1998), ha potuto avere avvio il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria per la formazione degli insegnanti di scuola elementare e materna e la Scuola di specializzazione per gli insegnanti delle scuole secondarie.

Appare evidente che soltanto in epoca recente, nel sistema di istruzione italiano, si è arrivati a rendere esplicite le caratteristiche di una professione che per lunghi tempi ha subito la mancanza di un progetto formativo ed una chiara e specifica identificabilità, priva di un disegno preordinato e di obiettivi formalmente definiti.

Una formazione caratterizzata per lungo tempo dall'assenza di indicazioni circa le specifiche competenze culturali e professionali che gli insegnanti dovevano possedere e ancorata all'esercizio della pratica e all'esperienza diretta, con tutti i rischi di disorganicità, di improvvisazione o di imitazione presenti in questa condizione.

È con queste premesse normative che si sono organizzati i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria che hanno previsto le attività di tirocinio e di laboratorio come parte integrante del percorso di studio.

Vorrei soffermarmi sul significato che ha avuto in questi anni il tirocinio per i nostri studenti di Scienze della Formazione Primaria e quale contributo ha dato questa esperienza alla professionalità docente.

Nella formazione iniziale del docente il tirocinio formativo rappresenta il raccordo tra la formazione teorica e la prassi didattica, è il momento attuativo in grado di testare la validità di itinerari prefigurati, la messa alla prova di quello che possiamo definire il *sapere teorico*. Se vogliamo cercare di ampliare l'orizzonte di senso di tale attività, dobbiamo cercare di andare oltre, definendola non soltanto come il completamento della formazione teorica e come apprendimento operativo, l'anello di congiunzione tra teoria e prassi, bensì come *momento di riflessione consapevole* sui contenuti provenienti dai riferimenti autorevoli della ricerca pedagogica. Il tirocinio nella formazione dell'insegnante occupa in questo senso una posizione centrale, nella quale convergono tutti gli attori coinvolti:

della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti; 9. gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze; 10. promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro; 11. verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola; 12. assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana».

il soggetto che si sta formando, l'università e la scuola. Questa posizione del tirocinio è l'unica che garantisce un progetto formativo, momento di condivisione razionale di tutti gli attori coinvolti.

All'Università, infatti, il tirocinio permette l'attivazione di percorsi di *partnership* con le scuole accoglienti che, dalla stipula della Convenzione che è l'atto iniziale del percorso, si concretizza successivamente con la messa in opera del progetto formativo da parte dello studente. È attraverso tale attività che l'Università opera un continuo confronto con i bisogni e le aspettative della scuola, luogo in cui possono essere messi in atto progetti di ricerca pedagogica.

Alla scuola il tirocinio offre la possibilità di un confronto attivo con la realtà accademica, l'attribuzione di significato alla pratica quotidiana da ri-percorrere e ri-leggere.

Allo studente il tirocinio dà la possibilità di conoscere da vicino la realtà scolastica, di testare le conoscenze acquisite nei corsi per confrontarle con la quotidianità scolastica, di partire da una situazione di osservazione 'protetta' e gradualmente inserirsi nella realtà scolastica cercando di governarla, di imparare dall'esperienza, di misurare le proprie aspettative nei confronti della professione docente.

Focalizzare l'attenzione sull'apprendimento dall'esperienza è un elemento di fondamentale importanza, come altrettanto importante è che l'istituzione formativa rifletta su che cosa va appreso attraverso il tirocinio, che cosa attraverso i corsi e che cosa attraverso le attività laboratoriali.

Parlare del tirocinio significa sostanzialmente porre l'attenzione sulla peculiarità della professione-docente: una professione che non si può insegnare attraverso un pacchetto di informazioni o l'imitazione di modelli esterni, in quanto per sua natura è caratterizzata da incertezza, unicità, irripetibilità basata sulla riflessione dall'esperienza.

Esistono due modelli che sostanzialmente si contrappongono: il modello del tirocinio come luogo o come esperienza in cui lo studente applica le conoscenze teoriche che ha appreso (il passaggio dalla teoria alla pratica); l'altro è un modello di *integrazione problematica* tra la formazione teorica e la pratica: lo studente nel contesto scolastico 'raccolge' una serie di conoscenze e sviluppa forme di abilità tipiche, che è fondamentale apprendere dall'esperienza, e poi le riporta nel suo percorso formativo. Questo tipo di modello, praticato presso l'Università di Scienze della Formazione di Firenze, non è la mera applicazione di ciò che lo studente ha appreso soltanto nella fase finale conclusiva dell'esperienza universitaria, ma di interazione tra l'apprendere in situazione reale e l'apprendere mediante la riflessione.

In questi anni il nostro lavoro, come gruppo dei supervisori, ci ha visto impegnati nel far sì che il tirocinio divenisse un segmento specifico della formazione – il cosiddetto 'sapere delle pratiche' – che si sviluppa attraverso l'accompagnamento dello studente all'interno delle realtà scolastiche, ma anche in momenti di studio, di rielaborazione di quanto osservato, in modo da ricavarne riflessioni e conoscenza.

L'immersione nella realtà della scuola può diventare esperienza significativa, solo a condizione che lo studente abbia 'occhi', strumenti conoscitivi, per 'vederla' e questo processo ha bisogno di tappe progressive, all'interno di un *continuum formativo* che preveda necessariamente tempi di riflessione specifici con il supervisore e con il gruppo dei studenti che stanno svolgendo la stessa esperienza. A tal fine sono stati elaborati dispositivi e strumenti di azione e rielaborazione che hanno guidato efficacemente gli studenti lungo il percorso.

Le fasi fondamentali del nostro lavoro di supervisori sono state la strutturazione del percorso di tirocinio e l'individuazione di quattro dimensioni della professionalità docente.

Il tirocinio formativo si scandisce in *indiretto* e *diretto*:

- *il tirocinio indiretto* (200 ore articolate in modo diverso per ogni anno) si svolge all'interno dell'università sotto forma di incontri, condotti sotto la guida di un *tutor* supervisore, che si attuano, in una prima fase, antecedentemente all'esperienza scolastica vera e propria, come momento preparatorio, nelle cosiddette fasi di *accoglienza degli studenti* all'interno del gruppo di tirocinio e di *orientamento* e, successivamente, come momento di *progettazione*, in modo parallelo al tirocinio diretto svolto nella scuola. La fase finale, di *verifica*, dà la possibilità allo studente di riflettere sul percorso effettuato, di confrontarsi nel gruppo, sempre con l'aiuto del supervisore, facendo un'analisi dell'esperienza, comparando le ipotesi con la dimensione reale del progetto, aggiustando il tiro, laddove se ne avverta la necessità e, facendo in questo modo, un bilancio finale dell'esperienza.
- *il tirocinio diretto* (200 ore articolate in modo diverso per ogni anno) è svolto nella scuola dove lo studente è seguito:
 - a. da un *tutor accogliente* che può essere identificato come figura unica di riferimento per il tirocinio all'interno dell'Istituzione scolastica;
 - b. da *docenti accoglienti* delle classi dove il tirocinante è inserito.

In questa fase viene assegnato un ruolo molto importante alla riflessione sull'esperienza e alla documentazione delle attività svolte.

Il tirocinio ha l'altra importante funzione pedagogico-didattica di orientamento dello studente, che, nel momento in cui effettua tale esperienza capisce effettivamente come va agita la professione e quindi si rende conto se la sua realizzazione pratica corrisponde alle proprie aspettative, ai propri desideri, e se preferisce orientarsi verso la scuola primaria o dell'infanzia.

Il gruppo dei supervisori di Firenze ha individuato quattro dimensioni della professionalità docente da sviluppare negli studenti durante l'attività di tirocinio formativo: la *progettualità*, la *consapevolezza*, la *riflessività* e la *responsabilità*.

La *progettualità* rappresenta la dimensione dell'osservazione, dell'analisi del contesto di riferimento, con i suoi bisogni e le risorse di cui dispo-

ne. Essa consente allo studente di specificare gli obiettivi ed elaborare il progetto didattico mediante la costruzione e l'utilizzazione di strumenti per la verifica, la valutazione e l'autovalutazione.

La *consapevolezza* permette l'acquisizione di abilità che favoriscano l'opportunità di interrogarsi sull'esperienza formativa, di confrontarsi con il gruppo, il *tutor* scolastico e il *tutor* supervisore di tirocinio.

La *riflessività* consente l'elaborazione dell'esperienza formativa, la valutazione delle azioni intraprese e del loro effetto sulla realtà scolastica. Essa «si configura come uno dei segmenti di un processo circolare»³ e consente, attraverso la documentazione delle esperienze, di «guardare all'indietro attivando processi di ricostruzione delle strategie apprenditive e cognitive esercitate nelle esperienze e nelle pratiche agite»⁴.

La *responsabilità* nello svolgimento del proprio tirocinio formativo offre la possibilità allo studente di instaurare rapporti positivi sia all'interno del gruppo sia in ambito scolastico, di valorizzare e utilizzare le esperienze proprie e altrui sperimentando anche forme di cambiamento e innovazione.

Alcune riflessioni conclusive

Questi anni sono stati per noi supervisori delle Facoltà di Scienze della Formazione di tutta Italia contraddistinti da un lavoro intenso per la costruzione di un orizzonte di senso e di una matrice comune del tirocinio. La prima cosa che ciascun gruppo ha avvertito come necessità è stata quella di creare un rapporto stretto con le scuole accoglienti che trasformasse la logica dell'ospitalità dello studente in accoglienza vera e propria, condivisione autentica di obiettivi da perseguire e contenuti, tematiche da affrontare. Questo ha significato sviluppare un rapporto sinergico di scambio e condivisione con le scuole, entrare in una logica di accompagnamento dello studente rendendo l'istituzione scolastica, in un certo senso, partecipe delle esperienze con forme di restituzione delle stesse. Gli studenti, infatti, entrando nel complesso sistema-scuola e praticando inizialmente attività di osservazione partecipata, e poi, nel corso degli anni, di progettazione, conduzione e verifica di percorsi didattici, sono diventati per le scuole una risorsa, una nuova possibilità di formazione in servizio.

La realtà labronica, con la creazione della rete di scuole, è stata un esempio di tutto questo ma ci sono state anche altre forme più o meno agite, più o meno conosciute, di scambio e condivisione nelle varie realtà della Toscana, ma anche dell'Italia.

³ Striano M., *La pratica riflessiva in contesti educativi e formativi*, in P. De Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa 2005, pp. 35-50.

⁴ *Ibidem*.

Facendo un bilancio di questa esperienza decennale, possiamo ritenerci soddisfatti, consapevoli del fatto di aver comunque contribuito alla costruzione di un orizzonte di senso del tirocinio.

Alla vigilia dell'applicazione del D.M. n. 249 del 10 settembre 2010 la nostra speranza è che tutto ciò non vada disperso e che trovi un suo spazio nell'articolazione dei nuovi percorsi per la formazione degli *insegnanti del domani*.

LA DIMENSIONE DELL'ORIENTAMENTO NEL TIROCINIO
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA.
SPUNTI PER UNA RIFLESSIONE

Andrea Conti

La nozione di 'orientamento' si presenta come un concetto denso di stratificazioni che ha assunto nell'ambito delle Scienze dell'Educazione significati di volta in volta più articolati e complessi. Se in linea generale si può affermare che l'orientamento è un processo più o meno continuo ed intenzionale attraverso il quale l'individuo è messo in grado di percepire le proprie opportunità di realizzazione e che include consapevolezza, apprendimento ed educazione alla scelta, esso finisce per coincidere con le attività formative legate allo sviluppo della personalità anche nei suoi aspetti non intellettuali¹, entrando a pieno titolo a far parte delle nozioni chiave della pedagogia.

In quanto categoria pedagogica, l'orientamento non può allora rimanere al di fuori dei percorsi per la formazione degli insegnanti. Fra le diverse dimensioni (culturale, relazionale, organizzativa, tecnica ecc.) che caratterizzano il profilo professionale del docente, l'orientamento può trovare infatti il suo spazio almeno sotto tre aspetti principali: come *processo permanente* in grado di governare l'organizzazione delle conoscenze; come *capacità personale* di formulare prospettive, compiere scelte e costruire progetti; come *competenza didattica* per la guida degli alunni nella conoscenza di se stessi e nella preparazione alla vita. Poiché non ci possiamo avventurare con questa breve riflessione nei complessi argomenti connessi al tema dell'orientamento – peraltro già affrontati con esaustività da un'ampia ed autorevole letteratura – proviamo a utilizzarne per un attimo la prospettiva per leggere in controluce il tirocinio e la figura del supervisore.

Una prima considerazione da fare riguarda il significato di orientamento per lo studente di Scienze della Formazione Primaria. Certamente non può essere lo stesso significato che caratterizza i percorsi scolastici precedenti, in particolare quelli della scuola secondaria di primo e di secondo grado, dove inevitabilmente il termine assume, soprattutto negli anni di passaggio, accezioni legate alla consapevolezza del proprio progetto di vita, alle tensioni e motivazioni personali, alle aspirazioni e alle scelte professionali. Si presuppone infatti che lo studente di formazione primaria abbia già compiuto una scelta professionale, e si auspica che tale scelta sia

¹ R. Biagioli, *L'orientamento formativo*, Ets, Pisa 2003.

stata compiuta tenendo ben presente che fare l'insegnante è un mestiere che esige, forse più di altri e al di là di particolari inclinazioni personali, un respiro che coinvolge in profondità tutta la persona. È vero, le professionalità educative, all'interno delle quali non possiamo non contemplare a pieno titolo il mestiere dell'insegnante, si sono viste spesso assegnare attributi 'vocazionali', intesi come particolari dotazioni o predisposizioni naturali. Ma se, come afferma giustamente Enzo Catarsi, questa tesi è oggi inaccettabile, poiché le Scienze dell'Educazione ci hanno chiaramente dimostrato che le capacità di ascolto e di interazione sociale – irrinunciabili nel mestiere dell'insegnare – possono essere a loro volta insegnate e apprese², è anche innegabile tuttavia che possano esistere personali inclinazioni e sensibilità che un percorso di tirocinio connotato anche in senso orientativo può riuscire a mettere meglio in evidenza, se non perfino ad incrementare. Non si tratta dunque di aiutare lo studente a decidere se fare o meno l'insegnante, quanto piuttosto di metterlo in grado di porsi in maniera consapevole ed efficace di fronte alle sfide didattiche ed educative che instancabilmente – e problematicamente – la scuola pone tutti i giorni di fronte ad ogni insegnante.

In una dimensione orientativa il supervisore di tirocinio è chiamato ad attivare processi di riflessione che possano aiutare lo studente a prendere coscienza, al di là della presenza di particolari doti o innate predisposizioni, di come modulare le proprie attese e le proprie motivazioni di fronte ai significati più profondi dell'insegnare. E questa azione per così dire 'orientante' può essere tanto più significativa quanto più il *tutor* supervisore riesce a costituirsi come 'mediatore' fra teoria e pratica. In questo caso la massima *nomina sunt consequentia rerum* sembra non valere, perché il *tutor* non è solamente colui che offre un semplice sostegno durante i processi di apprendimento, né tantomeno è colui che aggiunge contenuti o presenta teorie sull'insegnamento. In un'ottica di orientamento il *tutor* diventa un 'narratore di esperienze', colui che racconta un percorso vissuto, che accompagna lo studente lungo itinerari di vita scolastica già compiuti, che sa motivare, che sa spingere alla volizione proprio perché vive con stupore e passione il mestiere di maestro. Non più solo *tutor*, allora ma forse anche un po' mentore, un po' maestro artigiano che indica e trasmette, con la propria esperienza, la bellezza dell'insegnare.

A questo proposito, e proprio perché il supervisore è 'narratore di esperienze', diventa irrinunciabile il suo collegamento da una parte al momento pratico, rappresentato dal suo stesso mestiere di insegnante e, dall'altro, a quello teorico, rappresentato dal contatto diretto con il mondo dell'università e della ricerca. Il supervisore, prima di essere un *tutor* è un ma-

² E. Catarsi, *Le professionalità socio-educative nei servizi alla persona*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, atti del Convegno di Studi, Firenze, 9-10 novembre 2004, Firenze University Press, Firenze 2006.

estrosità di scuola, e proprio grazie a questa alternanza fra momento pratico e riflessione teorica, egli è in grado di offrire narrazioni ricche di rimandi, intrecci ed interferenze con le quali gli studenti si possono misurare e attraverso le quali ognuno di loro può decidere come orientare la propria dimensione professionale.

L'alternanza fra scuola e università, feconda e per certi versi intrigante, sebbene talvolta assai esigente – come nel caso dei supervisori in semi esonero –, si fa a sua volta esperienza di orientamento per lo stesso supervisore. Durante gli incontri con gli studenti, anche il supervisore si interroga, opera riflessioni metacognitive, pone dubbi e questioni al suo stesso modo di fare scuola. Può accadere (è esperienza frequente di chi scrive) che il suo metodo, benché consolidato da anni di servizio, venga addirittura influenzato dagli argomenti affrontati, dalle conversazioni che ha condotto all'interno dei gruppi di tirocinio, nonché dalla narrazione stessa della propria esperienza di insegnante. Si viene così a creare fra supervisore e studenti (ma potremmo anche ben dire fra università e scuola) una sorta di reciproca esperienza di orientamento (*transattiva* direbbe John Dewey) che può a mio parere schiudere orizzonti di estremo valore, sia per la scuola che per il mondo della ricerca.

Certo, queste sono dinamiche implicite, complesse, informali, che si dipanano in maniera talvolta imprevedibile ed inaspettata nella periodicità degli incontri, mentre la dimensione dell'orientamento, affinché venga esplicitata ed abbia efficacia nel tirocinio, ha bisogno di essere anche organizzata in attività, con proprie strategie, metodologie e prodotti. Questo, ovviamente, implica delle conseguenze sul piano dell'organizzazione e pone questioni ben precise: quali gli approcci, quali i percorsi, quali le strutture progettuali che il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria può condurre nella sua mansione/azione di orientamento?

In parte abbiamo già accennato alla valenza della narrazione di esperienze. A questa va senza dubbio affiancato il dialogo con gli studenti. È all'interno di questo dialogo – personale, che tiene conto del *background* dello studente, che è favorito dalla continuità/periodicità/profondità con cui il supervisore riesce ad incontrare gli studenti, sia individualmente che a livello di gruppo – che si può sviluppare l'accompagnamento pratico-riflessivo e che si possono attivare tutti quei percorsi centrati sulla persona in grado di aiutare il futuro maestro nella costruzione di una propria identità professionale, oltre che nella ricerca di un proprio stile di insegnamento.

Un'altra importante valenza orientativa può essere rappresentata anche dall'attivazione di percorsi di tirocinio strutturati nell'ottica della ricerca-azione, da utilizzare, questa, come strategia conoscitiva non solo dei contesti didattico-educativi ma anche come prospettiva sul sé e sui cambiamenti che l'io-educante è chiamato a gestire-governare durante i processi di insegnamento-apprendimento.

Parlando di ricerca-azione – che qui vogliamo certamente intendere più come impostazione ed atteggiamento generale che come modalità specifica ed organizzata da utilizzare durante i percorsi di tirocinio – non

dobbiamo poi dimenticarci della figura del *tutor* accogliente (o *tutor* scolastico) assegnato allo studente dall'istituto scolastico in cui viene svolto il tirocinio diretto. Il *tutor* accogliente opera una funzione di *guida nell'azione* che per certi versi si distingue da quella del supervisore, il quale si occupa prevalentemente della *riflessione sull'azione*. Esso tuttavia si configura come punto di riferimento di assoluta importanza per lo studente, ed il suo contributo, che rappresenta per molti il primo contatto diretto con la professione docente e con il mondo della scuola, ricopre un ruolo di orientamento insostituibile: nelle fasi di inserimento del tirocinante nel contesto classe, nel momento della co-progettazione dei percorsi didattici, nell'accompagnamento e nel controllo dello studente durante le sue prime esperienze di insegnamento. Per questo diventa di fondamentale importanza la promozione e l'incremento di sempre maggiori e più assidui rapporti fra supervisore e *tutor* scolastico e, più in generale, fra scuola e università, anche al fine di superare quella divaricazione, o meglio quel distanziamento, fra sfera della ricerca e sfera della didattica che nulla ha da dire al mondo della scuola né alla formazione delle professionalità educative.

Come ogni nozione pedagogica che si rispetti, anche i temi dell'orientamento si presentano dunque in tutta la loro complessità/problematicità anche all'interno dei percorsi di tirocinio, dove si diramano in differenti direzioni – ora più o meno strutturate, ora più o meno esplicite – ma tutte orientate alla traduzione delle attese degli studenti in efficaci strumenti per l'insegnamento. Nel profilo di supervisore di tirocinio, l'orientamento rimane comunque e al di là di percorsi intenzionalmente strutturati, un atteggiamento di fondo finalizzato alla promozione di identità professionali consapevoli e motivate. Siamo ancora una volta di fronte a un paradigma sofisticato e profondamente intrecciato col significato che l'odierna riflessione pedagogica assegna al termine *tutor*.

LA RELAZIONE EDUCATIVA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Francesca Dello Preite

1. La relazione educativa: un modus operandi che viene da lontano

Il concetto di ‘relazione educativa’ è stato da sempre un argomento di indagine molto caro a coloro che si sono occupati e si occupano tutt’oggi degli studi sull’educazione. Nell’antica Grecia Socrate fu tra i primi a rivolgere la propria attenzione alle implicazioni esistenti nel rapporto fra maestro e discepolo giungendo a sostenere, come spiega Platone negli scritti a lui dedicati, che l’educazione non si fonda sulla pura trasmissione di conoscenze da chi sa di non sapere a chi, effettivamente, non sa ancora, ma corrisponde a un complesso e delicato processo dialettico all’interno del quale il *magister* aiuta e sostiene il discente a ricercare dentro di sé il sapere e a tirarlo fuori, esattamente come fa l’ostetrica con la partoriente quando quest’ultima sta per dare alla luce la prole. L’atto educativo si fonda, quindi, su un forte legame e un ampio consenso basato sulla stima e sulla fiducia nell’altro, una sorta di ‘vincolo’ che si costruisce attraverso il dialogo, l’ascolto e l’intenzionalità di ‘innescare’ nel soggetto in apprendimento un cambiamento positivo e nuove conoscenze sempre più prossime alla ‘verità’ la quale, riprendendo ancora una volta il pensiero socratico, non sta fuori ma dentro ciascuno essere pensante.

Rimanendo all’interno della riflessione filo-pedagogica, pur facendo ‘un salto in avanti’ nel tempo, è interessante prendere in considerazione quanto affermò J.J. Rousseau ne l’*Emilio* (1762) rispetto al tema in questione. Lo studioso sostiene che il maestro, o meglio il precettore, non sia un dispensatore di conoscenze ‘asettiche’ rivolte ad un interlocutore inerme e passivo ma una figura che, tramite una relazione solo apparentemente ‘invisibile’, contribuisce al cambiamento di chi apprende che, altrimenti, lasciato completamente da solo finirebbe per essere preda del negativo e della possibile degenerazione. Il filosofo ginevrino dice, infatti, rivolgendosi prima al fanciullo in crescita poi all’educatore:

[...] che egli sappia soltanto che egli è debole e voi [precettore] siete forte, perciò egli è necessariamente in vostro potere; che lo sappia, lo impari, lo senta [...] la peggiore educazione è quella che lo lascia on-

degiare tra la sua volontà e la vostra, e disputare continuamente fra voi e lui chi sarà il padrone.¹

Quella prospettata da Rousseau è, quindi, una relazione in cui «[...] l'educatore è dotato di una visione strategica, deve poter prevedere orizzonti che vadano oltre un Emilio preadolescente o adolescente. [...]»² e il «discepolo» anziché studiare conoscenze astratte dovrà costruirsele «in proprio»³, mediante un percorso fatto di esperienze che lo mettano continuamente alla prova confrontandosi, talvolta, anche con il dolore e la sofferenza.

L'interesse per le problematiche connesse alla dimensione della relazione educativa è stato, dunque, lungamente al centro degli studi filosofici (*ante*) e pedagogici (*post*) e ancora oggi lo ritroviamo tra gli 'oggetti privilegiati' delle ricerche scientifiche di molti autori.

F. Cambi, ad esempio, riflettendo sul ruolo delle 'professioni educative' afferma:

L'educare [...] è, un "prendersi cura" e un "prendere in cura", un'attività di sostegno e sollecitazione, di interpretazione e di affiancamento all'interno di quel processo complesso e carico di conflitti, come di "ristagni" e di accelerazioni, di svolte, di crisi, di incertezze che è appunto il processo di formazione. Stare in questo processo significa accompagnarlo, con vigilanza e sollecitudine, ma anche favorirne il suo sviluppo, nella direzione di una conquista piena (la più piena possibile) dell'umano e del sociale, ovvero di un modello di umanità il più possibile integrale e di un modello di socializzazione attiva e responsabile⁴.

Sostegno, affiancamento, sollecitudine, conquista sono concetti che, seppur espressi in modo diverso, a seconda del periodo e degli studi, hanno fatto della relazione un 'osservatorio' attraverso il quale non solo rintracciare i presupposti teorici posti alla base dei processi educativi ma anche individuare le pratiche pedagogiche migliori mediante cui rinnovare costantemente quel prendersi cura dell'altro che rende ogni atto formativo significativo, costruttivo e arricchente.

Rispetto all'istanza di definire se nella relazione educativa il ruolo centrale spetti all'adulto o al discente, attualmente si tende a sostenere che fra i due soggetti si delinei un rapporto inter-attivo, 'a doppio senso', dal quale ci si attende sia una crescita del primo sia del secondo e questo in

¹ G. Modugno (a cura di), *Emilio. Estratti*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 27.

² D. Demetrio, *Maschi in educazione. Inevitabilmente padri: storie e declinazioni in una figura pedagogica*, in D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A.M. Pissi, S. Olivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano 2001, p. 154.

³ *Ibidem*.

⁴ Tratto da: <<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/autobiografia.htm>> (11/13).

ragione del fatto che, tutte le persone coinvolte in un qualsiasi processo d'apprendimento-insegnamento, sono soggette, *in toto* o in parte, a dei cambiamenti 'catartici' che riguardano le sfere dell'intera personalità, da quella cognitiva a quelle affettiva ed emotiva, 'riconsegnando al mondo' un soggetto diverso da quello di partenza.

2. I punti chiave della relazione educativa

Addentriamoci, adesso, nell'analisi più dettagliata dei *punti chiave* della relazione educativa ovvero quei fattori che la qualificano e la differenziano dagli altri tipi di rapporto che si possano instaurare tra due o più soggetti nei diversi contesti e momenti della vita sociale e identificabili ne: gli attori, l'ambiente, le finalità di tale 'legame', le competenze psico-pedagogiche necessarie ai docenti per allestire e rendere efficaci i propri interventi educativi. La scelta delle 'variabili' appena elencate discende (in parte) dalla constatazione che, attraverso un'attenta e assidua riflessione critica sulle stesse sia possibile ipotizzare un *setting* formativo all'interno del quale i soggetti coinvolti agiscono in modo consapevole, attivo, costruttivo e volto alla crescita di tutti indipendentemente dall'età, dal ruolo e dalle esperienze pregresse di ciascuno. Inoltre quando si parla di *relazione educativa* si entra in un ambito molto complesso e tutt'altro che di facile interpretazione; proprio per questo, il legame che si crea fra allievo e docente non va né lasciato al caso né affrancato da opportune forme di riflessione critica bensì sottoposto, con idonee pratiche metodologiche, ad attente e mirate osservazioni e valutazioni in modo tale da farlo entrare a pieno titolo tra le istanze della 'pratica progettuale' di chi, come l'insegnante, accoglie quotidianamente 'le sfide educative' e le affronta professionalmente ricorrendo a precisi strumenti e competenze che gli permettano di analizzare e modificare *in fieri* l'evento formativo partendo dai bisogni e dalle potenzialità dei soggetti che partecipano al processo stesso.

Entriamo, quindi, nei dettagli della tematica prendendo in esame alcuni quesiti: chi sono gli 'attori' della relazione educativa che si sviluppa a scuola? Quale posizione ricopre ciascuno di essi all'interno di tale rapporto? Quali competenze mettono l'insegnante in grado di rendere il 'suo stare' con gli alunni effettivamente educativo? Che ruolo e che importanza assume la componente emotiva-affettiva all'interno del legame? Quali sono le caratteristiche che rendono l'ambiente in cui i soggetti interagiscono funzionale allo/agli scopo/i?

3. La relazione tra alunno-insegnante: attori, ambiente, dimensione affettivo-emotiva e competenze psico-pedagogiche

All'interno di ogni contesto scolastico agisce quotidianamente una pluralità di soggetti che a vario e diverso titolo esprimono bisogni, avan-

zano richieste, pianificano, si confrontano, partecipano alle decisioni e gestiscono l'organizzazione con un fine specifico quello di perseguire il successo formativo delle alunne e degli alunni che lo frequentano. Rispetto a questa molteplicità di figure stringiamo, volutamente, il nostro *focus* attorno ai due soggetti che potremmo definire gli 'attori privilegiati' della relazione, ossia, il bambino e l'insegnante.

L'alunno arriva alla scuola primaria (come negli altri ordini scolastici che la precedono e la seguono) con una serie di bisogni e di aspettative, più o meno indotte, che potremmo sostanzialmente tradurre: nell' 'imparare a leggere, scrivere e far di conto', nell'acquisire nuove conoscenze relativamente ai fatti, ai luoghi e agli oggetti, nell'interagire con nuove persone con cui scambiare e condividere idee, interessi, esperienze, emozioni e sentimenti. L'ingresso in 'questo nuovo mondo' (in cui vigono specifiche regole, prassi e abitudini) è vissuto dagli alunni in modi e forme del tutto personali che danno di conseguenza origine a comportamenti di vario genere: c'è chi manifesta da subito con una sorta di tangibile sicurezza, conquistata spesso alla scuola dell'infanzia luogo educativo in cui, attraverso la pratica dei *Campi d'Esperienza*⁵, la personalità di ciascuno ha avuto modo e tempo di compiere i primi passi in avanti, di cambiare e di affermarsi sotto il profilo cognitivo, motorio, affettivo e relazionale; c'è invece chi inizia il percorso molto più 'timidamente' e con alcune 'riserve' verso ciò e verso chi lo circonda, necessita di tempi più distesi e flessibili per prendere confidenza e acquisire fiducia verso gli apprendimenti e la vita scolastica in genere; c'è chi vi entra vivendo una sensazione di completo 'smarrimento' tanto da percepire ogni tipo di proposta didattica estranea ai propri bisogni arrivando perfino a rifiutarla e, infine, (nonostante l'elenco non si esaurisca negli esempi riportati) chi vive il distacco dalle figure parentali con un'ansia tale da generare in lei/lui veri e propri stati di 'paura' e senso di abbandono che fanno apparire la scuola un luogo di 'pericolo' privo di figure rassicuranti e di condizioni di sicurezza. I casi citati, seppur brevemente, ci suggeriscono quanto e come l'accoglienza e 'lo stare' a scuola dell'alunno siano elementi cogenti dell'evento educativo. Numerosi sono gli studi che dimostrano l'esistenza di una stretta correlazione tra la buona riuscita del percorso scolastico e la qualità dei rapporti che l'alunno instaura con le figure di riferimento in un ambiente altrettanto stimolante e rassicurante; il ruolo del docente si fa 'doppiamente' rilevante: in primo luogo perché diviene il *medium* (per eccellenza) del processo d'integrazione del bambino nel contesto d'apprendimento e secondariamente perché si configura come l' 'unico' a possedere le competenze psico-pedagogiche, metodologiche e disciplinari necessarie a progettare e allestire percorsi che diano al discente

⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma Settembre 2007, p. 31.

[...] le occasioni per capire se stesso, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse [...] imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle [...], far bene il proprio lavoro, [...] avere cura di sé, degli oggetti, degli ambienti [...] sia naturali sia sociali⁶.

Pertanto, già nel primissimo incontro e poi nell'interazione quotidiana, diventa cruciale che l'insegnante faccia ricorso a capacità e abilità professionali identificabili nell'incoraggiamento, nell'empatia, nell'ascolto attivo dei bisogni e dei vissuti, nel dialogo, nella cura, nella pratica della riflessione e dell'autovalutazione, competenze che si possono acquisire e consolidare sia attraverso la preparazione universitaria sia con la ricorrente formazione in servizio. Nell'interazione quotidiana docente-alunno fondamentale è anche il modo in cui si concepisce e si accetta l' 'altro' che, in prospettiva costruttivista, si fa persona proattiva e responsabile a cui si dà ma da cui si riceve anche molto; l'altro come risorsa, come sostegno, come *feed-back*, come 'specchio' per conoscere e conoscersi meglio; l'altro come agente del cambiamento di sé e del mondo; l'altro come promotore di crescita e di sviluppo.

Seguendo questa impostazione ci si allontana sia dalla logica puerocentrica sia dall'idea della 'dominanza' del docente rispetto all'alunno, a favore dell'orientamento che vede ambedue i soggetti co-protagonisti della scena formativa. A tal proposito M.A. Galanti afferma:

Nella relazione educativa, non i due soggetti che la costituiscono presi a se stanti, ma nella loro interazione, generano apprendimento e trasformazioni. In questa relazione sono in gioco entrambi, entrambi costruiscono e rappresentano la scena dell'apparire e del riapparire. Entrambi mettono in campo emozioni e tensioni affettive⁷.

E sono soprattutto l'empatia⁸ e l'incoraggiamento, esercitati consapevolmente dall'insegnante, a fare di questo rapporto una grande 'palestra' in cui l'alunno può avvicinare alle prime esperienze e conoscenze (anche quelle più difficili) senza l'ansia e la paura di sbagliare o di 'perdere la partita' incorrendo nel «duro e logorante baratro» dell'insuccesso scolastico. In questo cruciale rapporto, facendo leva sui riconosciuti interessi e inclinazioni dei bambini, si creano le condizioni per alimentare quella sana motivazione a raggiungere uno dei più alti obiettivi a cui l'intera comunità scolastica oggi mira, ovvero, *imparare ad imparare*, metacompetenza trasversale a tutti gli apprendimenti e fattore cruciale di qualsiasi esperienza che dà al sogget-

⁶ *Ivi*, p. 41.

⁷ M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori Editore, Napoli 2001, p. 19.

⁸ *Ivi*, p. 118, «L'empatia si può definire come la capacità di comprendere il modo di essere-nel-mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità».

to l'opportunità di confrontarsi con il nuovo, il complesso senza escludere le difficoltà. In questa continua ricerca di significati, di situazioni educative, di incontri, di strategie, un posto di rilevante importanza lo ricopre la predisposizione e la cura dell'ambiente scolastico inteso come luogo privilegiato in cui l'incontro e l'interazione fra persone si realizzano costruttivamente disponendo di adeguati sussidi, strumenti, materiali e stimoli che trasformano le attività in veri e propri contesti d'apprendimento e di crescita consapevole. L'organizzazione e la gestione degli spazi diventano quindi variabili che necessitano di un'attenta riflessione soprattutto all'interno dei processi di progettazione e programmazione, nonché interessanti oggetti di studio nei progetti di ricerca, sperimentazione e sviluppo che ogni scuola, in virtù della propria autonomia funzionale, può intraprendere per migliorare e innovare le proprie *performances* e raggiungere quei livelli di alta qualità dell'insegnamento a cui da più di un decennio gli stessi Consiglio e Parlamento europeo⁹ invitano ogni Stato dell'Unione a protendere.

4. Tirocinio e laboratorio: formarsi attraverso la pratica e la riflessione critica

Il laboratorio su "La relazione educativa nella scuola primaria" è stato progettato con l'intento di dare al gruppo dei partecipanti l'opportunità di interagire apertamente e allo stesso tempo costruttivamente esperendo, attraverso simulazioni in aula, quelle che sono le attività e le strategie portanti che caratterizzano il percorso di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria ossia: la narrazione e il confronto su situazioni e dinamiche che si esplicano ogni giorno nei contesti d'apprendimento, lo studio di casi, il lavoro in gruppo e in sottogruppi, la soluzione di questioni educative attraverso il *problem solving*, la metodologia del *cooperative-learning*, i giochi di ruolo.

L'esperienza proposta ha voluto fundamentalmente promuovere due 'meta-processi' che si collocano in stretto rapporto con la formazione di ciascun studente (liceale e universitario) quali: l'orientamento *intenzionale* e la riflessione critica sui propri bisogni, aspirazioni e competenze.

Perché l'orientamento: perché quando diviene *intenzionale* si realizza nelle condizioni per accompagnare

[...] la persona nella sua evoluzione, per liberarne potenzialità e per fornire strumenti utili al proprio progetto di vita, ha dunque il compito di garantire interventi e pratiche che possano soddisfare il bisogno di ognuno e di tutti di apprendere a formarsi, divenendo protagonisti della propria vita¹⁰.

⁹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento del 24 gennaio 2000.

¹⁰ R. Biagioli, *L'orientamento formativo*, Edizioni ETS, Pisa 2005, p. 30.

L'orientamento si pone, quindi, come significativa guida e valido sostegno ad intraprendere e compiere scelte e decisioni che incidono sull'esistenza e sul futuro degli individui, una sorta di cartina di tornasole che partendo dalla conoscenza di sé indica le possibili strade da percorrere per arrivare alle mete auspiccate. Nell'attuale società caratterizzata da una vasta ma anche complessa e contraddittoria 'offerta' di opportunità di studio, di lavoro, di legami, di stili di vita il percorso di crescita del soggetto può facilmente trasformarsi in un 'viaggio disperato' all'interno di una sconosciuta e pericolosa giungla priva di confini e di punti di riferimento. Sarebbe come navigare nell'oscurità senza quelle «[...] briccole [...] che vengono piantate nelle lagune e servono per segnalare la navigazione sicura ai naviganti» onde evitare di «incagliarsi in qualche basso fondale»¹¹. Partendo da tali premesse il laboratorio è stato, quindi, concepito quale dispositivo pedagogico e metodologico orientato a creare i presupposti affinché i presenti, mediante l'analisi e la riflessione sul tema della relazione educativa, mettessero in stretto rapporto le proprie conoscenze e aspettative con la professionalità docente al fine di ricercare e verificare la presenza di un interessamento e/o di un'inclinazione personale verso il mondo dell'educazione e dell'istruzione delle future generazioni (per quanto riguarda gli studenti liceali) e, contemporaneamente, avviare un primo 'bilancio delle competenze' acquisite lungo il percorso formativo universitario evidenziandone punti di forza e punti di criticità, sicurezze e incertezze, vecchi e nuovi bisogni su cui investire altre risorse (nel caso invece degli studenti di Scienze della Formazione Primaria).

Analogamente, perché promuovere e sostenere la riflessione critica: perché, come sostiene A. Mariani

Pensare e agire secondo riflessività significa introdurre una sorta di "imperativo categorico" che consente di esplorare e di collegare l'esistenza umana, la formazione, l'educazione, l'istruzione, la scolarizzazione, la società stessa con altrettanti punti di riferimento: epistemologici, politici, culturali, economici, ideologici, etici, storici, estetici¹²

offrendo così al tirocinante l'opportunità di formarsi

[...] un repertorio di categorie, di esempi, immagini e modelli per analizzare i vari problemi educativi che di volta in volta egli si trova ad affrontare (= pensare e agire) secondo criticità. Si crea, in questo modo, una sinergia tra le situazioni educative e la loro concettualizzazione, tra l'esperienza e la sua teorizzazione¹³.

¹¹ L. Trisciuzzi, *Elogio dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2001, p.11.

¹² A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci Editore, Roma 2006, pp. 78-79.

¹³ *Ivi*, p. 82.

È attraverso lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo che ciascun individuo si avvia alla pratica della valutazione e dell'autovalutazione quali indispensabili processi per andare alla scoperta del mondo e delle sue manifestazioni ma, soprattutto, per conoscere meglio se stessi prendendo coscienza delle proprie sicurezze e limiti, del grado di motivazione che si ha verso certi ambiti di vita e di lavoro, delle mete raggiunte e quelle ancora da perseguire, della natura delle relazioni e dei vincoli instaurati con gli altri e dell'efficacia acquisita per crearne di nuovi. La riflessione critica è pertanto 'riflessione formativa', sinonimo a sua volta di crescita personale e sociale all'interno di uno scambio e di un confronto aperto e sincero con gli altri in cui si è pronti a mettere in discussione le proprie convinzioni per tenersi aperti al cambiamento.

Il laboratorio, partendo da tali presupposti e qualificandosi come tangibile 'centro di ricerca', attraverso la trattazione della relazione educativa ha fatto sì che gli studenti divenissero e si percepissero protagonisti attivi della costruzione del proprio sapere, di una 'conoscenza' non astratta e data a priori ma generata, contestualizzata, evoluta per gradi e con il contributo di tutti i partecipanti. L'intento vero dell'esperienza è stato che la stessa diventasse (soprattutto per coloro che saranno gli insegnanti del futuro) una chiara «briccola» per sapersi orientare nelle scelte didattico-educative sempre più complesse e mutanti riuscendo a «[...] costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentire il massimo sviluppo»¹⁴ per ciascun alunno accogliendo ogni genere di diversità come crescita per tutti e non come ostacolo, un imprescindibile presupposto per fare della scuola una vera comunità educante all'interno della quale a ciascuno sia data l'opportunità di «[...] crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione»¹⁵.

Bibliografia

- Biagioli R., *L'orientamento formativo*, Edizioni ETS, Pisa 2003.
Cambì F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci Editore, Roma 2003.
Catarsi E., *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2004.
Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Pissi A.M., Ulivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano 2001.

¹⁴ C.M. 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, MIUR, p. 3.

¹⁵ *Ibidem*.

- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori Editore, Napoli 2001.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci Editore, Roma 2006.
- Modugno G. (a cura di), *Emilio. Estratti*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.

Documentazione legislativa

- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento del 24 Gennaio 2000.
- D.M. n. 68 del 2007, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, MPI.
- C.M. 4 agosto 2009, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, MIUR.

Sitografia

- http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/indicazioni_nazionali.pdf
- <http://www.funzionibiettivo.it/glossadid/autobiografia.htm>

DAL CONCETTO DI *HANDICAP* ALLA PARTECIPAZIONE SOCIALE

Elena Falaschi

1. Le attività di laboratorio

Il convegno “L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro”, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze e svolto presso il polo didattico di Livorno, era strutturato in relazioni tematiche e in momenti dedicati alle attività di laboratorio, queste ultime rivolte agli studenti partecipanti, sia universitari che frequentanti la scuola secondaria di secondo grado. All’interno dell’iniziativa, i laboratori hanno rappresentato

[...] un *setting* analitico in cui esercitare l’applicazione critica e interpretativa delle tecniche a situazioni, a casi, a esperienze definite e la rispettiva riflessione sui processi sviluppati, i risultati raggiunti, il coinvolgimento ottenuto, le difficoltà manifestatesi (Cambi, 2004).

Secondo le teorie costruttiviste (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1993) la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, strettamente connessa alla situazione concreta in cui avviene l’apprendimento e nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale. Attraverso la didattica di laboratorio, oltre ad apprendere conoscenze, tecniche e procedure, si instaurano anche delle reti interpersonali di comunicazione, si apprendono modi e pratiche di lavoro collaborativo, rilevanti per qualsiasi professione attuale. In questa dimensione sociale, le interazioni transazionali assumono inoltre una natura metacognitiva poiché stimolano gli studenti a pianificare, a regolare e a valutare i processi di apprendimento in un contesto cooperativo (Borkowsky, Muthukrishna, 1992). Questo tipo di didattica necessita di una progettazione specifica che crei continui rimandi tra quadri teorici di riferimento e contesti applicativi, in ogni fase del laboratorio, dalla pianificazione, alla conduzione, alla verifica.

In fase di *programmazione* le attività devono essere pensate e pianificate attentamente per riuscire a mobilitare negli studenti la capacità di invenzione, di azione, di scelta, il pensiero critico, il confronto di idee, la riflessione consapevole.

Anche la *conduzione* assume caratteristiche peculiari. L’intervento metodologico del docente, che si trasforma in ‘animatore’, è sostenuto da un’alta interattività con gli studenti e dall’attenzione costante al potenzia-

mento metacognitivo: attraverso la riattivazione di conoscenze esistenti e il lavoro concreto sulle situazioni implicate, gli studenti assumono consapevolezza della discrepanza tra la «sensazione di conoscere» e la prestazione effettiva (Cornoldi, 1995). Questa impostazione metodologica aiuta gli studenti, futuri insegnanti, a percepire il proprio Sé professionale come effettiva risorsa all'interno di un contesto formativo (Ulivieri, 2006).

Per quanto riguarda la *verifica*, sembra che i sistemi formativi non abbiano ancora spostato in modo sufficientemente chiaro e programmatico la loro attenzione sugli aspetti processuali rimanendo troppo focalizzati nel richiedere e valutare i prodotti (Bigozzi, 2000), abituando così gli studenti, anche universitari, a considerare la valutazione come un aspetto scisso dal percorso di apprendimento. Nel laboratorio invece, la verifica e la valutazione mirano a potenziare i processi attraverso i quali si ottiene il prodotto finale, fornendo informazioni sui progressi conseguiti, su quelle capacità e quei comportamenti che, opportunamente mobilitati, rendono significativo l'apprendimento (Ausubel, 1994).

1.1 La progettazione

Nel programma del convegno "L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro" era previsto uno spazio da dedicare a quattro percorsi laboratoriali da svolgersi in sessioni parallele. Le linee progettuali del laboratorio *Dal concetto di "handicap" alla partecipazione sociale* sono state preventivamente pensate in relazione ad alcuni parametri condivisi con i conduttori degli altri laboratori: il numero e la tipologia dei partecipanti, il tempo a disposizione, le tematiche e gli argomenti, la descrizione delle attività e della metodologia di lavoro.

Partecipanti

Il laboratorio è rivolto a 30 studenti provenienti dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università di Firenze), dal Liceo Scientifico "F. Cecioni" (LI), dal Liceo Statale "E. Fermi" di Cecina (LI) e dall'I.S.I.S. "Niccolini-Palli" (LI).

Tempi

Le attività prevedono un impegno temporale di due ore.

Tematiche e argomenti

Verranno discussi i concetti di Menomazione, Disabilità, Handicap e i concetti di Funzioni e Strutture Corporee, Attività Personale e Partecipazione Sociale con riferimento ai principali documenti internazionali (ICIDH, 1980; ICF – OMS, 2001). Verrà analizzato il concetto di Resilienza.

Metodologia di lavoro e descrizione delle attività

Partendo dal titolo del laboratorio (*Dal concetto di "handicap" alla partecipazione sociale*) verrà proposta agli studenti un'attività di *brainstorming*

iniziale; seguirà una presentazione con *slides* delle tematiche e degli argomenti. Successivamente verranno costituiti cinque gruppi di lavoro di sei studenti ciascuno appartenenti ai due diversi ordini formativi (istruzione secondaria di 2° grado e universitaria). Ogni gruppo riceverà la consegna di costruire una storia a sfondo metaforico sulla base delle indicazioni fornite dal conduttore di laboratorio. Al termine delle attività verranno condivisi i lavori dei vari gruppi stimolando le riflessioni collettive.

1.2 La conduzione

Gli studenti hanno svolto le esperienze in un contesto di apprendimento simulato, privilegiando la metodologia che caratterizza la didattica di laboratorio: la formulazione di ipotesi, il lavoro di gruppo, la verifica dei risultati, la discussione collettiva, la riflessione. Le tematiche specifiche del laboratorio (*handicap*, partecipazione sociale, resilienza) sono state affrontate attraverso continui riferimenti al contesto scolastico, esplorando le possibilità di applicazione in classe e gli effetti di queste sull'apprendimento (Pinto, Accorti, 2004).

Materiali e procedura

Richiamando il titolo del laboratorio (*Dal concetto di "handicap" alla partecipazione sociale*), è stata sollecitata negli studenti un'attività iniziale di *brainstorming*, utile per esplorare e condividere le conoscenze relative alle tematiche oggetto di studio. È seguita poi una riflessione sul termine *handicap* da un punto di vista etimologico. L'espressione *hand in cap* (in italiano mano nel cappello) si riferiva in origine ad un gioco d'azzardo, una specie di lotteria in cui c'erano dei premi da sorteggiare: il fortunato che estraeva dal cappello il numero vincente era tenuto ad offrire un premio di consolazione agli altri scommettitori meno favoriti dalla sorte. Entrata nel gergo sportivo, la parola "handicap" indica una regola del gioco che, per compensare disparità e disuguaglianze, attribuisce a ciascuno dei contendenti vantaggi e svantaggi differenziati a seconda delle loro qualità. Nelle gare ippiche, ad esempio, si penalizza con un peso il cavallo migliore, quello più giovane e forte, in modo che ai cavalli meno dotati siano garantite condizioni iniziali più vantaggiose (Sabatini, Coletti, 2010). *Handicap*, dunque, non è un'espressione scientifica, ma una parola che accomuna sotto la stessa etichetta persone e situazioni diverse. Anche quando il tipo di *handicap* è lo stesso (motorio, sensoriale o psichico), è impossibile delineare un profilo *standard* del soggetto in situazione di *handicap* perché ciascuno ha una sua propria storia intessuta di esperienze di vita uniche. Queste argomentazioni sono state oggetto di discussione collettiva; gli studenti, nel corso delle loro riflessioni, hanno evidenziato come, nel 'gioco della vita', sia ingiusto penalizzare i più capaci, così come si fa con i cavalli, ma sia altrettanto ingiusto impedire agli 'handicappati' di partecipare alla gara.

È stata proposta successivamente una sintetica presentazione con *slides* delle tematiche relative ai concetti di 'menomazione', 'disabilità' e 'handi-

cap' interpretando le definizioni riportate nei principali documenti internazionali. Nel 1980 l'OMS attraverso il documento ICIDH (*International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*), propone una classificazione generale. Per *menomazione* si intendeva qualsiasi perdita o anomalia a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica (ad esempio una grave ipovisione come menomazione visiva); la *disabilità* era invece definita come la riduzione o la perdita di capacità funzionali conseguente alla menomazione (la menomazione visiva crea impedimenti a leggere, a guidare); l'*handicap* considerava lo svantaggio vissuto a causa della menomazione e della disabilità (la menomazione visiva crea impedimenti a leggere, a guidare quindi, di conseguenza, riduce la partecipazione sociale aumentando la dipendenza dagli altri). Nel documento è sottolineato inoltre che vi può essere *handicap* anche in assenza di disabilità, che questo non è applicabile a difficoltà o demotivazione per l'apprendimento, a svantaggio su base ambientale, a diversità culturale e che può avere carattere di transitorietà (una ipovisione corretta). Più recentemente l'OMS (2001) ha redatto un ulteriore documento, L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) in cui le definizioni di *handicap* e di *handicappato* sono state superate e sostituite dai concetti complessi di 'partecipazione' e 'funzionamento' da parte di soggetti con situazione di salute particolare (Zappaterra, 2010). Partendo dal presupposto che «la salute è una condizione di benessere fisico e sociale, non soltanto assenza di malattia» (OMS, 1946, 1998) risulterà necessario, per impostare qualunque intervento educativo, riuscire a garantire il *funzionamento* e la *partecipazione* nei contesti di vita del soggetto, individuando strategie e itinerari in grado di far fronte agli *special needs* (Zappaterra, 2010) al fine di favorire uno sviluppo incentrato sulla partecipazione sociale.

È risultata utile a questo proposito una riflessione sul concetto di «resilienza». Il termine resilienza (dal latino *resilio* = tornare indietro, rimbalzare) appartiene alla terminologia della fisica dei materiali, soprattutto dei metalli, e definisce la capacità di un corpo di resistere ad un urto assorbendo energia cinetica senza rompersi. Anche se il concetto di resilienza è stato studiato prevalentemente come risposta individuale alle situazioni di crisi, un filone di ricerche più recente punta a estendere il concetto a sistemi sociali più ampi come la famiglia, la scuola, le organizzazioni e le comunità, nell'obiettivo di individuare e potenziare gli elementi comuni dei processi di resilienza (Malaguti, 2005). Per resilienza si intende allora la capacità del soggetto di mantenere un discreto livello di adattamento anche in condizioni di vita particolarmente sfavorevoli (la capacità di essere contemporaneamente flessibile e di resistere agli urti), quindi sia la capacità di prevenire e fronteggiare i problemi, sia la capacità di recupero. Lo studio di questo concetto contribuisce alla comprensione di uno degli interrogativi guida della pedagogia, cioè che cosa significa educare bene e come gli educatori-insegnanti-operatori sociali possono operare in tal senso, con l'obiettivo di aiutare le famiglie, la scuola e la comunità a in-

vestire risorse sui fattori protettivi dello sviluppo dei bambini, piuttosto che unicamente sulla prevenzione dei fattori di rischio (Milani, Ius, 2010). Una ulteriore considerazione condivisa con gli studenti, ha permesso di riflettere sul fatto che le persone che sviluppano resilienza non sono e non diventeranno invulnerabili bensì «sono vulnerabili come gli altri, ma, in più, sono stati feriti e lo saranno tutta la vita e diventeranno umani tramite questa ferita» (Cyrulnik, Malaguti, 2005).

In letteratura sono state identificate tre grandi classi di fattori protettivi che contribuiscono a sviluppare e a mantenere un comportamento resiliente: caratteristiche di personalità, intelligenza flessibile e capacità adattiva, senso dello *humor*, empatia e *locus of control* interno (Luthar, 1991); aver avuto, da piccoli, persone di riferimento significative che si sono interessate al bambino con un forte coinvolgimento emotivo (Bronfenbrenner, 1979); un supporto sociale ben definito (Zanobini, Manetti, Usai, 2002). Ne consegue che si può parlare di resilienza a partire da diverse discipline (pedagogia, psicologia, sociologia, medicina) sottolineando come sia necessario mantenere costante l'attenzione a conservare un approccio multidimensionale e multi professionale, capace di interventi mirati e specifici ma, in prospettiva ecologica, sempre nella consapevolezza del loro collocarsi dentro un contesto ampio e complesso (Milani, Ius, 2010).

Al termine delle riflessioni sulle tematiche specifiche del laboratorio, sono stati costituiti cinque gruppi di lavoro di sei studenti ciascuno, appartenenti ai due diversi ordini formativi. Ogni gruppo ha lavorato alla costruzione di una storia a sfondo metaforico sulla base della seguente indicazione: *Partendo da alcuni "handicap", costruire una storia che permetta di promuovere la "partecipazione sociale"*.

Prima di procedere con il lavoro assegnato, sono stati condivisi con gli studenti alcuni criteri metodologici cui attenersi: la lunghezza della storia da comporre (relativamente breve in relazione al tempo a disposizione); la scelta dei contenuti e di un lessico e una sintassi appropriati in relazione all'età dei bambini a cui si pensa sia rivolta la storia. Per facilitare il compito sono stati forniti anche alcuni suggerimenti esemplificativi di titoli o tematiche (ad esempio «l'Ape allergica al polline»).

Gli studenti hanno partecipato in maniera attiva collaborando alla stesura di interessanti e coinvolgenti storie a sfondo metaforico, mettendo in gioco, proprio in virtù del compito richiesto, non tanto capacità recettive ma soprattutto critiche e creative (Morin, 2000). In un caso si sono concentrati sulle implicazioni emotive di una tipologia di *handicap* fisico a carattere transitorio (la gazzella Rossella che vinceva tutte le gare di velocità ma che, a causa di un incidente, si rompe una zampa...); in un'altra storia è emerso invece l'aspetto di restrizione della partecipazione sociale derivante da un *handicap* legato ad un blocco emotivo (l'aeroplanino che si rifiuta di volare insieme agli altri perché il solo pensiero crea in lui forti attacchi di panico...). In ogni storia erano presenti, sempre in chiave metaforica, anche alcuni fattori protettivi e alcune strategie di risoluzione che davano indicazioni per l'adozione di un comportamento resiliente

(ad esempio la capacità adattiva della gazzella che si appassiona alle gare di tiro con l'arco o il supporto sociale, grazie all'aiuto degli amici, nel caso dell'aeroplanino).

1.3 La verifica

La fase di verifica ha previsto la condivisione dei lavori dei gruppi attraverso la lettura di ogni storia costruita nell'ottica di metafora terapeutica (Gordon, 1992). Dalle considerazioni degli studenti è emerso il loro apprezzamento in relazione sia ai contenuti 'funzionali' delle storie sia, più in generale, alla metodologia di lavoro sperimentata. Nel rispetto della 'natura' di un laboratorio, la metodologia è stata quella del coinvolgimento diretto degli studenti, della loro attiva partecipazione, attraverso il lavoro di gruppo e la continua riflessione sulle attività svolte, incentivando soprattutto i confronti, le discussioni collettive e le conversazioni riflessive. Gli studenti hanno sottolineato l'importanza di questo tipo di impostazione che viene a rappresentare, anche in prospettiva metacognitiva, una caratteristica fondamentale della didattica di laboratorio, poiché stimola la dimensione della riflessività, necessaria ai fini di un apprendimento efficace e duraturo. La consapevolezza metacognitiva abitua gli studenti a riflettere sul loro operato e a selezionare le strategie più opportune in relazione al compito, ponendosi nell'ambito di una metodologia rivolta alla formazione di professionisti riflessivi (Schön, 1993). Tale impostazione metodologica, favorendo la maturazione di atteggiamenti euristico-riflessivi (Catarsi, 2003), limita il rischio che le nuove leve di insegnanti corrono quando si affacciano alla vita di un'organizzazione complessa come quella scolastica, che è quello dell'appiattimento sulle norme implicite del contesto e della rinuncia al contributo di innovazione (Calamari, 2007). Nel quadro dei percorsi formativi professionalizzanti, quale quello rivolto ai futuri insegnanti (Conferenza di Barcellona, 2002), l'approccio metacognitivo si rivela dunque utile per una re-visione critica e aperta di un'idea di fare scuola unitaria, monolitica, verticistica e verbalistica, aiutando i futuri insegnanti ad una regolazione efficace e costante della propria esperienza di insegnamento/apprendimento (Mariani, 2006). In fase di verifica, le considerazioni finali degli studenti relative all'intera esperienza di laboratorio sono state prevalentemente rivolte ad evidenziare l'importanza e l'utilità di una metodologia integrata di studio, di apprendimento riflessivo, autodiretto e libero (Quaglino, 2002), di relazioni comunicative e collaborative da promuovere, anche e soprattutto, nel contesto universitario rivolto alla formazione dei futuri insegnanti.

Bibliografia

Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1994.
Bigozzi L., *Apprendimento e riabilitazione a scuola*, Carocci, Roma 2000.

- Borkowsky J.G., Muthukrishna N., *Moving metacognition into the classroom: "Working Models" and effective strategies*, in AA.VV., *Promoting academic competence and literacy in schools*, Academic Press, New York 1992.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Calamari E., *La rappresentazione del disagio degli allievi in un gruppo di insegnanti in formazione*, Atti del II Convegno Nazionale: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia, Padova 2-3 febbraio, disponibile online in: <<http://convididattica.psy.unipd.it>> (11/13), 2007.
- Catarsi E., *Le molteplici professionalità educative*, in Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Carocci editore, Roma 2003.
- Conferenza di Barcellona, Consiglio dell'Unione Europea, *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*. G.U.C.E. – C142 del 14/6/2002, pp. 1-22.
- Cyrulnik B., Malaguti E., *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento 2005.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Gordon D., *Le metafore terapeutiche. Modelli e strategie per il cambiamento*, Astrolabio Edizioni, Roma 1992.
- Luthar S.S., *Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents*, in «Child Development», vol. 62, 1991, pp. 600-616.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento 2005.
- Mariani A., *Per una formazione alla cittadinanza*, in Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione*, CLUEB, Bologna 2006.
- Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- OMS (1946, 1998), in ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2001.
- Pinto G., Accorti B., *Esperienze, rappresentazioni mentali e costruzione delle conoscenze: la scuola come contesto*, in «Didatticamente», n. 1-2/2004.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Quaglino G.P. (2002), *Da uno scenario dell'apprendimento a un repertorio del far apprendere*, in ISFOL (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano 1993.
- Sabatini F., Coletti V., *Dizionario italiano*, Giunti, Firenze 2010.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Ulivieri S., *Gli insegnanti come risorsa*, in «Didatticamente», n. 1-2/2006.
- Zanobini M., Manetti M., Usai M.C., *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento 2002.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010.

L'INSEGNANTE TRA ORIENTAMENTO E PROFESSIONALITÀ

Dianora Mori

1. Orientare nella società contemporanea

La società attuale si sta evolvendo in maniera rapida, multidirezionale, difficilmente prevedibile che porta a grandi cambiamenti. Una società globalizzata, molto ampia e difficile che ha necessità di confronto e competenze sempre più specifiche, tecniche, tecnologiche, scientifiche, duttili, sempre al passo con i tempi, che diventeranno sempre più rapidi e incalzanti. Negli ultimi dieci anni la crescente complessità dello scenario economico-sociale ha posto come non mai all'attenzione del dibattito socio-economico mondiale, il problema relativo alla dialettica tra gli imperativi dello sviluppo economico e quelli dello sviluppo umano. Le metafore che maggiormente si sono diffuse sono indubbiamente quelle della *società-mondo*, della *società della conoscenza* e della *società complessa*.

La complessità appare sempre più come una categoria strutturale e genetica del sapere contemporaneo, anzi della stessa forma di vita e della coscienza antropologica e storica che interpretano e alimentano l'esperienza della contemporaneità [...]. Quindi la complessità è sì una categoria epocale, ma non come moda, bensì come struttura in quanto legge una realtà emergente dei saperi e dell'agire attuali¹.

La rapidità dei cambiamenti che in questa società si verificano, il continuo progresso informatico, nonché le spinte che derivano dalla necessità di sviluppo economico, agli inizi del XXI secolo ci pongono di fronte ad una nuova teoria della formazione, che vede la conoscenza come una risorsa/investimento e che considera il soggetto centrale sia nei processi educativi-formativi che in quelli produttivi. La società del terzo millennio può essere definita quella *dell'apprendimento diffuso*: essa si muoverà nella direzione di aiutare l'uomo *a vivere per apprendere* e non ad *apprendere per vivere* e a tentare di capire e di organizzare i nuovi assetti della società sulla base delle indicazioni emergenti dell'analisi della realtà. Il costume

¹ F. Cambi, *Scuola e società complessa, appunti sul ruolo e l'identità*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 209-210.

contemporaneo, considerato nella complessità dei suoi aspetti, attraversa un processo di profonda trasformazione in tutte le direzioni, nella vita sia pubblica che privata, nell'ordine civile e familiare secondo forme semplici e a volte contraddittorie: questo significa che la cultura, ma anche la scuola, nei limiti delle sue possibilità e con gli strumenti fornitile dalla sua competenza specifica, si assuma il compito oneroso affinché tale trasformazione proceda nella direzione migliore e giusta. In questa ottica il Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo del 2000 ha individuato l'obiettivo di costruire una Europa in cui ciascuno abbia l'opportunità di sviluppare a pieno le proprie potenzialità, l'accento viene posto sulla capacità umana di sviluppare e usare conoscenze e competenze in maniera efficace ed intelligente su basi in costante evoluzione al fine di gestire la complessità.

Nella società complessa le persone con il loro sapere e le loro competenze sono infatti considerate una risorsa di primaria importanza, sia come motore della crescita economica, che come portatori di valori e propulsori dello sviluppo democratico e civile. È necessario dunque che l'individuo acquisisca una cultura critica, che diventi sempre più cittadino attivo della *società-mondo*, capace di promuovere sistemi di coesione sociale, convivenza pacifica e, attraverso l'acquisizione di un pensiero critico, riflessivo e flessibile, sia in grado di interloquire responsabilmente con le sfide poste dalla globalizzazione, non solo economica e sociale, ma soprattutto culturale che si ponga come limite alla libertà di pensiero ed all'immaginazione creativa della persona umana.

In questo scenario l'orientamento assume un ruolo di fondamentale importanza nel promuovere e sostenere il processo formativo inteso come *Bildung*, acquisizione di una 'forma', formazione umana globale, onnicomprensiva, culturale, spirituale, individuale e professionale che si esplica attraverso l'apprendimento permanente dei saperi e delle competenze durante tutto l'arco della vita. Il termine Orientamento deriva dal verbo latino 'orior', *nascere, sorgere*, così da richiamare l'immagine dell'indicazione di un cammino, di un punto non troppo definito, nello spazio e nel tempo, verso il quale dirigersi, allude al sorgere del sole che rappresenta il modo più semplice di cui dispone il marinaio per orientarsi ovvero per individuare durante il giorno i punti cardinali. In senso lato orientamento indica la direzione che ognuno riesce ad imprimere al suo *vascello*, la propria vita e fa riferimento alle domande che l'uomo di tutti i tempi si è posto sul senso della vita, sul suo ruolo nel mondo, e sui criteri per le sue scelte del futuro. Si entra così nell'ambito di valori fondamentali riguardanti, più in generale, l'esistenza dell'individuo, per cui l'orientamento viene ad indicare un intento consapevole, da parte di più istituzioni, nell'aiutare ciascuno a formarsi solide doti di fondo, senso dell'autonomia, elevata competenza generale, ma soprattutto a possedere idee interiori, che sappiano incontrarsi con quelle del mondo, così da elaborare pensieri, azioni, decisioni, su eventi di cui non sempre si conoscono tutti i particolari.

L'azione dell'orientamento favorisce dunque la consapevolezza di sé, delle proprie relazioni con gli altri e con il mondo sulla base della cultura;

è dunque autoconsapevolezza maturata attraverso il possesso di *saperi*, che consentono all'individuo di conoscere e interpretare se stesso e il mondo².

2. La formazione come percorso di vita

Gradualmente la riflessione pedagogica ha introdotto il concetto di orientamento come *progetto di vita*, sia nel senso del *conoscere se stessi*, sia in quello dell'*agire consapevole*³. In termini pedagogici il concetto di orientamento può esser ben sintetizzato dai quattro pilastri della formazione, individuati nel rapporto della Commissione Europea:

- Sapere;
- Fare;
- Essere;
- Cooperare⁴.

Questo significa che l'elaborazione del proprio progetto di vita è finalità essenziale e imprescindibile della formazione a qualsiasi livello di età e in qualsiasi contesto istituzionale essa si collochi, dalla famiglia, al gruppo dei pari, alla scuola. Orientare nella complessità e quindi nella imprevedibilità dell'individuo e della società, significa dunque indicare un senso all'autodirigersi del soggetto e, nella pluralità culturale, vuol dire offrire plurali indicazioni di senso quando si intenda ciò per cui vale la pena impegnarsi. In particolare il nucleo essenziale del concetto di orientamento viene espresso chiaramente dalla Commissione Europea, nel documento di lavoro "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente 2000" che si pone tra i messaggi chiave l'obiettivo di «garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita».

In passato, il passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro era un evento unico nell'esistenza delle persone, che accadeva quando i giovani lasciavano la scuola o l'università per trovare un lavoro, eventualmente aver forse seguito uno o più periodi di formazione professionale. Oggi, può succedere a chiunque di noi di aver bisogno di informazioni e consigli sulla *strada da prendere* in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile. Il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita in cui il lavoro retribuito non rappresenta che una delle

² G. Giuliani, *L'orientamento nel processo della realizzazione della personalità*, in «Nuova Paideia», n. 3, 1998.

³ Cfr. C. Castelli, *Orientamento in età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 23.

⁴ Cfr. E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere verso la società cognitiva*, Rapporto della Commissione Europea, Bruxelles, Lussemburgo 1996, p. 31.

componenti. Nell'attuale società complessa ed in continua trasformazione affinché l'individuo sia in grado di affrontare le diverse situazioni del proprio percorso formativo e lavorativo è necessario che possa disporre di una serie di capacità e competenze per gestire autonomamente e consapevolmente la propria vita sociale e professionale.

La consapevolezza di sé può allora tradursi in capacità di progettare e progettarsi, di assumere uno sguardo prospettico, di non chiudersi nel qui e ora; vivendo in una società complessa, che offre molteplici opportunità di scelta, i processi di orientamento richiedono una scelta di itinerari diversificati di aiuto educativo, comunque rivolti a *orientare all'esistenza*.

L'apprendimento al vivere, il riconoscersi e ritrovarsi come persone nelle relazioni del contesto educativo e nei saperi, sentirsi crescere in essi, trovando riferimenti e valori, capacità di critica e di lettura della realtà⁵

sono senza dubbio le finalità dell'orientamento, che solo in parte rimanda al problema della scelta dell'indirizzo di studi o dell'attività lavorativa.

L'educazione e l'orientamento hanno in sé l'idea di un'attività modificatrice, di evoluzione, cambiamenti, processi, sempre rivolti a promuovere lo sviluppo della personalità. Si può infatti affermare che «l'educazione coincide con l'orientamento se diviene progetto collettivo, comune, nel quale convivono e possono crescere i progetti di ciascuno e di ciascuna»⁶. L'orientamento esistenziale inserisce in sé quello scolastico e professionale, in quanto esso è rivolto ad attivare un processo di *autorappresentazione*, ciò che l'individuo pensa, immagina, sente di essere, per trasformarlo in un procedimento di *autoprogettazione*. In termini più operativi l'orientamento implica

[...] una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e contemporaneamente una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili⁷.

Per questo se vogliamo avere una piena formazione della professionalità dell'insegnante nella scuola del *tempo presente*, dobbiamo insistere, nell'orientamento, sulla capacità, da parte del soggetto, di prendere decisioni in condizioni che presentino caratteri di più o meno elevata incertezza.

Occorrono una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: in primo luogo in quella del proprio mondo interiore, del sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza; quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si viva; poi nella

⁵ B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 17.

⁶ *Ivi*, p. 19.

⁷ M. Pellerer, *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale*, in «Orientamento scolastico e professionale», n. 1, 1998, p. 10.

competenza nel decidere e nell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni; infine, nella capacità di guidare se stessi nel cammino spesso lungo e faticoso della realizzazione dei propri progetti⁸.

L'orientamento, inteso come costruzione di *un progetto di vita* e quindi strettamente *connesso all'educazione*, in quanto processo attraverso il quale l'individuo diventa consapevole della propria identità irripetibile, nelle relazioni dinamiche con gli altri, in molteplici contesti di vita e di esperienza, ha subito nel tempo importanti modificazioni e le modalità di proporlo sono state in larga parte legate a ben precisi modelli teorici di approccio. In un primo tempo ha prevalso «l'approccio diagnostico attitudinalistico, siamo passati poi a quello maturativo e, soltanto negli ultimi tempi, all'approccio motivazionale»⁹.

3. *L'insegnante e la sua professionalità*

Una scuola di qualità, ovvero cre-attiva fa pensare ad insegnanti capaci di esercitare un pensiero poetico e scientifico. Chi è allora l'insegnante? Qual è il suo compito? Quali sono le sue competenze? Non è semplice dare delle risposte in grado di descrivere completamente il ruolo dell'insegnante, né è facile se non superficialmente definirne gli attributi che lo qualificano nella realtà concreta (mondo della scuola e della società). Superare questa difficoltà, diviene un elemento stimolante che fa riflettere sui ricordi di esperienze passate e delinea l'immagine dell'insegnante 'ideale': un uomo o donna che sa muoversi abilmente nella concretezza quotidiana, con solidi valori e forti ideali che ne animano l'azione educativa. Quella che idealmente si descrive è una persona dal forte carattere, ma allo stesso tempo sensibile e disponibile, aperta e motivata, impegnata e soprattutto capace ancora oggi di avvertire quella vocazione che nel tempo è andata perduta. Molto probabilmente è proprio l'autentico senso della *vocazione* che merita di essere riscoperto, poiché se non ci sono una reale passione, testimoniata da un rinnovato entusiasmo ed una vivace motivazione *come e cosa* si può insegnare? Tuttavia va anche detto che non basta l'amore per la propria professione a rendere *bravo* l'insegnante: questa carica interiore, difatti, va sostenuta e perfezionata con impegno e rigore, studio e coinvolgimento personale che si qualificano nel preciso possesso di modalità operative e conoscitive. L'insegnante è animatore e produttore di cultura, tende alla valorizzazione ed alla liberazione del pensiero. È un artigiano che costruisce in proprio. Crea pensieri ed opere, crea l'evento, crea ciò che

⁸ *Ivi*, p. 13.

⁹ Per l'argomento si confrontino: A. Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996; D. Bellamio, F. Cigada, M. De Benedetti, E. Pasquali, *Orientamento e formazione*, Unicopli, Milano 1990; G. Colussi, *Scuola e orientamento*, Liviana, Padova 1990.

dice, è protagonista di un pensiero originale ed autonomo. Fa passi propri e diversi, si sposta in avanti, penetra la cultura del tempo e ne fa esperienza di vita. Tende ad un ideale, concentra le sue forze su ciò che vale e non solo su ciò che ci si aspetta. La competenza disciplinare gli permette di crescere culturalmente, di approfondire conoscenze che poi saranno fatte proprie, pertanto sintetizzate e rielaborate personalmente. Una competenza pedagogica che deve contraddistinguere l'insegnante con un suo forte senso di responsabilità, di impegno che si traduce con il *fare* educativo.

La scuola oggi non è immune da contaminazioni sociali e culturali, è contrassegnata da repentini cambiamenti che obbligano a scelte rapide, effettuate con sollecitudine e a volte non ben definite, ciò rende difficile insegnare. La conoscenza disciplinare, pur indispensabile, non è sufficiente a garantire la qualità dell'insegnamento-apprendimento, cioè di quella dimensione psico-pedagogica e didattica che caratterizza la situazione scolastica. Occorre procedere alla creazione di una situazione tecnico relazionale che trasforma la competenza disciplinare in effettiva comunicazione culturale ed educativa, una dimensione che motivi, solleciti e sostenga nell'apprendimento. Occorre dunque un dialogo educativo, come ribadisce la pedagogista Maria Altieri Biagi,

[...] che non addestra il bambino a percorrere itinerari mentali prefissati e che fa dell'apprendimento non un cumulo temporaneo di nozioni, ma una stimolazione per l'intelligenza che continuerà ad apprendere una volta attivata. Un aspetto importante sono le innumerevoli connessioni che legano la lingua alle altre discipline e particolarmente alla matematica, ponendo l'accento sull'interdisciplinarietà di metodi, tecniche, contenuti e, soprattutto, di atteggiamenti mentali¹⁰.

Questa modalità di essere insegnante potrà orientare gli allievi nella costruzione di un *sé* e darà consapevolezza di *esser-ci* che conferisce intenzionalità ad ogni azione. L'azione orientativa, per attuarsi, all'interno dell'ambito scolastico, dovrà necessariamente arricchirsi di obiettivi, metodologie, strumenti che consentano di costruire un ponte tra la scuola e la formazione¹¹. Allora possiamo chiedersi lo scopo, il perché dell'insegnamento, e il metodo o i metodi con cui è possibile realizzare quello scopo, la scelta dei contenuti, delle strategie didattiche e pedagogiche dipende strettamente dall'individuazione di uno scopo piuttosto che un altro¹². La funzione docente implica di assumere con consapevolezza la guida del percorso scolastico da seguire per i propri allievi all'interno di un contesto culturale e territoriale, seguendo le linee guida della normativa e le tecniche di didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento.

¹⁰ M.L. Altieri Biagi, *L'insegnamento della lingua italiana - Disciplina - Metodologia e didattica - Programmazione e valutazione*, Fabbri, Milano 1995, p. 23.

¹¹ R. Biagioli, *L'orientamento formativo*, ETS, Pisa 2004, p. 63.

¹² M.L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Mondadori, Verona 1978, p. 54.

Attività di laboratorio

Il laboratorio si propone di far interagire le studentesse che ancora devono scegliere il proprio percorso universitario e quelle che stanno già affrontando le tematiche della formazione universitaria attraverso lo studio di testi ed applicazioni teorico-pratiche nel percorso di tirocinio nella scuola.

Le attività proposte nel laboratorio hanno seguito una modalità esperienziale, motivante e riflessiva, tale da avere una valenza formativa ed orientativa, articolato in vari moduli:

- Presentazione con *power-point* sulla tematica con frasi da riflettere e condivisione di *parole-chiave*.
- Osservazione di pitture realizzate dagli alunni della scuola primaria sul tema “La mia insegnante è...”.
- Proposta di schede-indagine per riflettere sulla biografia ed autovalutazione, compilate individualmente e poi riportate nel gruppo.
- Testimonianze dirette sul percorso formativo universitario di studentesse in prossimità di tesi.

Fraasi da riflettere:

[...] la competenza professionale degli insegnanti è data dal possesso sia di *capacità decisionali* (riguardanti gli argomenti da affrontare, il “quando” e attraverso quali metodologie proporli in classe, il modo di organizzare l'ambiente per favorire l'apprendimento, ecc.) che di *capacità riflessive* (attinenti le ragioni di certe scelte, l'intenzionalità e la contestualizzazione dell'atto educativo, l'efficacia o meno delle strategie adottate) e quindi da una sorta di metacoscienza in virtù della quale la figura di cui ci stiamo occupando è in grado di accrescere le proprie competenze professionali attraverso l'esperienza che compie. Ne consegue che, nel valutare l'azione di chi insegna nella scuola, si dovrà in primo luogo accertare ciò che (questi) “sa” e “sa fare” affinché l'alunno apprenda¹³.

[...] l'insegnante deve possedere *consapevolezza* politica della propria funzione e della propria umanità, in altri termini, deve essere uomo-donna del proprio tempo e partecipare attivamente alla vita sociale. Allo stesso modo è evidente la necessità di possedere delle *competenze* puntuali nei settori disciplinari di riferimento, così come sono essenziali *capacità* comunicative e competenze tecniche proprie della professionalità docente, quali quelle relative al possesso di procedure fondamentali come la programmazione, osservazione, valutazione e documentazione. Al contempo occorre che l'insegnante possieda una *mentalità scientifica* e sia perciò capace di impostare qualsiasi tipo di

¹³ A.M. Mariani, *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia 1991, p. 108; S. Angori, *Insegnare un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma 2003, p. 32.

apprendimento secondo un'attività di ricerca scandita secondo le fasi del procedimento scientifico¹⁴.

[...] alla base delle professionalità stanno, sì, competenze, e competenze scientifiche, ma strettamente ad essa annodate vi stanno anche *abilità*, capacità di saper/fare, di intervenire, caratterizzate da un fascio articolato di specifiche tecniche, entrambe però coordinate da un atteggiamento (soprattutto mentale, cognitivo) di *riflessività*, rivolto a rileggere globalmente e criticamente il processo in cui ci si immette e/o a cui si dà corso. Tra competenze, abilità e riflessività corre un rapporto di distinzione e di integrazione insieme. L'un fattore richiama l'altro, come pure da esso si separa e deve separarsi per organizzarsi nella sua specificità, anche se poi tutti fanno parte, e parte integrante, di un solo processo, quello formativo, che al di là della relazione tra educatore ed educando pone l'accento sull'autonomia e libertà dell'educando e sul suo formarsi in modo libero e aperto, mai programmabile nelle sue uscite e mai condizionabile dagli interventi, pur necessari, dell'educatore¹⁵.

La mia insegnante è...

Pitture realizzate dagli alunni Classe IV della Scuola Primaria I Circolo Didattico "D. Alighieri" Piombino (Livorno).



L'insegnante attenta



L'insegnante accogliente



L'insegnante autoritaria



L'insegnante arrabbiata

¹⁴ F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003, p. 18.

¹⁵ *Ivi*, p. 46.

*Le qualità del docente**flessibile, competente, riflessivo, decisionale, accogliente.*

Il prof. Enzo Catarsi definisce l'*insegnante* odierno caratterizzato anche da una particolare propensione all'*aspetto relazionale*, il quale si rileva una delle principali sfaccettature della scuola di oggi; l'insegnante oggi deve anche essere *incoraggiante* e dovrà sviluppare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Ai fini della qualificazione della professionalità docente si rivelerà inoltre fondamentale la capacità di attivare relazioni gratificanti ed 'incoraggianti' con gli allievi. Questo alla luce della convinzione che il comportamento degli insegnanti è essenziale ai fini dello svilupparsi di personalità equilibrate ed anche della stessa riuscita degli studenti nelle attività scolastiche.

Schede-indagine: «... i ricordi aiutano a ricostruire la biografia».

La scuola nei miei ricordi

Un'immagine	Un ambiente (descrizione)
	Un suono, un rumore, una canzone
Un gioco	Una persona
	Un odore
Un'emozione	
Un libro	Una cosa che ho imparato

Ricorda tre situazioni dove hai avuto la... sensazione di imparare o di aver imparato.

Queste situazioni possono essere scolastiche o no, l'importante è che le associ a ...

«Quel giorno là, o a quel momento là, io ho imparato ...».

La *riflessività* si presenta come competenza di grande significato in quanto consente al soggetto, nei diversi contesti, di partire dalla propria

esperienza, dal proprio vissuto, indagato ed osservato in maniera consapevole. Tale acquisizione è certamente favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri e proprio per questo si rivela particolarmente opportuna l'esperienza che il soggetto può fare nel gruppo, dove il confronto interattivo stimola anche l'impegno introspettivo. In particolare appare utile utilizzare la strategia del piccolo gruppo, dove gli studenti possono raccontare le loro esperienze e confrontarsi fra loro. Tale impegno conversazionale, peraltro, non è fine a se stesso, ma si alimenta di una continua mediazione tra sapere teorico e sapere pratico. [...] Il contesto del 'gruppo di lavoro', con i colleghi, ma anche con gli studenti, può essere molto utile per l'affinarsi della competenza 'riflessiva', che deve mettere in grado l'insegnante di vivere consapevolmente il proprio impegno professionale e di arricchirlo continuamente¹⁶.

Domande stimolo:

- Descrivi i momenti più significativi della tua esperienza scolastica.
- Tra i ricordi della scuola dell'infanzia e primaria, soffermati a riflettere su quelli che ti sono rimasti più impressi.
- Delinea il tuo ritratto rispetto alle tue aspirazioni, agli interessi, ai desideri e al rapporto con gli altri.
- Scrivi una storia della tua esperienza scolastica utilizzando uno di questi avverbi o proposizioni (ogni, quando, dove, perché, per, su, giù, di, sempre, mai, dentro, fuori, spesso...).



¹⁶ E. Catarsi, *L'insegnante incoraggiante e riflessivo*. Documenti sul Tema "La professionalità degli insegnanti e la sua formazione", disponibile online su <www.pdpisa.it/.../file_43_Ins%20Incoragg%20LEONARDO.doc> (11/13).

LA SCUOLA DELL'INFANZIA OGGI. UNA PROSPETTIVA INTERCULTURALE

Patrizia Pacini

1. Le funzioni della scuola dell'infanzia oggi: inclusività, approccio olistico, integrazione tra cura e apprendimento

La società attuale accanto a un diffuso benessere, maggiori opportunità di realizzazione e a mezzi di comunicazione e di *comfort* tecnicamente avanzati, presenta alcuni aspetti negativi quali: la massificazione dell'individuo, fenomeni di razzismo, incertezza di valori, contraddittorietà nei comportamenti e nei modi di vita.

Il quadro culturale, pedagogico e sociale del nostro Paese è mutato radicalmente negli ultimi vent'anni, modificando e alterando le dinamiche relazionali, i legami e la comunicazione interpersonale anche alla luce dell'influenza dei nuovi e massicci flussi migratori e le evidenti, nonché pericolose, distorsioni informative annesse al fenomeno che inducono a una visione quantitativa e quindi ingenua del sapere.

Spesso per necessità ogni anno giungono da territori lontani milioni di migranti mettendo in crisi anche le più consolidate forme di governo: si tratta di un fenomeno incontrovertibile a cui possiamo solo cercare di dare risposte adeguate. La questione si argomenta e si sostiene assumendo un punto di vista obiettivo e consapevole: in un mondo segnato da profondi conflitti, tensioni e divisioni sociali, i processi migratori non sono altro che il riflesso della rapida trasformazione dei legami economici, politici e culturali tra i diversi paesi.

È necessario dunque assumere quell'apertura mentale capace di dar corpo a un quadro più ampio e complesso che trascenda dal conformismo insofferente teso a un'unicità dogmatica che ci permetta di rendere relative le distanze e le differenze prevenendo così fenomeni pericolosi di intolleranza, razzismo e integralismo.

Comprendere le migrazioni e le loro ragioni è possibile soprattutto tenendo conto che cosa significa nascere e vivere in un paese sottosviluppato o spesso vittima di guerre sanguinose scampando a persecuzioni e miseria. La crescente presenza di stranieri è un dato crescente e inevitabile, appare dunque come una necessità, nonché un dovere umano, etico, e sociale, quello di favorire la convivenza e l'integrazione mediante la conoscenza e il riconoscimento delle peculiarità e del valore delle diverse culture poste a confronto. Il problema urgente e ineludibile non può che aver investito

anche la scuola. I nuovi eventi esigono di fatto dalla scuola un'attrezzatura rinnovata: nuove parole, nuove categorie di lettura, nuove interpretazioni di fare ed essere agenzia educativa, una revisione costante del concetto di sapere che deve poter essere ricodificato a fronte della più complessa organizzazione delle conoscenze e delle nuove esigenze formative. Il sapere proposto dalla scuola deve dunque rinnovarsi costantemente: non può più essere immobile e autoreferenziale ma cercare nuovi paradigmi di conoscenze e nuovi valori di riferimento.

Il mondo della scuola oggi risulta investito da importanti e differenti emergenze educative dovute anche a un'elevata presenza di bambini di origine straniera.

Uno sguardo retrospettivo sul succedersi delle diverse interpretazioni, mostra come le nuove linee di condotta e i nuovi approcci al problema abbiano comportato via via profonde revisioni dei metodi precedenti senza peraltro arrivare fino a questo momento a definire una linea d'intervento risolutiva e valida per tutte le realtà. La situazione non presenta miglioramenti consistenti e non si vedono, né a breve né a medio termine, facili soluzioni al problema.

Sappiamo solo e bene che dobbiamo tendere verso un nuovo modello educativo-culturale per cui è urgente interrogarsi su quali percorsi intraprendere, meglio se preventivi e precoci indirizzati cioè ai bambini e al mondo dell'infanzia.

Ciò implica un apprendimento interculturale costante nel senso di un'educazione alla pace e ai diritti che apra gli sguardi a prospettive più ampie. Per questo la lingua oltre ad essere espressione d'identità si prefigura, nel contempo, strumento per una migliore intesa tra identità diverse. Il linguaggio dei bambini è un linguaggio comune e rappresenta uno strumento potente di socializzazione attraverso il quale si introducono i significati comuni della cultura. A quest'età il bambino intesse relazioni significative e positive prevalentemente attraverso il linguaggio mediatore di tutte le esperienze che s'integra con tutti gli altri ambiti del fare e del sapere assumendo la sua funzione comunicativa e socializzante.

La scuola, sostiene Neil Postman, è l'unica istituzione pubblica ancora basata sull'ipotesi che ci siano grandi differenze fra infanzia ed età adulta e a essa compete il compito di avvicinare gradualmente il bambino alle conoscenze, abilità e competenze nei vari campi del sapere e del vivere civile¹.

In questo contesto non possiamo pensare che le esigenze dell'infanzia siano riconducibili solo all'ordine materiale e di cura poiché esse sono molteplici e richiedono un'attenzione e un ascolto elevati.

I cambiamenti avvenuti nella società negli ultimi anni sono stati considerevoli e anche la scuola dell'infanzia, con i suoi valori e la sua intrinseca funzione educativa, ha dovuto produrre risposte nuove alle nuove esigenze educative.

¹ N. Postman, *Come sopravvivere al futuro*, Orme, Milano 2003, p. 187.

Il bambino a quest'età cerca risposte interiori di sicurezza, affermazione di sé, appartenenza, approvazione; nel percorso della Scuola dell'infanzia acquisisce la propria identità, la propria autonomia, affermandosi come soggetto, sviluppando conoscenze nuove e competenze culturali.

In una condizione di dialogo permanente il bambino attiva un processo intenzionale ininterrotto attivando, attraverso processi di *feed-back* con l'adulto, un percorso di autoaffermazione e di maturazione.

La valenza educativa trasforma così la scuola dei saperi organizzati in uno scenario privilegiato di socializzazione, aperture e integrazione.

Jerome Bruner definisce la cultura come: «un sistema di significati condivisi»² (Bruner, 2011).

Secondo la sua teoria infatti ogni individuo attribuisce valore alle situazioni e alle cose in virtù dei significati elaborati e condivisi collettivamente dalla sua cultura di appartenenza.

Ma qual è la cultura di appartenenza di un bambino nato in Italia da genitori migranti?

L'acquisizione delle conoscenze può essere favorita o ostacolata dalla capacità di riconoscere come significativi sul piano conoscitivo informazioni e processi che possono aiutare i bambini ad elaborare nuove mappe cognitive e dunque a moltiplicare le possibilità di integrazione e le strategie di risoluzione dei problemi. In questo senso la scuola dell'infanzia offre al bambino una pluralità di sollecitazioni e di opportunità nel rispetto delle dinamiche relazionali, affettive ed emotive che consentono la creazione di solidi rapporti e l'acquisizione delle norme sociali.

La diversità è accolta dunque in una dimensione esistenziale inclusiva in cui l'approccio olistico, inteso come un apprendimento metodologico globale, peculiare di questo segmento didattico, permette l'armonizzazione degli stimoli e delle proposte, incentivando i differenti modi di pensare e di sentire.

La scuola dell'infanzia ha un approccio multidimensionale al pensiero fondato su esperienze che vicendevolmente si contaminano e si influenzano tra di loro in maniera circolare, nell'intersecarsi di azioni e conoscenze collettive e individuali.

I bambini con la loro costante ricerca del perché delle cose, con la loro spiccata curiosità, con i loro errori creativi e le loro ipotesi fantastiche, assemblano elementi e individuano soluzioni alle pressanti difficoltà che il processo di crescita inevitabilmente comporta.

Attraverso il linguaggio musicale, le drammatizzazioni, le rielaborazioni verbali delle esperienze vissute, le attività grafico-pittoriche e plastiche il bambino socializza e collabora con i compagni attivando processi inclusivi spontanei tesi a percorrere strade nuove in ambiti oltremodo stimolanti, sviluppando un terreno comune d'intesa e di scambio di conoscenze.

² J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2011 (7ª ed.).

Le criticità disseminate lungo il cammino di integrazione sono più riscontrabili nei genitori: gli adulti sono parte integrante della relazione e quindi anche del problema. Per questo la scuola stessa può organizzare interventi mirati che traducano l'esito di un dialogo e di una concertazione tra bambini, famiglie e insegnanti. È inoltre da evidenziare che nella scuola dell'infanzia l'inserimento del bambino straniero non è penalizzante come in altri segmenti scolastici: non c'è lo *stress* del ritardo scolastico, né degli obiettivi a medio e lungo termine da raggiungere, né il divario nei risultati scolastici tra alunni italiani e stranieri...

Si elude la valutazione degli apprendimenti con le interrelazioni significative sui processi di apprendimento, i bambini sono protetti dagli insuccessi scolastici di tipo 'strutturale' come i brutti voti e le note disciplinari e soprattutto si evita l'umiliante procedura della bocciatura che si riscontra sempre più spesso in ogni ordine di scuola.

I tempi di attenzione e concentrazione richiesti sono più brevi, non c'è il codice scritto da imparare, le richieste, se pur esigenti dell'insegnante, sono molto più calibrate e commisurate al singolo nella sua specificità e nei suoi bisogni. Inoltre la presenza di bambini stranieri non è percepita come un'emergenza e l'ulteriore vantaggio è rappresentato dal fatto che tutti i progetti hanno ambiti trasversali di competenza.

I bambini nella scuola dell'infanzia sono dotati di strutture comunicative e sistemi originali con i quali riescono ad acquisire preziose informazioni su cui basare il proprio lavoro in forma non convenzionale e questo rappresenta il più valido aiuto per i bambini stranieri.

In questo segmento scolastico, anche l'accoglienza non è casuale o improvvisata ma vissuta come risorsa indispensabile per costruire nel bambino, come sostiene Bowlby, una visione di se stesso in base a come ci siamo presi cura di lui.

Un percorso di alfabetizzazione emozionale dunque che permette ai bambini di sviluppare la consapevolezza della propria affettività con esiti positivi sulla vita di relazione all'interno della sezione e del plesso. Privilegiando attività e mezzi ad alta valenza espressiva come la narrativa, nella forma di ascolto, di letture coinvolgenti fatte dall'insegnante e la discussione di gruppo che presupponga la rielaborazione e la formulazione di ipotesi intorno a un problema, è possibile far comprendere ai bambini messaggi e veicolare valori come la pace, l'amicizia, la fiducia nell'altro e allo stesso tempo prevenire forme di disagio non sempre facilmente riconoscibili. Spesso la difficoltà di gestire le emozioni può esprimersi attraverso la manifestazione di sintomi somatici come ansia, disagio, tristezza, paura, che possono tradursi in comportamenti oppositivo-provocatori, apatia, disturbi del sonno e dell'alimentazione, fino alla fobia per la scuola.

Il disagio psicologico in ambito scolastico può essere segnale di malessere affettivo e relazionale per questo è necessario individuarlo tempestivamente e intervenire con attività *ad hoc*.

La struttura affettivo-emozionale, relazionale e cognitiva dell'alunno può risultare instabile o comunque scossa da vicissitudini ed esperienze

di vario genere o pregresse che si profilano come punti di debolezza interferenti con il loro sviluppo globale.

Una relazione positiva insegnante-bambino, oltre a favorire le aperture mentali correlate fortemente a un apprendimento significativo, preludio di un futuro successo scolastico, fornisce un importante supporto emotivo capace di scardinare ogni inibizione sociale.

Nell'infanzia è più facile per l'insegnante organizzare un piano di supporto personalizzato: l'adulto, in tal senso, assume l'atteggiamento di interlocutore attivo ma anche quello di catalizzatore di interazioni positive tra bambini. L'importante ruolo del contesto di crescita assolve a una serie di funzioni fondamentali, come ad esempio rafforzare l'autostima e il senso di sicurezza oltre a potenziare strategie di condivisione.

Il valore educativo e rassicurante delle attività di *routine*, degli scambi tra pari, le esperienze concrete vissute insieme, agiscono come supporto nell'affrontare cambiamenti tipici dei momenti di svolta e di passaggio, momenti particolarmente ansiogeni per un bambino, in questa fascia d'età, che si acquisiscono particolarmente all'ingresso nel nuovo contesto scolastico.

Apprendere nuovi concetti e vivere nuove esperienze in un clima emotivo-relazionale sereno, di amicizia, di scambio, di empatia percepita, si riflette inevitabilmente sull'immagine di sé, promuovendo, contemporaneamente, capacità relazionali nel rispetto di se stessi e degli altri.

Attraverso gli elaborati grafico-pittorici emergono sentimenti inespresi, tensioni, paure, ma anche legami autentici di amicizia essendo una modalità espressiva slegata dalle abilità cognitive generali e competenze linguistiche possedute dal bambino. Scegliere e praticare l'accoglienza come metodo induce a pensare che l'attenzione all'incontro con il bambino, all'accettazione della sua identità, alla valorizzazione delle sue potenzialità e risorse concorre a delineare un preciso stile relazionale ed educativo.

2. Idee in movimento

Confrontandoci e discutendo sull'argomento siamo partiti come gruppo³, da una riflessione del sociologo britannico Zygmunt Bauman da cui hanno preso spunto le discussioni successive e i confronti.

L'umanità contemporanea parla con molte voci e [...] continuerà a farlo per un tempo lunghissimo. La questione centrale della nostra epoca è come trasformare questa polifonia in armonia [...]; ma sappiamo anche che essa è edificata esclusivamente con la calce e i mattoni

³ Il laboratorio è stato condotto in formula mista tra le tirocinanti del quarto anno, indirizzo infanzia, e gli studenti e le studentesse del liceo pedagogico classe quarta ed è stato articolato in vari *step*. Nel corso dei lavori si sono poi aggiunte alcune *tutor* aziendali e una docente del liceo. Le persone non si conoscevano tra di loro.

degli affetti umani e dell'impegno. Allora il suo compito precipuo è quello di trovare l'unità nella diversità⁴.

Tutti hanno avuto così il loro spazio di comunicazione e la loro opportunità di parola partecipando attivamente e affrontando le tematiche da punti di vista differenti.

Si è avuta quindi la possibilità di commentare insieme alcune tematiche inerenti alla scuola dell'infanzia e toccare le problematicità e le ricchezze degli aspetti interculturali e inclusivi che la scuola offre e di cui la scuola 'soffre'⁵.

La scuola dell'infanzia può accompagnare e facilitare lo sviluppo dell'ascolto e dell'attenzione mediante la realizzazione di opportune e diversificate attività. In questa privilegiata fascia d'età i bambini sviluppano rapidamente tutte le più importanti capacità: il linguaggio, la memoria, la capacità di risolvere problemi, la concentrazione. Si profila dunque opportuno e interessante un intervento che aiuti e che sostenga i bambini e le famiglie a renderli più consapevoli ad utilizzare strategie nuove per accrescere e usufruire di un bagaglio culturale più ampio e meno miope: quello interculturale che costituisce un prezioso traguardo.

L'insegnante attento alla dimensione metacognitiva dell'apprendimento cerca di incoraggiare il bambino a riflettere sul proprio comportamento e sulle proprie capacità in modo non scisso dall'ambiente in cui vive e dalle persone che incontra. Dall'attività di *brainstorming* è dunque emerso il profilo che l'insegnante accogliente dovrebbe avere nella scuola dell'infanzia di oggi.

Ovvero: *empatia, preparazione, motivazione, entusiasmo, pazienza, disponibilità al confronto, creatività, iniziativa*. Sono state inoltre individuate le parole chiave inerenti al nesso intercorrente tra scuola e intercultura: *empatia, scambio, accoglienza, dialogo, condivisione, miscuglio, gioco, scoperta, inserimento, integrazione, unione, disponibilità, risorse, comprensione, relazione, confronto, interazione, incontro, meticcato, differenza, valori, collaborazione, interattività, ascolto, accettazione, comunicazione, vicinanza, sguardi...*

Le idee sono state sviluppate attraverso l'associazione di pensieri e immagini richiamando il gruppo alla formulazione di similitudini e metafore sull'immigrazione e sui bambini stranieri.

- L'integrazione è come un minestrone. Gli ingredienti sono tanti ma il sapore è unico.

⁴ Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2001.

⁵ All'interno del gruppo erano presenti studentesse molto preparate, dotate di una buona comunicazione, capaci di usare un lessico ricco e appropriato le quali hanno costituito un stimolo per gli altri partecipanti. Con la regia e la mediazione della *tutor* è stato possibile costruire, nel breve tempo assegnatoci, relazioni tra pari molto rispettose evitando che alcuni con un carattere più forte ed estroverso prevaricassero su gli altri.

- L'integrazione è come un'insalata mista: l'armonia dei sapori è indispensabile.
- Lo straniero è come un pesce d'acqua dolce buttato in mare.
- Il bambino straniero giunge in una classe come un dono inaspettato.
- I bambini in una scuola stanno come una scatola di colori che si mischia su una tavolozza per realizzare un bel quadro: ci si mischia e si rimane uguali a noi stessi, senza perdere la propria identità.
- Quando siamo diversi è difficile guardare insieme nella stessa direzione ma è necessario farlo.
- Come nell'oceano nuotano vari tipi di pesci, così nella scuola tanti bambini diversi si muovono insieme nel grande oceano della vita.
- I bambini stranieri sono come colori su una tavolozza, ce ne sono tanti e tutti sono indispensabili per creare una nuova opera d'arte.
- L'integrazione è un cruciverba in cui tutte le parole incrociandosi devono tornare.
- La scuola è lo spazio dell'incontro.
- L'integrazione è una coperta *patchwork* calda e colorata.
- La multiculturalità è come un grattacielo: tutti abitano insieme ma a casa loro.
- Il bambino Rom è come un calzino sudicio da mettere in lavatrice.
- Il bambino Rom è come una scritta su un vetro appannato: piano piano svanisce ma resta l'alone di un dolce ricordo.
- Il bambino Rom è come un bruco che vuol diventare farfalla.
- Il bambino Rom è come un cavallo selvaggio difficile da domare.
- Il bambino Rom è come una barca senza timone.
- I bambini Rom sono discriminati a priori: non ha importanza chi essi siano, sostanzialmente sono Rom.
- Il bambino Rom è come un palloncino gonfiato a elio, se non c'è un filo che lo trattiene vola via.
- Il bambino Rom è un'interferenza radio.
- Il bambino Rom è un cembalo muto.
- I bambini Rom sono come bolle di sapone. Spesso si dissolvono senza che nessuno se ne accorga.

3. Aspetti peculiari della cultura Rom: riflessione collettiva⁶

Non si può certo parlare di pari opportunità in tal senso, c'è repulsione anche tra gli insegnanti e le aspettative nei confronti dei bambini Rom so-

⁶ Dalle frasi enucleate si evince una sensibilità e una formazione molto diversa dove la variabile dell'età incide moltissimo. Il pregiudizio nelle sue forme più manifeste e/o velate è più radicato tra gli studenti del liceo in prevalenza maschi. L'argomento Rom ha devastato il quadro dell'integrazione che si era formato poco prima e affrontare la tematica è stato come scoperciare il vaso di Pandora.

no veramente scarse. Le problematiche sociali sono certamente complesse ed è doveroso tener conto delle loro specifiche istanze.

Le nuove politiche tendono sempre più a ghettizzare queste minoranze fino a demarcare con chiarezza tratti involutivi, esibendo manifesta ostilità nei confronti di queste etnie.

Dal dibattito caratterizzato da posizioni e punti di vista divergenti, è emerso con forza quanto le dinamiche inclusive messe in atto dal territorio siano fondamentali, così come la preparazione degli insegnanti, per attivare un'efficace azione di prevenzione, accompagnamento e sostegno.

I bambini Rom si distinguono nettamente da tutti gli altri stranieri anche perché, tra le loro mille sfaccettature non lo sono, poi perché a differenza di questi ultimi hanno le loro spiccate peculiarità: non vogliono allinearsi o meglio conformarsi, non accettano le nostre regole, il nostro stile di vita, non intendono integrarsi.

Il criticismo denigratorio nei loro confronti deriva da secoli di emarginazione sociale che ha generato nel tempo stereotipi granitici duri da abbattere per poter favorire una maggior coesione sociale.

I Rom rubano, i Rom puzzano, I Rom sono sporchi, Non bisogna mai fidarsi dei Rom...

I Rom come i Sinti e altre minoranze etniche presenti sul nostro territorio, hanno anche un volto, un nome, una storia personale, un'identità precisa, sono persone che cercano di costruire il loro progetto di vita e sono anche bambini e bambine che abitano le nostre sezioni e le nostre classi a Scuola. E allora, che fare? Certamente si tratta di minori in condizione di svantaggio che necessitano di un aiuto particolare.

Avviare buone pratiche fin dalla scuola dell'infanzia crea le condizioni ottimali per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica come finora avviene in modo massiccio nei segmenti scolastici successivi e per poter sostenere la frequenza e il successo scolastico a partire da un ambiente formativo prevalentemente ludico e non rigidamente preordinato.

A fronte di un'emergenza sociale è necessario e urgente modificare gli stili educativi e ospitali che le nostre scuole e il nostro corpo docente adottano nei confronti di questi bambini.

La scuola dell'infanzia non è percepita dalle madri Rom come vera scuola, né tanto meno utile per cui si genera la riluttanza all'iscrizione e all'inserimento. Nella loro cultura è difficile che le madri si separino così precocemente dai propri figli. La non accettazione è chiara: in fondo non è scuola dell'obbligo e quindi perché mandarli?

Molti sono gli ostacoli che un bambino Rom o Sinti si trova ad affrontare entrando a scuola: dall'aspetto comunicativo a quello linguistico senza valutare la sua marcata diffidenza verso l'ambiente nettamente contrastante rispetto a quello a cui è abituato a vivere e alle sue limitate esperienze. La scarsa accettazione delle regole è un altro motivo dominante nell'inserimento di questi bambini nella scuola dell'infanzia che si acutizza con l'età e nei segmenti scolastici successivi se non c'è stata la possibilità di usufruire di questa privilegiata opportunità formativa.

Nell'ambito del laboratorio, dopo aver sfatato alcuni tabù saldamente radicati, sono stati individuati i seguenti obiettivi che le studentesse e gli studenti hanno reputato necessari per un adeguato e ipotetico inserimento di questi bambini in una sezione di scuola dell'infanzia.

L'accento è stato posto, a più riprese, sulla loro fragilità, sulla loro ricattabilità emotiva e sul loro costante bisogno d'affetto, scardinando l'iniziale e superficiale analisi. Reticenti nel comunicare i propri bisogni e le proprie esperienze questi bambini tendono spesso a isolarsi fino a autoescludersi in silenzio dal sistema scolastico. Frustrati nei confronti degli altri, passivi e disadattati, possiedono di frequente modalità distorte di rappresentare mentalmente se stessi e il mondo in termini di rigidità e assolutismo e spesso il loro disagio non viene compreso dall'insegnante.

Per prevenire queste criticità è essenziale migliorare le interazioni, promuovere comportamenti pro sociali migliorare la capacità di ascolto e dialogo con l'altro.

Tutti i partecipanti al laboratorio hanno riconosciuto nella loro esperienza come spesso gli insegnanti siano ostili o indifferenti nei confronti di questi bambini. Anche per questo motivo le studentesse e gli studenti hanno concordato all'unanimità l'utilità dell'adozione di una sperimentazione educativa magari condotta in rete con il territorio.

Per meglio rispondere al bisogno di:

- Rassicurazione
- Fiducia
- Affetto
- Stimoli culturali
- Esperienze plurime e motivanti.

Sono stati individuati dal gruppo i seguenti obiettivi:

- Accoglienza non formale
- Superamento della reciproca diffidenza
- Flessibilità nell'accettazione delle regole condivise (sempre si ricordi che sono bambini liberi)
- Adozione di molteplici registri comunicativi
- Implementazione della motivazione
- Incentivazione del coinvolgimento attivo valorizzando i loro peculiari apporti
- Arricchimento dell'ambito linguistico-espressivo.

Essenziale si prospetta la collaborazione con il territorio e l'extrascuola ma occorre anche una sensibilizzazione dei genitori, del personale educativo e ausiliario nonché la necessità di corsi di aggiornamento per i docenti, laboratori a tema o gruppi di lavoro con esperti.

4. Parole condivise, parole non condivisibili

Le parole hanno sempre un significato o meglio più di un significato, veicolano significati diventano valori fondanti e condivisi per un gruppo. Il dialogo ha dunque un ruolo fondamentale, soprattutto nei processi di integrazione, e come ben descrive Cambi: «Il dialogo è potente: se aperto, senza reticenze, in cammino verso lo scambio, proiettato sul valore del meticciamiento, che è tale proprio perché dà corpo a una comunità più larga»⁷.

Ecco perché è stato proposto nell'ambito del laboratorio la creazione di un doppio vocabolario: quello dell'accoglienza e quello corrispondente del disprezzo.

Parole per accogliere: per non sentirsi soli vs Parole da dimenticare: le origini dell'intolleranza e del pregiudizio.

Accogliere	Chiudersi/Protegersi
Ascoltare	Diffidare
Comunicare	Assumere posizioni ferme e irremovibili
Vedere l'altro	Adottare stereotipi
Farsi carico dell'altro	Alimentare il dubbio
Pensare in modo nuovo	Pensare di perdere qualcosa
Riflettere	Essere certi delle proprie posizioni
Collaborare	Sentirsi superiori
Ragionare	Distinguersi
Confrontarsi	Giungere a conclusioni arbitrarie
Aiutare	Offendere/Denigrare

Conclusioni

Nel corso degli anni nonostante i numerosi progressi fatti nella comprensione del fenomeno degli stranieri migranti e della loro integrazione sostanziale a scuola, restano problemi aperti da affrontare anche a causa della scarsa formazione e sensibilizzazione degli insegnanti e degli operatori nei confronti di certe tematiche. Occorre una visione plurima che ancora risulta incompleta o affastellata.

Gli sforzi spesso inficiati dalla non intenzionalità collettiva che tende ancora a stigmatizzare certe realtà trattate ancora oggi come veri e propri tabù e una valenza particolarmente negativa in virtù di caratteri di cronicità e inalterata persistenza delle suddette problematiche, fanno sì che il percorso scolastico spesso non sia molto coerente e incisivo sulla rilevanza educativa. Tutto ciò comporta conseguenze sia per la qualità della vita sia per il benessere emozionale dei bambini a scuola. È evidente che

⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.

il tipo di compito proposto, la sua complessità, la motivazione a svolgerlo influenzeranno gli esiti di qualsiasi percorso per poter costruire, partecipatamente e intenzionalmente, nuovi modelli integrati d'intervento che costituiscono una sfida educativa per gli addetti ai lavori e non solo.

Così se l'immigrazione ha cambiato profondamente il volto alla scuola è necessario che queste importanti trasformazioni siano accompagnate da consapevolezze condivise che consentano di costruire pratiche per una buona integrazione e che siano altresì efficaci per accompagnare, sostenere e orientare insegnanti e alunni a partire dai bambini.

L'esperienza si è conclusa con il pieno soddisfacimento del gruppo che ha focalizzato l'attenzione sull'arricchimento e sui vantaggi che questo tipo di esperienze interculturali può offrire alla scuola.

La sintesi convergeva sul fatto che in una scuola inclusiva e interculturale i bambini godono di maggiori opportunità d'apprendimento dovute proprio allo scambio e alla dimensione stimolante e arricchente che ne deriva dove i saperi si affinano e le incomprensioni si assottigliano⁸.

Spesso ci accorgiamo di essere inadeguati di fronte al cambiamento per questo occorrono *formae mentis* nuove per nuovi orizzonti interculturali.

Bibliografia

- AA.VV., *Accogliere, Capire, Educare*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002.
- Biagioli R., *La pedagogia dell'accoglienza*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna 2007.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.
- De Lumè F., Giani A., *Bambini Rom a scuola. Esperienze e integrazione*, Milella, Lecce 2004.
- Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola, accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Milano 1997.
- Favaro G., *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, Giunti, Firenze 2001.

⁸ È importante fornire ai giovani esempi di cultura inclusiva tradotta nella prassi quotidiana perché rappresenta per loro un invito a riflettere su tematiche spesso troppo concettuali e astratte a cui rimangono indifferenti. È necessario metterli in crisi, farli riflettere, evidenziare le loro incongruenze di pensiero.

L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL SUPERVISORE DI TIROCINIO

Carla Maltinti

*Vi è un'età in cui si insegna ciò che si sa;
ma poi ne viene un'altra in cui si insegna
ciò che non si sa, e questo si chiama cercare.*

da *Lezione* di R. Barthes

1. Fare tirocinio tra scuola e università

Nel processo di orientamento e formazione degli insegnanti del futuro, all'interno del corso di laurea in scienze della formazione primaria, un ruolo importante è rivestito dai supervisori del tirocinio che, insieme ai docenti universitari e agli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, accompagnano gli studenti nel loro percorso di formazione iniziale.

Il tirocinio costituisce indubbiamente una parte fondante nella preparazione degli studenti, poiché sposta il fulcro dell'apprendimento dall'aula accademica a quella scolastica: la costruzione di competenze si muove dal piano cognitivo all'essere in situazione; il processo di comprensione diventa osservazione diretta dell'azione svolta dall'insegnante in classe, nelle riunioni collegiali, nei momenti di progettazione, nella relazione con i genitori. Il tirocinio a scuola è per gli studenti un'esperienza personale molto coinvolgente e motivante: essi si misurano con l'istituzione, costruiscono relazioni con i futuri colleghi, sperimentano se stessi nel gruppo di alunni.

Ma il tirocinio non si concretizza solo nell'esperienza scolastica. Il percorso di tirocinio, diversificato nel monte orario per ciascun anno di corso, contempla due sedi e due distinte attività: il *tirocinio diretto* a scuola e il *tirocinio indiretto* in facoltà.

Il progetto formativo di tirocinio, infatti, si realizza in parte a scuola, sotto la guida di un docente *tutor*; in parte si sviluppa e si completa in ambito accademico, nel gruppo coordinato dal *tutor* supervisore.

Le attività del tirocinio si svolgono dunque simultaneamente su due piani.

Per tirocinio diretto si intende l'attività che viene svolta dal singolo studente nella scuola prescelta e convenzionata con l'università dove egli, seguito da un insegnante *tutor* (*tutor accogliente*), mette in pratica il progetto formativo secondo le indicazioni delle annualità del corso di laurea.

Per tirocinio indiretto si intendono invece le attività di supporto al diretto, propedeutiche e, poi, di riflessione circa le esperienze maturate in classe; esse sono coordinate da un insegnante distaccato presso l'università (*tutor supervisore*) e vengono svolte in gruppo. I gruppi, composti in media da 30 studenti, sono suddivisi per annualità.

Il tirocinio diretto mette lo studente di fronte all'esercizio della pratica professionale in tutta la sua ordinaria complessità.

Gli incontri, in gruppo, di tirocinio indiretto consentono invece di porre l'attenzione, in modo critico e riflessivo, alla quotidianità dell'azione educativa nei suoi aspetti relazionali, didattici e organizzativi. Ciascun studente porta nel gruppo l'osservazione effettuata in classe, il vissuto di uno specifico contesto, il modello di insegnante osservato, l'attività sperimentata, la documentazione svolta. Nel gruppo questi contesti vissuti diventano tanti quanti sono gli studenti. Da qui si muove la riflessione, sulla linea università – studente – scuola, che consente di attribuire senso e significato all'esperienza personale, che promuove la comprensione e la capacità di agire in molteplici contesti formativi.

Il richiamo alla pluralità e complessità dei contesti educativi riconduce al quadro culturale in cui proprio il tirocinio si colloca: da un lato rappresenta la conferma della scelta di un orientamento di tipo pratico-riflessivo, dall'altro supera il paradigma – dal sapere al fare – in favore di una formazione universitaria concepita sull'alternanza teoria-pratica, dove gioca un ruolo chiave la qualità del partenariato tra università, scuole e territorio (Santerini, in AA.VV. 2002).

2. La supervisione educativa

Se ci soffermiamo sul significato della parola tirocinio, non avremo forse l'immediato riferimento all'addestramento delle reclute (*tirones*) nell'esercito dell'antica Roma, ma è certo che le definizioni che vengono in mente avranno a che fare con la preparazione ad un mestiere; con la pratica per imparare una professione; con un periodo di formazione che vede l'apprendista affiancato da un *tutor* o da un lavoratore esperto.

I due attori principali del tirocinio, lo studente e l'insegnante che lo accoglie a scuola, sono dunque figure facilmente riconoscibili.

Invece il termine supervisione, sempre nel linguaggio comune, richiama subito l'idea del controllo, della vigilanza, della misurazione degli obiettivi prefissati in rapporto a quelli effettivamente raggiunti.

In ambito economico e presso le imprese multinazionali, il termine *supervision* fa, infatti, riferimento a un superiore del direttore, un sorvegliante, un capogruppo.

Di conseguenza, se ci limitiamo a questa definizione, il ruolo che svolge il supervisore del tirocinio risulta completamente frainteso. Anzi, a ben vedere, può colorarsi di connotati negativi che non rendono merito delle azioni organizzative e formative che i supervisori svolgono all'interno del corso di laurea.

Spetta al supervisore coordinare il raccordo tra la formazione disciplinare, gli apprendimenti cognitivi e lo svolgimento della professione con tutto il carico emozionale e relazionale che questo comporta. Sono i supervisori che, insieme ai *tutor* accoglienti, introducono i futuri maestri

all'interno delle scuole prescelte. Sono i supervisori che, oltre a curare l'aspetto organizzativo dei gruppi, i contatti con i dirigenti, la correzione e valutazione annuale degli elaborati, la revisione della relazione finale che accompagna la tesi di laurea, svolgono la funzione di *tutor*, inteso come figura di riferimento che aiuta e facilita, a volte anche per questioni non strettamente connesse al tirocinio.

In ambito sociale ed educativo la supervisione è presente in termini di consulenza trasversale o indiretta, di supporto e di intervento mirato al miglioramento delle relazioni e delle pratiche educative effettuata da un professionista esterno all'ente o all'istituzione interessati (Belardi, Wallnofer, 2007).

La supervisione del tirocinio, all'interno del corso di laurea – sebbene non sia centrata sul *counseling*, e quindi non si configuri come un'azione mirata al miglioramento di una situazione lavorativa – è, per molti aspetti, assimilabile a quella che viene svolta nelle professioni educative e di aiuto alla persona. Da un lato, perché i problemi che emergono in ambito scolastico possono essere presi in esame, in maniera critica, e valutati per progettare una migliore alternativa rispetto a quella osservata; dall'altro perché l'osservazione effettuata e poi elaborata in gruppo, va a colmare quel vuoto riflessivo che sta tra l'individuo e il ruolo professionale che esso svolge, che sta tra il contesto in cui opera e la sua capacità di orientare e promuovere il processo formativo. In effetti, nonostante che in tutte le professioni educative la richiesta di competenze riflessive, sociali e pratiche sia alta, la formazione tradizionale non offre ampie occasioni esperienziali in tal senso. Forse è proprio nella supervisione che possiamo individuare il nuovo spazio formativo dove è possibile dar forza alla costruzione delle competenze necessarie per accompagnare chi opera nella scuola a leggere e interpretare quello che generalmente si dà per scontato (Nigris, 2004), quello che viene agito nella pratica quotidiana indipendentemente dalla consapevolezza di chi lo fa. Per questo la supervisione educativa, così come testimoniano, per esempio, le esperienze del Sud Tirolo, può rivelarsi proficua non solo per la formazione iniziale, ma anche per la formazione/riqualificazione degli insegnanti in servizio e per i dirigenti scolastici con la finalità di promuovere una professionalità dinamica, colta e competente (Frabboni, in Belardi, Wallnofer, 2007).

3. Il ruolo del supervisore di tirocinio

Provare a definire il ruolo del supervisore di tirocinio all'interno del corso di laurea, dopo oltre dieci anni di ricerca-formazione attivata nei gruppi dei supervisori su tutto il territorio nazionale, sembra oggi possibile, nonostante tale figura non risulti ancora facilmente identificabile né da parte delle istituzioni scolastiche, né da parte del mondo accademico. Del resto gli stessi supervisori, quando prendono servizio in facoltà, hanno una vaga idea del compito che li aspetta, serve la pratica, insieme al

supporto indispensabile (e salvifico) dei supervisori 'anziani' per prendere coscienza della nuova realtà lavorativa.

Il supervisore è sicuramente – poiché richiesto per accedere al concorso – un maestro di scuola dell'infanzia o primaria che conosce l'organizzazione della scuola e la normativa di riferimento; che ha partecipato e condotto gruppi di adulti in formazione; che ha sviluppato e realizzato progetti; che ha conosciuto centinaia di bambini e le loro famiglie. Ma l'esperienza pregressa rappresenta soltanto la base sulla quale i supervisori hanno costruito la loro nuova professionalità. In effetti nulla coincide tra il mondo accademico e quello scolastico: differenti sono i contesti e gli obiettivi, diversa è l'età dei protagonisti del processo formativo. E nonostante la normativa abbia, più volte, descritto i compiti affidati al supervisore, il contratto di lavoro del comparto scuola ne riconosca le funzioni e una specifica circolare ne abbia messo in luce il carico di lavoro, oltre a tutta la letteratura che nell'ultimo decennio ne ha delineato il profilo (v. paragrafi 4 e 5), l'identità professionale del supervisore non ha ancora un adeguato e veritiero riconoscimento. Sappiamo che i supervisori del tirocinio sono docenti esonerati dall'insegnamento in modalità parziale o totale e rivestono un ruolo assai delicato nel diretto contatto con gli studenti; sappiamo che il supervisore svolge anche il ruolo di *tutor* quando incoraggia, consolida e stimola l'emergere delle capacità dello studente (Negri, Caspani, 2004); quando favorisce la scoperta di sé, come insegnante capace e consapevole della propria scelta professionale, quando suggerisce le scelte più opportune sulla base delle caratteristiche personali e quando aiuta a riconoscere e rende espliciti i modelli dell'azione didattica. Ma, piuttosto che elencare compiti e mansioni, ci interessa dar voce al vissuto degli insegnanti; trovare le parole per descrivere cosa accade, a livello personale, quando una persona lavora come *tutor* universitario con gruppi di studenti che devono essere formati alla professione di insegnante e al contempo lavora (o ha lavorato), come maestro nella scuola con alunni fra i 3 e i 10 anni.

La maggioranza dei docenti utilizzati nelle università sono supervisori con esonero parziale; ciò significa, per quel supervisore, lavorare contemporaneamente su due fronti: a scuola e in facoltà. E questo comporta, almeno nella fase iniziale, vivere un vero e proprio sdoppiamento del ruolo, una scissione del proprio sé professionale. A volte questo disagio viene anche rinforzato da un atteggiamento che porta i docenti universitari a considerare il supervisore un maestro, mentre in ambito scolastico è considerato, addirittura, un docente universitario. La confusione che ne deriva va ad aumentare la fatica del doversi ridefinire ogni volta. Per chi è in esonero parziale si tratta anche di dover sottolineare o nell'una o nell'altra istituzione di riferimento, di non essere un lavoratore *part time*, anzi.

Ma si tratta davvero di una scissione o piuttosto di un raddoppio in cui le due componenti (di *tutor* e di maestro) stanno in relazione dinamica? A ben vedere, pur rimanendo ben distinti gli specifici ruoli e ambiti di ser-

vizio, le due parti stanno in dialogica corrispondenza e questa flessibilità di funzione – quindi questa competenza – viene sviluppata proprio grazie al lavoro della supervisione.

Il lavoro di supervisione è caratterizzato da un complesso sistema di relazioni: se immaginiamo due assi perpendicolari possiamo porre in verticale l'ambito accademico e in orizzontale l'ambito scolastico e territoriale. Sulla linea verticale ci sono allora: gli studenti – il gruppo dei supervisori – il coordinatore – i docenti universitari, il presidente del corso di laurea – il preside di facoltà; sulla linea orizzontale abbiamo: da un lato, gli alunni – i colleghi di scuola – il dirigente scolastico; dall'altro le molteplici istituzioni scolastiche con i rispettivi dirigenti – i colleghi *tutor* accoglienti – e, di nuovo, gli studenti che vi effettuano il tirocinio diretto.

Il supervisore è un maestro che dà valore al lavoro che egli stesso svolge e conosce; che osserva insieme agli studenti attraverso il riflesso dei loro diari e dei loro resoconti.

Un maestro allo specchio, dove lo specchio riflette e restituisce proprio quegli strumenti del mestiere altrimenti trasmissibili.

È proprio perché maestro può riconoscere ed interpretare il lavoro dei colleghi e anche un po' se stesso. Per questo c'è una sorta di spaesamento quando una persona comincia a lavorare come *tutor* supervisore; è come essere perennemente davanti allo specchio e lo specchio riflette. E la continua riflessione sul proprio e sull'altrui operare, lo studio e l'aggiornamento costante, richiesto indirettamente dallo stare nel luogo della formazione per eccellenza, la consapevolezza che il mestiere di formatore chiede continuamente che si ricerchi ciò che non si sa o non si sa ancora fare, fa sì che il supervisore sviluppi capacità progettuali, sia nel pensare a sé come soggetto che riprogetta il proprio ruolo di insegnante, sia nell'immaginare, e quindi costruire, il percorso formativo per aiutare lo studente a formare la propria identità professionale. Il supervisore porta nel gruppo il suo essere (o essere stato) insegnante e il suo essere promotore di apprendimento. Per questo può costruire relazioni significative con gli studenti che chiedono e si rivolgono a lui anche perché è un maestro. Per questo può avere una visione *super*, può cioè vedere da sopra e offrire agli studenti il proprio contributo per una meta-riflessione sui problemi relativi alla professionalità in situazione.

4. La normativa di riferimento dal 1990 al 2010

Legge 19 novembre 1990, n. 341

Riforma degli ordinamenti didattici universitari – Art. 3. Diploma di laurea

2. Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico [...].

D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471

Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria – Tabella XXIII
Art. 1 Finalità del corso di laurea - Art. 6 Impegno didattico e tirocinio.

D.M. 26 maggio 1998

Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento nella Scuola Secondaria.

Legge 3 agosto 1998, n. 315

Interventi finanziari per l’università e la ricerca – Art. 1

4. Le università possono utilizzare personale docente in servizio presso istituzioni scolastiche, al fine di svolgere compiti di supervisione del tirocinio e di coordinamento del medesimo con altre attività didattiche nell’ambito di corsi di laurea in scienze della formazione primaria e di scuole di specializzazione per l’insegnamento nelle scuole secondarie.

D.M. 2 dicembre 1998

Utilizzazione a tempo parziale presso le Università di un apposito contingente di personale docente in servizio nelle istituzioni scolastiche e, con riferimento all’indirizzo per la scuola elementare, di personale educativo nelle istituzioni educative statali.

Circolare Ministeriale 21 aprile 2000, n. 130

Oggetto: Utilizzazione docenti presso i Corsi di laurea in scienze della formazione primaria [...] con compiti di supervisione del tirocinio. Art. 1 – commi 4 e 5 – legge 3 agosto 1998, n. 315.

Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227

Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell’accesso all’insegnamento, ai sensi dell’articolo 5 della Legge 28 marzo 2003, n. 53.

Legge 30 ottobre 2008, n. 169

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.

Art. 6. – Valore abilitante della laurea in scienze della formazione primaria.

CCNL scuola 2006-2009

Art. 41. Docenti che operano nell’ambito dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria.

Art. 43. Modalità di svolgimento delle attività di tirocinio didattico presso le sedi scolastiche e delle funzioni di supporto dell’attività scolastica.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249

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.

5. Bibliografia con sintesi di alcuni testi

AA.VV., *Diventare insegnanti. Il tirocinio tra scuola università e territorio*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2002, disponibile online su <http://milano.unicatt.it/scienze_della_formazione_Dossier_Diventare_insegnanti.pdf> (11/13).

Bartoli L., Ravelli A.G., Vigo A., *Il tirocinio nel corso di laurea in scienze della formazione primaria. Ideazione di un percorso di qualificazione professionale, tra riflessione ed esperienza*, EDUCatt Università Cattolica, ISU Milano 2004.

Belardi N., Wallnofer G., *La supervisione nelle professioni educative*, Erickson, Trento 2007.

Questo libro presenta lo sviluppo storico della supervisione, le componenti, i fondamenti teorici e le diverse modalità di applicazione, dando spazio a indicazioni e suggerimenti sull'impostazione e la conduzione della consulenza. Ne auspica inoltre, quale forma di aggiornamento professionale, una sempre maggiore diffusione negli ambiti educativi.

Betti C., *La formazione universitaria dei maestri*, in Di Bello G. (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Atti del Convegno di Studi, Firenze, 9-10 novembre 2004, Firenze University Press, Firenze 2006.

Le quattro sessioni del convegno hanno affrontato temi come: la storia della Facoltà e della formazione di maestri e professori; processi, modelli e teorie della formazione; alcuni concetti/focus della formazione e le professionalità a cui la Facoltà prepara.

Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Editrice Universitaria Udinese, Udine 2002.

Questo volume documenta il lavoro che le Scuole universitarie di specializzazione hanno svolto nella progettazione e nella realizzazione dei *curricula* di formazione iniziale degli insegnanti: emergono le strategie, le difficoltà incontrate, i risultati conseguiti, gli sviluppi ipotizzati.

Campo O., Isgrò G., *Il supervisore, questo sconosciuto*, Falcone, Palermo 2008.

Il testo presenta una parte del percorso di formazione e studio attraverso i progetti, i diari degli studenti, gli strumenti utilizzati nel primo quadriennio di vita del gruppo di supervisori di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

Ceriani A., *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Il corso di laurea per formatori dell'Università Cattolica di Milano è stato tra i primi a muoversi in quest'ottica, imponendosi come modello di riferimento per altre realtà universitarie. Il volume documenta in modo dettagliato una ricerca che ha coinvolto i laureati in Scienze della Formazione dell'ateneo milanese avente come oggetto le attività di tirocinio.

Dalle Fratte G. (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, FrancoAngeli, Milano 1998.

I contributi del volume propongono un ampio approfondimento delle questioni da considerare focali per ripensare il rapporto scuola-università e per programmare i tirocini e i laboratori nella prospettiva di un Corso di laurea professionalizzante, tenendo conto della diversa ottica delle istituzioni e dei soggetti implicati: scuola, università, docenti, insegnanti, dirigenti, responsabili istituzionali, studenti, *in primis*.

Fulgione M., Corona F., *Didattica e tirocinio. Modelli formativi per i docenti*, Aracne, Roma 2008.

Il tirocinio si sviluppa sia con il supervisore sia con l'insegnante *tutor* della scuola di accoglienza, valuta i risultati dell'intervento in relazione a situazioni al contorno, rielabora elementi deboli del progetto, riflette sul modello didattico immaginato e realizzato a scuola.

Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce 2001.

Michelini M.C., *L'apprendista insegnante. Il Tirocinio nella formazione iniziale dei docenti*, Quattro Venti, Urbino 2003.

Questo manuale offre coordinate teoriche e metodologiche fondamentali dei percorsi del tirocinio tra ridefinizione degli assetti curriculari universitari e profili formativi di competenza da assicurare ai futuri docenti.

Michelutti G. (a cura di), *Il tirocinio nell'ambito di scienze della formazione primaria*, Forum, Udine 2001.

Il volume presenta un primo bilancio sull'attività di tirocinio come momento chiave della formazione dei futuri insegnanti. Attività che comporta la costruzione di nuovi rapporti di collaborazione fra il mondo della Scuola e l'Università.

Negri M.P., Caspani A., Arpini F. (a cura di), *Formazione iniziale degli insegnanti e tirocinio. Prospettive per il tutor*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Il volume presenta i materiali elaborati nell'ambito del progetto "Il Tutor" dell'IRRE Lombardia. Il percorso di ricerca ha coinvolto docenti universitari, supervisori per il tirocinio delle SSIS e *tutor* d'aula, ovvero insegnanti delle scuole che accolgono i neo-laureati come tirocinanti. Oltre al supporto delle due nuove professionalità docenti (supervisore e *tutor*) è stata verificata la possibilità di costruire reti stabili di collaborazione tra Università e Istituzioni scolastiche.

Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.

Il volume prende in esame l'esperienza del tirocinio svolta nei primi anni del nuovo corso di laurea presso l'Università di Milano-Bicocca, mettendo a fuoco gli elementi qualificanti e le prospettive future di questo itinerario di formazione e di ricerca. Il tirocinio, insieme ai laboratori didattici, costituisce l'elemento più innovativo della formazione iniziale degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda l'introduzione delle nuove figure dei supervisori, insegnanti in servizio a tempo parziale o totale presso l'università, che operano in collaborazione fra questa e la scuola.

Perna G., Romano L., *Il tutor di tirocinio. Una opportunità di qualificazione professionale*, Junior, Bergamo 2007.

Il volume si propone di delineare il ruolo del *tutor* definendo le competenze perché il docente esperto possa accogliere uno studente tirocinante ed accompagnarlo in un percorso iniziale di formazione. Nella prima parte del volume viene presentato il modello teorico che supporta le attività di tirocinio. Nella seconda parte si analizzano le caratteristiche dell'attività di *tutor* per ordine di scuola.

Supervisori di Bologna e Modena-Reggio Emilia, *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, CLUEB, Bologna 2006.

Il volume documenta in maniera completa e concreta il lavoro svolto, con gli studenti, con le istituzioni scolastiche accoglienti, con la facoltà, dai supervisori del tirocinio (tutte donne) dell'università di Bologna.

Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008, Firenze University Press, Firenze 2010.

La storia recente della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze si apre all'insegna del cambiamento, coniugando le domande di formazione espresse da una nuova società della conoscenza, nata dai processi mondiali della globalizzazione con la necessità sociale di promuovere l'interculturalità e il dialogo tra le diversità.

Zanniello G. (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008.

Il volume è diviso in tre parti: la prima affronta il tema del dialogo tra la cultura umanistica e quella scientifica; la seconda quello dell'integrazione delle competenze disciplinari con quelle pedagogiche; la terza è dedicata interamente alle problematiche del tirocinio.

Sitografia

<http://www.apred.eu/ricerche-in-corso/il-supervisore-di-tirocinio>

<http://www.infantiae.org/tirocinio.asp>

SCUOLE IN RETE: UN PONTE INTERATTIVO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Angela Marina Chiavaroli

1. Premessa

Sono sempre stata fortemente convinta dell'importanza del tirocinio; tra l'altro nella formazione iniziale degli insegnanti – almeno dei maestri – è sempre stato presente il riferimento al tirocinio, anche se prima che diventasse un'esperienza universitaria esso era davvero relegato ad una breve esperienza nella scuola (ed io l'ho vissuta) con scarsa rilevanza ai fini formativi e professionali. Dal momento in cui la formazione è passata all'università, è aumentato il senso e il valore del tirocinio. Nei modelli di formazione iniziale, sia per la scuola dell'infanzia e primaria, sia per la scuola secondaria, il tirocinio è sempre stato l'anello di congiunzione fra l'università e la scuola, e questo è il suo ruolo importante, perché esso si tratta di una forma di apprendimento dall'esperienza decisamente diversa dal tipico apprendimento che avviene attraverso i laboratori e i corsi universitari. Continuare a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento dall'esperienza attiva è a mio avviso importante, così come è altrettanto importante che l'istituzione formativa continui a riflettere su cosa deve essere appreso attraverso il tirocinio, cosa attraverso i corsi e cosa attraverso le attività laboratoriali.

Questo progetto, "Scuole in rete per un tirocinio di qualità", a cui il nostro Istituto ha aderito fin dal suo nascere (settembre 2008), ha sicuramente rafforzato il valore altamente formativo del tirocinio diretto e ha contribuito a sottolineare la peculiarità di questo percorso visto come una grande risorsa non solo per il tirocinante, che attraverso una esperienza attiva e fattiva arricchisce il suo percorso formativo, ma anche per la scuola che lo accoglie. Quest'ultima, a sua volta, può trarre ricchezza dal mondo della ricerca e, nel contempo, «affinare riflessivamente/pragmaticamente le competenze professionali necessarie per un permanente rinnovamento della didattica».

In questo intervento, in qualità di *tutor* scolastico dell'Istituto Comprensivo G. Marconi di Venturina, cercherò di illustrare brevemente l'organizzazione del tirocinio, attraverso la descrizione dei compiti degli 'attori' del Progetto stesso quali i *tutor* supervisor, i *tutor* scolastici, i *tutor* accoglienti e gli studenti tirocinanti.

2. *Il tutor supervisore*

Nell'ambito del Progetto il *tutor* supervisore ha costituito indubbiamente la funzione di *trait d'union* tra Scuola e Università.

I *tutor* supervisori, oltre che seguire la formazione di noi *tutor* scolastici, hanno coordinato, supportato, guidato e monitorato il tirocinio mantenendo costantemente i rapporti e collaborando attivamente con noi in tutte le fasi del tirocinio diretto dei loro studenti.

3. *Il tutor scolastico*

Questo incarico ha decisamente rafforzato l'idea dell'importante funzione del *tutor* nella conduzione del tirocinio. L'esperienza 'sul campo' mi fatto capire che, per essere un buon *tutor*, non è sufficiente essere solo un buon operatore, ma occorre assumere intenzionalmente una funzione formativa e declinarla in relazione alle caratteristiche dello/la studente, alle sue esigenze curricolari e alle potenzialità formative della situazione in cui si trova ad operare.

L'assunzione esplicita di questa funzione, la collaborazione con gli studenti tirocinanti, i contatti periodici con i *tutor* supervisori (il progetto ha previsto anche una nostra formazione pluriennale), hanno rappresentato un'occasione importante di aggiornamento e di formazione professionale.

Il *tutor* scolastico rappresenta dunque una figura di riferimento per lo studente tirocinante all'interno dell'istituzione scolastica scelta ed ha il compito principale di aiutarlo a conseguire gli obiettivi previsti dal progetto formativo, creando le condizioni che rendano possibile una pratica che non è soltanto un'azione fine a se stessa ma una riflessione costruttiva dell'azione esperita.

Questo incarico e questa esperienza, del tutto nuova per me, hanno determinato l'esigenza di dare un'organizzazione organica ed efficiente non solo al mio lavoro ma anche a quello di tutte le figure coinvolte in questo percorso. Da qui è nata l'esigenza di attivare uno sportello di supporto sia al tirocinante che al *tutor* accogliente.

Nello specifico il mio incarico ha previsto:

- l'accoglienza dei tirocinanti nell'Istituto e nel plesso;
- i contatti con i supervisori, i quali hanno costituito un punto di riferimento costante, sia per me che per lo studente, durante tutta la fase del tirocinio e non solo nella sua fase iniziale e/o finale;
- la presentazione dell'Istituto al tirocinante; ciò ha implicato non solo la conoscenza degli ambienti scolastici ma anche quella dell'organizzazione scolastica, dei progetti e del POF dell'Istituto;
- l'individuazione dei *tutor* accoglienti; la quale è avvenuta previa richiesta della loro disponibilità e volontà ad accogliere e seguire lo studente tirocinante;
- la verifica delle fasi del tirocinio; anche in questo caso il *tutor* ha il compito di aiutare lo studente a saper identificare e valutare le tappe

del proprio processo di apprendimento rappresentato dal tirocinio e in particolare a:

- a. ricostruire e rielaborare l'esperienza compiuta, anche nella direzione di saper identificare i nodi problematici, raccogliere le informazioni mancanti e ricercare il senso delle azioni compiute;
 - b. identificare che cosa ha realmente appreso e come ha utilizzato gli apprendimenti;
 - c. autovalutare il proprio apprendimento in relazione sia alle conoscenze sia alle competenze;
- la stesura della relazione finale sull'esperienza condotta dallo studente, la quale offrirà materiale di documentazione indispensabile per la valutazione finale del tirocinio;
 - la raccolta e l'archiviazione delle relazioni del tirocinante le quali costituiscono un'importante risorsa formativa per la scuola.

4. Il tutor accogliente

[...] figura di rilievo per l'espletamento del tirocinio presso le scuole "polo" è l'insegnante accogliente o "tutor", indispensabile come riferimento per la progettazione e lo svolgimento di quelle fasi del tirocinio, attive e qualificanti sul versante specifico dell'esercizio professionale, che sono condotte in classe (C.M. n. 130 del 21.04.2000).

Il ruolo del *tutor* accogliente è dunque decisamente importante; egli ha una enorme responsabilità nei confronti della formazione del tirocinante e, al tempo stesso, nei confronti della sua valutazione oggettiva.

Per cui al *tutor* accogliente viene richiesto di:

- facilitare il rapporto con la classe;
- predisporre delle attività per agevolare i compiti del tirocinante;
- seguire la registrazione del tirocinante su una sorta di 'diario di bordo';
- valutare il comportamento professionale del tirocinante (ad esempio come si relaziona con i bambini, come riesce a gestire alcune situazioni particolari in classe ecc.);
- compilare, insieme al *tutor* scolastico, il questionario e stendere la relazione di valutazione finale del tirocinio rilasciato dalla facoltà formulando eventuali proposte.

5. Il tirocinante

È utile ricordare che

[...] lo studente universitario in tirocinio si configura come una risorsa per la scuola che lo accoglie. Esso non deve essere utilizzato per

coprire spezzoni di cattedre o attività aggiuntive. Partecipa alle attività collegiali e al/ai consigli di classe cui si appoggia e alle eventuali attività extracurricolari, quando previsto dal relativo programma di tirocinio, che vanno computate all'interno delle ore di tirocinio (art. 41 del CCNL del comparto scuola).

Rientrerà tra le funzioni del *tutor* scolastico far sì che siano rispettate le suddette modalità relative allo svolgimento delle attività di tirocinio didattico.

Il tirocinante, una volta organizzato e coordinato dal proprio *tutor* supervisore il tirocinio, prende contatti con il Dirigente Scolastico che a sua volta lo affida al *tutor* scolastico.

Allo studente tirocinante, viene richiesto di:

- partecipare agli incontri con il *tutor* scolastico e con il *tutor* accogliente;
- conoscere il Progetto della Scuola (organizzazione complessiva, progettazione ecc.);
- partecipare attivamente alla vita della classe collaborando con il *tutor* accogliente;
- rispettare le fasi del tirocinio e i tempi concordati;
- consegnare una copia della relazione del tirocinio al *tutor* accogliente.

Conclusioni

Nell'ambito di questo percorso 'sperimentale' e nell'assolvere questa funzione, decisamente impegnativa e carica di 'responsabilità' nei confronti di una esperienza così importante nel processo di crescita di un futuro insegnante, posso senza dubbio confermare la validità e l'efficacia di tale progetto. L'organizzazione in rete delle scuole accoglienti, la formazione prevista per i *tutor* scolastici ha contribuito a creare un 'ponte' interattivo tra Scuola e Università e sicuramente lo studente, coadiuvato da un soggetto esperto che lo guida lungo il suo percorso formativo, potrà ottenere una adeguata e consapevole formazione.

Questa esperienza mi ha portato a fare una riflessione; affinché il *tutor* accogliente espliciti le sue funzioni con maggiore professionalità, competenza e consapevolezza non sia semplicemente sufficiente una sua dichiarazione di disponibilità per 'insegnare ad insegnare'. Forse, in futuro, sarebbe più opportuno pensare anche per loro ad una 'formazione' specifica così come è stata prevista e realizzata, nell'ambito del Progetto, per noi *tutor* scolastici.

Bibliografia

Bertagna G., *Linee per la formazione dell'insegnante*, «Pedagogia oggi», 2, 2004.

Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004.

Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole*, Edizioni ETS, Pisa 2006.

Ulivieri S., *Insegnare ad insegnare; finalità formative ed organizzazione didattica attuale della SSIS*, «Studi sulla formazione», 2, 2000.

Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola superiore*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

L'UTILITÀ DEL CASO BRITANNICO PER COMPRENDERE IL PROBLEMA DEI GIOVANI *NEET* A LIVORNO

Silvano Cacciari

La storia della formazione è costellata di teorie, tattiche, tecniche, legislazioni, pubblicazioni e regolamenti dedicati all'istituto del ricollocamento al lavoro. Non solo: se si segue la storiografia consolidata che sta all'incrocio tra lavoro ed educazione si comprende come attraverso la formazione si possano leggere i conflitti, le strategie di disciplinamento, le tattiche di resistenza che si esercitano tra giovani ed istituzioni come tra la stessa forza lavoro e i continui tentativi di sussunzione reale esercitata nei suoi confronti. Un importante testo non solo storiografico su questo incrocio, ma ormai anche storico e purtroppo mai tradotto in Italia, è quello di Brian Jackson e Dennis Marsden *Education and the Working Class* (1986) che fornisce importanti lineamenti di lettura del rapporto tra formazione e lavoro lungo il secolo breve. Altro elemento essenziale per comprendere le mutazioni tra lavoro e formazione sta nella comprensione di un ulteriore incrocio storico e disciplinare: quello che tiene assieme le mutazioni del lavoro (tecnologie, forma, redditività, organizzazione, peso sociale, demografia) quelle della formazione (organizzative, istituzionali, concettuali) e quello delle politiche sull'occupazione (che oscillano tra regolazione, deregolazione e caos normativo). Un testo molto utile per concettualizzare operativamente questo tipo di incrocio viene da Stanford si chiama *Making the Transition* (2011) e si occupa proprio dell'intreccio e dell'evoluzione del rapporto tra formazione, lavoro e politiche nell'Europa continentale.

L'ultimo elemento strategico per comprendere questi incroci di temi tra formazione e lavoro è l'evoluzione dei concetti sociologici ed educativi, presenti nelle categorie e nelle rilevazioni statistiche. L'oggettivazione dei processi formativi tramite statistica, e soprattutto la sua comunicazione in un terreno che sta tra i media e la politica, è un fenomeno in grado di influenzare potentemente sia le politiche della formazione che quelle legate al lavoro. Per comprenderlo basta fare un lavoro storiografico ragionato sulle annate del *Journal of Statistics Education* al quale collaborano anche validissimi docenti italiani. Ma, per entrare in temi più essoterici, va considerato come la stessa spettacolarizzazione dei dati *PISA* o la rottura dei sistemi universitari nazionali operata tramite la pubblicizzazione insistita delle classifiche degli atenei top a livello mondiale, che prefigurano una sorta di *Ivy League* globale del sapere sganciata dai sistemi nazionali, fanno capire

come l'intreccio tra statistica e comunicazione sia uno degli elementi concreti e materiali di determinazione dei mutamenti nella politica della formazione. Suggestisce la comprensione della formazione reale degli agenti di cambiamento in materia di politiche dell'educazione. Anche se, ovviamente, sia il mondo della statistica che quello dei media, per motivi estremamente diversi tra loro, sono insoddisfatti del modo con cui si intersecano.

Il concetto di giovane *Neet*, acronimo di produzione britannica di *Not in education, employment or training*, ha infatti origine, alla fine degli anni Novanta, nell'incrocio tra categorie sociologiche, educative e statistiche nella costruzione di *report* sull'esclusione sociale. Per la precisione è stato usato per la prima volta in un rapporto del *Social Exclusion Unit's* britannico (1999), istituto che non ha corrispondenti a livello italiano. L'itinerario storico del concetto di *Neet* nei primi anni di questo secolo è stato fissato da un utile articolo di Sue Maguire e Jo Thompson (2007). Si tratta di un concetto statisticamente operativo che, dalla sua nascita, incontra subito l'attenzione del mondo della comunicazione pubblica del Regno Unito e dei media britannici. Evolvendo così sia come processo di oggettivazione scientifica dei fenomeni educativi, come elemento regolativo delle *policy* territoriali della formazione che come strumento di pressione dell'opinione pubblica. In questo senso diviene anche fondamentale, per le scienze e per le metodologie dell'educazione, comprendere il ruolo di agente di pressione e di cambiamento di questi fenomeni di oggettivazione scientifica veicolati dai media. Le ricadute sui terreni dove si incrociano formazione e lavoro, come su quelli dove si intersecano sia le evoluzioni del lavoro che della formazione e delle istituzioni, sono tali da far pensare che si sia persino invertito il rapporto tra causa ed effetto. In un modo per cui, nelle mutazioni delle tecnologie educative e istituzionali in rapporto al lavoro, non diviene strategico tanto presidiare le istituzioni, con le ovvie ricadute di complessità di governo, ma quanto governare la produzione di oggettivazione di concetti e dati medialmente veicolata. L'origine del concetto di *Neet* serve quindi già alla comprensione di come mutano sia la formazione delle categorie scientifiche che i rapporti di forza entro le tecnologie contemporanee dell'educazione e del governo.

Il concetto di *Neet* serve, dal punto di vista strettamente operativo, ad isolare il tasso di presenza, all'interno della popolazione giovanile che va dai 14 ai 24 anni, di giovani che hanno, come da letteratura scientifica inglese, *Status Zero*: né studiano né lavorano né sono in previsione di un qualche inserimento formativo. Il successo di questa categoria ha fatto sì che, come strumento concettuale di rilevazione scientifica che come elemento politico di verifica dei progressi in materia educativa, si sia già diffusa pochi anni dopo in paesi molto differenti dal caso inglese di declino industriale. In un recente rapporto dell'*Ocse* lo *Oecd Employment Outlook* (2008) si rilevava infatti un uso politico ed educativo, quindi non episodico, della categoria di *Neet* in Giappone, Corea del Sud e Cina.

In Italia i *Neet* sono stati recentemente inseriti nelle rilevazioni ufficiali. A inizio crisi, nel rapporto *Istat* sullo stato del paese (2009) si con-

figuravano già come fenomeno di massa toccando la cifra di due milioni nella fascia di giovani che va dai 16 ai 29 anni. Un fenomeno reale, oggettivato dalla ricerca scientifica, che tocca in modo significativo il territorio livornese. Stiamo parlando infatti di un territorio che, secondo il rapporto Irpet, *Il Sel livornese di fronte alla crisi* (2010), si stima possa recuperare i livelli occupazionali del 1997 solo nella metà degli anni Venti. Si comprende come, di fronte ad un tale livello di compressione dei livelli occupazionali, la questione della formazione risulti decisiva per il ricollocamento, il lancio di nuove forme di economia, la strutturazione di una coesione sociale adatta alle mutazioni della morfologia del territorio. In questo senso è evidente come la formazione territoriale si trovi di fronte ad una sfida inedita e difficile: non quella di avviare al lavoro (destinato, anche nelle forme ristrutturare, a scarseggiare per oltre un decennio), e nemmeno quella di parcheggiare forza lavoro in attesa di occupazione (visti i tempi lunghi di incubazione di un possibile sviluppo). Ma proprio quella di saper progettare formazione, ad intensità di sapere, nell'ottica di implementare reti di economie autostenibili, *community-based*, non solo basate sui servizi alla persona ma anche in grado di agganciarsi a quel mondo delle tecnologie della comunicazione, assolutamente sconosciuto in un paese che concepisce solo servizi digitali classici all'impresa, strutturato per rafforzare la coesione sociale e rilanciare le economie *grassroot* dei territori. Questo per controbilanciare il permanere di un *downsizing* occupazionale delle imprese che nel complesso della costa toscana è più marcato rispetto al resto della regione. E per contribuire a rovesciare il ruolo sociale dei *Neet* da fascia giovanile sostanzialmente inservibile in occasione di ripristino della coesione sociale.

Nel frattempo la dimensione sperimentale delle proposte possibili deve far i conti, sul territorio livornese, non solo con un fenomeno di disoccupazione di massa di lunga durata, previsto sul piano temporale dei tre lustri, ma anche su un un tasso di *Neet* ragguardevole rispetto alla media nazionale. In questo senso basta considerare i dati messi a disposizione da *Confindustria Livorno* [2011] dove si rileva che il tasso di disoccupazione giovanile sul territorio comunale tra i giovani dai 15 ai 24 anni nel 2010 è al 36,7% (quanto Caserta, Crotone e Trapani) (2011). A questo dato va sovrapposto quello dell'Istat per il 2010, sempre diffuso da *Confindustria*, sui giovani *Neet* livornesi, dai 15 ai 29 anni, che si attesta al 18%, in crescita, il secondo del centro-nord (dopo il dato bresciano dove la ricollocazione dei *Neet* gode comunque di possibilità reali ad ogni consolidamento di ripresa del tessuto della piccola e media industria) (2011). Siccome, considerando il rapporto Irpet, *Il Sel livornese nell'attuale crisi economica* (2011) anche le brevi contingenze economiche positive hanno un'incidenza nulla sull'occupazione locale, anzi sostituiscono lavori a tempo determinato con contratti precari (2011: 26) non è certo concettualmente scorretto pensare ad un dato di consolidamento, e di previsioni di crescita, del tasso di *Neet* livornesi in rapporto alla mancata offerta lavorativa nel breve come nel medio periodo. Sempre seguendo le linee di previsione Irpet (rapporti

2010, 2011) questo fenomeno dei *Neet* livornesi andrà ad incrociarsi con una permanenza del fenomeno della disgregazione dei posti lavoro adulti lungo tutta la decade degli anni Dieci, e almeno la metà degli anni Venti, e con quello della perdita del potere di acquisto delle famiglie dovuto alla sterilizzazione dei redditi da pensione, componente strategica dei redditi delle famiglie livornesi (si veda *Rapporto Comune di Livorno*, 2011). I *Neet* sono quindi destinati a perdere, o comunque a trovare fortemente limitata, quella dimensione di *welfare* familiare locale, proveniente dai redditi dei più adulti o dei pensionati, che fino ad adesso li ha sostanzialmente accompagnati nei processi di adattamento alla crisi. Sapendo che la formazione non si può sostituire all'economia bisogna quindi essere consapevoli che un intervento formativo, in un contesto storico e sociale di questa portata, non può astrarre ormai più dalla capacità di implementare progetti operativi e socialmente sostenibili sul piano della coesione sociale e delle nuove *grassroots*, economie di rete. In assenza di auspicabili interventi infatti, Livorno è destinata a raccogliere le previsioni formulate da Perry Anderson per gli strati giovanili italiani raccolte nel recente *The New Old World* (2011) sostanzialmente una situazione da *borough* inglese deindustrializzato, socialmente lacerato, fuori da ogni logica di implementazione di ricchezza o di impresa.

La gravità, in termini assoluti, della situazione livornese è comprensibile se paragonata ai dati del caso scientifico più consolidato, quello inglese. Che oltretutto è un caso diverso dagli studi successivi sui *Neet*, come in Corea del Sud o Cina, e riguarda proprio la deindustrializzazione di lunga durata, le aree a bassa intensità di impiego di unità di lavoro (quindi ad alto impiego di capitale e di suolo, tipico effetto da leva immobiliare post-industriale) che hanno forti tratti di somiglianza con il caso livornese. Va quindi rilevato che nel febbraio 2011 la sezione dedicata all'educazione del quotidiano *The Guardian* (2011) definiva grave un tasso di *Neet* attorno al 13-14%. Livorno, come abbiamo visto, si è attestata sul 18, in presenza di un tasso di disoccupazione giovanile che supera il 36 per cento, testimoniando così nei *Neet* livornesi anche la tendenza a evidenziare una empanse strutturale nel mercato del lavoro. Ma cosa può aiutare, per costruire concetti adatti e operare nel caso livornese, delle politiche educative provenienti dal caso inglese?

Dal ministero dell'educazione britannico (2011) si comprende prima di tutto che l'uso della statistica, agente di trasformazione nelle politiche come nella *governance* e strumento di pressione sull'opinione pubblica, sui *Neet* non sia né delegato allo *UK National Statistics* né preso nella semplice pubblicazione annuale. La trimestralizzazione dei dati, la loro suddivisione per aree geografiche, classi sociali e fasce di età all'interno della stessa categoria di *Neet* è materia che serve per la condivisione del sapere all'interno del sistema educativo britannico, come delle altre unità di *welfare*, per affinare la statistica in quanto agente di trasformazione e cambiamento delle politiche macro e microfisiche su questo tema. Pensare che l'affinamento della statistica sia una semplice razionalizzazione di una raccolta

dati è, in materia, non comprendere modalità ed effetti della circolazione di dati nei dispositivi di *governance* e amministrativi contemporanei.

Un elemento fondamentale dell'approccio ai *Neet* britannici, oltre le 14 conferenze nazionali di indirizzo che sono già state tenute sul tema, sta nel sistema di contrattazione che si instaura con il giovane nel momento in cui gli viene proposta l'uscita dallo *Status Zero* in cui si trova. Nel rapporto 2009-10 delle *House of Commons* (2010) dedicato specificamente ai *Neet* si specificano infatti sia le modalità delle conferenze nazionali di indirizzo che quelle di approccio ai soggetti sociali. Sul modello del *welfare* olandese l'uscita dallo *Status Zero* viene finanziata soggetto per soggetto contrattando e personalizzando con lui il percorso di formazione. È bene qui essere chiari: stiamo parlando di un *welfare*, quello britannico, che decresce, che ha un proprio specifico livello di disfunzione (come qualsiasi sistema istituzionale ad alta complessità) ma che cerca di pensare in termini di presidio degli snodi strategici della coesione sociale. Anche in termini di *fund raising* territoriale seppur con entro peculiari disfunzioni nella *governance* locale britannica, e su questo tema specifico rimandiamo all'importante lavoro di Jonathan Davies, sulla *Urban Regime Theory* (2002).

Una volta compresi i pilastri metodologici (tipologia e politica di intervento statistico, conferenze nazionali di indirizzo), l'approccio personalizzato ai soggetti sociali (frutto anche della differenziazione nell'approccio cognitivo) va anche capito come, sul livello territoriale, l'intervento sui *Neet* non lasci isolato il mondo della formazione, né i livelli di *governance* territoriale e dell'educazione. L'ispettorato dell'educazione è supportato infatti da un *Youth and local authority service team* in un tipo di sinergia dal quale emergono le necessità di affinamento delle politiche che, sul territorio, devono ridurre di fatto il numero di giovani *Neet*. Dal rapporto della *House of Commons* (2010) si comprende poi come le maggiori difficoltà a calibrare l'intervento sui *Neet* vengano

- a) da un *focus* insufficiente sulla fascia di età (spesso ci si ferma ai 16-17 anni);
- b) da un processo, nonostante tutto, ancora insufficiente di raccolta e affinamento dati (visto come essenziale per la personalizzazione dei progetti di uscita dallo *Status Zero*);
- c) da una incapacità delle scuole di saper individuare e informare sui soggetti a rischio in un'ottica di prevenzione;
- d) da una conseguente genericità sulla formazione del personale preposto ad intervenire;
- e) dalla necessità non solo di finanziare progetti personalizzati di uscita dallo *Status Zero* ma anche di renderli creativi e adatti alla cultura territoriale reale e non a quella *mainstream*.

Visto l'alto tasso di disoccupazione inglese, e la conseguente difficoltà di inserimento sul piano lavorativo, e le difficoltà del pur elevato livello di *governance* territoriale (e qui si rimanda a Davies) ad intervenire nel ri-

sanamento urbano, l'insistenza della raccolta dati, nella rete organizzativa modulata tra scuole e amministrazione, per la prevenzione è uno degli assi fondativi della politica britannica. Un documento della Municipalità di Londra (2007) fissa infatti le linee per la politica territoriale dell'educazione sui *Neet* dove la prevenzione ha un ruolo strategico assieme però alle politiche di raccordo con le varie *authorithies* locali per l'implementazione e il finanziamento per progetti dedicati ai soggetti verso i quali non funzionano strategie preventive. Dall'altro lato, quello educativo, l'*Institute of Education della University of London*, si veda il rapporto *Tackling the NEETs Problem* (2009) dedicato alla specificità londinese, si fissano le modalità con le quali il mondo della formazione incontra le municipalità nelle politiche di supporto alla *governance* territoriale del fenomeno. In quest'ottica vengono suggeriti interventi sulle famiglie, sui soggetti in grado di fare comunità sul territorio come le politiche microfisiche che portano al successo per l'uscita dallo *Status Zero*. Questo per far comprendere che l'appoggio istituzionale britannico, con le sue specifiche disfunzioni, è fatto di un incrocio anche controverso e conflittuale tra *bottom-up* e *top-down*. Successi, metodologie, insuccessi, aporie si giocano entro questo incrocio. Ma, come si vede in un *Policy Brief* (2010) dedicato ai *Neet* dei territori dell'Ulster il nodo decisivo, oltre alle politiche della formazione, sta nella capacità di finanziamento, e di *fund raising*, di questo livello di *governance* in alternativa ai tagli decisi nelle recenti politiche di bilancio.

È possibile far entrare operativamente in rapporto l'esperienza (concettuale, organizzativa, di implementazione delle politiche, di *governance*, di *top-down* e di *bottom up*) britannica con quella italiana? Sta già accadendo. In una città che ha un tasso di disoccupazione simile a Livorno ovvero a Crotone. Il *Leonardo Da Vinci Project* (2011) ha finanziato un progetto europeo di scambio di conoscenze e pratiche sui *Neet* tra il distretto di Liverpool, la municipalità di Crotone e l'Andalusia.

Si comprende così che il fenomeno dei *Neet*, che mina la coesione sociale dei territori, non si combatte con le sole forze spontanee del mercato ma con un intervento progettuale della formazione. Tanto più, come nel caso livornese, il mercato si ritrarrà dal territorio per almeno un decennio. E il caso inglese mostra come una complessità di intervento non basti per arginare il fenomeno in tempi brevi. Esempi utili, per adattare masse di sapere e metodologie di intervento al caso livornese e alla sua dimensione territoriale, quindi ci sono. Come ci sono già i *forerunner* per la cooperazione internazionale.

Bibliografia

Anderson P., *The New Old World*, Verso Books, Londra 2009.
Access Research Knowledge-University of Ulster, *Policy brief* (2010). *Young People Not in Education, Employment or Training*, disponibile online su <<http://www.ark.ac.uk/pdfs/policybriefs/policybrief3.pdf>> (11/13).

- Comune di Livorno, *Indagine conoscitiva per l'avvio del procedimento di revisione del piano strutturale* (2011), disponibile online su <http://www.comune.livorno.it/_livo/uploads/2011_11_4_13_16_59.pdf> (11/13).
- Confindustria Livorno, *Comunicazione e Stampa* (2011), disponibile online su <http://www.confindustrialivorno.it/comunicazione-e-stampa/rassegna-stampa/lavoro-giovani_22-04-2011_10-12.php?m=4&openCal=&sm=>> (11/13).
- Davies J., *The Governance of Urban Regeneration*. Public Administration, Volume 80, n. 2, 2002, pp. 301-322.
- Department for Education (2011) statistiche aggiornate per quadrimestre sui *Neet* britannici, disponibile online su <<http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/statistics-by-topic/youthandadolescence/NEET>> (11/13).
- House of Commons, *Children Schools and Families Commitee, Young People Not in Education, Employment or Training. Eight Report of Session 2009-10* (2010) Volume 1. Disponibile online assieme ai report parlamentari dedicati ai *Neet* su <<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm/cmchilsh.htm>> (11/13).
- Kogan I., Noelke C., Gebel M., *Making the Transition. Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe*, Stanford University Press, Stanford, 2011.
- Institute of Education, University of London (2009), *Tackling the NEETs problem. Supporting Local Authorities*, disponibile online su <<http://www.ioe.ac.uk/TacklingNEETs.pdf>> (11/13).
- Irpel, regione Toscana, *Il Sel livornese di fronte alla crisi* (2010), disponibile online su <http://www.irpel.it/storage/pubblicazioneallegato/293_Rapporto%20SEL%20livornese.pdf> (11/13).
- Irpel, regione Toscana, *Il Sel livornese nell'attuale crisi economica* (2011), disponibile online su <http://www.comune.livorno.it/_livo/uploads/2011_12_20_15_13_52.pdf> (11/13).
- Istat, *Rapporto annuale sulla situazione del paese* (2009), disponibile online su <http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100526_00/Avvio2009.pdf> (11/13).
- Jackson B., Marsden D., *Education and the Working Class*, Taylor & Francis, Londra 1986.
- OECD *Employment Outlook* (2008), disponibile online su <http://books.google.co.uk/books?id=b7JvA_t6UHC&pg=PT29#v=onepage&q&f=false> (11/13).
- Leonardo da Vinci Project (2010), *Understanding Neets*. Liverpool, Crotone, Andalusia, disponibile online su <http://www.movingproject.eu/pdf/Research_Report_Understanding_NEETS.pdf> (11/13).
- Maguire S., Thompson J., *Young people not in education, employment or training (NEET): where is Government policy taking us now? Youth and Policy*, 2007, Vol. 8 (No. 3), pp. 5-18.
- Mayor of London (2007), *Toolkit for London Extended Schools, Working with young people Neet*, disponibile su <<http://legacy.london.gov.uk/mayor/children/docs/neet-toolkit.pdf>> (11/13).

Sheperd J., *Record number of young people not in education, work or training*, «The Guardian», 4 febbraio 2011.

Social Exclusion Unit, Bridging the Gap (il primo rapporto al parlamento britannico in cui è stato usato per la prima volta il concetto di *Neet*) (1999), disponibile online su <http://www.partnershipforyounglondon.org.uk/data/files/1419/bridging_the_gap_seu_1999.pdf> (11/13).

L'ESPERIENZA DELL'ISIS "NICCOLINI-PALLI" DI LIVORNO

Simonetta Del Corona e Enrica Ricci

L'esperienza maturata negli indirizzi sperimentali a carattere psicopedagogico, affiancata a quella del Liceo della Formazione e naturalmente travasata nel Liceo delle Scienze umane del nuovo ordinamento della scuola secondaria, ha fornito materiale e spunti di riflessione utili per il dibattito sulla formazione dell'insegnante in questo particolare momento della storia della scuola e dell'educazione. Intendiamoci: ogni periodo storico, secondo come si considera, può essere un crinale o un punto di svolta e, d'altro canto, il dibattito sulla scuola in una società in trasformazione e sulla crisi del ruolo dell'insegnante tornano stucchevolmente identici da quando la scuola si è messa a metacomunicare. Bisogna, pertanto, operare uno sforzo di purificazione semantica e di ristrutturazione mentale che ci liberi dalle incrostazioni retoriche, dalle banalità, da tutto il cinguettio che ha riempito sale, riviste e libri per tanti decenni e ci metta in grado di cogliere i problemi veri e le sfide non del futuro ma del presente che incalza.

Per isolare problematiche autenticamente connesse con l'attualità prendiamo atto dell'esistenza di fattori discriminanti quali:

- l'alternanza scuola-lavoro,
- la diffusione della pratica della RicercAzione,
- la presenza massiccia di alunni stranieri o di origine straniera,
- l'aumento del numero dei disabili,
- l'informatizzazione,
- le nuove tecnologie,

che si aggiungono a quelli che, se non sono caratterizzanti il momento presente perché in certa misura ricorrenti, rivestono però ora una speciale importanza:

- la concorrenza delle agenzie formative,
- il rapido invecchiamento dei docenti,
- la perdita di rigidità dei programmi e dei percorsi formativi,
- la richiesta di competenze dal mercato del lavoro,
- e, infine, il cambiamento di cornice che la scuola italiana ha subito con l'avvento dell'autonomia, che, anche se formalmente limitata all'ambito amministrativo e organizzativo, ne ha di fatto incrinato l'assetto

verticistico e ha reso obbiettivamente più problematici gli interventi di aggiustamento e, con gli indubbi vantaggi, ha comportato un significativo aumento di vischiosità.

Per la presenza nel piano di studi del tirocinio didattico l'istituto magistrale, che è poi la scuola-madre dell'Isis "Niccolini-Palli", si può considerare antesignano di ogni esperimento di alternanza scuola lavoro e di ricerca sul campo in ambito scolastico. Nell'istituto magistrale, affiancato ai due licei con la riforma del 1929 come una sorta di loro gemmazione per prendere il posto delle vecchie scuole magistrali, nobilitata dalla presenza del latino e della filosofia ma mutilo di un anno (malamente compensato dall'anno integrativo), il tirocinio era presente con due ore in terza e ben quattro ore nella quarta e ultima classe, ed era affidato a due docenti: un maestro 'provetto' distaccato presso l'Istituto e il titolare di filosofia. Con l'avvio delle iniziative sperimentali, alle quali la nostra scuola partecipò attivamente fino dai primi anni Settanta, l'esperienza del tirocinio fu ereditata dai nuovi indirizzi, non senza qualche complicazione di tipo organizzativo. Il maggiore margine di manovra consentito dalla sperimentazione permise di effettuare il tirocinio in altri ordini di scuola, nella materna e nel nido, e di uscire addirittura fuori dall'ambito strettamente scolastico entrando all'interno di strutture educative e/o assistenziali. maturò così fra i docenti l'attitudine a confrontarsi con enti diversi, con *target* e con finalità differenti, dall'assistenza agli anziani, al recupero dei tossicodipendenti, all'educazione dei disabili non scolarizzabili.

Questa tradizione si è incrociata negli ultimi decenni con la metodologia della *ricercazione*, che in qualche modo va messa in rapporto con la *cultura del progetto*, erede anch'essa della sperimentazione ma incoraggiata dall'alto e diffusa soprattutto sulla fine degli anni Novanta. Sappiamo bene che la cultura scolastica del progetto si è prestata a diversi abusi e spesso non ha contribuito a migliorare l'immagine della scuola italiana. I Collegi dei docenti non sono sempre stati capaci di filtrare solo iniziative coerenti e in grado di migliorare quello che si sarebbe chiamato il Piano dell'Offerta Formativa. La nostra scuola, l'Isis "Niccolini-Palli", ha, sotto questo aspetto, le carte in regola. Nel corso degli anni, prima come Istituto magistrale, poi come indirizzi sperimentali autonomi, dopo ancora come sperimentazioni assistite e infine come nuovi licei, sia nell'ordinamento centralizzato sia nell'ambito dell'autonomia, ha saputo produrre una mole di iniziative coerenti e articolate, che hanno coinvolto una quantità di enti territoriali pubblici e privati, dal Comune alla Provincia, alla Camera di Commercio, all'Azienda sanitaria locale, agli Istituti universitari, alle associazioni di volontariato. Di molte di esse rimane un'ampia documentazione liberamente consultabile. Ci preme però rimarcare che ciò che ne è rimasto non è tanto la traccia cartacea o multimediale quanto la qualità della preparazione dei nostri studenti, abituati a muoversi fuori dai banchi di scuola per procurarsi attivamente strumenti di lettura e di intervento in situazioni reali.

Il richiamo alla necessità di collegarsi col mondo del lavoro e di realizzare forme più o meno complesse e durevoli di alternanza scuola-lavoro non ci ha dunque trovati impreparati. Certo, in questo come in altri ambiti, la scuola può fare molto ma si arriva ad un punto oltre il quale il suo diventa un fare velleitario se non trova nel contesto le condizioni per una sua piena attuazione. Entro certi limiti il paradigma della simulazione funziona bene e funziona bene, anche sotto il profilo motivazionale, l'inserimento anche per breve tempo all'interno di strutture ospedaliere che sono un ambiente di lavoro: ma la filosofia dell'alternanza scuola-lavoro non è questa, che poi si risolverebbe nel vecchio tirocinio (il quale per altro per molte ragazze aveva un'autentica funzione di orientamento). Essa, nell'intenzione del legislatore come nelle indicazioni della letteratura sull'argomento, dovrebbe servire da autentico ponte fra istruzione e formazione, fra teoria e pratica, fra l'universo dei saperi e il mondo del fare, compreso l'aspetto fondamentale del contratto: lavoro, inteso come dispendio di tempo e di competenze, e retribuzione. Questo presuppone che la scuola insista su una realtà attiva e dinamica, che chiede intelligenze e competenze da inserire all'interno del suo ciclo produttivo e può anche permettersi di curvare i percorsi formativi al variare delle sue esigenze.

Lasciandosi andare a una retorica *d'antan* si potrebbero a questo punto rivendicare i valori assoluti dell'educazione, l'indipendenza della scuola dal capitale, la dignità di una formazione che fa spallucce di fronte alle richieste della sua utilità. Purtroppo non vale nemmeno la pena di dimostrare l'infondatezza di quella retorica o di dilungarsi sull'etica del lavoro. Noi che pure insegniamo discipline umanistiche in una scuola marcata come 'gentiliana' e quindi ritenuta allergica alla pratica, rivendichiamo l'assurdità della contrapposizione fra istruzione e formazione e siamo convinte che la scuola, ogni scuola, debba prefigurare il mondo del lavoro. Semmai è per noi una preoccupazione constatare che i margini di inserimento nella realtà produttiva livornese si assottigliano sempre di più.

Se si considerano gli ultimi quindici anni si registra un incremento costante del numero di stranieri per classe con una brusca accelerazione negli ultimi tre anni, che ha interessato soprattutto il liceo delle Scienze Umane ma che tende a diffondersi in tutti gli indirizzi. Il fenomeno è nazionale ma non è equamente distribuito. Intanto è, ovviamente, in relazione con il numero assoluto di immigrati, regolari o no, presenti nel territorio.

Entro certi limiti l'approccio didattico 'tradizionale', nonostante tutta l'insistenza sull'insegnamento individualizzato che percorre tutti gli ultimi sessant'anni, rimane centrato su un contenuto ampiamente stabilito *a priori*, che l'insegnante ha ampiamente previsto nella sua programmazione, è coerente anche nei tempi col programma ministeriale della sua materia e col POF ed è, nell'immediato, il risultato della preparazione della sua lezione. A calibrare i contenuti, a fungere da *feedback* e a rendere in ultima analisi meno astratto l'intervento didattico provvedono interrogazioni, verifiche, controlli estemporanei sugli alunni. La presenza di alunni

svantaggiati non modifica in sostanza questa situazione. Infatti lo stesso *gap* che li divide dai normodotati ne fa una popolazione a parte, mediata dall'insegnante di sostegno, per la quale per lo più si è convenuto che ciò che conta è socializzare, star bene, realizzare al massimo obiettivi cognitivi che poco hanno a che fare con quelli curricolari. Ma gli stranieri non sono handicappati (ci sono, per altro, sempre più numerosi stranieri che sono anche disabili); e la loro diversità, soprattutto in classi multietniche, è variamente distribuita. Ecco che l'approccio che abbiamo indicato come 'tradizionale' non è più proponibile, a meno che l'insegnante non faccia lezione alle aule: con situazioni estremamente diversificate, con difficoltà di comprensione ed espressione linguistica – si consideri che molti studenti vengono direttamente inseriti nella scuola secondaria – con retroterra culturali diversi fra di loro e dal nostro bisogna che l'insegnante inventi una sorta di *koiné* non tanto linguistica ma latamente comunicativa, capace di motivare e coinvolgere usando leve raccolte sul campo grazie alla propria personale sensibilità.

L'utilità del mediatore linguistico è fuori discussione, come è importante tutto ciò che contribuisca, fuori della scuola, a migliorare l'osmosi culturale e sociale, ma ciò che è decisivo è quello che succede nella classe, durante la lezione e nel rapporto speciale fra docente e discente. Su questo fronte la nostra scuola ha acquisito e sta acquisendo un prezioso patrimonio di esperienze e competenze, che comporta anche la metabolizzazione di insuccessi, malumori, frustrazioni nei confronti dei quali spesso la scuola non viene dotata degli strumenti necessari. Non è infatti un segreto che in diverse comunità, al di là dei luoghi comuni, persista la tendenza a creare scuole di serie A e di serie B, a seconda del gradiente sociale e del tasso di stranieri presenti. Crediamo di poter dire di avere trasformato in opportunità l'immagine di questo tipo di scuola, anche con la consapevolezza dell'aumento della presenza di alunni extracomunitari in futuro. La situazione, pertanto, tenderà a radicalizzarsi ed è essenziale attrezzarsi per tempo: l'Isis è sulla strada giusta. Anche in questo caso tuttavia la scuola non potrà fare miracoli: una 'vera' integrazione sarà resa possibile da una condizione sociale ed economica meno depressa.

L'autonomia scolastica ha trasformato in persone giuridiche quelli che erano solo parti di un unico corpo. Ciò, fra le altre conseguenze, ha comportato una diversa maniera di comunicare fra le diverse scuole, consentendo di attivare canali orizzontali e stimolando lo spirito di iniziativa di docenti e dirigenti scolastici. Si tratta di opportunità finora appena saggiate ma destinate a un grande sviluppo, sia per quanto attiene alla messa in comune di risorse materiali, sia per la condivisione di *Know-how*. Se l'autonomia delle istituzioni scolastiche le ha messe in grado di agire responsabilmente togliendole alla condizione, per certi versi comoda, di cinghie di trasmissione di una macchina complessa, a rendere effettiva questa potenzialità operativa ha contribuito in modo decisivo lo strumento che esse si sono trovate a disposizione e che le ha liberate dai

limiti e dai vincoli delle relazioni materiali, che richiedono spostamenti fisici, tempo, incontri diretti, materiale cartaceo. Lo strumento è, ovviamente, l'informatizzazione, che proprio in questo ambito ha dimostrato la sua portata rivoluzionaria. L'Isis si è mossa tempestivamente su questo terreno, ha rapidamente acquisito gli strumenti di base, a partire dall'allestimento di un sito continuamente aggiornato, alla predisposizione di modalità gestionali interne che vanno dalle pagelle ai piani di lavoro alle comunicazioni alle famiglie e si è, in generale, attrezzata per far fronte alla sfida di un'informatizzazione più avanzata e potente. Noi riteniamo utile la partecipazione di ogni singolo docente a questo processo e quindi necessaria una sua alfabetizzazione informatica almeno minima, anche senza spingere troppo avanti la richiesta in questa direzione al fine di superare situazioni frustranti, resistenze e reazioni di rigetto. Ciò che riteniamo necessario è che all'interno della scuola si sviluppino competenze di alto livello, sinergicamente a disposizione di tutti i docenti e capaci di funzionare come strumento di autoformazione. Non si tratta di riproporre i tradizionali corsi di aggiornamento interni alla scuola ma di attivare un sistema dinamico che agisca nella quotidianità e sia fisicamente riconducibile a un centro operativo e di ricerca interno alla scuola, dotato di strumenti tecnici e di opportune risorse umane. Esempi, in questa direzione, sono il passaggio che ha portato l'Isis "Niccolini-Palli" a far parte della rete di Scuole nell'ambito del Progetto Rete Orientamento in Uscita Provincia di Livorno e di altre reti, anche collegate alla curvatura musicale del nostro Liceo della Formazione e al nuovo Liceo Musicale e Coreutico.

Se l'informatica ha rivoluzionato il sistema di comunicazione interno ed esterno alla scuola l'impatto propriamente didattico delle nuove tecnologie, comprese quelle informatiche, rimane ancora marginale, ma sicuramente non trascurabile. Anche nel corso del Convegno è stato ricordato quanto è stato prodotto dai nostri studenti nell'ambito di iniziative congiunte fra la scuola e altri enti. Si tratta di sintesi multimediali che testimoniano l'impegno, la competenza e le sinergie che le nuove tecnologie sono in grado di suscitare e che rendono meno volatili le esperienze laboratoriali. L'opportunità che esse hanno fornito di mantenere gli ex alunni in un rapporto di fattiva collaborazione con la loro scuola prefigura progetti più ambiziosi come quello di fare della scuola un polo di attrazione permanente e non una tappa per quanto importante della propria formazione e della propria esistenza. È questa una strada più volte tentata, anche nel lontano passato, che varrebbe la pena riprendere senza affidarla alla sola buona volontà di singoli. In particolare pensiamo a una struttura in grado di mantenere rapporti, di fornire luoghi di incontro e di scambio di idee, di collaborazione fra generazioni.

Le sintesi multimediali, con la conseguente partecipazione degli studenti e la possibilità di mettere a disposizione materiale sono indubbiamente importanti ma non sono quello il cuore del problema relativo all'introduzione nella scuola delle nuove tecnologie.

Ci si chiede se l'introduzione delle tecnologie informatiche nella società e, in particolare, nella scuola abbia effetti sui modi di acquisizione e sulla natura del sapere. La domanda parte da lontano e va ben oltre il suo contenuto contingente, le tecnologie informatiche. Essa infatti ripropone la posizione imbarazzante del Fedro platonico sugli effetti della scrittura. Imbarazzante e paradossale perché proprio la scrittura platonica dà alla tradizione sapienziale greca, tradita oralmente e affidata alla memoria un colpo mortale, inaugurando l'epoca dello studio dei testi e del primato del libro. L'ultra conservatore Platone, insomma, finisce per essere il fondatore di una nuova sapienza, rispetto alla quale il suo maestro e personaggio appare come Giano bifronte, rivolto insieme verso il passato e verso il futuro. Ma la domanda, anche nella sua forma più antica, non ha a ben vedere trovato una risposta. Se è vero, infatti, che le forme di comunicazione e di conservazione del sapere e del prodotto della riflessione sono state stravolte, si può dire altrettanto della loro produzione nell'esperienza reale di ogni singolo uomo?

Del resto a rendere difficile la risposta contribuisce l'ambiguità del linguaggio. Si dice *sapere* ma a ben vedere si confondono in questo termine ambiti concettuali assai diversi. In prima istanza vanno distinte la conoscenza e l'informazione. Il flusso delle informazioni è cosa ben diversa dalla relativa fissità della conoscenza. La conoscenza si nutre anche di informazioni ma non si identifica con esse. Dell'informazione si può dare una definizione scientifica (operazionale) della conoscenza no. La conoscenza è sia un patrimonio collettivo sia un vissuto personale e, in quest'ultima accezione, coincide col processo di crescita individuale, rinvia alle motivazioni più profonde dell'esperienza, alle ragioni stesse della sopravvivenza e dell'adattamento, alla logica della scoperta, alla curiosità e al bisogno di verità. È insieme trascendimento e introspezione: nell'uomo interiore abita la verità, scrive Agostino. L'informazione è il dato mancante, la descrizione di un evento, la notizia, è teoricamente finita, soggetta ad entropia, mentre la conoscenza non lo è. L'informazione è per sua natura esterna e trasmissibile, in quanto tale si trova da qualche parte, in un libro, in un luogo, nella memoria di qualcuno. Si raccolgono informazioni, si conoscono persone.

Ciascuno dei due termini, informazione e conoscenza, presenta d'altronde più aspetti e anche sovrapposizioni; è tuttavia indubbio che si riferiscono a cose diverse.

Il reperimento di informazioni attraverso la rete ha indubbiamente cambiato il modo di reperire informazioni. Il merito non è della rete in sé, ovviamente, ma della possibilità che è data di mettere in rete dati in un numero pressoché illimitato ai quali tutti, gratuitamente o a pagamento, possono accedere. La digitalizzazione di intere biblioteche, che in Italia procede con molta lentezza, l'inserimento di documenti da parte di enti e istituzioni o di privati affidabili offrono un materiale prezioso per lo studioso e il ricercatore e soprattutto per lo studente, il quale si deve guardare dalla massa di documenti non soggetti a filtri o selezione

di sorta. L'enciclopedia *in progress*, Wikipedia con tutte le sue varianti, è forse il paradigma delle possibilità – e anche dei limiti – della rete. Fin qui la tecnologia informatica come repertorio, aperto verso l'esterno grazie alla telefonia. La macchina però, indipendentemente dalla possibilità che essa offre di accedere ad internet, è di per sé un repertorio e uno strumento di archiviazione di dati estremamente potente nonché un elaboratore di testi che in pochi anni ha reso superflua la macchina per scrivere e ha consentito, con fogli di calcolo quali Excel di effettuare operazioni laboriose come grafici e tabelle in modo istantaneo. Risparmio di tempo, quindi, ma anche surroga di competenze specialistiche, un po' come era avvenuto con la calcolatrice. A proposito della quale ricordiamo il grido d'allarme di un celebre scrittore di fantascienza, che immaginava in un futuro più o meno remoto l'avvento rivoluzionario di un algoritmo manuale. Allarme quanto meno esagerato, perché se è vero che le competenze matematiche dei giovani d'oggi sono assai scarse non lo sono di più di quelle linguistiche e, in ogni caso, non risulta che si abbia oggi meno familiarità con le tabelline rispetto a un secolo fa. Con ciò non intendiamo sostenere che l'impiego di strumenti nuovi non abbia conseguenze sulla funzione: da quando la penna a sfera ha sostituito il pennino e il calamaio la calligrafia, intesa letteralmente come bella scrittura, è praticamente scomparsa cedendo il passo a una popolazione di disgrafici. Ci pare, insomma, che l'avvento di internet e l'uso del computer per il reperimento e il trattamento di dati abbia avuto conseguenze benefiche sotto il profilo del risparmio di tempo e del potenziamento delle risorse, senza peraltro incidere in modo significativo sulla qualità dell'approccio ai dati o, se si vuole, sull'abito mentale dell'utente.

Se si sposta l'attenzione sulla comunicazione il discorso è diverso e più complicato. Partiamo con l'osservare che un termine di impiego marginale e circoscritto ad un ambito dotto come interazione, con i suoi derivati, è diventato di uso comune, fino a sostituire il semplice e diretto 'parlare con'. Il mito della televisione interattiva costituisce un epifenomeno pubblicitario rispetto alla contaminazione uomo-macchina che il computer ha compiuto grazie alla rete e alle sue applicazioni interattive, prima impersonali e successivamente personalizzate fino al trionfo di *facebook*. Nel suo significato originario l'interazione – che discende dal modello del *feedback* e rappresenta la base teorica della comunicazione – presuppone un rapporto faccia a faccia. È su tale rapporto che si è costruita tutta la letteratura sulla comunicazione non-verbale, sul significato dello sguardo, della postura e così via. Succede oggi che i rapporti più significativi di un grande numero di persone, soprattutto delle fasce giovanili, avvengano in un mondo popolato da persone reali e virtuali, con esibizione e contraffazione di sé, offerte e rifiuti di amicizia, sfoghi liberatori e coperture, che, in tutti i modi, finisce per soddisfare il bisogno di socialità senza contatti, che sta alla socialità carnale come un videogioco sta alla realtà. È una disincarnazione dei rapporti già iniziata con il telefono cellulare o, meglio, con l'uso che ne è stato fatto dai giovani per comunicare fra di loro. La

comunicazione verbale è stata sopraffatta da un tipo nuovo di scrittura, il messaggio, che in pochi anni è divenuto il sistema portante della cultura giovanile. Tener conto di questo, nella scuola, significa riconoscere l'investimento emotivo su *feedback* di per sé impersonali e, di conseguenza, l'efficacia che essi possono avere anche sul piano didattico. La lezione interattiva a distanza non è una forzatura o una finzione o comunque un surrogato ma corrisponde appieno al modo di considerare i rapporti con l'altro da parte di strati sempre più imponenti della popolazione giovanile.

Abbiamo detto sopra che informatizzazione e nuove tecnologie richiedono che sia la scuola ad attrezzarsi, sia sotto il profilo della strumentazione sia sotto quello del *know-how* e l'Isis "Niccolini-Palli" è sicuramente all'avanguardia su questo terreno, per quanto grande sia ancora la strada da percorrere. Nella generale disponibilità e apertura del Collegio docenti, pur non pretendendo da tutti i docenti una familiarità immediata con gli strumenti informatici, di fatto, con l'estendersi della comunicazione virtuale, tutti sono stati messi nella necessità di detenere un computer e di dover usare un elaboratore di testi e la posta elettronica. Riteniamo che proprio la filosofia sottesa alla rete renda superflua una totale sovrapposizione di competenze a favore di modalità sinergiche e complementari di competenze. Considerazioni analoghe possono farsi per gli altri aspetti che abbiamo toccato riguardo alle nuove frontiere della professione.

Non si richiede che per ciascuna delle aree in cui viene complicandosi e rinnovandosi il rapporto docente-discente si sviluppino altrettante specifiche competenze. Ciò che ci si aspetta è la creazione di una speciale disposizione mentale, che l'ambiente di lavoro rende possibile, e di cui la nostra scuola è pienamente consapevole. Siamo convinte che il mestiere dell'insegnante viene da lontano e rimane nella sua essenza uguale a se stesso. Nutriamo anche qualche sospetto per la fretta e la supponenza con cui ci si vorrebbe sbarazzare del passato, anche in termini anagrafici, per far posto al nuovo: sappiamo bene che ciò che oggi si presenta come nuovo rischia di essere domani un freno al cambiamento. Tuttavia siamo anche consapevoli che le porte delle aule non possono rimanere chiuse come nel passato e che la scuola non è semplicemente un posto nel quale si colloca un astratto docente col suo bagaglio di conoscenze e la sua capacità di comunicarle ad altri. La scuola è un ambiente di lavoro dinamico e aperto, nel quale si intrecciano e si compongono saperi ed esperienze diversi e una varietà di risposte emotive. Riconoscere questa realtà ci sembra molto rassicurante: è, infatti, uno di quei casi in cui la sfida del futuro è un recupero del passato, un ritorno all'essenza comunitaria e dialogica del sapere e della *paideia*.

IL RUOLO DEL 'DOCENTE ACCOGLIENTE': LA CONDIVISIONE E LA MOTIVAZIONE

Natalia Baldanzi

Il Circolo Didattico "F.D. Guerrazzi" di Cecina, come da convenzione quadro stipulata in data 06/02/2007 con l'Università degli Studi di Firenze, ha accolto anche per l'anno scolastico 2010/2011 e per l'anno in corso gli studenti tirocinanti di Scienze della Formazione.

Ho partecipato, in qualità di *tutor* aziendale (*tutor* scolastico) agli incontri e convegni organizzati dal polo di Livorno per "Un tirocinio di qualità" durante i quali sono stati assegnati al Circolo ben dieci tirocinanti del I e II anno fino al III e IV.

In questa sede sono state indicate le modalità di attuazione del tirocinio mediante la realizzazione dei progetti formativi e di orientamento di ciascun tirocinante.

Dopo un colloquio di accoglienza, riguardante la presentazione, l'organizzazione delle scuole del Circolo e la modalità di compilazione dei principali documenti scolastici, gli studenti sono stati assegnati alle classi, nel rispetto delle ore da effettuare secondo il loro progetto formativo.

Gli obiettivi prioritari del percorso dei tirocinanti, come esplicitati anche nei progetti formativi individuali sono risultati i seguenti:

- conoscere l'organizzazione complessiva della scuola dell'infanzia e primaria;
- cogliere le situazioni problematiche di natura pedagogica, didattica e sociale all'interno di un ordine scolastico;
- individuare e analizzare diversi percorsi didattici;
- partecipare alla progettazione/programmazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici;
- riflettere sulla realtà formativa di una classe o sezione;
- progettare, attuare e verificare un itinerario didattico per la classe/sezione, in accordo con i docenti della scuola;
- saper utilizzare strumenti di osservazione relativi a singole tipologie di disabilità;
- saper osservare e descrivere un bambino disabile e il suo contesto di integrazione;
- saper progettare e condurre interventi adeguati ad un bambino disabile e al suo contesto;
- documentare e interpretare l'esperienza didattica realizzata.

Al termine dell'esperienza ciascuno studente ha valutato molto positivamente il proprio percorso come del resto ha fatto per suo conto l'Istituzione Scolastica.

In qualità di *tutor* ho accolto nei vari momenti di incontro con ciascun tirocinante, le domande, le perplessità, le richieste di aiuto nell'interpretare i documenti scolastici, ma soprattutto nel capire insieme fino a che punto diveniva importante e costruttiva questa esperienza e questo cammino che facevamo insieme.

Avvicinarsi, consigliare e motivare questi studenti che entravano in punta di piedi e titubanti nel mondo della scuola, che a oggi è totalmente diverso da quello che loro avevano sperimentato da piccoli, ci ha permesso di rivedere in modo più critico il nostro modo di lavorare.

La loro presenza ci è stata di aiuto, in particolar modo nei confronti della disabilità e dello svantaggio, ma anche in generale sulla classe intera, che a sua volta attendeva sempre con gioia e affetto questa presenza giovane e nuova.

Il percorso in generale è da considerarsi quindi in tutti gli aspetti molto positivo e da ripetere negli anni futuri.

GLI INSEGNANTI DEL FUTURO

Ernestina Pellegrini

Ernesta Pellegrini docente, collaboratore Vicario del Circolo Didattico “G. Carducci” di Livorno con incarico di coordinare i rapporti tra Scuola, Enti Locali e Università, inoltre *tutor* accogliente, il tutto relativamente in funzione di una progettualità di arricchimento dell’offerta formativa della scuola dove lavoro. Nell’ambito di tali incarichi, quello di *tutor* accogliente è finalizzato all’inserimento delle tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze per presentare loro l’organizzazione scolastica in relazione alle attività didattico-educative offerte dalla scuola sopra citata, in modo da favorire le conoscenze utili del sistema scolastico nelle varie articolazioni.

Ritengo opportuno affrontare il tema del tirocinio, che da anni coordino nella scuola dove lavoro, partendo dai primi momenti in cui ho avuto contatto con il Polo di Livorno come docente referente della scuola per i rapporti con l’Università. I primi momenti di confronto sono stati con i docenti supervisori dell’Università e con le/i tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione, per la condivisione di un percorso mirato alle conoscenze delle funzioni specifiche della scuola come istituzione che accoglie gli alunni, trasferisce conoscenze, stimola e pianifica le attività tenendo conto delle lezioni universitarie. Tali momenti sono stati finalizzati ad una particolare attenzione per integrare le conoscenze teoriche con un arricchimento di contenuti e consapevolezza per una visione il più vicina possibile al percorso specifico dell’insegnamento come futura professione.

Fin dall’inizio, il coordinamento, il confronto e la condivisione del piano di lavoro sono stati molto positivi e funzionali agli obiettivi proposti, quali: essere molto concreti e chiari nella presentazione della scuola in tutti gli aspetti operativi e collegiali, in modo da presentare un quadro abbastanza completo relativo agli orientamenti metodologici, all’organizzazione didattica, alla flessibilità e alle attività di condivisione di un percorso strutturato attraverso obiettivi e raccordi concordati con i supervisori per coordinare al meglio l’attività da svolgere nelle classi.

Con i docenti accoglienti delle classi del Circolo Didattico, vengono pianificate le attività dell’anno scolastico funzionali al percorso didattico delle classi e del tirocinio, seguendo la seguente articolazione: un primo incontro con le tirocinanti dando loro informazioni sulle linee generali del P.O.F. con particolare attenzione al Piano dell’Offerta Formativa della

scuola (Circolo Didattico "G. Carducci") porgendo particolare attenzione alla caratteristica di tale documento e la sua funzione in stretta relazione alle scelte didattiche in relazione al percorso che deve seguire per essere deliberato ed attuativo. La funzione di una presentazione dettagliata è quella di rendere più concreta e partecipata la progettualità scolastica che si è arricchita proprio con il P.O.F. Strettamente collegata al P.O.F. è la presentazione della scuola sia come strutture (plessi di cui è composto il Circolo Didattico) che come numero delle classi e la caratteristica dell'utenza come ad esempio, alunni stranieri, diversabili, anticipatori, ecc. dando indicazioni sulle tendenze delle scelte didattiche che vengono portate avanti. Questo Circolo Didattico, negli ultimi dieci anni, ha mostrato particolare attenzione al territorio, ai bisogni dell'utenza con docenti sempre più attenti alle proposte didattiche stimolanti e funzionali al raggiungimento di competenze. Altro momento che ho consolidato durante il percorso di *tutor* accogliente, è quello della presentazione delle tirocinanti alle insegnanti delle classi, per una assegnazione condivisa, presentata e seguita con linearità, per una piena partecipazione alle scelte e concordare con loro un piano di lavoro, fissare i tempi del tirocinio nelle classi nel rispetto degli accordi temporali con la segreteria universitaria.

Questo momento, ho constatato, è molto importante, perché favorisce un clima sereno e collaborativo con i colleghi e con gli operatori della scuola.

Sono inoltre, previsti momenti di confronto tra le tirocinanti alla mia presenza per dare loro delle informazioni sull'andamento del lavoro, sulle osservazioni che emergono durante le varie attività, per una visione più chiara e completa dell'operato, mettendo a loro agio le future insegnanti cercando di renderle partecipi attivamente e dando loro informazioni utili per comprendere l'organizzazione delle attività delle classi, la flessibilità oraria, il tempo scuola e le varie opportunità che caratterizzano la scuola.

L'articolazione di questi momenti di confronto tra docenti e tirocinanti è stata ben accolta dalle tirocinanti e ha favorito una piena collaborazione, accolta con interesse da parte degli operatori dell'Università, ed ha costituito un punto di forza in quanto ha permesso di avere una visione chiara sul lavoro da svolgere nella scuola che accoglie le tirocinanti ed instaurare una collaborazione con i docenti delle classi. Il clima sereno ha favorito in breve tempo, l'opportunità di far partecipare le tirocinanti anche ai momenti collegiali della scuola favorendo una visione più chiara e pratica della realtà scolastica nei vari aspetti (momenti di programmazione, di incontri collegiali, di partecipazione a riunioni di varia natura all'interno della scuola, anche con le famiglie).

Mi sento di dire che il Circolo Didattico "G. Carducci" è stato fra i primi ad aderire a questo progetto di rete di scuole ed io come referente ho seguito i momenti degli accordi di programma con gli enti locali i dirigenti e i responsabili e coordinatori degli uffici scolastici del territorio.

Da questa intesa, ho constatato che sono stati sempre più efficienti i momenti di raccordo tra Scuola e Università.

Ad oggi, dopo gli accordi di programma con gli Enti Locali, il Centro Servizi Territoriale e una rete di scuole della provincia di Livorno che hanno aderito all'intesa di programma, il percorso dell'attività di tirocinio è molto ben articolato, in quanto, fin dall'inizio dell'anno accademico, la distribuzione delle tirocinanti nelle varie scuole avviene in modo omogeneo e questo facilita l'accoglienza nelle varie classi delle scuole interessate secondo criteri individuati e condivisi tra gli operatori dell'Università, le referenti e i Dirigenti Scolastici delle scuole di rete.

Tra i criteri presi in considerazione, significative sono le opportunità che ogni scuola, nel rispetto dell'autonomia scolastica, individua e cerca di svolgere secondo un percorso didattico condiviso dai docenti dando una connotazione a quella specifica istituzione scolastica. Nel Circolo Didattico dove svolge l'attività di *tutor*, le tirocinanti vengono accolte nelle varie classi dopo un momento di presentazione ai docenti e viene presentato il metodo di lavoro e le attività da svolgere naturalmente nel rispetto dell'anno accademico di frequenza del/della tirocinante.

Un momento significativo è l'aspetto della continuità didattico-educativa con le classi di snodo infanzia-primaria e primaria-secondaria di primo grado con i relativi progetti che sono proposti e condivisi con il CRED (Centro Ricerca Educativa Didattica), un organismo dell'assessorato alle attività educative del Comune di Livorno. Questi progetti PIA (Piani Integrati d'Area) nello specifico sono rivolti anche alle sezioni 5 anni delle scuole comunali del territorio, e il coordinamento dell'infanzia comunale è tenuto da operatori e dirigenti del settore Infanzia del Comune di Livorno. Lo svolgimento di tali attività favorisce l'articolazione di un percorso ricco e significativo sia per lo svolgimento delle lezioni nelle classi arricchite da interventi laboratoriali, sia per gli incontri con alunni delle classi di snodo, e per la programmazione che viene svolta con tutti i docenti delle classi interessate al percorso didattico (scuola infanzia comunale e statale, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) con attività ed obiettivi trasversali, verifiche, aggiornamenti e momenti conclusivi di presentazione alle famiglie e agli operatori degli enti locali.

Le attività relative alla continuità didattico-educativa della scuola dove sono docente referente per gli Enti Locali, costituiscono un valore aggiunto per l'istituzione scolastica coinvolta e per le tirocinanti che vengono inserite nelle attività scolastiche in modo pratico e attivo facendole partecipare alle varie fasi del progetto per poi trasferire le conoscenze apprese in una lezione da svolgere autonomamente nelle classi dove svolgono il tirocinio. Il percorso progettuale evidenzia una scuola che progetta in relazione ai bisogni con una attenta osservazione alle famiglie e al territorio, in collaborazione con l'ente locale (Comune e CRED), che si è mostrato sempre attento ad un percorso di continuità e di accoglienza in funzione dell'arricchimento dell'offerta formativa con l'obiettivo di formare alunni consapevoli con una visione organica e funzionale al percorso didattico-educativo del discente anche secondo i flussi delle iscrizioni al grado successivo di scuola e gettando le basi per seguire l'alunno nelle varie fasi scolastiche.

I progetti PIA vengono condivisi con le insegnanti delle classi interessate, concordati con gli operatori esterni alla scuola nel rispetto dei bisogni e delle peculiarità del territorio, seguendo le indicazioni degli enti locali, che sono di supporto alla scuola durante l'anno scolastico. Tali progetti seguono un percorso didattico che si integra con le attività curricolari, favorendo arricchimento e stimolo ad apprendere programmato con le insegnanti delle classi, gli operatori e i coordinatori, compreso i Dirigenti delle scuole interessate. Tali percorsi, prevedono un momento di presentazione alle famiglie, nel momento iniziale dell'anno scolastico, le quali sono invitate a partecipare ad alcune attività laboratoriali con i propri figli, nel contesto scolastico. Il progetto continuità comprende un momento finale in cui alunni e genitori sono coinvolti insieme nelle attività pratiche che caratterizzano il percorso didattico ed insieme esprimono emozioni e conoscenze. Altro momento significativo è quello della mostra finale dei lavori espressivi, pittorici e fotografici che hanno caratterizzato il progetto.

Per le classi di snodo primaria e secondaria di primo grado la continuità consolidata nella scuola in cui lavoro è relativa alla conoscenza del territorio e in particolare all'aspetto storico-antropologico. In tale contesto, lo spazio preso in considerazione per approfondire l'attività, come una costruzione del passato, (una fortificazione, una villa di rilevanza storico-culturale, uno spazio relativo alle origini della città) diventa un laboratorio dove gli alunni osservano, prendono appunti, fanno le foto, ascoltano le spiegazioni degli esperti per comprendere il percorso storico, l'evoluzione e le caratteristiche dell'oggetto preso in esame per poi analizzare e rielaborare secondo i vari aspetti disciplinari.

Le tirocinanti, inoltre, partecipano ai momenti di attività di programmazione del *team*, alla presentazione dei progetti in modo da avvicinarsi alla progettualità didattica-educativa, che è sempre più dinamica e stimolante per favorire il piacere di apprendere e dare a tutti gli alunni l'opportunità di esprimersi. Inoltre, come deliberato dal Collegio dei Docenti, le tirocinanti sono presenti anche nei momenti dell'uscita.

Altro aspetto significativo del rapporto con le tirocinanti è il clima sereno che si è instaurato con le insegnanti, ciò ha favorito uno scambio di opinioni e osservazioni sulla scuola e la nuova professionalità docente più dinamica e attenta ad una trasversalità delle discipline, secondo un percorso curricolare concordato con le insegnanti del circolo. Le tirocinanti sono considerate, da molti docenti del circolo, come punto di riferimento per alcuni aspetti di conoscenze relativi alle nuove indicazioni ministeriali, come la *programmazione*, il *curricolo*, la *valutazione*, ecc. Questo aspetto è un momento di coinvolgimento a tutto campo da parte dei docenti, e denota la necessità di intervenire sui bisogni emergenti della scuola attuale.

Da questa esperienza mi sento di affermare che si è determinata una buona intesa e collaborazione sia con l'Università che con gli Enti locali. Inoltre l'interesse delle tirocinanti nelle attività scolastiche è stato un valore aggiunto nell'ambito della collaborazione dovuto anche ad una piena integrazione dei contenuti relativi agli insegnamenti universitari.

Intento della scuola in cui opero è quello di favorire una piena partecipazione delle studentesse, dando loro opportunità significative di una scuola non trasmettitrice di contenuti, ma attenta a stimolare il discente rendendolo protagonista secondo un piano di lavoro attivo e stimolante. Inoltre, la collaborazione con gli enti locali e territoriali, fornisce una linfa progettuale e spinge verso nuovi traguardi con percorsi di supporto sia per i docenti che per gli alunni, ciò dà alla scuola il ruolo di una centralità territoriale, che si pone l'obiettivo di intercettare i bisogni e vuole formulare risposte rivolgendosi all'utenza. Questo modo che rafforza la collaborazione e la comunicazione con le famiglie e il territorio, nelle sue componenti significative si apre alla scuola riconoscendola come istituzione che si impegna per la formazione degli alunni.

DA DISCENTE A DOCENTE

Letizia Pascucci

1. Io-persona e io-insegnante

L'esperienza di tirocinio è stata per me di fondamentale importanza, con la sua innegabile valenza formativa per entrare, da insegnante, nel mondo della scuola e per poter *fare scuola*. Essa ha offerto importanti opportunità di crescita, sia al mio *io-professionale* che da *discente* si è formato e trasformato in *docente*, sia al mio *io-persona*.

Il mio *io-studente* è dato dalle mie *conoscenze*, acquisite prima tra i banchi di scuola nei suoi aspetti più generali e successivamente tramite i corsi universitari, nei suoi aspetti più professionalizzanti. Il mio corso di studi infatti mi ha immerso nel mondo della scuola segnando il passaggio dall'*io-studente* all'*io-docente*. Il mio *io-studente* si è arricchito anche di *abilità e di competenze*: di quello che so fare *hic et nunc*, per operare in maniera concreta e attiva nelle diverse situazioni. Questo ha avuto modo di formarsi in tal senso, tornando tra i banchi di scuola, in mezzo ai bambini, tramite i laboratori e il tirocinio.

È proprio questa esperienza che mi ha avvicinato in particolare al mondo della mia professione, in maniera più concreta e diretta.

In tutta la mia esperienza formativa, da bambina fino all'Università, l'*io-studente* si è sempre trovato intrecciato in maniera interdipendente alla formazione dell'*io-persona*.

Anche questa dimensione si è arricchita in me con il tirocinio, ha acquisito un tono particolare, si è 'colorata' di vari sentimenti, affetti, emozioni, pensieri, dubbi, scoperte e aspettative. Sono proprio questi 'colori' che mi hanno permesso di selezionare, cogliere e conservare le conoscenze, abilità e competenze in maniera diversificata e mi hanno fornito stimoli alla curiosità ed a possibili nuovi arricchimenti e verso inedite scoperte.

In pratica tramite il tirocinio, che interessa sinergicamente sia l'*io-studente* che l'*io-persona*, riconosco di aver raggiunto un maggiore coinvolgimento emotivo rispetto alle semplici conoscenze teoriche del mondo della scuola e del bambino. Tale esperienza costituisce pertanto una spinta motivazionale ad approfondire certi aspetti della realtà scolastica ed a guardarli più da vicino.

È stata questa l'occasione per cominciare a sentirmi 'specialista' nell'approccio educativo con i bambini. Ho imparato a formulare ipotesi e pre-

visioni per affrontare situazioni, nonché verificarne la validità e ad avere l'umiltà di mettermi in gioco, per smontare e ricostruire determinati piani d'azione.

Il tirocinio mi ha permesso di incominciare a percepire il peso e lo stimolo della responsabilità di quanto le azioni e le scelte degli insegnanti possano far cambiare gli allievi in un modo o in un altro e di conseguenza possano cambiare i docenti stessi.

Le conoscenze apprese o le esperienze vissute in queste occasioni di contatto diretto con i bambini, mi hanno portato ad alimentare la mia passione per la mia scelta professionale. È proprio la passione che costituisce la *carica* indispensabile per affrontare il futuro nella scuola, fatto di soddisfazione, ma sicuramente anche di prove da superare. L'io-persona, dunque, cambia, matura, si trasforma e assieme ad esso anche il nuovo docente in essere.

Terminata questa prima fase di sperimentazione della realtà scolastica con il tirocinio, in cui sono entrata come osservatrice, ma mai passiva, ne sono uscita come insegnante pronta a prendere il volo in maniera autonoma nella realtà scolastica. Da quest'anno infine, ho fatto il mio primo approccio con le classi come docente a pieno titolo.

Dopo diversi mesi del mio primo incarico da docente nella scuola mi trovo dall'altro lato della cattedra quindi, posso affermare con maggiore sicurezza quanto il mio percorso universitario, così come è articolato, abbia avuto un'enorme importanza formativa per la professione che mi trovo a svolgere.

Nel corso dei quattro anni di studio presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, la mia formazione ha costituito il terreno fertile su cui far crescere le azioni successive. Essa mi ha permesso di operare in modo autonomo e consapevole nel mondo della scuola e di relazionarmi ai soggetti che in essa si muovono utilizzando le *conoscenze*, le *abilità* e le *competenze specifiche*, da persona *motivata* e con la necessaria *passione*.

2. Conoscenze, abilità, competenze

La fase concreta di passaggio e di 'lancio' verso il mondo del lavoro è costituito da una parte teorico-pratica: i *laboratori didattici* e da una parte squisitamente pratica: il *tirocinio* diretto e indiretto.

Nel momento teorico-pratico, presso l'Università, tramite laboratori a scelta in ambiti quali la *comunicazione*, il *teatro*, la *scrittura creativa*, le *dinamiche di gruppo*, la *valutazione* e altro ancora, le conoscenze apprese sui testi hanno avuto una prima applicazione concreta, all'interno di situazioni monitorate, laboratoriali appunto, permettendomi di poter utilizzare il mio bagaglio conoscitivo nell'*agire in situazioni-tipo*.

Nel momento pratico, con il tirocinio diretto presso la Scuola Primaria, sono entrata in campo tramite il contatto reale con tutti gli aspetti della professione. Grazie al tirocinio il futuro docente si è posto per la

prima volta dall'altro lato della cattedra ed è diventato parte integrante del mondo della scuola, fatto di clima, relazioni, attori, tutti aspetti che hanno una propria specificità e unicità, non conoscibili così tanto approfonditamente se non attraverso il loro incontro diretto. Per mezzo del tirocinio non si entra *nella* Scuola ma in *una* scuola, particolare, speciale, con le proprie esigenze, specificità, problematiche, interventi, sempre *diversi* gli uni dagli altri. Queste possono essere affrontate facendo proprie e personalizzate quelle conoscenze e abilità precedentemente acquisite. È qui che conoscenze e abilità si trasformano in *competenze*, ossia in *strumenti* realmente spendibili per il proprio agire.

Attraverso il tirocinio mi sono resa conto che per diventare un buon insegnante non basta *conoscere* la scuola, ma bisogna anche *viverla*, cioè toccare con mano la contingenza della realtà lavorativa, calarsi in prima persona all'interno di tutte le situazioni belle, brutte, facili, difficili che la caratterizzano.

Il tirocinio diretto vede la partecipazione dello studente nel contesto scolastico attraverso un itinerario strutturato che parte dalla semplice *osservazione*, passa attraverso la *partecipazione* e si conclude nella *progettazione*. Il percorso, dunque, si sviluppa attraverso un andamento progressivo che permette un avvicinamento graduale, verso ciò che i futuri insegnanti si troveranno a svolgere e a trattare.

Inizialmente l'osservazione si è concentrata sulla classe, sulla sua organizzazione di tempi e spazi, sui vari livelli di comunicazione; un secondo livello di osservazione si è focalizzato su particolari problematiche presenti a scuola. Ad esempio si è posta particolare cura nel considerare il bambino in situazione di handicap, le relazioni interpersonali che egli instaura con compagni e adulti, il suo livello di coinvolgimento e integrazione nella classe e nella scuola, le attività in cui è inserito, il modo in cui vengono condotte, con quali materiali, modalità e linguaggi di intervento. La conoscenza specifica della realtà classe e di quello che avviene al suo interno permette, successivamente, di 'lanciarsi' nella fase di progettazione. In questa fase si può sperimentare quanto pesi la responsabilità di pianificare e condurre un intervento didattico su dei bambini in carne ed ossa. Alla fine c'è la fase di verifica ed è lì che si capisce quanto un percorso teorico costruito inizialmente su delle ipotesi, possa anche scontrarsi con la realtà e con tutte le variabili che non potevano essere previste inizialmente. È proprio qui che si comprende in maniera più pragmatica quanto sia importante tenere in considerazione la realtà della classe e non fermarsi solo sulle presunte conoscenze teoriche.

È stato altrettanto fondamentale il momento del tirocinio indiretto attività svolta presso l'Università dove si ritrovavano i tirocinanti per fare il punto della situazione. In questa fase è avvenuta una rielaborazione in forma riflessiva dell'esperienza svolta. Essa veniva decostruita e analizzata, attraverso il supporto del *tutor* supervisore in un'attività collegiale acquistando così maggiore significato. La discussione e il confronto sulle esperienze svolte ha costituito per me un momento democratico di enor-

me arricchimento personale. Le discussioni di gruppo e le attività interattive e cooperative mi hanno permesso di rileggere in maniera più critica e consapevole le mie esperienze, di comprendere ancora meglio e più a fondo enormi questioni che, chi opera nel mondo della scuola, deve saper affrontare senza esitazione.

In più esso costituisce una 'guida' per l'esperienza del tirocinio svolto in classe, per evitare che l'impegno e le energie si disperdano in un'osservazione generalizzata. Durante l'attività di tirocinio indiretto vengono individuati e stabiliti una serie di passaggi gradualmente attraverso i quali costruire la propria esperienza in classe, vengono elaborati in un'attività di *team* degli strumenti di osservazione personalizzati, che permettono di focalizzare l'attenzione su diversi aspetti (spazi, tempi, relazioni, livelli comunicativi, integrazione, professionalità docente, progetti attivi...).

Detto questo non si intende togliere valore alla parte teorica del percorso formativo, anzi, le tre dimensioni (teorica, teorico-pratica e pratica) sono strettamente interdipendenti tra loro e acquistano ricchezza e significato proprio nel rapporto reciproco. Qualsiasi testo dei migliori autori rimarrebbe, comunque, soltanto una conoscenza accademica, se non si calasse nella realtà concreta, se non si confrontasse direttamente con tante situazioni. D'altra parte il tirocinio non avrebbe raggiunto l'elevato valore formativo se non fosse stato affrontato con le dovute basi teoriche di supporto. Anzi, proprio attraverso l'attività del tirocinio ho rielaborato e interiorizzato con maggior padronanza i contenuti di psicologia, pedagogia, didattica, legislazione, acquisiti durante i corsi.

3. Progettare e progettarsi

Attraverso le attività di partecipazione e progettazione ho imparato che il *progettare* a scuola è anche un *progettarsi* continuo nonché un arricchimento e un continuo cambiamento, perché prevede un perpetuo mettersi in discussione. Nonostante il progetto disegni una strada ben precisa, una direzione da seguire e i mezzi per percorrerla, la garanzia di una buona riuscita del progetto stesso sta nella capacità di riconoscere che la realtà-classe è fatta di esigenze e situazioni difficilmente prevedibili del tutto. Quindi è necessaria una flessibilità, per far 'calzare' il progetto alla classe, aprendosi a modifiche e aggiornamenti in itinere.

Si comprende fin da subito quanto sia fondamentale mettersi in discussione con l'umiltà di chi vuole apprendere e cambiare e di chi mette in primo piano il punto di vista dell'utente in un'ottica di continua crescita e arricchimento e non di un insegnante 'già compiuto' e 'pronto per l'uso' indistintamente in tutte le situazioni.

Fare l'insegnante è anche sapersi relazionare non solo con i bambini ma anche con gli adulti che vivono *nella* scuola e vivono *la* scuola. È necessario stabilire con i colleghi un buon dialogo. Ho scoperto subito infatti che alla base di un rapporto di relazioni positive tra colleghi non

deve emergere assolutamente quella logica di ‘competizione’ e ‘agonismo’ che caratterizzano spesso la vita dello studente. È auspicabile invece una collaborazione, una predisposizione al lavoro in ‘team’ in cui ciascuno dà il proprio apporto e il meglio di sé e delle proprie particolarità e competenze per il raggiungimento di obiettivi comuni. Con il tirocinio inoltre, lo studente comprende, in maniera pragmatica, quanto sia importante sapersi adattare a varie situazioni che si potrebbero presentare quotidianamente all’interno del plesso scolastico, capire le dinamiche di gruppo, saperle valutare ed agire di conseguenza. Si può comprendere quanto sia indispensabile saper collaborare con tutto il personale della scuola, dal Dirigente al personale ATA, estendendo l’apertura a tutto il territorio. Si può capire da vicino come, fare l’insegnante, significhi anche sapersi mettere in ascolto dei genitori. Sono loro che, ‘dialogando’ con l’insegnante, possono far star bene i propri figli a scuola e non solo, fungendo da veri mediatori e da *transfert* per l’acquisizione di abilità e di comportamenti corretti.

Il gradino più difficile da superare è stato, durante i primi anni di tirocinio, riuscire a capire tutto il *meccanismo* che c’è dietro la presentazione di una lezione o dietro qualsiasi altra azione educativa, come e perché partecipare a un progetto didattico e con quali strategie riuscire a interagire in maniera interdisciplinare.

Dell’arricchimento non si avvale solo il tirocinante, ma anche per lo stesso docente di classe che lo ha accolto, visto che durante il percorso si stabilisce una proficua sinergia fra i due. Lo scambio infatti di conoscenze teoriche e di esperienze didattiche, consente di migliorare le ‘buone pratiche’, di fornire spunti e, nel contempo, permette ad ognuno di partecipare attivamente al processo in cui non ci sono un osservatore ed un osservato, bensì due osservatori che leggono la medesima realtà anche in modo differente. E questo è molto importante considerato che quella dell’insegnante è una professione dinamica e in continuo aggiornamento, mai statica e oltre all’esperienza maturata richiede un atteggiamento di ricerca e curiosità.

4. La Rete di Scuole

Il valore aggiunto che ha riguardato la mia personale esperienza di tirocinio è stato dato dalla presenza del progetto *Rete di Scuole* all’interno dell’Istituzione in cui ho svolto il percorso. Il progetto ha influito in maniera decisamente positiva sia sul percorso dei tirocinanti sia sul rapporto tra Scuola e Università. Esso ha costituito infatti uno stimolo per aprire un dialogo e dare vita ad un confronto e un arricchimento reciproco tra le due *agenzie educative*.

La Rete di Scuole è un progetto nato con la finalità di approfondire il rapporto tra Scuola e Università attraverso incontri, discussioni, scambi reciproci. Il mondo accademico e le scuole sul territorio condividono l’o-

biiettivo comune di migliorare, potenziare, arricchire e rendere veramente significativo il tirocinio degli studenti.

L'Università lo fa attraverso i *feedback* ricevuti non più soltanto dallo studente ma da tutti gli attori che insieme a lui si trovano a condividere l'esperienza: il *tutor* supervisore, il *tutor* accogliente, il *tutor* aziendale, il dirigente.

Il *tutor accogliente*, un insegnante della classe, segue lo studente in ogni suo momento fuori e dentro l'aula: dall'accoglienza, alla progettazione, alla conduzione di attività. Il *tutor aziendale* è il mediatore più diretto tra la Scuola e l'Università poiché conosce tutti i tirocinanti presenti nella sua scuola, li segue in fase di accoglienza smistandoli nelle classi in base alle necessità formative e li aiuta in fase di verifica, quando è necessario svolgere una valutazione del percorso svolto. In più si impegna ad incontrare periodicamente i *tutor supervisori* dell'Università e a stabilire con loro uno scambio di informazioni sui tirocinanti e sul lavoro svolto. L'Università si confronta poi con il Dirigente Scolastico per conoscere l'impostazione, l'organizzazione e la gestione del tirocinio nella scuola stessa.

Questo confronto non vuole essere un 'controllo' da parte dell'Università ma è uno spunto di dialogo, è un'occasione di incontro tra la *ricerca*, la *formazione* e la *realtà professionale*, che permette al mondo universitario di integrare la dimensione accademica con la contingenza. L'Università può modificarsi, migliorarsi, individuare i punti di forza e di criticità, per calibrare l'azione futura e rendere il tirocinio dei suoi studenti un vero tirocinio di qualità.

La Scuola, dal canto suo, può fare chiarezza sui compiti del tirocinante a differenza del passato. Prima della creazione della *Rete di Scuole* spesso succedeva che il tirocinante venisse lasciato 'da solo', non ricevesse le dovute attenzioni da chi operava nella scuola, non trovasse risposta ai suoi bisogni formativi. La scelta della classe in cui svolgere il tirocinio era casuale, non c'era una figura incaricata per il tirocinio a cui rivolgersi per dubbi o per aiuto, e non esistevano neppure progetti pensati per rendere il tirocinio degli studenti più significativo. Non c'era sempre informazione su cosa fosse il tirocinio e anche lo studente finiva per essere meno motivato perché non veniva così approfonditamente capita la sua attività e la sua presenza. Talora capitava persino che la presenza del tirocinante venisse percepita come inopportuna in classe.

Con la *Rete di Scuole* si è creata una sorta di 'cultura del tirocinio' poiché tutti gli insegnanti della Scuola accogliente sanno chi è il tirocinante, da dove parte, dove deve arrivare, con quali mezzi e attraverso quali tappe. Così la scuola lo può supportare in maniera adeguata, prevedendo iniziative e/o progetti specifici, per non lasciare la sua attività all'improvvisazione e al caso. In alcune scuole ad esempio sono stati individuati insegnanti-*tutor*, che si sono 'specializzati' in questo compito riuscendo a seguire in maniera più funzionale il percorso dei tirocinanti. Altre ancora hanno attivato corsi di formazione e informazione per i docenti con l'Università per approfondire la tematica del tirocinio formativo. Ci sono

alcune scuole che, invece, proprio nel confronto con l'Università, si sono rese conto che bisognava rendere più efficienti alcune dimensioni, non solo nell'ambito progettuale e didattico, ma anche in ambito burocratico per il quale ne hanno individuato delle figure specializzate.

La sinergia che si crea tra queste due Istituzioni costituisce, secondo me, un potente elemento di forza e di crescita per una società complessa e mutevole come quella attuale in cui il dialogo, il confronto, la condivisione, la partecipazione diventano dei 'credo' comuni che orientano il futuro.

In quest'ottica, il discente-docente, finito il suo percorso formativo, non può certo considerarsi un insegnante *compiuto*. Egli sa però di possedere gli *strumenti* per una propria crescita continua durante tutto il corso della sua vita professionale e per saper interpretare una realtà che cambia incessantemente e che ha bisogno di risposte adeguate, nuove e creative.

È in questo atteggiamento, volto ad una sempre più matura crescita, che si creano le basi per diventare un insegnante *quasi perfetto*¹.

Bibliografia

- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 2002.
Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo, Napoli 2008.
Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007.

¹ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 2002.

INDICE DEI NOMI

- Accorti B. 261, 265
Adorno W. 125
Agosti A. 55, 60
Agrati L. 163
Ajello A.M. 259, 265
Allegrì E. 182
Altena P. 54, 60
Althusser L. 219
Altieri Biagi M.L. 272, 272n
Amato Nicosia E. 5
Anderson P. 308, 310
Angelini L. 182
Angori S. 273n
Ariemma L. 182
Arpini F. 297
Attali J. 134, 144
Ausubel E.D. 98, 98n, 102, 260, 264
- Badiou A. 78
Baldacci M. 36, 163, 206, 235
Bandini G. 55, 56, 57, 60
Bandini L. 21
Bandura A. 186, 192, 271n
Banzato M. 163
Barthes R. 213n, 219, 289
Bartilotta G. 182
Bartoli L. 295
Bartolini P. 205n, 206
Bateson G. 23, 23n
Batini F. 186, 187, 189, 192, 193
Battistini A. 56, 60
Baudrillard J. 78, 219
Bauman Z. 78, 133, 134, 135, 136, 144, 196, 196n, 206, 281, 282n, 287
- Becchi E. 94n, 95n, 102, 103
Beck U. 144
Belardi N. 291, 295
Bellamio D. 271n
Bellatalla L. 196n, 206
Berlinguer E. 35
Bertagna G. 163, 302n
Bettelheim B. 335, 335n
Betti C. 295
Biagioli R. XIV, 25n, 154, 197n, 199n, 206, 229, 234, 245n, 254n, 256, 272n, 287
Bianchi C. 163
Bichsel P. 231, 234
Bigozzi L. 260, 264n
Binanti L. 163
Bion W.R. 117, 123
Blandino G. 116, 118n, 121n, 123
Bochicchio F. 205n, 206
Boffo V. 84n, 115n, 123, 136, 144, 154
Bollea G. 139, 140, 145
Bonetta G. 295
Bonifazi C. 287
Bonsignori F. 5, 21
Borghi L. XII
Borkowsky J.G. 259, 265
Bosello P. 182
Bourget P. 225n, 234
Bovi O. 182
Bowlby J. 280
Bozzi Tarizzo G. 270n
Brena S. 182
Bricchetto E. 111n, 113
Bronfenbrenner U. 263, 265

- Broonks V. 182
 Bruner S. 31, 98, 98n, 102, 110n, 111, 111n, 113, 186, 193, 227, 232, 235, 279, 279n
 Buber M. 81
 Buckingham D. 182, 212n, 213n
 Calamandrei S. 122, 123
 Calamari E. 264, 265
 Calcerano L. 203n, 206, 207
 Calvani A. 210n
 Calvino I. 60, 229n, 235
 Cambi F. XIII, 21n, 36, 54, 55, 60, 78, 84n, 94n, 102, 110, 110n, 113, 115n, 116, 123, 124, 133, 136, 137, 144, 145, 154, 163, 182, 195n, 205, 206, 206n, 209n, 212n, 213n, 219, 219n, 220n, 221, 232, 235, 250, 256, 259, 265, 267n, 274n, 286, 286n, 287, 297, 303, 335
 Campo O. 295
 Caporale V. 182
 Capperucci D. 97n, 102, 154
 Caproni G. 144
 Carlsson U. 212n
 Caspani A. 292, 297
 Castelli C. 269n
 Castellucci A. 183
 Castignoli C. XIV
 Catarsi E. 36, 136, 144, 163, 195n, 206, 231, 235, 246, 246n, 256, 264, 265, 274n, 275, 276n
 Cavalli A. 163, 183
 Ceretti F. 221n
 Ceriani A. 183, 296
 Cerri R. 183
 Certini R. 54, 60
 Ciari B. 163
 Cigada F. 271n
 Cini S. 192
 Colazzo S. 205n
 Coletti V. 261, 265
 Colicchi E. 163, 195n, 206, 256, 265, 274n
 Colussi G. 271n
 Condry J. 139, 145
 Conti A. XIII
 Corchia F.Q. 95n, 103
 Cornoldi C. 260, 265
 Corona F. 296
 Cortelazzi S. 183
 Cosentino A. 220n
 Costanzo G. 138, 139, 144
 Craggs C. 218n
 Cresson E. 269n
 Cristianini D. 203n, 206, 207
 Crivellari C. 163
 Cudini S. 58, 60, 121, 123
 Cyrulnik B. 263, 265
 Czerwinski Domenis L. 59, 60
 Dalle Fratte G. 296
 D'Amato M. 142, 144
 D'Ambrosio M. 192
 Damiano E. 183
 Dauwalder J.-P. 85n
 Davies J. 20, 309, 311
 De Benedetti M. 271n
 De Lumè F. 287
 De Marchi D. 270n
 De Mennato P. 193, 242n
 De Rita G. 47
 Del Sarto G. 192, 193
 Dello Preite F. XIII
 Demetrio D. XIII, 36, 235, 250n, 256, 287
 Demo H. 121, 124
 Denti R. 55, 60
 Desinan C. 163
 Dewey J. 31, 39, 39n, 56, 58, 60, 174n, 183, 196, 196n, 206, 210, 210n, 227, 231, 235, 247
 Di Bari C. XIV
 Di Bello G. 246n, 295
 Di Fabio A. 85n
 Di Maio A. 143, 144
 Di Pasqua S. 163
 Domenici G. 163
 Duarte M.E. 85n
 Duguid P. 40n
 Ebranati V. XIV

- Eco U. 209n, 211n, 213, 214n, 219, 221n
 Edwards R.J. 183
 Elster J. 133
 Eriksen T.H. 134, 145
- Fabbri L. 26n, 36
 Fagni E. XII
 Falaschi E. XIII, XIV
 Falcinelli F. 163, 183, 199n, 206
 Falconi S. 23n
 Fantozzi D. XIII
 Favaro G. 287
 Fedorov A. 212n
 Felini D. 212n, 221n
 Felisatti E. 296
 Filippini N. 142, 145
 Fioroni G. 190
 Foucault M. 193
 Frabboni F. 36, 53, 60, 164, 205, 205n, 206, 235, 291
 Francescato D. 58, 60, 121, 123
 Franceschini G. 23n, 55, 60, 119, 123, 164, 206n, 207, 235, 303
 Franklin B. 140
 Fratini C. 23n, 163, 195n, 206, 207, 256n, 265, 274n
 Freud S. 119, 124
 Fulgione M. 296
- Galanti M.A. 55, 60, 207, 253, 253n, 257
 Galdo A. 140, 145
 Galimberti U. 54, 55, 56, 59, 60, 78
 Galliani L. 296
 Gasparini D. 184
 Gatti R. 183
 Gavazzi S. 164, 207, 235, 303
 Gebel M. 311
 Gelmini M.S. 31, 35
 Genovese L. 164, 183
 Gherardi V. 183
 Ghero F. 83n
 Giani A. 287
 Giannatelli R. 221n
 Ginzburg N. 143, 145
- Giosi M. 60, 235
 Giudizi G. 164, 207, 235, 303
 Giuliani G. 269
 Giuntini M. 21
 Giusti M. 250n, 256
 Giusti S. 187, 192, 193
 Gordon D. 264, 265
 Grassilli B. 163
 Grimaldi A. 81n, 193
 Grion V. 164
 Guarracino S. 209n
 Guichard J. 85, 85n
- Habermas J. 195, 195n, 206
 Hobsbawn E.J. 79, 209n
- Ianes D. 121, 124
 Iori V. 250n, 256
 Iossa M. 142, 145
 Ironico S. 79
 Isgrò G. 295
 Israel G. 157, 164
 Ius M. 263, 265
- Jackson B. 305, 311
 Jenkins H. 213n
 Jori M.L. 164
- Kogan I. 311
 Kutufà G. 21
- Laici C. 163
 Laneve C. 183
 Letta L. 163
 Lipman M. 220n
 Lischi L. 145
 Loiodice I. 193
 Lucisano P. 95n, 103
 Luthar L.L. 263, 265
 Luzzatto G. 164, 295
 Lyotard J.-F. 133
- Macinai E. 23n, 123, 164, 206n, 207, 339
 Maguire S. 306, 311
 Malaguti E. 262, 263, 265

- Manetti M. 263, 265
 Mantovani S. 95n, 103
 Mapelli B. 250n, 256n, 270n
 Marchi D. XII, 21n
 Margiotta U. 164
 Mari G. 21
 Mariani A. 3, 6, 11, 13, 54, 60, 84,
 124, 136, 144, 225, 229, 235, 255,
 257, 264, 265
 Mariani A.M. 273n
 Marone F. 25n
 Marostica F. 130n
 Marsden D. 305, 311
 Martiniello L. 22n
 Massa R. XIII, 198n
 Masterman L. 212, 213, 219, 221n
 May T. 135, 136, 144
 McCarthy J. 81n
 McLuhan M. 111, 113, 210
 Melacarne C. 26n
 Meyrowitz J. 209n
 Mezirow J. 98, 103
 Michelini C. 163, 183, 295, 296
 Michelutti G. 183, 296
 Migliore A. 164
 Milani don L. 43, 52, 141
 Milani P. 263, 265
 Minnaja C. 163
 Minosso F. 163
 Modugno G. 250n, 257
 Montedoro C. 178n, 183, 265
 Moratti L. 31
 Morcellini M. 213n
 Mori D. XIII
 Morin E. 31, 54, 56, 60, 135, 145,
 183, 205, 207, 212n, 227, 235,
 263, 265
 Mortari L. 56, 57, 59, 61, 115n, 124,
 183
 Moscati R. 23n
 Mottana P. 53, 54, 56, 59, 61
 Muthukrishna N. 259, 265
 Muzi M., 163, 195n, 206, 256n, 265,
 274n
 Negri M.P. 292, 297
 Neri S. 203n, 206, 207
 Nesti R. 54, 60
 Neve E. 183
 Niero M. 183
 Nigris E. 23n, 164, 291, 297
 Noelke C. 311
 Nota L. 85
 Nussbaum M. 116, 124, 133
 Oliverio S. 220n
 Olivetti Manoukian F. 167n, 183
 Olmi F. 174n, 183
 Ong W. 218n
 Orefice P. 95n, 103, 124, 145, 297
 Ortoleva P. 209n
 Osborne E. 116n, 124
 Paccagnella L.G. 163
 Pacini P. XIII
 Pais I. 183
 Palamone A. 5
 Palmieri C. 183
 Paolini A. 192
 Paparella N. 95n, 103
 Papponi Morelli G. 187, 193
 Parenti L. XIV
 Pasolini P.P. 70, 219
 Pasquali E. 271n
 Pavesi N. 211n
 Pavoncello D. 83n
 Pellegrini E. 323
 Pellegrini L. XIII
 Pellerey M. 270
 Pennac D. 235
 Perissinotto A. 111n
 Perna G. 297
 Perrenoud P. 98, 103, 169n, 184, 195,
 197, 207
 Perucca A. 184
 Piaget J. 230, 235
 Pieri M.T. 295
 Pinto G. 261
 Piscitelli M. 110
 Pissi A.M. 250n, 256
 Pittalis F. XIII
 Piu A. 184

- Polacco Williams G. 116n, 124
 Pontecorvo C. 184, 259, 265
 Popper K.R. 139, 145
 Postman N. 112, 113, 211, 218, 223n,
 278
 Pourtois J.-P. 95n, 103
 Powers S. 223n
 Putton A. 58, 60, 121, 123

 Quaglino G.P. 36, 230, 235, 264, 265

 Ravelli A.G. 295
 Ray B. 178n
 Recalcati M. 79
 Resnick L.B. 40n
 Ricouer P. 110n, 113
 Rivoltella P.C. 111n, 113, 213n
 Rogers C.R. 84n
 Romano L. 297
 Romei P. 36, 203, 206, 207
 Roncaglia C. 21
 Rorty R. 133, 144, 145
 Roselli A. XIII
 Rossi B. 36
 Rossier J. 85n
 Rousseau J.-J. 249, 250

 Sabatini F. 261, 265
 Sala Chiri M. 184
 Salerni A. 95n, 103
 Salzberger-Wittenberg I. 116n, 120,
 124
 Samargiassi M. 140, 145
 Santelli Beccegato L. 164
 Santerini M. 290
 Santo A. 95n, 103
 Santoni Rugiu A. 164
 Sapp D.A. 58, 61
 Sargenti A. XIV
 Sarsini D. 60, 235, 265
 Savickas M.L. 85
 Schön D.A. XII, 26, 32, 34, 36, 97,
 103, 108n, 109, 113, 164, 167n,
 184, 202n, 207, 232, 235, 264,
 265
 Scurati C. 53, 60, 95n, 103

 Seely Brown J. 40n
 Semeraro R. 36, 164, 184
 Sen A. 47
 Sheperd J. 312
 Sikes J. 182
 Silverstone R. 112, 113
 Simone D. 36
 Simone R. 222n
 Sirignano F.M. 182
 Sloterdijk P. 79
 Smorti A. 193
 Sonatore A. 184
 Soresi S. 85n
 Spini A. 136
 Stoppiglia G. 140, 141, 145
 Storti A. 163
 Striano M. 242n, 26n, 34
 Sultana R. 81n
 Surian A. 193

 Tempesta M. 163
 Thompson J. 306, 311
 Toschi L. 133, 137, 144
 Tramma S. 23n
 Trisciuzzi L. 21n, 95n, 103, 154, 197,
 207, 255n, 257
 Tufte B. 212n

 Ulivieri S. XIII, 3, 11, 21, 22n, 23n,
 78, 123, 124, 145, 164, 206, 207,
 227, 235, 250n, 256n, 260, 265,
 297, 303
 Usai M.C. 263, 265
 Uyen M. 54, 60

 Vairetti U. 203n, 207
 Van Esbroeck R. 85n, 193
 Van Vianen A.E.M. 85n
 Vanni F. 184
 Varetti U. 203n, 206, 207
 Vattimo G. 133
 Vercellone C. 79
 Vertecchi B. 95n, 103, 203n, 207
 Vigo A. 295
 Von Feilitzen C. 212n
 Vygotskij L.S. 230, 232, 235

Wallnofer G. 291, 295
Warsh D. 79
Watts A.G. 81n
Weber M. 145
Weick R. 196, 207
Weil S. 137, 145
Weingartner C. 211n

Zaccaria R. 186, 193
Zanniello G. 206n, 207, 235, 298
Zanobini M. 263, 265
Zappaterra T. 154, 197n, 206, 234,
262, 265
Zoletto D. 61
Zucchermaglio C. 184, 259, 265

LE AUTRICI E GLI AUTORI

ALESSANDRA ANICHINI

Ricercatrice nell'Area Didattica, Formazione e Miglioramento presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

MASSIMO BALDACCI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".

NATALIA BALDANZI

Insegnante presso il Circolo Didattico "F. D. Guerrazzi" di Cecina (Livorno).

FEDERICO BATINI

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia.

MARGHERITA BELLANDI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

RAFFAELLA BIAGIOLI

Dirigente Scolastica con compiti di Supervisione del Tirocinio e di Coordinamento presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

VANNA BOFFO

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

SILVANO CACCIARI

Dottore di ricerca in Metodologie della Ricerca Pedagogica. Teoria e Storia.

FRANCO CAMBI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze.

ENZO CATARSI †

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Firenze.

ROSSELLA CERTINI

Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

ANGELA MARINA CHIAVAROLI

Insegnante presso l'Istituto Comprensivo "G. Marconi" di Venturina (Livorno).

ANDREA CONTI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

FRANCO CORCHIA

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

SIMONETTA DEL CORONA

Insegnante presso l'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Niccolini-Palli" di Livorno.

FRANCESCA DELLO PREITE

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

COSIMO DI BARI

Assegnista di Ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze.

ELENA FALASCHI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

DONATELLA FANTOZZI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

PAOLO FEDERIGHI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

GIULIANO FRANCESCHINI

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Firenze.

TOMMASO FRATINI

Dottore di ricerca in Psicologia.

SIMONE GIUSTI

Dottore di ricerca in Italianistica.

GIORGIO KUTUFÀ

Presidente della Provincia di Livorno.

LUCA LISCHI

Capo di Gabinetto di Presidenza della Provincia di Livorno.

MARIA GIOVANNA LOTTI

Presidente di Provincia Livorno Sviluppo.

ENZO MAGAZZINI

Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Rosignano Marittimo (Livorno).

CARLA MALTINTI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

ELEONORA MARCHIONNI

Referente per l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

ALESSANDRO MARIANI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

DIANORA MORI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

ANNA NOZZOLI

Prorettore alla Didattica e servizi agli studenti dell'Università degli Studi di Firenze.

PATRIZIA PACINI

Insegnante di italiano per stranieri nella sezione carceraria "Casa circondariale Don Bosco" di Pisa.

ANGELA PALAMONE

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana.

LETIZIA PASCUCCI

Insegnante di scuola primaria nella provincia di Livorno.

ERNESTINA PELLEGRINI

Insegnante presso l'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Livorno.

LETIZIA PELLEGRINI

Tutor supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

ENRICA RICCI

Insegnante presso l'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Niccolini-Palli" di Livorno.

CARLA RONCAGLIA

Assessora allo Sviluppo della Persona del Comune di Livorno.

ANDREA SPINI

Professore Associato di Sociologia Generale presso l'Università degli Studi di Firenze.

SIMONETTA ULIVIERI

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

STUDI E SAGGI
Titoli Pubblicati

ARCHITETTURA, STORIA DELL'ARTE E ARCHEOLOGIA

- Benelli E., *Archetipi e citazioni nel fashion design*
Benzi S., Bertuzzi L., *Il Palagio di Parte Guelfa a Firenze. Documenti, immagini e percorsi multimediali*
Biagini C. (a cura di), *L'Ospedale degli Infermi di Faenza. Studi per una lettura tipomorfologica dell'edilizia ospedaliera storica*
Bologna A., *Pier Luigi Nervi negli Stati Uniti 1952-1979. Master Builder of the Modern Age*
Fрати M., "De bonis lapidibus concii": *la costruzione di Firenze ai tempi di Arnolfo di Cambio. Strumenti, tecniche e maestranze nei cantieri fra XIII e XIV secolo*
Gregotti V., *Una lezione di architettura. Rappresentazione, globalizzazione, interdisciplinarietà*
Maggiora G., *Sulla retorica dell'architettura*
Mazza B., *Le Corbusier e la fotografia. La vérité blanche*
Mazzoni S. (a cura di), *Studi di Archeologia del Vicino Oriente. Scritti degli allievi fiorentini per Paolo Emilio Pecorella*
Messina M.G., *Paul Gauguin. Un esotismo controverso*
Pireddu A., *In abstracto. Sull'architettura di Giuseppe Terragni*
Tonelli M.C., *Industrial design: latitudine e longitudine*

CULTURAL STUDIES

- Candotti M.P., *Interprétations du discours métalinguistique. La fortune du sūtra A 1.1.68 chez Patañjali et Bhartṛhari*
Nesti A., *Per una mappa delle religioni mondiali*
Nesti A., *Qual è la religione degli italiani? Religioni civili, mondo cattolico, ateismo devoto, fede, laicità*
Pedone V., *A Journey to the West. Observations on the Chinese Migration to Italy*
Rigopoulos A., *The Mahānubhāva*
Squarcini F. (a cura di), *Boundaries, Dynamics and Construction of Traditions in South Asia*
Vanoli A., *Il mondo musulmano e i volti della guerra. Conflitti, politica e comunicazione nella storia dell'islam*

DIRITTO

- Allegretti U., *Democrazia partecipativa. Esperienze e prospettive in Italia e in Europa*
Cingari F. (a cura di), *Corruzione: strategie di contrasto (legge 190/2012)*
Curreri S., *Democrazia e rappresentanza politica. Dal divieto di mandato al mandato di partito*
Curreri S., *Partiti e gruppi parlamentari nell'ordinamento spagnolo*
Federico V., Fusaro C. (a cura di), *Constitutionalism and Democratic Transitions. Lessons from South Africa*
Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Otto lezioni su Islam e diritto*
Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Undici lezioni sul diritto islamico*
Fossum J.E., Menéndez A.J., *La peculiare costituzione dell'Unione Europea*
Gregorio M., *Le dottrine costituzionali del partito politico. L'Italia liberale*
Palazzo F., Bartoli R. (a cura di), *La mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*
Ragno F., *Il rispetto del principio di pari opportunità. L'annullamento della composizione delle giunte regionali e degli enti locali*
Sorace D. (a cura di), *Discipline processuali differenziate nei diritti amministrativi europei*

Trocker N., De Luca A. (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*

Urso E., *La mediazione familiare. Modelli, principi, obiettivi*

Urso E., *Le ragioni degli altri. Mediazione e famiglia tra conflitto e dialogo. Una prospettiva comparatistica e interdisciplinare*

ECONOMIA

Bardazzi R. (edited by), *Economic multisectoral modelling between past and future. A tribute to Maurizio Grassini and a selection of his writings*

Bardazzi R., Ghezzi L. (edited by), *Macroeconomic modelling for policy analysis*

Ciappei C. (a cura di), *La valorizzazione economica delle tipicità rurali tra localismo e globalizzazione*

Ciappei C., Citti P., Bacci N., Campatelli G., *La metodologia Sei Sigma nei servizi. Un'applicazione ai modelli di gestione finanziaria*

Ciappei C., Sani A., *Strategie di internazionalizzazione e grande distribuzione nel settore dell'abbigliamento. Focus sulla realtà fiorentina*

Garofalo G. (a cura di), *Capitalismo distrettuale, localismi d'impresa, globalizzazione*
Laureti T., *L'efficienza rispetto alla frontiera delle possibilità produttive. Modelli teorici ed analisi empiriche*

Lazzeretti L. (a cura di), *Art Cities, Cultural Districts and Museums. An Economic and Managerial Study of the Culture Sector in Florence*

Lazzeretti L. (a cura di), *I sistemi museali in Toscana. Primi risultati di una ricerca sul campo*

Lazzeretti L., Cinti T., *La valorizzazione economica del patrimonio artistico delle città d'arte. Il restauro artistico a Firenze*

Lazzeretti L., *Nascita ed evoluzione del distretto orafa di Arezzo, 1947-2001. Primo studio in una prospettiva ecology based*

Simoni C., *Approccio strategico alla produzione. Oltre la produzione snella*

Simoni C., *Mastering the Dynamics of Apparel Innovation*

FILOSOFIA

Baldi M., Desideri F. (a cura di), *Paul Celan. La poesia come frontiera filosofica*

Barale A., *La malinconia dell'immagine. Rappresentazione e significato in Walter Benjamin e Aby Warburg*

Berni S., Fadini U., *Linee di fuga. Nietzsche, Foucault, Deleuze*

Borsari A., *Schopenhauer educatore? Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*

Brunkhorst H., *Habermas*

Cambi F., *Pensiero e tempo. Ricerche sullo storicismo critico: figure, modelli, attualità*

Cambi F., Mari G. (a cura di), *Giulio Preti: intellettuale critico e filosofo attuale*

Casalini B., Cini L., *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*

Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*

Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Estetiche della percezione*

Di Stasio M., *Alvin Plantinga: conoscenza religiosa e naturalizzazione epistemologica*

Giovagnoli R., *Autonomy: a Matter of Content*

Honneth A., *Capitalismo e riconoscimento*

Sandrini M.G., *La filosofia di R. Carnap tra empirismo e trascendentalismo. (In appendice: R. Carnap Sugli enunciati protocollari, Traduzione e commento di E. Palombi)*

Solinas M., *Psiche: Platone e Freud. Desiderio, sogno, mania, eros*

Trentin B., *La Città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, a cura di Iginio Ariemma

Valle G., *La vita individuale. L'estetica sociologica di Georg Simmel*

LETTERATURA, FILOLOGIA E LINGUISTICA

- Bastianini G., Lapini W., Tulli M., *Harmonia. Scritti di filologia classica in onore di Angelo Casanova*
- Bresciani Califano M., *Piccole zone di simmetria. Scrittori del Novecento*
- Dei L. (a cura di), *Voci dal mondo per Primo Levi. In memoria, per la memoria*
- Filipa L.V., *Altri orientamenti. L'India a Firenze 1860-1900*
- Francese J., *Leonardo Sciascia e la funzione sociale degli intellettuali*
- Franchini S., *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*
- Francovich Onesti N., *I nomi degli Ostrogoti*
- Frau O., Gragnani C., *Sottoboschi letterari. Sei case studies fra Otto e Novecento. Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno*
- Galigani G., *Salomè, mostruosa fanciulla*
- Gori B., *La grammatica dei clittici portoghesi. Aspetti sincronici e diacronici*
- Keidan A., Alfieri L. (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora*
- Lopez Cruz H., *America Latina aportes lexicos al italiano contemporaneo*
- Masciandaro F., *The Stranger as Friend: The Poetics of Friendship in Homer, Dante, and Boccaccio*
- Pestelli C., *Carlo Antici e l'ideologia della Restaurazione in Italia*
- Totaro L., *Ragioni d'amore. Le donne nel Decameron*

PEDAGOGIA

- Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*

POLITICA

- Caruso S., *Homo oeconomicus. Paradigma, critiche, revisioni*
- De Boni C., *Descrivere il futuro. Scienza e utopia in Francia nell'età del positivismo*
- De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. 1. L'Ottocento*
- De Boni C., *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte prima: da inizio secolo alla seconda guerra mondiale*
- De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte seconda: dal dopoguerra a oggi*
- Gramolati A., Mari G. (a cura di), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*
- Ricciuti R., Renda F., *Tra economia e politica: l'internazionalizzazione di Finmeccanica, Eni ed Enel*
- Spini D., Fontanella M. (a cura di), *Sognare la politica da Roosevelt a Obama. Il futuro dell'America nella comunicazione politica dei democrats*
- Tonini A., Simoni M. (a cura di), *Realtà e memoria di una disfatta. Il Medio Oriente dopo la guerra dei Sei Giorni*
- Zolo D., *Tramonto globale. La fame, il patibolo, la guerra*

PSICOLOGIA

- Aprile L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra teoria e intervento*
- Barni C., Galli G., *La verifica di una psicoterapia cognitivo-costruttivista sui generis*
- Luccio R., Salvadori E., Bachmann C., *La verifica della significatività dell'ipotesi nulla in psicologia*

SOCIOLOGIA

- Alacevich F., *Promuovere il dialogo sociale. Le conseguenze dell'Europa sulla regolazione del lavoro*
- Battiston S., Mascitelli B., *Il voto italiano all'estero. Riflessioni, esperienze e risultati di un'indagine in Australia*

- Becucci S., Garosi E., *Corpi globali. La prostituzione in Italia*
- Bettin Lattes G., *Giovani Jeunes Jovenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del sud*
- Bettin Lattes G. (a cura di), *Per leggere la società*
- Bettin Lattes G., Turi P. (a cura di), *La sociologia di Luciano Cavalli*
- Burroni L., Piselli F., Ramella F., Trigilia C., *Città metropolitane e politiche urbane*
- Catarsi E. (a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*
- Leonardi L. (a cura di), *Opening the European Box. Towards a New Sociology of Europe*
- Nuvolati G., *Mobilità quotidiana e complessità urbana*
- Nuvolati G., *L'interpretazione dei luoghi. Flânerie come esperienza di vita*
- Ramella F., Trigilia C. (a cura di), *Reti sociali e innovazione. I sistemi locali dell'informatica*
- Rondinone A., *Donne mancanti. Un'analisi geografica del disequilibrio di genere in India*

STORIA E SOCIOLOGIA DELLA SCIENZA

- Angotti F., Pelosi G., Soldani S. (a cura di), *Alle radici della moderna ingegneria. Competenze e opportunità nella Firenze dell'Ottocento*
- Cabras P.L., Chiti S., Lippi D. (a cura di), *Joseph Guillaume Desmaisons Dupallans. La Francia alla ricerca del modello e l'Italia dei manicomi nel 1840*
- Cartocci A., *La matematica degli Egizi. I papiri matematici del Medio Regno*
- Guatelli F. (a cura di), *Scienza e opinione pubblica. Una relazione da ridefinire*
- Massai V., *Angelo Gatti (1724-1798)*
- Meurig T.J., *Michael Faraday. La storia romantica di un genio*

STUDI DI BIOETICA

- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Nascere e morire: quando decido io? Italia ed Europa a confronto*
- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Tecnologie riproduttive e tutela della persona. Verso un comune diritto europeo per la bioetica*
- Bucelli A. (a cura di), *Produrre uomini. Procreazione assistita: un'indagine multidisciplinare*
- Costa G., *Scelte procreative e responsabilità. Genetica, giustizia, obblighi verso le generazioni future*
- Galletti M., Zullo S. (a cura di), *La vita prima della fine. Lo stato vegetativo tra etica, religione e diritto*
- Mannaioni P.F., Mannaioni G., Masini E. (a cura di), *Club drugs. Cosa sono e cosa fanno*

