

---

# INNOVAZIONE EDUCATIVA

---

---

IRRE EMILIA ROMAGNA

---

**Inserto**

**tecnodid**  
EDITRICE

## Sommario

<i>Editoriale</i>	
Franco Frabboni .....	3
<i>Adolescenza: il territorio della crescita</i>	
Gian Carlo Sacchi .....	4
<i>Scuole e SSIS: un'alleanza possibile per una nuova professionalità docente</i> .....	6
Ivana Summa	
<i>L'insegnante di qualità. La formazione iniziale professionale fra Scuola e Università</i>	
Antonio Genovese .....	12
<i>L'esperienza della SSIS di Bologna. Il coordinamento del Tirocinio tra passato e presente</i>	
Maria Carla Nannetti .....	15
<i>La parola al supervisore: la professionalità acquisita</i>	
Maria Rosa Fontana .....	16
<i>Guardarsi insegnare ed insegnare ad insegnare: l'esperienza di "tutor accogliente" della SSIS per Latino e Greco</i>	
Antonella Agostinis .....	20
<i>Come me non c'è nessuno. La costruzione dell'identità esplorata attraverso l'anticonformismo artistico</i>	
Anna Cecilia Poletti .....	26
<i>Laboratorio didattico sul fumetto</i>	
Erica Pretolani .....	27
<i>Tecniche di animazione nella classe di FLE: un approccio cognitivo-comunicativo</i>	
Michela Mengoli .....	29
<i>Il Progetto "Parole ed emozioni"</i>	
Giulia Maria Magali Peli .....	30
<i>Libertà e finalità in Kant: un percorso attraverso la Critica della Ragion Pratica e la Critica del Giudizio</i>	
Sara Gianneri – Francesco Bianchini .....	32
<i>La didattica della matematica e il tirocinio SSIS: una esperienza in una quinta liceo</i>	
Fabrizio Monari .....	34
<i>Didattica della fisica e attività di tirocinio</i>	
Stefano Cristoni .....	38
<i>Indagine sugli stili cognitivi e di pensiero nella dinamica di un'attività sperimentale relativa alle scienze</i>	
Virna Venturoli .....	40
<i>Il percorso formativo per insegnanti dell'Area Sostegno</i>	
Raffaella Giordani .....	43
<i>Luoghi e non luoghi della formazione</i>	
Graziana Neri .....	46

Il presente Insetto di Innovazione Educativa mette sul palcoscenico la straordinaria esperienza quinquennale (1999-2004) sperimentata e documentata dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS).

Queste Scuole (biennali) hanno avuto il merito di fornire ai docenti in formazione le competenze professionali per insegnare al meglio nella scuola media e secondaria superiore.

È un profilo di insegnante del Duemila – quello scontornato dalle SSIS – che valorizza tre identità professionali: il sapere (padronanza disciplinare), il saper fare (padronanza didattica) e il saper interagire (competenza relazionale).

Questo contributo “monotematico” dell'Insetto è stato coordinato – con sapienza culturale e rigore metodologico – da Ivana Summa, che si è avvalsa della preziosa collaborazione di Antonella Agostinis.

La ringraziamo per aver dato all'IRRE Emilia Romagna l'opportunità di fornire ai suoi lettori un materiale prezioso di conoscenza e di progettazione per la futura formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

A partire dal prossimo Decreto attuativo dell'art. 5 della Legge 53/2003 di riforma del sistema scolastico del nostro Paese.

***Franco Frabboni***

Presidente IRRE Emilia Romagna

L'insetto contiene le schede sintetiche degli interventi svolti in occasione della giornata SSIS “L'insegnamento di qualità”, curate dalle SSIS di Bologna, con la collaborazione dell'IRRE Emilia-Romagna e del Liceo Classico “M. Minghetti”, che si è svolto a Bologna il 25 febbraio 2004.

***Adolescenza: il territorio della crescita***

Gian Carlo Sacchi

Per iniziativa dei comuni delle valli Tidone e Luretta si è tenuto di recente a Castelsan-giovanni, in provincia di Piacenza, un convegno dedicato ai problemi dell'adolescenza, con riferimento soprattutto ai "territori della crescita". Il convegno, oltre ad approfondire alcune tematiche ricorrenti nelle manifestazioni adolescenziali, assume un notevole interesse per il modo con il quale alcuni comuni hanno inteso affrontare i rischi del disagio giovanile mettendo "in rete" le risorse degli adulti sul territorio.

Non si è trattato, come spesso accade in questi casi, di trasferire conoscenza per risolvere i problemi dei giovani, ma di elaborare competenze a livello locale, con l'aiuto di esperti, al fine di rendere più ricca e stimolante la realtà per i giovani ed il loro cammino di crescita.

Il percorso iniziato qualche anno fa nell'ambito dei piani territoriali previsti dalla legge n. 285 del 1997, che per la prima volta nel nostro Paese affrontava il problema del disagio giovanile non sotto il profilo assistenziale, ma stimolava gli enti locali a mettere in campo risorse sul fronte della prevenzione e della formazione. Prevenire significa innanzitutto conoscere i bisogni e responsabilizzare i comportamenti, orientando le attività degli adulti perché possano servire non da monito, ma da esempio per "incanalare" le energie giovanili verso percorsi maturativi, ma soprattutto di sviluppo della qualità della vita nel loro ambiente.

Questi comuni avevano realizzato una ricerca conoscitiva, avvalendosi di un qualificato supporto scientifico, di cui avevamo a suo tempo parlato anche su queste colonne, e che resta uno dei più importanti documenti di questo tipo realizzati nella provincia di Piacenza ed ancora oggi in grado di offrire una notevole mole di informazioni, ma erano andati oltre, cioè avevano desunto da ciò l'esigenza di intervenire sugli adulti, non solo i genitori, ma tutti coloro che a diverso titolo operano sul territorio, nella convinzione che siano le istituzioni e le diverse funzioni formative in grado di determinare appunto la qualità dell'ambiente, non solo in senso fisico, in cui i giovani vivono.

Il primo anno la ricerca, il secondo l'azione, di cui il convegno ha presentato i primi risultati. Interessante è il fatto che anche i temi scelti per la discussione derivino da un percorso di coinvolgimento degli attori adulti dislocati in vari punti del territorio e sostenuti più che da esperti in modo classico da un "ascolto competente" capace cioè di sostenere strategie efficaci di intervento e di consegnare così una metodologia di cui potersi servire autonomamente per il futuro.

La crescita dei minori dipende da quello che fanno o che non fanno gli adulti, è l'assunto sul quale è stato costruito il progetto, e, per questo, occorre mettere in rete le loro competenze educative. I ragazzi sono di tutti e quindi tutti devono cooperare; non si tratta di contrapporre modelli formativi delle varie agenzie (famiglia, scuola, società sportive, ecc.), ma di intervenire insieme sulla costruzione della "cultura dell'adolescenza".

I giovani, infatti, non hanno bisogno di interventi diretti, che possono rivelarsi moralistici e scarsamente efficaci rispetto al desiderio di autonomia di soggetti in crescita, ma è la rete

## *Adolescenza: il territorio della crescita*

dei servizi organizzata dagli adulti che incide indirettamente sulle condizioni dello sviluppo e dell'orientamento.

Il territorio è il soggetto vivente in cui l'adolescente scambia stimoli e contenuti profondi; occorre quindi porre attenzione alla qualità delle relazioni e dei servizi per questa età come la si pone per l'infanzia. Non si tratta tanto di oscillare tra la norma e gli affetti, quanto di stile relazionale e di capacità di gestione dei conflitti; norme e affetti sono importanti se basati su un atteggiamento di coerenza tra valori predicati e comportamenti praticati. E' l'esperienza relazionale che organizza quotidianamente l'impresa formativa, a cominciare dalla famiglia e ad espandersi agli altri gruppi ed agenzie presenti sul territorio.

Dal momento che l'efficacia educativa non può evidenziarsi in breve tempo, ne che si pensi a dinamiche di tipo trasmissivo ne a quelle di stimolo – risposta, occorre saper aspettare e nel frattempo sviluppare la capacità di autoriflessione da parte degli adulti.

Va valorizzata la conquista del sé adolescenziale, soprattutto nella scuola, dove i linguaggi formali rischiano di non ascoltare adeguatamente le esigenze della crescita; il rapporto scuola famiglia deve avere al centro il ragazzo e non, come spesso accade, e che rischia di essere accentuato da una certa retorica della famiglia indicata dalla recente riforma scolastica, le aspettative di esito degli adulti, docenti, soprattutto per quanto riguarda l'adeguatezza delle competenze e genitori in relazione agli esiti scolastici e lavorativi.

Famiglia e scuola rappresentano sul territorio i due pilastri di riferimento per quanto riguarda l'efficacia formativa, devono essere sostenute ad esprimere il massimo di intenzionalità e di progettualità, misurandosi però con le reali esigenze dei soggetti e dei contesti territoriali. Costruire solide identità, da collocare nel mondo, affinché da questo sappiano trarre le capacità necessarie allo sviluppo della stessa comunità locale; fare incontrare così giovani e adulti impegnati in una comune frontiera di progresso.

Questo progetto ha seminato bene, ai responsabili locali di coltivarne il valore espresso anche attraverso una notevole partecipazione, per poter porre alla base di un'efficace programmazione territoriale non solo i servizi materiali, ma la dovuta attenzione alle relazioni ed all'incontro tra le generazioni.

**Scuole e SISS: un'alleanza possibile per una nuova professionalità docente**

Ivana Summa\*

**Premessa**

Il tema che cercheremo di affrontare, sia pure in modo non esaustivo, parte da un assunto, costituito dalla rilevanza che la formazione iniziale ha per il futuro della professione docente nel sistema scolastico del nostro paese. Poiché la qualità dei sistemi scolastici, come provato da numerose ricerche internazionali, dipende da due variabili fondamentali – la qualità dei curricula e la presenza di insegnanti di qualità – ne consegue che i luoghi e i modi della formazione iniziale siano nodi critici, insieme alla formazione in servizio e al reclutamento.

In Italia, il nodo della professionalità docente - su quali competenze debba fondarsi e come formarle – non è mai stato veramente risolto. Come tutti noi sappiamo, il dibattito è cominciato fin dall'inizio del secolo scorso quando l'egemonia della cultura idealistica ha diffuso è legittimato un'immagine di insegnante che, in quanto intellettuale e uomo di cultura, non aveva una professione da imparare. Storicamente è stata sottovalutata la dimensione "laica" della professione, quella per cui l'insegnamento deve fare i conti non soltanto con la cultura accademica ma, soprattutto, con la capacità di risolvere i problemi dell'apprendimento attraverso le azioni progettuali dell'insegnare.

Dunque, dobbiamo arrivare alla fine degli anni '90, perché entri in vigore un sistema di formazione professionale degli insegnanti che, per la scuola secondaria, è costituito dalle SISS. Non è nostro compito esaminare lo stato di salute di queste istituzioni che, a quanto pare, molto presto, come prevede l'art. 5 della Legge n. 53/2003, saranno smantellate. E tuttavia non possiamo non rilevare come esse rappresentino, ad oggi, l'unico tentativo concreto di stabilire un rapporto organico tra il sapere delle università e il sapere delle scuole. Oggi questo rapporto si sostanzia nell'utilizzazione di insegnanti supervisori del tirocinio utilizzati nelle SISS e nelle funzioni di tutor, affidate a docenti che dentro le scuole guidano il tirocinio degli specializzandi dei diversi settori disciplinari. Questo rapporto è, tuttavia, debole sul piano istituzionale perché la scuola, come ben sappiamo, vive questa realtà in modo conflittuale e quasi sempre avvertita come una perdita di risorse umane. Non vogliamo nascondere come molti dirigenti scolastici non favoriscano l'attività di tirocinio nelle scuole, perché comporta un aggravio organizzativo, oltre ad un aggravio finanziario dal momento che i tutor vanno comunque incentivati con il fondo d'istituto.

**Il sapere pratico come ricerca.**

Eppure noi pensiamo che questi ostacoli sono la spia di una difficoltà che, sinteticamente, così definiamo: la scuola non ha ancora preso coscienza della sua capacità di produrre un sapere professionale, perché appartenente a singoli insegnanti e, difficilmente, esteso a tutta la scuola come "apprendimento organizzativo"<sup>1</sup>. Questa conoscenza specifi-

\* Dirigente Scolastica Liceo Ginnasio "M. Minghetti" - Bologna

<sup>1</sup> Tra la ricca letteratura relativa all'apprendimento organizzativo, proponiamo come riferimento per la nostra analisi il saggio di Argyris C. e Scon D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini ed Associati, 1998.

ca, fatta di expertise e teorie dell'azione, può essere appresa soltanto nello stesso contesto scolastico. Come l'aspirante medico apprende la professione facendo tirocinio nelle cliniche e negli ospedali (e questo da sempre!), così l'insegnante deve poter apprendere la professione entrando nelle aule scolastiche prima ancora di insegnare a pieno titolo. La pratica professionale, infatti, si basa sulla compresenza di saperi teorici e generali accanto a saperi pratici e contestuali: gli uni non possono fare a meno degli altri, perché è la loro reciproca e continua contaminazione che rende possibile l'esplicazione stessa delle professioni e lo sviluppo della professionalità. Sapere teorico e sapere pratico diventano *un sapere situato dentro una pratica professionale*.

Purtroppo, per quanto riguarda il sapere "clinico" delle scuole, ben sappiamo come questo non sia mai stato considerato in tutta la sua rilevanza né dagli addetti ai lavori, - gli insegnanti- né dai decisori politici.

Qui si innesta la nostra prima riflessione, orientata ad analizzare la rilevanza del sapere pratico, anzi la recente rivalutazione – nell'ambito delle teorie relative all'apprendimento organizzativo - del sapere pratico, a torto ritenuto ancora una forma minore o una semplice applicazione tecnica del sapere scientifico. Si pensi, a questo proposito, alla sottovalutazione - ancora persistente - del sapere artigianale e di quello che si accumula con la pratica, mentre non sfugge il fatto come alcune professioni cosiddette "minori" vengano ricondotte – come quella dell'insegnante – alla semplice messa in pratica del sapere teorico e accademico disconoscendo, come avremo modo di vedere più avanti, il sapere tecnico-professionale come sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria – pratica - teoria. È un sapere di frontiera, che ha una sua specificità epistemologica che lo differenzia dal sapere artigianale e da quello teorico: si produce a partire da solide conoscenze teoriche che nascono durante la preparazione iniziale alla professione; queste si trasformano durante l'esercizio della professione (pratica) e si ri-costruiscono teoricamente arricchendosi sottoforma di conoscenze/expertises<sup>2</sup> (tipiche del concetto di professionalità) quando la pratica viene fatta oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca (comunità di pratica).

Attraverso numerosi contributi di ricerca in questo settore, ormai il sapere pratico non soltanto ha acquisito rispettabilità quale forma della conoscenza, ma è diventato cruciale come "legame" che tiene insieme una comunità formata da un fare/sapere comune dentro contesti simili. Una pratica lavorativa, dunque, è anche una pratica sociale ed il corso di azione che una pratica esprime e mette in moto non si arresta dentro i confini delle singole organizzazioni ma si connette con la società in generale e, in particolare, con le comunità accademiche di ricerca. Il concetto di pratica - e della comunità professionale che intorno ad essa si forma o non si forma – consente di denominare sia le conoscenze in uso quanto il processo di costruzione di queste conoscenze.

Attingendo a queste idee, si può collocare in una nuova luce la professione e la professionalità docente, accendendo i nostri riflettori sulla scena dentro la quale l'insegnamento si fa, si crea e si ricrea attraverso la pratica della riflessività, diventando "conoscenza distribuita". La professione dell'insegnante, infatti, è tale soprattutto perché, nelle società moderne, si esercita dentro un contesto specifico - la scuola - e per una funzione sociale i cui

---

<sup>2</sup> Schon D. A., *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

fini possono essere anche molto diversi a seconda delle scelte politiche. Ecco allora che i concetti di funzione docente, professione e professionalità non soltanto sono in forte interazione reciproca ma sono strettamente incardinati dentro la logica istituzionale delle scuole e delle stesse università: queste ultime preparano alle professioni, ma queste diventano tali quando si trasformano nei contesti in cui vengono praticate e, dunque, ri-create. Per concludere questa premessa con un atterraggio sulla situazione attuale della scuola del nostro paese, le riforme della scuola – dall’attribuzione dell’autonomia ai singoli istituti scolastici alla riforma ordinamentale – richiedono non solo aspetti di professionalità alquanto diversi, bensì una concezione diversa della specificità e delle conoscenze professionali di base.

### 1. La scuola come comunità di pratica.

In questo saggio noi sosteniamo, sulla base di accreditate ricerche in ambito organizzativo, che la professionalità docente non si riduce alla sola esplicazione/applicazione delle conoscenze iniziali e preparatorie che, ovviamente, sono soltanto di natura teorica, ma si crea nella progressiva partecipazione come membro di una specifica comunità di pratiche di lavoro e nella internalizzazione dei valori e delle finalità cui l’istituzione scolastica si ispira.

Questa ipotesi, peraltro, sposta il focus dalla formazione iniziale a quella in servizio, quest’ultima intesa non semplicemente come attività di aggiornamento delle conoscenze teoriche, ma come apprendimento consapevole e partecipato, derivante dalle pratiche di lavoro quale fattore costitutivo e conoscenza specifica della professionalità (*skill specificity*)<sup>3</sup>.

In un suo studio, Zucchermaglio<sup>4</sup> mette in evidenza come l’attività tradizionale di formazione alle professioni e delle professioni riposa essenzialmente sulla distinzione tra attività “teorica” e attività “pratica”, tra formazione e lavoro, mentre oggi è fondamentale proporre un modo radicalmente nuovo di concepire e realizzare l’attività di formazione, frutto delle ricerche negli ambiti della psicologia culturale, della sociologia dell’organizzazione, della pedagogia degli adulti<sup>5</sup>, le quali evidenziano come “una visione dell’apprendimento come processo costruttivo, sociale e contestualizzato permette di studiare i contesti di lavoro come luoghi privilegiati per capire i processi di acquisizione delle conoscenze negli adulti, oltre a fornire chiavi di lettura innovative per trattare in modo efficace il problema dell’apprendimento organizzativo”.

Nella prospettiva qui evidenziata e che sta alla base della nostra concezione della professionalità docente, si sostiene, dunque, che *la pratica non è contrapposta alla teoria in quanto è attività mediata culturalmente e situata in contesti storicamente determinati*. Dunque, ogni attività pratica contiene componenti teoriche e cognitive, influenzate dal contesto organizzativo dove esse si realizzano e dalle teorie possedute dagli attori.

È chiaro che la professionalità, intesa come l’insieme di competenze costitutive di una determinata professione e i relativi standard, è centrata sull’apprendimento derivante dalla partecipazione, come membro dapprima periferico – e, in tal modo, si configura l’attività di tirocinio - ad una specifica comunità di pratica. La partecipazione, infatti, comporta:

<sup>3</sup> Per approfondire questi aspetti, nella letteratura italiana, si consiglia: Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., a cura di, *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, LED, 1995.

<sup>4</sup> Zucchermaglio C., *Vygotskij in azienda*, Roma, La nuova Italia Scientifica, 1995.

<sup>5</sup> Demetrio D., Fabbri D., Ghepard S., *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994.



discorsi comuni, vocabolario, modi di parlare e di costruire argomentazioni;  
strumenti e metodi con cui svolgere l'attività pratica richiesta e specifica;  
il modo di cogliere i problemi e le soluzioni accettate/accettabili;  
una rete sociale tra i membri, anche virtuale e/o a distanza;  
una storia comune.

Come si può rilevare, il concetto di pratica e di comunità è centrale e, come tale, va meglio definito. Innanzitutto, possiamo affermare che *le comunità di pratiche di lavoro sono identificate come delle aggregazioni informali*<sup>6</sup>, definite non solo dai membri, quanto dal fatto che gli stessi condividono i modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi, facendo riferimento sia alle attività effettivamente realizzate, sia alle competenze messe in campo ed agite per realizzarle. È ben chiaro che se non si comprende ciò – o non lo si accetta – la pratica stessa non può essere compresa, generata e ri-generata con la formazione. Il lavoro professionale, dunque, viene considerato come un insieme di attività praticate in specifici contesti organizzati, in cui l'apprendimento si realizza attraverso un processo di integrazione all'interno di una comunità di pratiche secondo un percorso di partecipazione legittimata che consente sia ai professionisti novizi di diventare esperti e a quest'ultimi di realizzare processi di sensemaking<sup>7</sup> condivisi.

I novizi subiscono un imprinting dai colleghi quando le esperienze sono condivise, costituendo, peraltro, la fonte primaria della conoscenza implicita<sup>8</sup>.

Nella pratica, le persone non ricevono conoscenze astratte, teoriche o, per così dire, oggettive, ma imparano a comportarsi come membri di una comunità, apprendendo un particolare punto di vista proprio della comunità ed il suo linguaggio e le regole di comportamento professionale: si entra nella cultura di quel contesto di lavoro.

In un certo senso, potremmo affermare con una immagine un po' forte, che queste conoscenze costituiscono la "struttura ossea" della professionalità.

## 2. Professione e professionalità docente.

Apriamo questa problematica da un punto di partenza ben limitato che denominiamo come *struttura logica della professione/professionalità*, che non ignora ma mette tra parentesi tutti gli altri approcci, anche se, più avanti proporremo una "finestra di lettura" ben precisa.

Possiamo, grosso modo, identificare tre grandi ambiti, tutti posti in relazione al *contenuto del sapere di una determinata professione*.

Il *primo ambito* rappresenta tutti quegli aspetti della professione che hanno una valenza accademica: si tratta di un sapere codificato in modo relativamente stabile e agganciato agli sviluppi della ricerca scientifica.

<sup>6</sup> per la scuola

<sup>7</sup> Per il concetto di *sensemaking* si veda Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, R. Cortina Editore, 1997.

<sup>8</sup> È possibile distinguere due dimensioni della conoscenza tacita. La prima è quella tecnica e comprende l'insieme di abilità e di forze informali e difficili da cogliere: un artigiano, per esempio, sviluppa negli anni una ricchezza di esperienze che gli consente di svolgere bene il suo lavoro, ma non di formulare e di dare un contributo innovativo riguardo ai principi scientifici e tecnici, che sono pur sempre alla base della sua abilità. La seconda dimensione della conoscenza tacita, invece, è quella implicita, che per diventare consapevole dev'essere fatta oggetto di rappropriazione esplicita, comunicata e comune.

Il *secondo ambito* è rappresentato da una combinazione di modelli operativi che sempre accompagnano l'esercizio della professione. I modelli operativi si aggiungono, integrandosi, al corpus del sapere accademico, dilatando sensibilmente lo spettro dell'azione professionale, ma dipendono fortemente dai contesti in cui essi nascono e si evolvono.

Il *terzo ambito* costituisce la parte più problematica di qualsiasi professione, perché hanno a che vedere con le regole e con gli standard professionali, che non sono del tutto prescritti e prescrivibili di comportamenti precisi. Sono regole per le quali è più facile dire che cosa non si deve fare piuttosto che cosa si deve fare. Alla presenza dei singoli eventi/casi, occorre inventare criteri operativi ad hoc e che rappresentano la parte non formalizzabile della professione.

Nella professione docente oggi si scontano notevoli difficoltà rappresentative della professione stessa, proprio perché l'insegnamento galleggia in un mare di criteri operativi individuali e/o collettivi, che stentano a trovare una formalizzazione del tipo competenze/standard, anche se in ogni professione esiste un pezzo, più o meno consistente, di sapere esperto non formalizzabile.

La competenza nella risoluzione di un problema rappresenta solo la faccia visibile della "luna" della professionalità, perché lascia in ombra aspetti meno riducibili a descrizioni. La capacità di motivare, il carisma personale, il prestigio, l'abilità nell'intervenire al momento giusto con la cosa giusta, ecc. fanno davvero "l'insegnante".

Questa constatazione rimette in gioco tutti i nostri discorsi fin qui esplicitati, ma lo facciamo con la consapevolezza che la ricerca in questo settore è ancora punteggiata da zone d'ombra.

Proviamo, tuttavia, ad analizzare le zone di luce a partire da una constatazione che D. A. Schon fa all'inizio del suo saggio già citato. Egli afferma: "Le nostre principali istituzioni – scuole, ospedali, enti governativi, tribunali, eserciti – sono arene per l'esercizio di attività professionali" E, ancora, fa rilevare come oggi "i professionisti sono chiamati a svolgere compiti per i quali non sono stati preparati". Infatti, le situazioni che caratterizzano l'esercizio della pratica professionale non sono problemi da risolvere utilizzando un repertorio di teorie già confezionate, ma situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza. I professionisti gestiscono la complessità, che si presenta sotto forma di grovigli. Se questa competenza rappresenta la componente di "arte" nell'esercizio della professione che pure non è a questa riducibile, è pur vero che la competenza professionale non è modellabile esclusivamente in termini di "applicazione di tecniche consolidate a eventi ricorrenti".

Eppure, constata Schon e noi con lui, l'epistemologia dominante della pratica professionale si fonda sulla soluzione strumentale di problemi, resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica. Sebbene tutte le attività lavorative consistono in un adattamento strumentale dei mezzi ai fini, soltanto le professioni si impegnano a praticare in modo rigoroso l'attività di soluzione tecnica di situazioni problematiche, basata su conoscenze scientifiche specialistiche. Questa epistemologia, definibile come modello della razionalità tecnica, può essere così sintetizzata:

- una componente disciplinare di base sulla quale l'esercizio della professione si fonda e si sviluppa;
- una componente di scienza applicata dalla quale derivano sia le procedure diagnostiche sia quelle di soluzione;

– una componente di perizia e attitudine, che si manifesta mentre si utilizzano le conoscenze di base e quelle applicate che vi sono sottese.

Appare evidente come questo sia un modello gerarchico del sapere professionale; infatti, la ricerca viene istituzionalmente separata dalla attività pratica e legata a questa attraverso quello che definiamo uno “scambio asimmetrico”. Si presuppone che i ricercatori – l’Università – forniscano la scienza di base e la scienza applicata, così che da queste possano essere tratte le tecniche per diagnosticare e risolvere i problemi della pratica professionale, mentre i professionisti offrono ai ricercatori problemi da studiare e verifiche dell’efficacia dei risultati della ricerca. Il ruolo del ricercatore non soltanto è considerato distinto dal ruolo del professionista, ma anche superiore. La separazione e la gerarchia tra teoria e pratica si riflette poi nella formazione iniziale dei professionisti e nella crescita professionale.

Soltanto negli ultimi decenni si è diffusa la consapevolezza che il nucleo fondante delle professioni non sta nella capacità di risolvere problemi complessi con tecniche più o meno sofisticate come sostenuto dal modello della razionalità tecnica di matrice positivista, bensì nella capacità di impostare, designare e strutturare i problemi all’interno di situazioni specifiche, *con rigore e pertinenza*. Se il modello della razionalità tecnica si basa sul rigore, va ora emergendo un modello di professionalità che si muove anche lungo il diametro della pertinenza. Secondo la prima prospettiva, i professionisti si sbarazzano dei clienti che resistono ai trattamenti del professionista relegandoli in categorie quali quella della “persona che ha problemi” o del “bambino ribelle”. Per Schon, il divario sta nel fatto che le scienze di base e quelle applicate sono “convergenti” mentre la pratica è “divergente”; proprio per questo egli propone una epistemologia della pratica, che pone le sue fondamenta nella “conoscenza nel corso dell’azione”.

Ma le teorie pratiche diventano lo specifico delle professioni quando le conoscenze vengono espresse e condivise dentro una comunità di pratica.

Resta l’ipotesi fondamentale di questo nuovo approccio: la competenza professionale è espressione sia di una base cognitiva incorporata in un repertorio di strutture, schemi, programmi, teorie, posseduto e usato per progettare, porre in atto e governare le proprie azioni e i propri comportamenti, sia in una base cognitiva che si esprime realizzando corrispondenze e conversazioni tra intenzioni e risultati dell’azione, ma anche di scoprire e correggere gli errori.

In questa prospettiva l’ambiente del compito - il contesto dell’azione - fatto di oggetti materiali e immateriali, persone e informazioni, assume un ruolo “costitutivo” nella formazione delle competenze professionali. L’ambiente del compito, dunque, non può essere considerato come insieme di vincoli o come un mondo esterno o una scena entro la quale gli attori interpretano determinati ruoli professionali e non è neppure e semplicemente un contesto le cui caratteristiche influenzano i processi cognitivi fino a determinare un’attività competente.

L’ambiente, il contesto, diventa il medium, che dà senso alle azioni e che le azioni stesse cambiano.

Come abbiamo già osservato, quasi ripetutamente, la professionalità non è una prerogativa esclusivamente individuale ed esercitare una professione non richiede soltanto una preparazione teorica aggiornata in modo accademico. L’alleanza tra scuola e università diventa, in questa prospettiva, inevitabile. Basta soltanto la volontà di realizzarla.

***L'insegnante di qualità***

***La formazione iniziale professionale fra Scuola e Università***

Antonio Genovese\*

La Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario è in via di ... trasformazione? riorganizzazione? chiusura? Cosa avverrà effettivamente non è ancora chiaro (forse qualcosa di più potremo saperlo dalle parole del Prof. Luzzato); mi limito a dire che esistono delle indicazioni legislative di massima che non sono ancora state rese esecutive.

Il dato fin qui più probabile sembra essere l'attivazione anche del prossimo ciclo di specializzandi. In questo caso, la SSIS, così com'è, dovrebbe durare ancora, almeno, un biennio (anche se, in realtà, all'interno si creano diversi problemi che non affronto per non dilungarmi - per esempio vincitori di abilitazioni in più classi, ecc. - che lasciano trasparire che l'ulteriore biennio di durata sia troppo "corto"). Tuttavia, proprio in questo quadro di incertezze, noi - intendo dire tutti quelli che hanno operato nella SSIS bolognese - abbiamo pensato che sia un po' (come dire?) paradossale il fatto che, in vista dei futuri cambiamenti, non sia stato fatto un bilancio serio dei quattro anni di attività delle SSIS in Italia.

Soltanto nella sede universitaria bolognese abbiamo specializzato e abilitato in tre anni circa mille docenti di scuola media o superiore nell'indirizzo linguistico letterario, lingue straniere, fisico-informatico-matematico, scienze naturali, scienze motorie, arte e disegno, musica.

Chi ha raggiunto l'abilitazione - lo dico ovviamente per chi conosce poco la Scuola di Specializzazione - ha dovuto sostenere un concorso di accesso molto selettivo (l'ultimo: 2500 candidati per 500 posti), svolgere due anni di frequenza obbligatoria, maturare 120 crediti, superare un discreto numero di esami nei due anni che, ovviamente, variano secondo l'indirizzo, ma, possiamo tranquillamente dire che corrispondono a circa una ventina di esami annuali per ciclo, e infine superare un esame finale abilitante che consiste in una discussione della tesi, più un esame scritto e uno orale sui contenuti didattici e disciplinari.

Abbiamo attivato per biennio circa 200 corsi universitari tenuti sia da colleghi di provenienza universitaria, sia da colleghi di scuola secondaria. Partecipano alle attività della SSIS bolognese 64 supervisori e abbiamo acceso, nella regione Emilia Romagna, più di 200 convenzioni all'anno con scuole secondarie.

Inoltre abbiamo attivato due corsi di abilitazione al sostegno: uno, ordinario, di quattrocento ore; l'altro, straordinario in collaborazione con il Ministero dell'istruzione di ottocento ore. Ovviamente anche in questi casi si sono avuti altri supervisori, accese nuove convenzioni e utilizzato la collaborazione di tutor e agenzie di intervento per l'handicap.

Dunque in questi quattro anni abbiamo avviato una macchina molto complessa dal punto di vista didattico e culturale, organizzativo e, pertanto, ci sembra sia arrivato il momento per fare un primo bilancio dell'attività svolta e dei risultati raggiunti.

Permettetemi perciò di spendere qualche parola in più "funzionamento e l'organizzazione" della SSIS perché a me sembra che questo sia il terreno su cui si manifesta in manie-

---

\* Direttore della Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario dell'Università di Bologna.

ra più chiara il carattere innovativo di questa nostra esperienze e appaia con nitidezza la rottura con la tradizione idealistica-gentiliana del “chi sa, sa anche insegnare”. Il funzionamento permette - spero - di cogliere i principi metodologici e didattici che hanno ispirato la legge istitutiva e le esperienze di attuazione.

### **Come è articolata la didattica della scuola?**

1. Lezioni frontali, lezioni accademiche tradizionali: sono lo strumento di ripresa e di approfondimento delle tematiche e dei contenuti disciplinari; servono a ridefinire gli aspetti storico-epistemologici di fondo dei saperi disciplinari (dalle letterature alle scienze, ecc.). Un'attività che dovrebbe essere utile anche a individuare i punti nodali disciplinari, i blocchi concettuali delle discipline intorno a cui far ruotare i diversi apprendimenti e a partire dai quali costruire la rete di collegamenti. (Quest'area rappresenta circa un terzo del tempo di frequenza/lavoro dello specializzando.)

2. Laboratorio: è l'ambiente in cui s'impara facendo, in cui il perno dell'apprendimento è l'attività dello specializzando. Sono, però, da intendersi soprattutto come laboratori didattici. Sono, sì, il luogo in cui si apprendono anche i contenuti disciplinari, ma collegati alle tecniche, alle relazioni intersoggettive, ai ruoli.

Il Laboratorio è anche lo strumento per la riflessione e la progettazione degli interventi didattici; è il luogo in cui attraverso la simulazione, la pratica diretta e il confronto c'è una sperimentazione e messa in gioco personale, in cui si riflette anche sulle relazioni con gli altri, sui propri e gli altrui conflitti.

Il Laboratorio può portare a scoprire (attraverso la sperimentazione personale) come nei processi di apprendimento giochino un ruolo importante anche gli elementi emotivi ed emozionali.

Inoltre lo specializzando deve dimostrare, nel laboratorio, di essere in grado di organizzare i contenuti e gli eventi, di relazionarsi e interagire con gli altri, di collaborare e di abituarsi a sottoporre al giudizio altrui la propria attività di insegnante.

Il Laboratorio è, in sintesi, il luogo privilegiato della progettazione della pratica didattica, nonché della riflessione sui possibili percorsi da attuare e su quelli attuati e sulle reazioni dei diversi soggetti in campo: il docente; i colleghi con cui si collabora; gli studenti; gli eventuali osservatori o partecipanti. (Quest'area rappresenta circa un terzo del tempo di frequenza/lavoro dello specializzando.)

3. Tirocinio: questo è il tema che verrà affrontato in maniera privilegiata in questo nostro incontro. Su questo punto lascio la parola ai colleghi che hanno riflessioni e esperienze significative da riportare. Come direttore devo dire che è uno dei temi più importanti nella formazione dei nostri specializzandi perché la legge istitutiva stabilisce che sia pari al 25% del numero di ore complessive della scuola e perché ha un peso rilevante per gli esiti finali. Il tirocinio vede - nella sua realizzazione - la compresenza/partecipazione di tre punti di vista diversi, di tre competenze diverse, che però sono anche supporti importanti di quest'attività. Queste figure sono: il supervisore (un docente della scuola secondaria distaccato a part-time alla SSIS) che segue l'intero percorso dello specializzando; il tutor (anch'egli docente di scuola secondaria) che accoglie in classe lo specializzando e ne inserisce in maniera coerente l'intervento dentro la programmazione della classe e dà contributi concreti e fornisce materiali per la realizzazione del progetto in classe (e valuta la qualità dell'intervento dello specializzando); il relatore della tesi che è un docente universitario

che è il responsabile che segue la stesura della tesi da parte dello specializzando, tesi che non solo descrive l'esperienza fatta, ma ricostruisce ed esplicita i riferimenti teorici, approfondisce gli aspetti disciplinari e ripensa criticamente al percorso sviluppato, alla luce delle ipotesi e agli obiettivi di partenza. Il tirocinio è, dunque, lo strumento concreto per mettere in relazione non solo la pratica didattica con la teoria e i contenuti disciplinari, ma soprattutto per costruire un modello di formazione che non veda il mondo universitario isolato e chiuso in se stesso.

Da questo punto di vista, il modello di funzionamento che ho esplicitato a me sembra sufficientemente aperto perché" fa leva su diversi livelli di apprendimento (cognitivi, metacognitivi e pratici), punta all'acquisizione di una pluralità di competenze disciplinari e professionali, allarga la responsabilità della formazione dal mondo universitario alla scuola secondaria, richiedendo un continuo confronto e una proficua collaborazione: a me pare che il tirocinio sia la base per costruire e allargare questo rapporto.

Provo a svolgere - per concludere - una considerazione critica e una proposta: se è vero (come spesso ci viene detto) che "non tutto ciò che arriva dall'università è buona teoria", è probabilmente altrettanto vero che "non tutto ciò che arriva dalla scuola è buona esperienza". L'esistenza della SSIS potrebbe permettere di costruire un "laboratorio critico della didattica" dove si seleziona la "buona teoria" e la "buona pratica", dove queste si incontrano, calamitando su questo piano, e mettendo a confronto, interessi, competenze ed esperienze che vengono dal mondo universitario e dalla scuola. La SSIS potrebbe diventare - insieme a una rete di istituzioni (IRRE, scuole, centri di documentazione didattica, biblioteche, ecc.) - un punto di accumulo delle conoscenze didattiche e di distribuzione/generalizzazione verso le scuole e gli insegnanti di questi saperi che potrebbero partire dalle buone pratiche diffuse e ritornare sia ai docenti in formazione iniziale, sia a quelli già in servizio, costruendo così un circolo virtuoso che va dall'università, alla scuola, al mondo istituzionale che può, in questa modalità di relazione, anche indicare in maniera più precisa e definita bisogni e priorità.

I nostri lavori ci permetteranno di fare qualche passo in avanti nella direzione di una più solida e proficua collaborazione. Proviamo.

***L'esperienza della SSIS di Bologna. Il coordinamento del Tirocinio tra passato e presente***

\* Maria Carla Nannetti

Questo mio intervento, in qualità di coordinatore delle attività dei supervisori su mandato del Consiglio della SSIS, è volto esclusivamente a portare a conoscenza il percorso che, in qualità di docenti universitari e Supervisori rispettivamente, abbiamo fatto dagli inizi della SSIS ad oggi, per dare al nostro progetto un valore scientificamente sempre più alto e anche a spiegare quale filosofia sottende le scelte del materiale che oggi vi vogliamo presentare, con le testimonianze di supervisori, tutor e specializzati.

Per tutto il resto condivido molti dei concetti già esplicitati dai relatori che mi hanno preceduto e quindi non ritengo utile ripeterli ulteriormente.

Nel 2000, dopo l'espletamento del concorso dei Supervisori, docenti universitari e docenti di Scuola Secondaria si sono ritrovati, per la prima volta in modo istituzionale, a dover "far gruppo" intorno ad un progetto piuttosto ambizioso: formare ed abilitare alla professione nuovi insegnanti.

È stato subito evidente che i due mondi, Università e Scuola Secondaria, da sempre abituati a svolgere due ruoli separati, erano enormemente distanti nei linguaggi e nelle metodologie di lavoro e questo ha rappresentato fin dall'inizio "il problema" e l'omogenizzazione degli stili è divenuta subito la meta cui tendere.

Una seconda difficoltà, che interferiva col nostro tentativo di uniformare le modalità operative durante lo svolgersi del percorso di tirocinio degli specializzandi, al di là delle specificità disciplinari, era rappresentata dal fatto che i Supervisori di ciascun Indirizzo tendevano a trasportare nel lavoro della SSIS la stessa metodologia da sempre adottata nella Scuola dai vari gruppi disciplinari, cioè quella di lavorare in modo separato, quasi sempre senza confronti tra le metodologie utilizzate.

Da ultimo, non nell'importanza del fenomeno però, il nostro operare per la creazione di questo nuovo percorso è avvenuto nell'assoluto silenzio (disinteresse? disinformazione? dissenso?) sia delle Facoltà universitarie, pur promotrici della SSIS, sia delle Scuole Secondarie, ove di fatto si doveva svolgere l'ultimo ed importante atto dell'intero processo e questo ha rappresentato molto spesso una sorgente inesauribile di difficoltà, incomprensioni, travisamenti.

Nonostante tutto abbiamo cercato di operare al meglio.

Vogliamo quindi presentare "le nostre buone pratiche", intendendo non raccontare in modo acritico, e forse immodesto, ciò che riteniamo il nostro "fiore all'occhiello", come il termine può aver suggerito ad alcuni tra i presenti, bensì presentare i progetti che per la loro qualità, per i loro contenuti trasversali tra le scienze dell'educazione e le singole discipline di indirizzo, per la loro caratteristica ad essere riprodotti, per le verifiche cui sono stati sottoposti, sono da noi giudicati qualcosa di valido che possiamo sottoporre per la discussione all'attenzione di quanti operano nella Scuola Secondaria e nell'Università.

---

\* Coordinatore Supervisori SSIS.

**La parola al supervisore: la professionalità acquisita**

Maria Rosa Fontana\*

L'esperienza delle SSIS ha creato quella che si può certamente definire una nuova professionalità all'interno della scuola: la figura del supervisore al tirocinio ( SPV)

La legge 3 agosto 1998 e il D.M. 15 marzo 2001 hanno infatti introdotto e disciplinato una nuova funzione: quella di un docente della scuola secondaria, formatore professionale ed esperto del mondo della scuola, che, mantenendo metà orario di cattedra all'interno della scuola di appartenenza e distaccato per 18 ore presso la SSIS, si pone come " canale di comunicazione e di scambio tra scuola e Università".

Il supervisore è selezionato con un concorso per titoli ed esami, sulla base di tre ordini di competenze:

- competenze in *ricerca didattica* (intesa come analisi e riflessione attorno alle modalità di insegnamento-apprendimento, confronto tra esperienze concrete e ricerca psico-pedagogica, verifica dei modelli operativi e teorici e della loro efficacia in termini di risultati di apprendimento);
- competenze nella *formazione* dei docenti (ha cioè nel suo bagaglio esperienze di progettazione di percorsi formativi e di conduzione di gruppi di insegnanti in percorsi di formazione, sperimentazione, verifica);
- competenze *organizzative* e di *gestione delle relazioni* (sia riguardanti la gestione di procedure per il funzionamento dei servizi, sia la capacità di connettere e mantenere contatti tra persone e soggetti istituzionali).

È ovvio che questa figura professionale risponde al progetto realizzato nelle SSIS di una formazione iniziale che prevede un canale, il tirocinio, nel quale confluiscono e si confrontano la formazione universitaria e l'esperienza didattica, un percorso misto nel quale la ricerca universitaria e la pratica didattica con le loro specificità si mettono in relazione e si integrano, prima dell'ingresso a scuola del futuro docente abilitato.

L'ambito del lavoro del Spv è appunto il tirocinio.

Il tirocinio previsto dalle SSIS, disciplinato da un regolamento a carattere regionale, si articola nei due anni della Scuola per un totale di 250 ore (30 crediti complessivi) e si configura come *progetto basato su elementi di natura contenutistica e metodologico-didattica che emergono dall'attività di riflessione e operatività guidata in classe*. Prevede due fasi: una orientativo-osservativa ed una progettuale svolte sia in forma indiretta (incontri di formazione, riflessione, simulazione con i supervisori) sia in forma diretta (nelle scuole). In esso confluisce tutta la formazione del percorso SSIS e questo è reso evidente dal progetto didattico che conclude il percorso di tirocinio che coinvolge tirocinante, tutor, docenti universitari con la mediazione del supervisore. Tale progetto diventa oggetto della tesi finale di abilitazione che ne costituisce l'approfondimento critico.

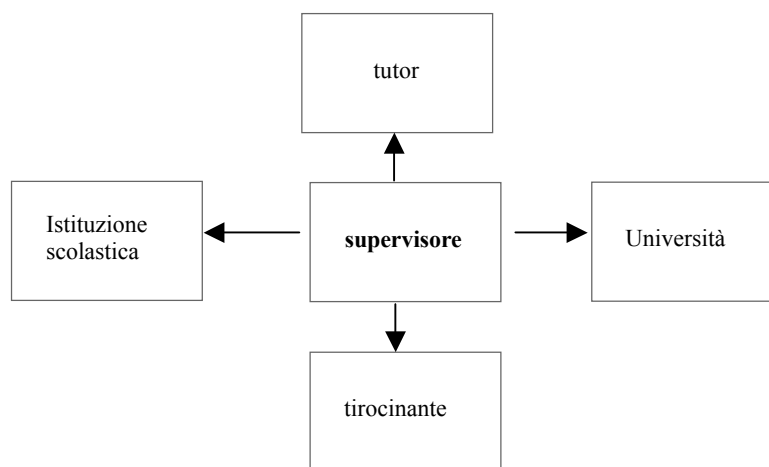
---

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: linguistico-letterario e Rappresentante dei Spv nel Comitato locale-SSIS Bologna.



Il supervisore si pone al “ crocevia” di una serie di relazioni che coinvolgono da un lato le Istituzioni (Università e Istituzione scolastica) e dall’altro gli attori del processo di formazione (tirocinante e tutor).

La sua posizione “ strategica “ si può così schematizzare:



Ecco nel dettaglio l’approfondimento delle relazioni e dei rapporti che il supervisore intrattiene con tutti i soggetti coinvolti nel processo di formazione.

#### **Supervisore e Istituzioni scolastiche**

in quanto esperto mediatore delle relazioni, il SPV interagisce con tutti gli attori di questo segmento (dirigenti scolastici, direttori amministrativi e addetti di segreteria, tutori accoglienti, altri colleghi) al fine di rendere proficuo lo scambio;

– sceglie, attraverso la valutazione del contesto in cui la scuola è inserita e delle caratteristiche degli insegnanti accoglienti, il percorso più consono ad una proficua formazione per il tirocinante;

– cura il raccordo del progetto di tirocinio con la programmazione didattica delle scuole in cui si svolge il tirocinio interagendo con i docenti accoglienti.

#### **Supervisore e Tutor**

il SPV organizza e segue il lavoro di preparazione, realizzazione e riflessione dell’accoglienza degli specializzandi da parte dei tutor;

– cura il raccordo del progetto di tirocinio con la programmazione didattica dell’insegnante accogliente;

– attraverso contatti ed incontri, nonché tramite la cura del progetto di tirocinio, può esplicitare e favorire la formazione in servizio dei tutor stessi, facendo del tirocinio il luogo d'incontro tra le più recenti teorie educative della disciplina ed i luoghi della didattica "sul campo".

#### **Supervisore e Università**

il SPV favorisce la mediazione tra gli aspetti teorici (disciplinari e/o psicopedagogici) e le esigenze della programmazione didattica;

- progetta e coordina, insieme con i docenti della SSIS, tutte le attività (nonché i contenuti e i metodi) del tirocinio, formulando il relativo piano programmatico in accordo con le esigenze e la programmazione dell'area disciplinare nella quale è inserito, curando in particolare il coordinamento tra laboratori e tirocinio;
- esplica funzioni di valutazione dell'operato didattico degli specializzandi
- con la definizione delle modalità di valutazione del tirocinio in itinere e finale
- con l'istruzione, la correzione, la valutazione delle relazioni di tirocinio e – in parte – della "tesi" per l'esame di stato
- con la partecipazione alle commissioni dell'esame di stato
- contribuisce alla valutazione dei candidati in ingresso attraverso la partecipazione alle commissioni per l'ammissione alla scuola di specializzazione;
- favorisce la realizzazione di progetti mirati su azioni di raccordo Università - Scuola Secondaria;
- realizza attività di studio e di ricerca individuale e di gruppo sulla professionalità docente sia nella situazione attuale sia nella sua dimensione futura;
- nell'ambito delle sue competenze collabora a tutte le iniziative inerenti il tirocinio indipendentemente dalle classi di appartenenza degli specializzandi.

#### **Supervisore e Specializzando / Tirocinante**

il SPV favorisce la mediazione tra le esigenze formative degli studenti e le caratteristiche delle scuole e degli insegnanti accoglienti;

- cura ed orienta il progetto di tirocinio sulla base della programmazione didattica sia dell'area didattico-pedagogica, sia dei corsi disciplinari, sia dei laboratori didattici;
- organizza ed orienta, con attività seminari e con la predisposizione di materiali appositi;
- l'attività di osservazione dell'operato didattico e la successiva riflessione;
- la progettazione dell'intero percorso di tirocinio degli specializzandi e l'attuazione del progetto nella classe prescelta;
- la verifica, la valutazione e la sistematizzazione delle attività di tirocinio sperimentate
- la redazione della relazione di tirocinio.

#### **Supervisore e Supervisor**

I supervisori costituiscono, nel loro insieme, un collegio e nello specifico delle competenze disciplinari gruppi di indirizzo. Negli anni hanno svolto riflessione comune guidati dalla responsabile della Commissione tirocinio, prof. Maria Carla Nannetti e dai Responsabili di indirizzo all'interno degli indirizzi.

La professionalità del supervisore si declina al plurale nel confronto continuo e nella messa a punto di strumenti e di percorsi. La collegialità comporta da un lato condivisione

di responsabilità dall'altro sinergie che si esplicano anche nella ricerca di percorsi interdisciplinari seguiti in collaborazione da Supervisoris di indirizzi diversi.

Nei quattro anni di presenza presso la SSIS di Bologna i supervisoris al tirocinio sono numericamente passati dai 27 iniziali ai 63 attuali ed hanno creato la rete di scuole convenzionate che oggi assommano a 102, seguendo negli anni circa un migliaio di tirocini complessivamente. L'esperienza effettuata ha consentito di creare repertori di strumenti e di archiviare un patrimonio di tesi di tirocinio che la SSIS metterà in futuro a disposizione degli addetti ai lavori. Tale documentazione risponde appieno, tra l'altro, alle caratteristiche della scuola dell'autonomia, in quanto, costituendo momento di metariflessione sui percorsi didattici effettuati, consente alle scuole di oggettivare e di valutare le proprie esperienze secondo il principio della responsabilità.

Il Supervisoris dopo quattro anni di servizio può annoverare tra le sue conoscenze e competenze la metariflessione svolta nei confronti delle scuole e della didattica documentate dalle relazioni dei tirocinanti e approfondite nelle tesi di tirocinio; l'esperienza svolta all'interno dei laboratori per contestualizzare il sapere teorico e introdurre i tirocinanti all'azione didattica; la conoscenza del territorio e delle risorse.

#### **Rapporti con il territorio**

Il ruolo svolto dai Supervisoris sembra aprire possibilità di ulteriori mediazioni col territorio: ad esempio con Istituti regionali quali l'IRRE che operano nel campo della ricerca educativa; con la Direzione scolastica regionale nell'ambito dei progetti di formazione (ad es. per i tutor previsti dalla Legge Moratti); con le Associazioni professionali dei docenti e con Associazioni culturali per far sì che la formazione dei docenti sia concepita in modo integrato come formazione cui concorrono Università, scuola, enti e agenzie formative del territorio.

(L'intervento sintetizza il contributo "Il tirocinio e i suoi attori" a cura di A. Anceschi, M.R. Fontana, C. Bertacchini).

***Guardarsi insegnare ed insegnare ad insegnare: l'esperienza di "tutor accogliente" della SSIS per Latino e Greco (Area linguistico-umanistico-letteraria)***

Antonella Agostinis\*

Ho accettato di essere "tutor accogliente" degli specializzandi della SSIS con entusiasmo, venendo incontro alla richiesta del Supervisore Prof.ssa Mariella Donnarumma, spinta dalla curiosità per una esperienza nuova, che immaginavo preziosa anche per la mia professionalità. Ho svolto così per tre volte la funzione di "tutor" per le attività di tirocinio della scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario della Regione Emilia-Romagna negli anni scolastici 2001/2002 e 2003/2004.

Durante il primo anno ho seguito presso il Liceo classico Galvani di Bologna il lavoro della Dott. Beatrice Carletti ("Odissee nell'Odissea: elementi strutturali, lessicali ed antropologici nell'Odissea") e della Dott. Welia Buscherini ("Lessico e cultura greca: attraverso le parole il senso di una civiltà"); mentre in questa mia ultima esperienza ho curato presso il Liceo classico Minghetti il lavoro della Dott. Simona Piscaglia ("L'amicizia nel mondo greco e latino"). Ritengo che tutte queste esperienze siano state particolarmente significative per la mia professione docente e che abbiano sempre arricchito i miei studenti, sia dal punto di vista culturale che da quello umano.

In primo luogo è subito apparsa la necessità di inserire gli specializzandi nell'ambito scolastico, di aiutarli ad essere una presenza attiva e propositiva nella scuola e nella classe. Si è insomma profilata la necessità di curare in primo luogo gli "aspetti relazionali", decisamente importanti per la riuscita dell'esperienza che si è accettato di svolgere. Ciò implica anche frequenti contatti con il Supervisore, per avere le informazioni necessarie allo svolgimento del lavoro e per fornire a mia volta elementi utili alla valutazione dell'esperienza di tirocinio dello specializzando.

L'interazione tra l'insegnante "esperto" e l'insegnante "in fieri" richiede infatti molta attenzione, instaurando innanzitutto un rapporto di fiducia e totale disponibilità reciproca. Nella prima fase dell'esperienza il docente tutor viene "osservato" mentre svolge la sua usuale funzione di insegnamento. Nell'aula c'è allora qualcuno che annota e giudica con competenza il lavoro svolto in classe; l'insegnante "esperto" viene così messo sotto esame e deve guadagnarsi la fiducia di chi gli è stato affidato come tirocinante.

Lo svolgimento della lezione non subisce apparentemente modificazioni di rilievo rispetto alla prassi usuale, almeno nella metodologia, ma c'è una maggiore attenzione, perché il tutor deve sapersi rapportare anche al suo osservatore, chiarendo di volta in volta quanto necessario alla comprensione delle fasi del lavoro in classe.

In questa osservazione "Lo scopo è quello di stimolare la riflessione sul ruolo dell'osservatore di un sistema che viene alterato dalla presenza dell'osservatore stesso. Entrare in una classe per osservare il processo di insegnamento-apprendimento in tutti i suoi aspetti (allievi, docenti, gestione della classe, programmazione, strumenti, ecc.), comporta, infatti,

---

\* docente Liceo Ginnasio "M. Minghetti"

interazioni con gli “oggetti osservati” che a loro volta saranno impegnati a osservare e, quindi, perderanno, almeno in alcuni momenti, la loro spontaneità”<sup>1</sup>.

È estremamente importante poi che gli allievi siano sensibilizzati ad accogliere con fiducia e disponibilità il tirocinante, essendo coinvolti in un’esperienza che non deve essere subita ma condivisa ed accettata.

Il docente “esperto” svolge così la sua funzione di insegnamento, ma si osserva anche mentre “agisce”, venendo indotto dalla presenza del tirocinante a valutare con maggiore attenzione l’efficacia del proprio intervento didattico. Ed allo stesso tempo il tirocinante nella fase di osservazione impara a decentrarsi, a prendere cioè le distanze critiche necessarie per oggettivare le procedure di insegnamento, prima di venire coinvolto direttamente.

E ritengo che proprio questo “guardarsi insegnare” sia uno dei momenti più importanti del lavoro di tutor.

Risulta poi estremamente utile parlare, dopo la lezione, con il proprio tirocinante delle impressioni che egli ha rilevato dalla sua osservazione. Si avvia così una fase di “metacomunicazione”, non sempre possibile nella prassi didattica dei singoli docenti, lasciati soli nel loro lavoro con la classe.

Personalmente posso affermare di avere trovato sempre molta attenzione per il mio lavoro e spesso le considerazioni dei miei “osservatori” mi sono state preziose. Mi è stato fatto notare, ad esempio, come in genere la mia lezione frontale sia piuttosto rapida e sintetica, per focalizzarsi poi nel lavoro con gli studenti, in modo dialogico ed interattivo. Oppure mi è stato fatto osservare come io cerchi sempre di mantenere l’attenzione di tutti i componenti della classe, sollecitandoli a partecipare agli esercizi applicativi o a intervenire nella discussione.

Gli specializzandi sono infatti attenti a tutto il contesto e dopo un po’ di tempo di osservazione sanno anche valutare correttamente l’atteggiamento degli alunni in classe. Ma il “docente esperto” mostra anche curiosità per la formazione professionale fornita dalla SSIS, per cui desidera conoscere più a fondo gli studi del proprio tirocinante e, per quanto riguarda la mia esperienza, posso dire di avere avuto sempre un proficuo scambio di informazioni e di materiali.

I tirocinanti diventano così a loro volta una fonte preziosa di aggiornamento per il loro tutor ed il tutor fornisce loro molti materiali didattici, come fotocopie, griglie e testi scolastici e più in generale indicazioni bibliografiche. Tutto ciò aiuta il tirocinante a ricostruire il contesto complessivo del lavoro e della metodologia del proprio insegnante tutor.

Ho riscontrato sempre molta gratitudine per questo scambio di materiali didattici ed io stessa ho ricevuto preziose indicazioni di carattere metodologico o bibliografico.

Un momento sempre interessante è poi l’esame dei parametri di valutazione usati dal tutor e discussi con il tirocinante. Risulta utile ad esempio esaminare insieme le prove scritte degli allievi e chiarire con esempi concreti i criteri di correzione e le valutazioni. Anche per le prove orali è importante ascoltare le considerazioni dello specializzando.

Spesso accade che le valutazioni del “docente esperto” e del tirocinante non collimino e da ciò può nascere un proficuo scambio di opinioni, in cui il tutor stesso può rivedere i propri parametri valutativi o è spinto a esplicitarli in modo più chiaro.

---

<sup>1</sup> da “*Il progetto comune*” di S. Gavazzi e F. Olmi, in S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi, *Dal banco alla cattedra*, Edizioni ETS, Pisa 2002, p. 117.

Dopo questa prima fase di “osservazione” e di affiatamento con il tutor e la classe, arriva il momento di inserire il lavoro dello specializzando all’interno della programmazione scolastica. Personalmente ho sempre lasciato un certo margine di libertà di scelta al tirocinante, vagliando una rosa di possibilità di intervento, perché il lavoro a mio avviso non deve essere imposto ma realmente concordato, perché sia sentito come proprio da chi deve realizzarlo. Per le lingue classiche la scelta si è sempre rivolta ad un approccio antropologico e linguistico, cercando di affrontare temi e problematiche che potessero interessare anche gli allievi, coinvolgendoli nell’esperienza didattica.

Ho riscontrato sempre molto impegno e competenza nelle tirocinanti a me affidate, desiderose anche di mettere in pratica gli insegnamenti e le esperienze di laboratorio della SSIS, di passare insomma dallo studio e dalla simulazione alla realizzazione concreta di quanto appreso.

Il tirocinante, mentre mette a punto il piano di lavoro, chiede consigli al proprio tutor, si confronta, ma viene lasciato libero di operare scelte di contenuti e metodologie nell’ambito del lavoro stabilito. Nella mia esperienza ho sempre anche cercato di indurre gli specializzandi ad utilizzare vari strumenti didattici, come la lavagna luminosa per schemi proiettati su lucidi o l’uso dell’aula multimediale per preparare presentazioni in Power Point, riassuntive del percorso didattico svolto.

Una certa sorpresa ha infatti suscitato sempre nei miei tirocinanti il fatto che talvolta venissero utilizzate presentazioni multimediali come sussidio alla lezione. Bisogna però usare con attenzione questi strumenti, puntando più sulle immagini che sugli schemi scritti. Infatti come hanno avvertito esperti di Didattica, come il prof. Luigi Guerra dell’Università di Bologna, bisogna evitare di indurre l’allievo alla passività, facendone un semplice riproduttore di schemi elaborati dal docente. Invece l’ausilio delle immagini, inerenti alla civiltà greca e latina, ad esempio per gli ambiti della famiglia, della guerra, dell’istruzione e della religione, permette di avviare una “lezione partecipata” in cui, dopo un momento introduttivo di presentazione dei caratteri della civiltà antica, si passa ad un esame delle immagini, cioè di fonti iconografiche correlate anche alle fonti letterarie o epigrafiche prese in esame.

Nel momento del “tirocinio attivo” il tutor deve poi essere in classe una presenza discreta, deve lasciar svolgere l’esperienza, mettendosi a disposizione del proprio tirocinante, fornendo suggerimenti nella fase di “metacomunicazione” successiva al lavoro svolto in classe. Il tirocinante spesso deve ridisegnare continuamente le tappe del proprio lavoro, in quanto i tempi della lezione non sono mai del tutto pianificabili a tavolino. Appare infatti evidente come certi argomenti necessitino di più tempo di quello programmato o che, su richiesta degli allievi, si debbano fornire chiarimenti aggiuntivi o sia necessario operare degli approfondimenti.

I tirocinanti devono impostare lezioni il più possibile “partecipate”, in cui i tempi della “lezione frontale” siano brevi, per dare invece spazio ad un lavoro di tipo laboratoriale, in cui gli studenti siano sollecitati a lavorare sui testi, in modo autonomo, a coppie o a gruppi.

Le esperienze di tirocinio, che ho avuto in due anni, sono state realizzate per due volte in una IV ginnasio e per una volta in una V ginnasio; ciò ha condizionato i tirocinanti per la difficoltà di presentare testi in lingua greca e latina di una certa complessità. Abbiamo così dovuto puntare soprattutto in IV ginnasio sull’analisi di testi classici con traduzione a fronte, in cui rintracciare le “parole-chiave”, per poi costruire delle mappe lessicali su cui fare delle considerazioni anche di tipo antropologico.

Ad esempio la Dott. Beatrice Carletti nel suo lavoro di tirocinio, confluito nella sua tesi di abilitazione con il titolo “Odissee nell’Odissea: elementi strutturali, lessicali ed antropologici dell’Odissea”, ha lavorato sulla contrapposizione *mythos/logos*, su parole chiave come *nóstos* (“ritorno”), *dólos* (“inganno”), *xénos* (“ospite”), *timé* (“onore”: termine correlato alla cosiddetta “civiltà di vergogna”), *phármakon* (vox media, che significa “veleno/medicina”, correlata al lessico della magia), *métis* (“astuzia”, con riferimento anche a tutti gli epiteti riguardanti il protagonista dell’Odissea) e su nomi parlanti come Odisseo, Calipso, Telemaco, Penelope, Polifemo, Lotofagi ecc. Il lavoro poi è stato sviluppato in modo interdisciplinare con l’Italiano, focalizzando l’attenzione anche sul punto di vista narratologico dell’Odissea, su quello geografico ed antropologico, toccando temi come quelli inerenti a Odisseo, eroe della molteplicità, alla contrapposizione tra mondo fantastico e mondo reale, al desiderio della conoscenza, al tema del ritorno legato a quello della memoria e dell’oblio, al problema dell’empietà, all’ospitalità, all’importanza degli aedi nella cultura omerica, al valore del banchetto e dei doni, al viaggio inteso come incontro con l’altro e quindi con il diverso (cfr. episodio di Polifemo), fino al viaggio inteso come ritorno all’uguale, alla identità, visto come riconoscimento di se stessi (cfr. Penelope specchio di Odisseo).

La Dott. Welia Buscherini, invece, ha progettato un percorso intitolato “Lessico e cultura greca: attraverso le parole il senso di una civiltà”. In particolare è stato esaminato l’ambito della guerra e della vita militare (con testi di riferimento da Tucidide, Euripide, Senofonte), quello della famiglia e della vita quotidiana (con testi da Aristofane e Senofonte), quello del cittadino e della vita pubblica (con testi da Tucidide, Costituzione degli Ateniesi e da Aristofane) ed infine a quello degli dei e della vita religiosa (con testi da Omero e Teofrasto).

In questo ultimo anno scolastico poi, si è da poco conclusa l’esperienza della Dott. Simona Piscaglia, che ha affrontato il lavoro su “L’amicizia nel mondo greco e latino”, prendendo in esame testi in lingua o con traduzione a fronte, in particolare da Aristotele, Platone ed Epicuro per l’ambito greco e da Cicerone, Catullo, Orazio e Seneca per l’ambito latino. Anche in questo caso si è puntato soprattutto sullo studio del lessico, invitando gli allievi ad esaminare singolarmente, a coppie o a gruppi i testi per far loro cogliere rapporti di parentela, etimologica (cfr. fallere, falsus, fallax; credite (amicie), credere; fides, perfidia, perfidus, fidelis), di affinità (cfr. amicus, sodalis, socius, comes; durus, crudelis; sacramentum, aeternum foedus sanctae amicitiae; perfidus, falsus; incendium, flamma; *oikeiótes*, *isótes*, *homonóia*) di identità (cfr. societas, vinclum; comes, *hetáiros*, *philesis*, *caritas*) e di antitesi (cfr. vere loqui, fallere verbis; pietas, “facta” impia).

È risultato poi estremamente coinvolgente per gli allievi presentare dei romanzi contemporanei, frutto di letture autonome, come “L’amico ritrovato” di F. Uhlman, “Narciso e Boccadoro” di H. Hesse, “Achille piè veloce” di S. Benni, “L’isola di Arturo” di E. Morante, o le riflessioni di Gibran ne “Il Profeta”.

Si è così realizzato un collegamento tra il passato ed il presente, in cui i ragazzi hanno dimostrato di saper fare dei confronti tra le concezioni dell’amicizia del mondo antico, esaminate durante le lezioni in classe, e le loro letture individuali di testi moderni, cogliendo affinità e differenze.

Tutte le tirocinanti hanno predisposto poi delle verifiche finali scritte, con varie tipologie di quesiti. Devo dire che esse hanno sempre lavorato con creatività e competenza nel co-

struire tali prove, dimostrando come il lavoro dei laboratori di didattica della SSIS abbia saputo fornire loro precise indicazioni operative.

La Dott. Beatrice Carletti ha così articolato la propria verifica: una prima parte costituita da dieci domande a risposta chiusa (scelta multipla tra quattro opzioni); una seconda costituita da quindici domande a risposta aperta di massimo cinque righe ciascuna; infine una terza di analisi di un brano dell'*Odissea* non precedentemente affrontato in classe, con alcune domande di comprensione del testo ed una parte di scrittura creativa come continuazione del testo proposto. Mentre le prime due parti avevano lo scopo di verificare le conoscenze acquisite, sia rispondendo a domande molto specifiche sia attraverso l'individuazione del nucleo concettuale richiesto e la sintesi in poche righe, la terza parte si proponeva invece di verificare una serie di competenze acquisite grazie alla lettura dell'*Odissea*, come la capacità di contestualizzare un brano sconosciuto e di adottare un registro linguistico elevato, per scrivere un testo libero, che fosse plausibile all'interno dello stile epico e del mondo omerico. Per lo svolgimento della prova sono state assegnate due ore e mezzo.

La Dott. Welia Buscherini ha proposto invece una verifica sommativa finale, della durata di un'ora, così strutturata: otto quesiti a risposta multipla, tre domande a risposta aperta, ed infine tre esercizi sul lessico (nel primo di essi si trattava di esaminare l'intruso tra quattro termini appartenenti al medesimo ambito concettuale, nel secondo veniva richiesto di specificare il significato di quattro termini concettualmente affini e nel terzo gli alunni dovevano eliminare, tra quattro termini, quello non derivato dalla medesima radice).

La Dott. Simona Piscaglia, infine, ha previsto una verifica formativa intermedia di un'ora, corretta e poi riconsegnata agli allievi come punto di riferimento per la verifica finale, ed una verifica sommativa conclusiva di due ore, composta da tre esercizi di "in-siemistica" applicata al lessico con esercizi di inclusione (descrivendo ad esempio il rapporto da un lato tra società guerriera e Achille/Patroclo, e dall'altro tra *polis* e Teognide/Cirno; oppure rappresentando il rapporto esistente nella concezione platonica tra *eros* e *philia* o la connessione tra *philia* e *dike* nel pensiero di Aristotele), da sette domande a risposta aperta (con uno spazio assegnato in termini di righe), da tre domande a risposta chiusa (con scelta multipla) e due domande sul lessico. La prova finale prevedeva anche la scelta tra questa prova ed una prova di analisi testuale, di lessico e di rielaborazione personale dei concetti appresi, nella forma di un elaborato più personale, anche se guidato. Due ragazzi su diciotto hanno scelto questa seconda opzione.

Le tirocinanti, pur abili e creative nel costruire prove strutturate e semistrutturate, hanno mostrato però qualche difficoltà nel definire i parametri di valutazione. Quindi per la correzione delle prove è stata predisposta una griglia di valutazione, concordata tra tirocinanti e tutor, rispettivamente in trentesimi per le Dott.sse Carletti e Buscherini e in quarantesimi per la Dott. Piscaglia. Le valutazioni sono state poi riportate in decimi e ogni prova ha presentato le correzioni a fianco delle risposte errate, i relativi punteggi acquisiti per ogni singolo esercizio, il voto in trentesimi o quarantesimi ed il corrispettivo voto in decimi, con incluso un giudizio globale sulla prova di ogni singolo allievo.

Le verifiche sono state corrette dalle tirocinanti insieme al tutor, inoltre i criteri di correzione sono stati esplicitati agli allievi, in nome della trasparenza e della chiarezza.

I risultati conseguiti dalle classi sono stati sempre buoni e in genere in linea con le valutazioni del docente titolare dell'insegnamento, almeno per le fasce di livello degli allievi.



Il gradimento delle esperienze vissute dalle classi si è manifestato sempre con un certo attaccamento degli studenti alla loro tirocinante e con il disappunto che l'esperienza ad un certo momento terminasse. Il docente tutor ha poi sempre curato che l'uscita di scena delle tirocinanti avvenisse gradualmente e con soddisfazione ha visto che anche le allieve della SSIS si sono sentite legate all'esperienza vissuta con i ragazzi, per cui sono sempre tornate verso la fine dell'anno scolastico a salutare gli allievi, a testimonianza del buon rapporto umano che si era instaurato.

A conclusione di questa relazione sul mio lavoro di "tutor accogliente" di Latino e Greco per la SSIS, vorrei sottolineare ancora una volta come l'esperienza di tirocinio sia formativa non solo per gli specializzandi, ma anche per il docente "esperto", costretto a "guardarsi insegnare" e a cercare di "insegnare ad insegnare".

Si tratta infatti di un'esperienza importante in cui il tutor approfondisce anche la propria "coscienza professionale", impara a mettersi in discussione e a sperimentare una cooperazione e condivisione stretta, impostando un "rapporto sinergico" col proprio tirocinante.

L'esperienza, infine, risulta preziosa anche per gli allievi, che conoscono un modo nuovo di fare lezione, con un osservatore prima esterno e poi sempre più interno alla classe, imparando a relazionarsi non solo con il singolo docente della disciplina, ma a tenere conto anche del lavoro e del punto di vista del tirocinante, condividendo un'esperienza culturale e umana significativa.

#### **Bibliografia di riferimento**

- G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carrocci, Roma 1999.  
S. Olivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi, *Dal banco alla cattedra*, Edizioni ETS, Pisa 2002.  
M.L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare*, Franco Angeli, Milano 2001.

***“Come me non c’è nessuno”. La costruzione dell’identità esplorata attraverso l’anticonformismo artistico (Area espressiva)***

Anna Cecilia Poletti\*

Il percorso presso la Scuola Media Statale “S. Pertini” di Reggio Emilia intrapreso è partito dall’osservazione della personalità in evoluzione degli studenti e dalla constatazione di differenze di atteggiamento: chi sperimenta i confini del consentito, con il fare ancora ingenuamente provocatorio dei bambini, e chi cerca di confondersi nel gruppo per conoscere meglio un corpo e una mente cambiati senza che ancora ve ne sia stata la volontà. Questo oscillare tra conformismo e anticonformismo, fra smania di libertà e paura, tra trasgressione e desiderio di autonomia, alla ricerca di una nuova identità, ha persuaso a centrare il tema del progetto proprio sull’identità individuale nel periodo della preadolescenza. Si è trattato di trovare uno strumento di esplorazione non invasivo che consentisse agli studenti di mettere in luce gli aspetti della propria personalità senza forzature, di predisporre delle casse di risonanza in grado di esaltare alcuni elementi dell’identità in modo da elaborare una sorta di “ecografia” della nostra soggettività.

L’anticonformismo è un atteggiamento che tende a spezzare una continuità; crea un evento, di fronte al quale, un osservatore ha una reazione indicativa del proprio modo di essere e della propria storia. L’espressione artistica è stata scelta quindi per orientare gli studenti verso differenti terreni di esplorazione: per sondare il confronto fra l’idea che essi hanno di anticonformismo e quella espressa in varie forme d’arte, per indagare la riflessione sulle potenzialità di questo atteggiamento (già presente in loro in tutte le sfumature del pensiero divergente), sulla sua utilità e i suoi pericoli, infine per rendere visibile attraverso lo specifico disciplinare (un momento di composizione collettiva), la valenza che ognuno dei ragazzi ha attribuito a questo concetto, al fine di conoscere un po’ meglio la propria identità e quella degli altri.

Un’attenzione particolare è stata riservata all’arte del Novecento (musica, letteratura, arte figurativa) sia perché rappresenta un territorio in cui difficilmente convergono i gusti, i valori, gli affetti degli studenti (e quindi più adatta ad essere analizzata con distacco) e sia perché più consona a far risaltare le sfumature di anticonformismo che la ispirano (è meno agevole infatti cogliere l’anticonformismo nei “classici” o nelle opere che sono passate alla “moda”). Il percorso ha nascosto tuttavia un desiderio, una speranza: rendere significativa la fruizione estetica dell’arte contemporanea attraverso agganci alla propria esperienza, alla propria storia, alla propria sensibilità.

Nel progetto la musica gioca un doppio ruolo: strumento di esplorazione della propria personalità (attraverso la presentazione di vari brani e l’analisi delle reazioni che suscitavano) ed elemento di costruzione dell’identità, sia attraverso la scelta del repertorio che più rappresenta i ragazzi, sia attraverso l’ideazione / creazione di brani con l’intento di far emergere il concetto di anticonformismo costruito attraverso le tappe del percorso.

---

\* Specializzata SSIS - Indirizzo: musica e spettacolo.

***Laboratorio didattico sul fumetto (Area linguistico-umanistico-letteraria)***

Erica Pretolani\*

La tesi di specializzazione che vado a presentare è stata redatta durante il I ciclo della SSIS di Bologna (a.a 1999/2000-2000/2001) e riguarda l'esperienza di tirocinio svolta presso l'Istituto comprensivo di Bagno di Romagna.

Trattandosi del primo ciclo potremmo dire che l'esperienza di tesi e di tirocinio, in essa descritta, è stata un vero e proprio "esperimento", in quanto tutta la realtà della SSIS aveva sviluppi e trasformazioni, oserei dire, quotidiane e noi del primo ciclo vivevamo sulla nostra pelle tutta la fatica e le difficoltà di una realtà in pieno divenire.

Tutto ciò non ha però impedito il realizzarsi di esperienze importanti e in qualche modo compiute.

Quello che più mi preme di dire oggi non riguarda tanto l'argomento della mia tesi, di per sé interessante e originale ma comunque meno interessante, in questo ambito, dell'esperienza nella quale questo lavoro è maturato e che lo ha portato a realizzarsi, la quale si mi sembra un "buona" pratica, non solo come esperienza di formazione docenti, ma più in generale come esperienza di fare scuola e di imparare a fare scuola, realizzabile nello stesso tempo.

Questa mia esperienza si è inserita nella sperimentazione dell'autonomia scolastica e nell'Istituto Comprensivo in cui ho svolto il tirocinio l'autonomia scolastica è stata interpretata secondo un concetto di scuola che si aprisse al territorio e insieme alla sperimentazione didattica.

Il mio tutor mi propose di partecipare ad un progetto chiamato "Scatole", una serie di laboratori in cui proporre linguaggi ed esperienze diverse ed alternative a quelle tradizionali o curricolari, che dir si voglia.

Il progetto "SCATOLE"; comprendeva 12 laboratori, 4 per ogni gruppo di classi (4 per le prime, 4 per le seconde e 4 per le terze), proponendo approfondimenti in discipline diverse, matematica, scienze, ed. linguistica; i ragazzi potevano scegliere quale laboratorio frequentare a seconda dei loro interessi e dei loro gusti.

Il mio tirocinio sarebbe coinciso con un laboratorio di linguistica che avrebbe utilizzato come strumento linguistico/comunicativo il Fumetto.

L'idea guida era quella di fare educazione linguistica attraverso l'approfondimento di linguaggi diversi da quello verbale e il laboratorio aveva come obiettivo principale quello di sviluppare la competenza comunicativa, approfondendo lo studio del linguaggio del fumetto, non come punto di arrivo, ma come punto di partenza e come transfert per gli altri linguaggi e più in generale per un approfondimento sulla comunicazione.

Il metodo didattico scelto per il progetto Scatole, e quindi per il mio tirocinio, è stato il Laboratorio.

Questa scelta è stata dettata dal desiderio di fare della ricerca il mezzo ed il fine del

---

\* Specializzata SSIS - Indirizzo: linguistico-letterario.

nostro operare e per fare ciò la modalità più efficace è la creazione di uno spazio-modello didattico che è appunto definibile come laboratorio.

L'argomento scelto era particolarmente adatto ad essere affrontato in un laboratorio, infatti "il tema della comunicazione trova nel laboratorio il suo luogo naturale per dare cittadinanza formativa sia ai linguaggi verbali, sia ai linguaggi non verbali."<sup>1</sup>

Il laboratorio ha coinvolto, a classi parallele ed unificate, gli alunni delle classi prime; anche questo aspetto, di lavorare non in una classe nel senso tradizionale ma in una classe laboratorio, che si componeva di alunni provenienti da varie classi, è stata un'esperienza molto interessante.

La didattica delle classi eterogenee mira infatti ad una pratica educativa ricca di contrappunti relazionali grazie ai meccanismi di composizione-scomposizione dei gruppi.

Quella delle Open classroom è un modo di fare scuola diverso, ma che punta ad un'elevata interazione sociale e di qualità cognitiva in quanto modo collettivo di fare cultura attraverso dinamiche plurime di aggregazione-disaggregazione-riaggregazione degli allievi in gruppi mobili ed eterogenei di studio, ricerca, creatività.

Cosa ha reso questa esperienza formativa ed interessante?

Tutto quello che ho finora esposto in un insieme omogeneo e ben riuscito: l'esperienza di laboratorio in sé, le classi aperte ed eterogenee, il lavoro in team con un esperto e con il tutor, la scelta dell'argomento e la modalità didattica in cui proporlo.

Interessante di questa esperienza è stato anche il suo essere "duplicabile", applicabile cioè a molte altre attività anche diverse, perché sulla base di essa ciò che più è emerso è stato un modo di fare scuola, di pensare la scuola e di porsi a scuola, che va ben al di là della particolare esperienza.

Per tutti questi motivi penso che la mia esperienza possa essere definita una "buona pratica" svolta alla SSIS.

Probabilmente si può pensare che questo sia l'iter "normale" o la comune realtà di tirocinio, quindi perché definirla "buona pratica" e proporla come esempio, forse perché qualcosa che funziona, nonostante "tutto", è sempre e comunque un vero miracolo .....

---

<sup>1</sup> F. Frabboni, *Fare scuola con la riforma*, Torino, 2001, p. 134.

***Tecniche di animazione nella classe di FLE: un approccio cognitivo-comunicativo  
(Area linguistico-umanistico-letteraria)***

Michela Mengoli\*

Le due tesi, quella di Francesca Longo e quella di Giulia Peli, presentate alla Giornata SSIS, riguardano un'esperienza di tirocinio comune: nel corso dell'anno scolastico 2000-2001, le due specializzande hanno condotto osservazioni parallele su alcune classi della Scuola Media "Guido Reni" di Bologna, durante le ore di francese della prof.ssa MariaRosa Baldi. Da questa osservazioni è poi nata un'ipotesi di progetto comune che prevedeva di introdurre alcune tecniche introduttive alla drammaturgia relazionale, utilizzando la lingua francese come veicolo della comunicazione.

Tra le tante esperienze di tirocinio interessanti e significative che in questi anni noi supervisori e docenti dell'indirizzo Lingue Straniere abbiamo seguito, la scelta delle tesi di Longo e Peli è stata determinata anzitutto da una nostra riflessione sulla complessità dell'osservazione pre e post-progetto. Due persone con la stessa formazione e con una visione simile del lavoro dell'insegnante, messe di fronte alla stessa realtà di classe, hanno osservato una moltitudine di dettagli diversi: da questa ricchezza di osservazioni è nato poi un progetto realizzato con grande spirito di collaborazione. Le riflessioni sulla realizzazione del progetto si sono poi sviluppate in modo del tutto autonomo, moltiplicando le possibilità di eventuali approfondimenti futuri. La tesi di Longo ha infatti poi preso prettamente in esame le attività legate all'uso del corpo in un laboratorio teatrale e le potenzialità legate all'introduzione di momenti di gioco in classe di Francese Lingua Straniera, mentre quella di Peli si è progressivamente costruita attorno alla complessità di una comunicazione reale in lingua straniera in un contesto scolastico.

L'uso della lingua straniera come lingua veicolare della classe rappresenta spesso uno scoglio: in molte situazioni viene infatti percepita come artificiosa, lontana dall'espressione dell'affettività reale. Si preferisce allora strutturare una comunicazione fasulla, centrata sull'uso delle cosiddette domande illegittime, -di cui l'insegnante, già conosce la risposta- su attività di simulazione, difficili da realizzare in modo spontaneo e naturale in un contesto-classe. Il gioco, l'uso di tecniche legate alla drammaturgia, permettendo di assumere un'altra identità attraverso una maschera può costituire un vero e proprio momento di sblocco emozionale. All'interno del gioco, la comunicazione ha indubbiamente una sua realtà e una sua ragione di essere, e produce domande e risposte legittime. L'attività teatrale, condotta in modo rigoroso, inoltre, richiede un grande sforzo per rispettare i tempi, i turni di parola, i silenzi e rafforza quindi gli obiettivi di rispetto e collaborazione.

---

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: Lingue straniere.

**Il Progetto “Parole ed emozioni” (Area linguistico-umanistico-letteraria)**

Giulia Maria Magali Peli\*

La mia esperienza di tirocinio si è svolta in *partenariat*, in collaborazione con la collega Francesca Longo. Questa situazione del tutto atipica, prescindeva da una nostra scelta, quindi avrebbe potuto generare problemi di formulazione e di gestione del progetto che eravamo chiamate a realizzare singolarmente. Al contrario, da questa associazione è scaturita la fruttuosa idea di una condivisione del progetto. Tale condivisione si è rivelata altamente costruttiva, perchè fonte di riflessioni e di arricchimento.

Un progetto concepito nello spirito collegiale, uno dei principi fondanti della scuola, ambiente di crescita sociale dell'individuo, mi ha dato modo di toccare con mano, sin “dagli albori della mia carriera d'insegnamento”, l'importanza della dimensione collaborativa in questo lavoro. La progettazione e la realizzazione a più mani richiedono consapevolezza di sé, attenzione all'altro, capacità di confronto e dunque l'abbandono di posizioni individualistiche.

L'attenzione prestata al dosaggio degli interventi individuali, la cura a non prevaricare l'altro nei suoi momenti di debolezza, la considerazione delle opinioni e dell'operato di quanti contribuiscono alla realizzazione di un progetto (nel nostro caso l'insegnante accogliente, il supervisore, la classe stessa, ecc..) sviluppano spirito di solidarietà tra colleghi e producono sicuri effetti benefici sul contesto operativo.

Questo sostenevo nella mia tesi...e oggi, stando nel mondo della scuola, verifico con amarezza che lo spirito collegiale è ancora molto scarso, spesso inesistente: una triste constatazione rivolta anche e soprattutto alla figura dell'insegnante di sostegno.

Il progetto “Parole e emozioni” è scaturito dalle osservazioni sistematiche e dettagliate del contesto classe assegnatoci in fase di tirocinio. Osservazioni regolarmente annotate su un diario di bordo e dalle quali sono sorte riflessioni, interrogativi, in particolare sul come potenziare l'interazione linguistica – come innalzare il grado di motivazione degli allievi – in una parola come conciliare la comunicazione autentica con il contesto scolastico?

Sulla scia delle esperienze condotte nel campo della drammaturgia relazionale, dell'apprendimento cooperativo, sulla base dei principi teorici su cui si fonda un approccio cognitivo-comunicativo, e fresche di un laboratorio teatrale in lingua francese proposto dal nostro indirizzo SSIS, abbiamo ritenuto che una delle possibili realizzazioni di un progetto educativo in lingua straniera, fosse la pratica del teatro in classe. Una pratica che corrispondesse a proficue finalità di apprendimento costruito e attivo, e che prendesse in esame l'allievo come soggetto globale, nelle sue componenti corporali e affettive. Questi criteri sembrano ancor più fondati quando l'insegnamento è rivolto a ragazzi adolescenti, nei quali l'espressione corporea e la componente ludico-affettiva non possono (non dovrebbero) essere mai drasticamente scisse dall'acquisizione dei saperi scolastici.

---

\* Specializzata SSIS - Indirizzo: lingue straniere.

In effetti l'attività drammatica in campo educativo è innanzi tutto una scuola dell'azione. Le tre caratteristiche dell'attività teatrale (ludica, creativa e di fiction) richiedono la contemporanea esplicitazione dei tre saperi essenziali nella didattica: sapere, saper fare, saper essere, il cui equilibrio assicura il successo formativo.

Poiché la lingua straniera è non solo oggetto di apprendimento ma anche mezzo di espressione e di comunicazione tra i partecipanti, nella fase di progettazione si è posta particolare attenzione all'accesso alla lingua straniera in maniera personalizzata e creativa. Molto spesso infatti si fanno fare agli allievi spettacoli teatrali di cui essi gestiscono molto relativamente il processo di costruzione. Sono semplici oggetti di un progetto il cui soggetto è l'insegnante. E a maggior ragione in attività teatrali in lingua straniera si rischia di creare uno scarto tra i contenuti determinati da altri e i bisogni, i desideri e le intenzioni espressive degli allievi del gruppo. Nella maggior parte dei casi gli allievi non possono identificarsi con quel che dicono. Sono dunque portati a confrontarsi con una duplice alienazione: una lingua "altra" e una parola "altra".

Si è cercato dunque di proporre ai partecipanti attività che stimolassero il loro desiderio di esprimersi a tutto tondo, in modo che si sentissero chiamati in causa per quello che esprimevano a parole, a gesti, con le loro emozioni, con la loro voce, con i loro silenzi, le pause, rendendoli così autori e artefici quindi motivati e responsabili del proprio apprendimento.

Grazie a questa impostazione, da un punto di vista squisitamente linguistico, si può dire che invece di imparare per poi comunicare, i partecipanti acquisiscono direttamente la lingua comunicando.

Va da sé che questa esperienza, il laboratorio teatrale, non è sostitutiva di tante altre attività in classe di lingua straniera. Ma è certo che i benefici dati dall'introduzione di un laboratorio di questo genere, si ripercuotono su molti livelli didattici e educativi, non ultimo quello emotivo-relazionale che come sappiamo occupa un posto predominante nella ricerca sul processo d'insegnamento-apprendimento.

Uscendo dalla SSIS ho creduto di non poter nuovamente realizzare in classe tale esperienza, così bella e gratificante per me, o comunque non facilmente: ebbene alla mia primissima supplenza, in una classe di quelle da brivido, con ragazzi ripetenti, con barbetta e alti quanto me, non avevo un libro, nessun materiale, né io né loro... ho rivolto il mio pensiero a "mamma SSIS" e...ho... abbiamo improvvisato due ore di laboratorio .... I ragazzi, incontrandomi nei corridoi, poiché non ero la loro insegnante, mi chiedevano: prof, quando torna da noi a fare francese??

***Libertà e finalità in Kant: un percorso attraverso la Critica della Ragion Pratica e la Critica del Giudizio (Area linguistico-umanistico-letteraria)***

Sara Gianneri\* - Francesco Bianchini\*\*

Finalizzare l'attività di tirocinio alla realizzazione di un progetto didattico ci ha fornito l'occasione per una proficua applicazione dell'apparato teorico, fornitoci dalla SSIS di BOLOGNA. Il Liceo Fermi contempla, nelle sue finalità, la formazione del cittadino, come persona *a più dimensioni*, capace di usare il sapere acquisito per produrre sapere altro.

In questo contesto, la fase osservativa ha consentito la costruzione degli scenari all'interno dei quali il progetto sarebbe stato svolto e il confronto tirocinante-classe sarebbe diventato reale. La raffigurazione del contesto ha permesso l'enucleazione degli stili cognitivi degli studenti, la selezione delle metodologie di insegnamento, la scelta dell'argomento, ricavato, quest'ultimo, da stimoli provenienti dalla classe, atteggiamenti tenuti o problemi sollevati dai singoli studenti. La materia di insegnamento, la filosofia, si presta, infatti, agevolmente ad approfondire e storicizzare tematiche strettamente legate alla quotidianità. Per tale ragione, il tema del progetto, il concetto di libertà calato all'interno dell'universo di pensiero kantiano, è stato, da una parte, nucleo centrale dell'attività didattica svolta, dall'altra, oggetto di riflessione approfondita e collettiva sul concetto contemporaneo di libertà divenendo strumento, quindi, anche cognitivo.

L'obiettivo didattico-formativo era anche quello di fornire agli studenti, insieme alle conoscenze disciplinari forti, lo stimolo a sviluppare capacità di tipo analogico-creativo e un approccio interdisciplinare ai temi trattati (alcune lezioni sono state concordate con l'insegnante di lettere).

La stesura e la costruzione del progetto, dopo attenta analisi delle conoscenze pregresse e delle abilità possedute dagli studenti, avvenute in accordo con le indicazioni del tutor e del supervisore, sono state effettuate avvalendosi dell'apporto teorico reso disponibile dall'attività didattica della scuola di specializzazione. In base ad esso è stato possibile fissare gli obiettivi educativi e quelli didattici, scegliere le metodologie di insegnamento adeguate, ma soprattutto regolare di volta in volta l'attività didattica sul contesto emergente degli stili cognitivi della classe, contesto che è soggetto a continue fluttuazioni e cambiamenti, ma che pur nella sua instabile mancanza di uniformità va tenuto sempre in forte considerazione.

In base a questa riflessione, sono stati fissati metodi di verifica e criteri di valutazione. La realizzazione teorico-pratica del progetto è stata, quindi, conseguenza della sintesi fra osservazione e teoria, fra percezione del contesto e orientamenti didattici.

In conclusione, ricostruendo i passi dell'attività svolta si può arrivare a definire il "modello circolare SSIS", che consiste nell'applicazione di un andamento didattico in tre fasi: osservazione preliminare, apporto teorico, realizzazione teorico-pratica di un progetto didattico, ultimato il quale si riparte dalla prima fase per una nuova osservazione del contesto

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: scienze umane.

\*\* Specializzato SSIS - Indirizzo: scienze umane.



in cui recepire nuovi suggerimenti e constatare l'evoluzione della struttura degli stili cognitivi della classe, in vista della realizzazione di un nuovo progetto didattico.

A tale modello bidimensionale, si può aggiungere una terza dimensione, quella temporale, in modo da vedere così, in tale prospettiva di profondità, l'andamento progressivo dell'attività di insegnamento come una sorta di spirale le cui stratificazioni sovrapposte, considerate nel loro insieme, sono il punto di arrivo dell'apprendimento complessivo individuale e collettivo della classe.

Nella ricaduta pratica, la ricezione delle approfondite nozioni disciplinari, ha permesso un ampio dibattito sul significato che oggi assume la nozione di responsabilità-libertà, nel contesto sociale e civile in cui viviamo.

***La didattica della matematica e il tirocinio SSIS: un'esperienza in una quinta liceo (Area scientifico-matematico-informatica)***

Fabrizio Monari\*

**1. Condizioni al contorno**

Nel vasto panorama di iniziative volte al miglioramento della funzione docente, intraprese negli ultimi trenta anni dal sistema scolastico italiano, la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario rappresenta un momento importante, dal quale non crediamo sia più possibile prescindere: tutti i possibili modelli di formazione degli insegnanti, benché possano prevedere altre variabili d'azione e diversi vincoli operativi, dovranno fare i conti con l'esperienza di questi anni.

Nello specifico dell'Indirizzo Fisico Matematico Informatico di Bologna, l'impianto della Scuola di Specializzazione prevede l'esame di nuovi modelli didattici, che vedono le discipline e i protagonisti dei processi di insegnamento e di apprendimento collocati in un sistema di relazioni dialettico, e allontanati da quella dimensione falsamente astratta nella quale sono state confinati da una interpretazione culturale assai forte ma altrettanto parziale e riduttiva.

I risultati della ricerca in didattica della matematica ci permettono di analizzare i processi che avvengono in aula, e prefigurano la possibilità di progettare percorsi affidabili: la selezione dei contenuti e l'individuazione degli snodi concettuali, l'organizzazione delle lezioni e la conseguente attività di documentazione vengono orientate dalle criticità e dagli ostacoli cognitivi che un oggetto matematico propone.

L'ordinaria (e decisiva) ingegneria didattica, che ciascuno di noi pratica in completa autonomia e, talvolta, in assoluta solitudine, viene in questo modo illuminata e sollecitata: il senso profondo delle attività di osservazione, stesura del progetto e tirocinio in classe che affrontano gli specializzandi di Matematica, sta nel carattere di verifica sul campo che esse inevitabilmente assumono. La stessa Tesi di Specializzazione è, a ben vedere, il momento in cui tutte le riflessioni attorno all'esperienza condotta prendono forma, e conducono in maniera naturale a una lettura critica del proprio lavoro e alla conseguente valutazione.

Ciò contrasta e stride con quanto comunemente si ritiene accertato: ossia il confinamento delle discipline scientifiche in una sorta di territorio neutrale, fuori dal tempo e dallo spazio, ma soprattutto lontano dalla dimensione sociale. Che una disciplina come la matematica, ferme restando le peculiarità delle sue forme di pensiero e i paradigmi storici attorno ai quali si è organizzata, possa essere modulata e appresa secondo stili e finalità riconoscibili e condivisi è, a ben vedere, una recente conquista.

Le finalità di una Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento possono essere molteplici; riteniamo tuttavia che quella di formare figure in grado di controllare e valutare le proprie prestazioni, (in altre parole, dei professionisti), sia sicuramente quella che orienta e definisce la sua filosofia e la sua ragione d'essere.

---

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: fisico-informatico-matematico (FIM).

## 2. Un esempio di tirocinio in una quinta liceo: la probabilità.

Lo specializzando che frequenta la SSIS si trova in una situazione bizzarra: veste infatti sia i panni consueti dello studente sia quelli dell'insegnante. I pensieri che nascono in proposito non muoiono con la conclusione dei corsi; spesso, di fronte alle difficoltà che si incontrano poi, a scuola, ci si chiede: cosa cercavo io come studente? Come si comportavano da docenti quegli stessi insegnanti che conducevano i corsi? Da tempo abbiamo smesso di pensare ad essi come dispensatori di verità, di certezze o peggio di un timbro che renda lo specializzando 'abile' ad insegnare. Il rapporto con i docenti è invece una impagabile occasione di discussione e di relazione con altri, di confronto di esperienze, di discussione su nuove letture, su nuovi campi di indagine, di possibilità. E crediamo di poter dire che nella SSIS tutto questo si è concretizzato. Non neghiamo che ci sia una profonda differenza tra uno studente di scuola superiore ed uno studente laureato che torna all'Università, tuttavia è impossibile pensare che il luogo fisico e mentale in cui si svolgono i processi di apprendimento/insegnamento non sia sempre e solo il *dialogo*.

Ivan Illich sosteneva che è più importante imparare cose *dal* mondo e non cose *sul* mondo. E il dialogo rispetta sempre l'interazione dell'individuo con la situazione, collocandosi appunto nell'esperienza di vita degli interlocutori, *nel* mondo cioè e non fuori.

Alla realizzazione del dialogo e alla sperimentazione delle sue potenzialità è stato dedicato il lavoro di tirocinio. Ispirarsi al dialogo comporta ovviamente una cernita tra le tematiche che tradizionalmente compongono il curriculum di matematica, in base agli aspetti e soprattutto ai processi della matematica che più si possano avvicinare all'esperienza extra-scolastica degli allievi. La possibilità di affrontare un percorso sulla probabilità si è ben inserita all'interno della nostra visione di insegnamento. In quest'ottica la ricchezza di quotidianità dell'argomento, di solito relegato ai margini dell'attività didattica, e parimenti la quotidianità di ricchezza matematica, è stato ben evidenziato da D'Ambrosio nei suoi scritti sull'etnomatematica, un affascinante campo di studi sulle matematiche dei vari gruppi sociali, non solo dell'Università e non solo nell'ambito del pensiero occidentale.

La conoscenza degli studi in Didattica della Matematica permette inoltre di sfruttare al meglio le potenzialità del concetto di probabilità, sempre in un'ottica di incontro con gli studenti, per valorizzare e rendere significativo il problema dei registri rappresentativi, cioè della padronanza dei linguaggi con cui si costruisce e si fa matematica e di essi possano essere integrati, "traducendo" da un linguaggio all'altro unità pertinente per unità pertinente, al fine del coinvolgimento personale dell'allievo (Duval). Il tema, inoltre, ben si presta ad avviare una riflessione sulla condivisione del sapere, cioè sul come far sì che le intuizioni personali e gli schemi di ragionamento individuali possano divenire patrimonio comune di tutto il gruppo-classe (Brousseau e Godino).

L'impianto del tirocinio ha quindi seguito una mappa che ha fatto dei due precedenti i suoi punti chiave. In questo impianto, alcuni momenti sono risultati centrali:

L'attività di documentazione: come ogni oggetto del sapere matematico, la probabilità fa parte di quelle conoscenze che un ordinario corso di laurea fornisce. Ipotesi assiomatiche, teoremi, algoritmi sono definiti, una volta per tutte, nell'ambito degli studi pre-laurea. La trasposizione didattica richiede però una attività di lettura del concetto, e intendiamo "lettura" nel senso alto del termine, come attività volta ad evidenziare ostacoli e difficoltà, possibili percorsi e obiettivi conseguenti. Senza tale attività, in concetto non può diventare agibile per lo studente. In questa fase, i riferimenti alla ricerca in didattica, pur non

potendo configurarsi come condizioni sufficienti al successo nel processo di insegnamento, ne sono tuttavia condizione necessaria.

Il “test iniziale”, nel corso del quale si è cercato di rilevare (alla luce dei riferimenti teorici presenti nei lavori di Fischbein), quali siano i sistemi di pensiero degli studenti in merito ad un concetto di uso comune come la probabilità: questo momento, più di una sterile e asettica analisi dei prerequisiti, ha permesso di mettere in luce la dimensione dei processi cognitivi sulla quale l'intervento andava realizzato. Ha permesso, inoltre, di confrontare le situazioni in ingresso ed in uscita, di rilevare le conoscenze realizzate o sollecitate.

Come ogni dialogo che si rispetti, ci piace pensare che il tirocinio abbia dato luogo ad una narrazione, sebbene all'interno dello schema richiesto dai documenti ufficiali, quale è la Tesi di Specializzazione. L'insegnamento come dialogo ha la sua naturale visibilità nella narrazione. Tutti noi abbiamo avuto la tentazione di scrivere un libro di testo, il “nostro” libro di testo, la storia rivisitata e ripensata del nostro modo di pensare la disciplina, la narrazione dei nostri dialoghi. Quanti esempi eccellenti, da Galileo a Platone, in cui le dimensioni scientifico-razionali si sposano con efficacia con la conversazione e la letteratura. Ebbene, *si parva licet componere magnis*, leggendo alcuni dei lavori degli specializzandi si ritrova questa tensione e questa dimensione narrativa.

Ci piacerebbe, ma è naturalmente solo una nostra opinione, che gli insegnanti, in particolare quelli che fanno ricerca, riscoprissero questa dimensione nei loro scritti, anche perché è attraverso le potenzialità della narrazione che si può ricreare dialogo civile attorno all'insegnamento (a scuola) in un momento nel quale invece c'è forse profonda disaffezione. Nutrire solo “aspettative”, citando sempre Ivan Illich, non lascia spazio all'inatteso e finisce per uccidere le relazioni umane; la narrazione del dialogo può essere, viceversa, una strada per rigenerare «speranze» laddove esistono solo aspettative.

### 3. Conclusioni.

La Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento è una scuola vera e propria: docenti, studenti, compiti ed esami. Ma abbiamo cercato di mettere in evidenza come essa sia anche il luogo in cui la ricerca in didattica diventa, in un certo senso, istituzionale, e diciamo questo consapevoli della contraddizione in cui si può cadere quando una attività di confine, come la ricerca, viene illustrata e declinata secondo i dettami di una sede istituzionale.

La Scuola di Specializzazione conserva tuttavia quella dimensione di “laboratorio didattico”, che, attraverso la condivisione di alcune parole chiave, ha permesso di stabilire un percorso di formazione per i nuovi insegnanti ricco di elementi nuovi e significativi. Fra questi, il tirocinio rappresenta probabilmente il valore aggiunto vincente, dal momento che rende inevitabile quella dialettica fra contenuti disciplinari, ricerca e didattica che altre ipotesi formative non contemplano.

La definizione del tirocinio nell'indirizzo Fisico-Informatico-Matematico è avvenuta gradualmente, per prove ed errori, attraverso diverse fasi, nel corso delle quali i vari tasselli sono stati oggetto di una attività di definizione e di normalizzazione: la scansione in quattro punti

- osservazione in classe, e rilevazione degli stili didattici e delle dimensioni dei processi cognitivi
- stesura del progetto, in base all'analisi disciplinare e all'ipotesi di ingegneria didattica conseguente all'osservazione

- la realizzazione in classe dell'intervento
- valutazione del percorso seguito, in termini di apprendimento realizzato ma anche in

termini di efficacia, di impiego di risorse, di correlazione con il curriculum di riferimento appare oggi confermata come solida e consistente. Benchè il rapporto numerico specializzandi-supervisori non sia in certi casi ottimale, e molte situazioni risultino bloccate da vincoli esterni (programmi, tradizioni, aspettative), i tirocini effettuati (e le tesi di specializzazione conseguenti) sembrano confermare che è possibile arricchire la figura del docente allontanandolo dallo status di "depositario-trasmittitore" per avvicinarlo a quello di "esperto in ricerca-azione".

È forse inevitabile, oggi, dopo quattro anni di lavoro, tentare anche per la Scuola di Specializzazione una corretta valutazione dei risultati ottenuti.

Possiamo rivolgerci ad almeno due aspetti: uno che vogliamo definire "interno", che riguarda i rapporti della Scuola con i suoi utenti, nello specifico gli studenti iscritti ai vari percorsi di specializzazione, ed uno che chiameremo "esterno", in quanto si riferisce alla complessa rete di relazioni della Scuola di Specializzazione con altre realtà formative.

In termini "interni", riteniamo di poter sostenere che la riflessione sulla struttura dei processi di insegnamento e di apprendimento rappresenti per lo specializzando un passaggio e un "momento di crisi" necessario e fecondo. Crediamo inoltre che, una volta avviata, la riflessione sui problemi di carattere didattico rappresenti un momento di non-ritorno, e prefiguri un nuovo profilo della funzione docente.

Per tentare anche una valutazione "esterna", dobbiamo in primo luogo riferirci agli esiti dei tirocini nelle classi, nella stragrande maggioranza dei casi coronati da risultati più che soddisfacenti. Ma è forse più importante porre l'accento sulla voce dei tutor accoglienti, sui positivi riconoscimenti di fatto che essi stessi hanno ritenuto di manifestare, e su come essi abbiano apprezzato e valorizzato il lavoro svolto durante il tirocinio traendone spesso indicazioni e spunti per approfondimenti e riflessioni. Quest'ultimo elemento è stato accertato: alcune delle valutazioni riportate possono essere oggetto di interpretazione, ma l'attestazione di competenza e stima che Istituti Scolastici e docenti in servizio hanno riservato ai tirocinanti SSIS, è un fatto accertato.

È forse opportuno anche un breve cenno alle innovazioni didattiche portate dagli specializzandi, grazie ad una maggiore confidenza con le nuove tecnologie, che ha condotto in molti casi a successive ipotesi didattiche rivelatesi, a fine percorso, di sicuro interesse.

Infine, questi quattro anni di lavoro ci hanno portato a delineare una ipotesi di tirocinio e di specializzazione che, anche confrontata con altre ipotesi di lavoro presenti a livello nazionale ed internazionale, appare argomentata e sostenibile. Ci sembra, per concludere, che la Scuola di Specializzazione possa rappresentare il luogo in cui sia possibile la sintesi degli aspetti fondamentali dell'Istruzione intesa come sistema: l'attenzione al "sapere" nella sua accezione di bene civile, la valutazione dei bisogni e delle competenze che è indispensabile riconoscere alla figura dell'insegnante, ed il significato complessivo della Scuola in uno Stato moderno.

**Didattica della Fisica e attività di Tirocinio (Area scientifico-matematico-informatica)**  
Stefano Cristoni\*

In questa sezione dedicata alla Fisica viene presentata una tesi di specializzazione riguardante la sperimentazione di un progetto d'insegnamento della Relatività Ristretta nella scuola secondaria superiore. Il titolo della tesi è: " *Serena-che-cade e Alex-che-ride*" (La Relatività Ristretta tra storia, epistemologia e studenti di V liceo).

La tesi è del dott. Federico Benuzzi, seguito, nella fase di sperimentazione in classe, dalla prof.sa Bruna Fergnani (insegnante di Fisica presso il Liceo Scientifico "N. Copernico" di Bologna) in qualità di Tutor, e dal prof. Stefano Cristoni in qualità di Supervisore.

Questa tesi rappresenta un buon esempio di come la SSIS possa svolgere un ruolo efficace di interfaccia fra Università e Scuola o, se vogliamo, di come possa rappresentare un canale privilegiato di comunicazione tra ricerca e pratica di insegnamento.

La sperimentazione che costituisce l'argomento della tesi si inserisce infatti in un lavoro di ricerca, durato due anni, in cui è stato progettato, realizzato e concluso un lavoro di sperimentazione di materiali, prodotti dal gruppo di ricerca in Didattica della Fisica del Dipartimento di Fisica dell'Università di Bologna, sull'insegnamento della Relatività a livello di scuola secondaria superiore e, prima ancora, a livello di formazione iniziale degli insegnanti.

Nel primo anno è stata analizzata una pre-sperimentazione di materiali con studenti di due classi V di liceo scientifico, effettuata da due specializzandi SSIS (classe A038) nell'ambito delle loro attività di tirocinio attivo (F. Bonazzi; L. Del Pennino, 2001).

Nel secondo anno, sulla base dei risultati ottenuti nella fase di pre-sperimentazione e di ulteriori dati raccolti in contesti SSIS, sono stati messi a punto e sperimentati altri tre percorsi: un primo percorso è stato realizzato in classi IV di liceo scientifico da insegnanti-ricercatori mentre gli altri due sono stati realizzati in classi V di liceo scientifico da due studenti della SSIS (F. Benuzzi; C. Gasparini, 2003).

Le sperimentazioni sono state condotte in modo parallelo e coordinate da un gruppo di lavoro formato dagli stessi specializzandi, da ricercatori universitari (N. Grimellini Tomasini, O. Levrini), e da Tutor e Supervisor (S. Cristoni, P. Fantini, B. Fergnani e F. Filippi). Su questo lavoro è stata svolta anche una tesi di laurea in Fisica (F. Scorza).

**La ricerca si basa su due assunti fondamentali:**

– un insegnamento della fisica del Novecento, culturalmente significativo, deve fondarsi su un insegnamento moderno della Fisica classica, costruito a partire da una profonda e attenta ri-costruzione, in prospettiva didattica, delle conoscenze fisiche di base;

– la storia e la filosofia della Fisica possono diventare strumenti efficaci per collocare criticamente la Relatività all'interno del dibattito scientifico, tuttora aperto, sui concetti di spazio e di tempo e, più in particolare, per sottolineare la dinamica di alcuni dibattiti (ad esempio: tra Einstein e Minkowski).

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: fisico-informatico-matematico (FIM).

Aspetti (*scelte culturali e/o consapevolzze maturate da altre sperimentazioni*) che accomunavano tutte le sperimentazioni:

- ruolo centrale attribuito al dibattito tra Einstein e Minkowski;
- utilizzo di una pluralità di linguaggi (algebrico, geometrico, filosofico-concettuale, narrativo, ecc...);
- attenzione alla trattazione di concetti cruciali e problematici per la comprensione della teoria (concetti di evento, di invariante, di tempo e lunghezza propri e significato dell'esperienza mentale dell'orologio a luce);
- attenzione ad evidenziare la struttura logica complessiva della teoria;
- pluralità di attività progettate e gestite in classe al fine di raggiungere tre diversi obiettivi: imparare **la** Fisica (lezioni frontali, analisi di brani tratti da articoli originali, analisi di filmati, soluzione e discussione di esercizi); imparare **sulla** Fisica (analisi di brani di critica storico-epistemologica, test e discussioni sull'immagine di Fisica, momenti di approfondimento personale e di discussione collettiva); imparare **dalla** Fisica a riflettere su se stessi e sugli altri (attività di scrittura, di riflessione personale, di discussione in gruppo e collettiva);
- apertura e creazione di connessioni con altri campi del sapere.

Aspetti che differenziavano le quattro sperimentazioni (*scelte specifiche operate dai diversi insegnanti in funzione del loro stile d'insegnamento, delle loro convinzioni personali, delle specifiche peculiarità della classe e della scuola*):

- Collocazione dell'insegnamento della Relatività nell'ambito del Curricolo complessivo (prima o dopo l'elettromagnetismo);
- Ruolo diverso attribuito ad alcuni temi specifici (ad esempio, trasformazioni di Lorentz, esperimenti di Michelson e Morley o di Bertozzi, dinamica relativistica, effetto gemelli);
- Approfondimenti diversi (ad esempio, aspetti sulla "Vita di Einstein", "Ruolo degli esperimenti mentali in Fisica", "Esiste l'esperimento cruciale in Fisica? Il falsificazionismo di Popper o le analisi "tematiche" di Holton);
- Ipotesi diverse di percorso concettuale.

Nel caso della tesi qui presentata, il percorso si collocava dopo lo studio dell'elettromagnetismo e era caratterizzato dalla scelta di portare avanti in parallelo due modi diversi di guardare agli stessi concetti: quello operazionista di Einstein e quello "geometrico" di Minkowski.

I risultati ottenuti nei due anni di sperimentazione hanno permesso di:

- individuare alcuni nodi concettuali cruciali per la comprensione della teoria nonché le difficoltà che studenti di scuola secondaria possono incontrare nello studio della Relatività;
- elaborare strategie d'insegnamento per mettere gli studenti in grado di superare le difficoltà incontrate;
- produrre materiali mirati a far cogliere agli studenti la portata culturale della teoria nel modificare le concezioni di spazio e tempo, avvicinandoli e rendendoli così partecipi di un dibattito che ha da sempre stimolato il pensiero scientifico-filosofico e non solo.

Sulla base dei risultati ottenuti è stato progettato un sito web, "Spazio-Tempo-Relatività" ([http://www.df.unibo.it/Perc/STR/index\\_STR.htm](http://www.df.unibo.it/Perc/STR/index_STR.htm)), attualmente in corso di costruzione, nel quale vengono proposte attività mirate a fornire:

- agli studenti di scuola secondaria superiore, le conoscenze necessarie per collocare la Relatività all'interno del dibattito sui concetti di spazio e di tempo in Fisica;
- agli insegnanti, le conoscenze di base necessarie per entrare nel problema della costruzione di percorsi concettuali dalla Meccanica classica alla Relatività che siano significativi da un punto di vista culturale e efficaci da un punto di vista didattico.

**Indagine sugli stili cognitivi e di pensiero nella dinamica di un'attività sperimentale relativa alle scienze (Area scientifico-matematico-informatica)**

Virna Venturoli\*

Il tirocinio didattico svolto durante la S.S.I.S. (Indirizzo: Scienze Naturali) presso il Liceo Scientifico "A. Righi" di Bologna ha contemplato, da un lato, l'adesione ad un progetto Comenius dal titolo "Approccio cooperativo allo sviluppo di stili di insegnamento e di apprendimento", a cui la scuola partecipava insieme agli istituti di altri tre paesi europei (Gran Bretagna, Francia, Olanda), dall'altro, l'ideazione e la successiva realizzazione di un approfondimento disciplinare da affiancare all'attività sperimentale prevista dal progetto stesso. Gli obiettivi generali del disegno progettuale rispondevano a quattro esigenze fondamentali: rendere gli allievi consapevoli dei loro stili cognitivi e capaci di lavorare proficuamente in gruppo; intensificare la loro motivazione allo studio ed innalzare i livelli di apprendimento; individuare strategie volte a perfezionare le tecniche di insegnamento, al fine di offrire agli studenti pari opportunità di conoscenza e di riuscita; suscitare l'interesse per le materie scientifiche e per l'approccio interdisciplinare.

L'obiettivo primario del lavoro di tirocinio è stato quello di individuare gli stili cognitivi degli allievi della classe terza liceo coinvolta nel progetto. Lo *stile cognitivo* è un costrutto psicologico atto a fornire una descrizione dei modi abituali e preferiti in cui le persone acquisiscono, elaborano e successivamente traducono in comportamenti le informazioni. Non rappresenta, pertanto, un'indicazione sul livello di intelligenza, ma descrive sostanzialmente una gamma di preferenze sull'uso delle abilità. L'importanza educativa della nozione di stile cognitivo è legata all'idea che stili diversi richiedano metodologie didattiche diverse. Il concetto di stile cognitivo è quindi una chiave d'accesso fondamentale al riconoscimento che molti insuccessi scolastici non sono dovuti ad irreversibili limiti degli studenti, ma alla incompatibilità fra le loro modalità di apprendere e le caratteristiche del contesto di apprendimento. Distinguere e valorizzare gli stili degli allievi diventa necessario per variare ed incrementare il proprio repertorio di insegnamento al fine di fornire una molteplicità di situazioni stimolo che promuovano nel ragazzo la consapevolezza dei suoi processi mentali e che gli consentano sia di utilizzare i suoi stili preferiti, identificandone i limiti e i punti di forza, sia di cimentarsi con stili e strategie di apprendimento diversi.

Per affrontare con maggiore consapevolezza il nucleo coesivo del lavoro di tirocinio, si è reso quindi necessario conoscere, in via preliminare, le principali teorie sugli stili cognitivi proposte dai vari settori della ricerca psicologica. Successivamente, in accordo con le scuole partner, sono state distribuite ai ragazzi due diverse tipologie di questionari in lingua inglese, tese a definire le differenti categorie dei loro stili cognitivi. Dal momento che i risultati dei due test sembravano contraddittori, si è provveduto a testarne la validità verificando le correlazioni dei punteggi ottenuti con quelli del terzo questionario somministrato (*test di autovalutazione di Sternberg*). Da tale raffronto è emerso come la discordanza tra i primi

---

\* Specializzata SSIS - Indirizzo: scienze naturali.



due test possa essere scaturita dal loro diverso approccio agli stili. Il primo si rifaceva, infatti, alla teoria proposta da Greorc, centrata sulla personalità, mentre il secondo, che vagliava coppie di stili in opposizione binaria, era più attento agli aspetti prettamente cognitivi. La validità di entrambi è stata comunque dimostrata grazie ai loro risultati concordi con quelli del test di autovalutazione di Sternberg, il quale, richiamandosi ad una teoria connotata da un forte modello unificante volto ad integrare i tratti di personalità e gli aspetti cognitivi e prevedendo varie mescolanze delle categorie in opposizione, consente di correlare molteplici stili secondo un unico filo logico. La teoria di Sternberg, nota come *teoria dell'autogoverno mentale*, si avvale di un modello organizzativo chiaro: tutti gli stili presi in considerazione, definiti dall'autore "*stili di pensiero*", corrispondono metaforicamente a vari tipi di governo presenti nel mondo, considerati riflessi esterni delle modalità che le persone utilizzano per organizzare le loro attività quotidiane. La metafora politica è importante sia perché separa nettamente il concetto di abilità da quello di stile cognitivo, dal momento che nessuna funzione governativa vale di più o di meno delle altre, sia in quanto consente di definire ciascun individuo non in base a singoli stili rappresentati come polarità cognitive, ma attraverso un profilo di questi.

Alla fase di somministrazione dei questionari è seguita un'analisi dei dati emersi ed una discussione in classe sugli stessi. Con riferimento al test di Sternberg, altissima è risultata la percentuale dei ragazzi "*globali*", cioè attenti alla dimensione ampia e astratta degli argomenti, di quelli "*monarchici*", che tendono a focalizzarsi su un solo obiettivo alla volta, e di quelli "*interni*", inclini all'introversione. Degne di nota la bassa propensione alla "*gerarchicità*", cioè alla tendenza a definire una graduatoria dei diversi obiettivi e ad allocare accuratamente le proprie risorse, congiunta ad una singolare propensione per lo *stile anarchico*. È possibile che tale risultato dipenda dalla difficoltà di stabilire delle priorità determinata dall'aggregato ancora provvisorio di regole su cui basarle, tipico degli adolescenti, e che la costruzione pressoché definitiva di un insieme di norme a cui far riferimento, elaborato nel corso degli anni, tramuterà l'adolescenziale propensione per l'anarchia in tendenza alla gerarchicità.

Nella fase successiva sono stati formati sei gruppi eterogenei di allievi, ciascuno dei quali caratterizzato da diversi stili cognitivi, che hanno preso in esame eventuali fattori ambientali limitanti per la crescita di piante di *Pisum sativum* (inquinamento del terreno con diverse concentrazioni di nitrato di piombo, diverso pH del terreno, differenti lunghezze d'onda della luce visibile, assenza di luce, eccesso di acqua, eccesso di acqua e di cloruro di sodio). L'osservazione e la misurazione del tasso di crescita delle piante da parte degli studenti è avvenuta con cadenza bisettimanale (da ottobre a dicembre). Durante questa attività, il comportamento degli allievi è stato misurato su check-list preventivamente predisposte, al fine di verificare l'effettiva corrispondenza tra l'atteggiamento manifestato da ogni ragazzo e le caratteristiche degli stili cognitivi assegnatigli tramite test.

Al termine del monitoraggio degli studenti si è cercato di determinare i leader dei gruppi e si è provveduto ad analizzare il profilo dei loro stili. L'interessante ed inatteso aspetto emerso da questo esame è consistito nella ragguardevole propensione per lo *stile giudiziario* propria dei leader, interpretabile come predisposizione ad ascoltare le idee altrui, per poi analizzarle e sottoporle a valutazione. I diversi gruppi hanno successivamente elaborato i dati raccolti ed hanno descritto i risultati sperimentali stilando delle relazioni in lingua inglese. Si è deciso per una duplice valutazione del lavoro svolto dai ragazzi (tale scelta è

stata loro comunicata all'inizio dell'attività sperimentale): valutazione dei singoli, relativa esclusivamente al grado di partecipazione di ciascuno al lavoro di gruppo, e valutazione del gruppo, riguardante l'elaborazione della relazione e la presentazione orale della stessa.

A conclusione di tale attività, è stato distribuito alla classe un breve compendio di informazioni sulle esigenze ambientali di *P. sativum* (per consentire agli studenti di confrontare i loro dati con quelli forniti dalla letteratura scientifica) ed un questionario di valutazione sul progetto Comenius.

Nell'ideare un approfondimento disciplinare da affiancare all'esperienza svolta, ci si è ispirati alla metafora di Wittgenstein relativa alla conoscenza vista come *criss-crossed landscape*, cioè come attraversamento non lineare e multiprospettico di un territorio, per cui è necessario "percorrere" più volte uno stesso luogo, ma da direzioni diverse. Secondo questa prospettiva è fondamentale rivisitare lo stesso materiale in tempi e in contesti differenti per sviscerare i molteplici aspetti di uno stesso argomento ed averne una reale padronanza. Avendo approntato per la classe direttamente coinvolta nel progetto sperimentale un'Unità didattica di botanica ("*Il mondo dei vegetali. Istologia e anatomia vegetale*"), retta da un filo conduttore ecologico, per consentire ai ragazzi di comprendere il significato dei vari adattamenti morfologici e funzionali delle piante nei riguardi dei fattori biotici e abiotici, si è ipotizzato che le relazioni tra i vegetali e il loro ambiente potessero essere rivisitate dagli studenti della stessa classe anche durante l'ultimo anno (cioè in quinta liceo), all'interno di un'Unità didattica dedicata al sole ed agli effetti dell'attività solare sul clima terrestre.

In realtà, poiché è necessario espletare il tirocinio nel corso di un solo anno scolastico, questi ultimi argomenti sono stati trattati in una classe diversa da quella direttamente impegnata nel progetto. Il disegno di questo percorso didattico è derivato essenzialmente dall'intendimento di proporre ai ragazzi una visione della scienza il più possibile unitaria ed organica. Si è cercato, quindi, di promuovere un incontro tra due diverse discipline, la botanica e l'astronomia, per offrire agli studenti la possibilità di affrontare un oggetto di studio da diverse angolature, in modo da ottenerne una visione sintetica. L'obiettivo, in particolare, è stato individuato nella realizzazione di una correlazione fra i condizionamenti che le modificazioni climatiche esercitano sui vegetali e le fluttuazioni della radiazione solare nel corso dei secoli. Con specifico riferimento alla metodologia adottata, infine, è opportuno sottolineare come, per decidere quali strategie privilegiare nella costruzione delle Unità didattiche e per elaborare una lettura metacognitiva del comportamento delle classi, la conoscenza degli stili cognitivi dei ragazzi si sia rivelata di estrema utilità.

***Il percorso formativo per insegnanti dell'Area Sostegno***

Raffaella Giordani\*

**Finalità**

Con il presente intervento si vuole far conoscere il **percorso di formazione** utile a creare le competenze di “insegnanti specializzati” per l’insegnamento agli alunni in situazione di handicap. **La figura professionale** che si intende formare ha come scopo non solo di arginare il disagio provocato dalla “diversità”, ma anche di migliorare la qualità della vita scolastica e degli apprendimenti di tutto il contesto, del gruppo classe e in particolare del soggetto diversamente abile.

**L'insegnante specializzato** alla fine del percorso dovrà avere, quindi, la capacità di permettere a un soggetto disabile di conquistare le capacità trasversali a tutte le discipline: comunicative, organizzative, linguistiche, della memoria, dell’argomentazione. È dunque attraverso la conoscenza del deficit e l’analisi dell’handicap che potrà progettare la riduzione al fine di sviluppare in tutti i soggetti in formazione le competenze e le abilità.

**Percorso**

Il monte ore di seguito proposto per una formazione seria e responsabile delle competenze è pensato in una prospettiva organizzativa di **formazione permanente**.

**Modalità**

**La struttura del corso** si articola nelle seguenti parti:

- **Teoria**
- **Formazione a distanza**
- **Laboratori**
- **Tirocinio e Centri di documentazione**

• **Teoria del rapporto profilo professionale**

La teoria o formazione in presenza con formatori e docenti sottende alla necessità di costruire uno sfondo significativo, di carattere storico-sistemico in cui venga collocata la singola informazione e il singolo modulo formativo.

Durante le lezioni frontali le tematiche trattate riguarderanno:

- Pedagogia Speciale
- Neuropsichiatria
- Legislazione Scolastica e Lavorativa
- Sociologia della professione
- Didattica Speciale.

• **Formazione a distanza (FAD)**

La formazione a distanza intesa come capacità di auto-organizzare la formazione, di

---

\* Supervisore SSIS - Indirizzo: Area Sostegno.

autodisciplinarla, di raggiungere delle qualità con consapevolezza e di avere degli incontri e degli scambi significativi, molto più significativi che non se fosse una formazione tutta in presenza.

Due sono i punti focali:

- la conoscenza dei deficit

- la conoscenza delle proposte, trasversali ai diversi deficit, e quindi degli strumenti utili per intervenire.

• **Laboratori**

Si intendono esperienze interattive con formatore in piccoli gruppi intese come momento di raccordo tra le diverse attività di formazione, sperimentando anche “esperienze forti” in situazione. Infatti frequentare diversi laboratori (Asphi, Cavazza, Gualandi, CDA, ...) permette di venire direttamente a contatto con quelle tematiche trasversali (es: teatro, abilità manuali, concezione del tempo e ritmo...) proprie delle diverse discipline.

• **Tirocinio e Centri di documentazione**

Attività fondante del corso che permette di capire di quale sistema può avvalersi la professionalità dell’insegnante che parte dalla classe ma deve esplorare ed avere una conoscenza “in situazione” di quella che possono essere le risorse a cui una classe può fare riferimento.

Lo svolgimento del tirocinio si articola in vari momenti:

**a) presso la scuola ospitante con la guida del tutor.**

Figura di riferimento che concorre alla realizzazione delle attività, che orienta nella conoscenza del contesto classe-scuola, che fornisce elementi conoscitivi per la valutazione del percorso dello specializzando durante la sua attività osservativa e progettuale.

**b) presso i Centri di documentazione, centri specialistici, centri di servizi, aule e/o laboratori decentrati presenti sul territorio, tutti luoghi con specifiche competenze che possono contenere elementi di grande valorizzazione delle capacità residue per potenziare le persone con deficit.**

Tali centri ricchi di materiale informativo specifico per disabilità, favoriscono anche i contatti con le varie associazioni e offrono l’opportunità di attingere alle risorse presenti nel territorio e di partecipare ad attività, convegni o specifiche organizzazioni professionali.

Tutto ciò contribuisce alla strutturazione di un sistema formativo permanente.

**momenti di guida, studio, riflessione, formazione con il supervisore per:**

- affiancare gli specializzandi nella progettazione, realizzazione, verifica e valutazione delle esperienze didattiche;

- curare l’inserimento dello specializzando nella scuola ospitante;

- contribuire a valutare l’adeguatezza del progetto di tirocinio e la sua realizzazione;

- raccordare tale attività con le altre attività della scuola e con il tirocinio nei centri di documentazione.

- **costruire il portfolio** dello specializzando inteso come:

1. rappresentazione del suo percorso individuale, personale e professionale;

2. documentazione dello sviluppo delle competenze e del riconoscimento dei titoli.

In particolare il PORTFOLIO è  
“*uno strumento teorico e pratico finalizzato all’integrazione dei saperi complessi che costituiscono l’identità professionale*”(M. Lèvesque, E: Boisvert, Università di Montreal)

È costituito da due parti: TESTO e DOSSIER.

Il **testo** comprende gli scritti personali che presentano, commentano, riflettono, documentano il percorso formativo.

Il **dossier** comprende documenti e altre produzioni che sono citati nel testo e/o significativi nel percorso di formazione.

**È uno strumento per il corsista e per i docenti del corso** perché rappresenta e documenta il percorso formativo individuale del corsista e le competenze acquisite.

Pertanto il portfolio si può considerare un proprio strumento di organizzazione della memoria e di valutazione conclusiva utile a costruire un processo di riflessione che non si esaurisce con il percorso di formazione, ma che dovrà diventare strumento della propria vita professionale.

Il percorso formativo fino ad ora delineato può essere così sintetizzato:

**1 Tirocinio di sistema** articolato in:

- esperienze a scuola
- ricognizione delle risorse del territorio
- incontri con il supervisore
- costruzione del portfolio

**2 Passaggio dalla logica del sostegno alla logica dei sostegni:**

I sostegni sono nell’ambiente e non in una unica persona, sono oggetti, competenze di persone, sono situazioni e occasioni.

**3 Integrazione**

Fra le competenze grezze individuali e le competenze professionali. Ciò comporta l’integrazione della tematica della disabilità nei curricula scolastici e l’integrazione dei metodi.

Attraverso le parole chiave:

**Sistema, Sostegni, Integrazione** si intende perseguire quanto segue:

**CONOSCERE IL DEFICIT per ACCETTARLO**

**CONOSCERE L’HANDICAP per RIDURLO**

***Luoghi e non luoghi della formazione: tre anni di esperienza per le funzioni obiettivo***  
Graziana Neri\*

La formazione per gli insegnanti che svolgono funzioni obiettivo, in atto dall'a.s. 1999/2000, ha rappresentato un tentativo di modifica del sistema di aggiornamento e formazione degli insegnanti nelle intenzioni e nell'impianto progettuale tracciato dal Coordinamento per la Formazione degli Insegnanti (CFI del M.P.I., allora diretto da Mario Dutto) e recepito nel documento di indirizzo nazionale dell'Osservatorio di orientamento e monitoraggio (organismo paritetico bilaterale previsto dal CCNI) che ne ha definito il modello organizzativo.

Concretamente è stato un tentativo di mettere in opera un'azione di carattere generale in modi diversi dai tradizionali piani nazionali di aggiornamento (di carattere gerarchico, con separazione tra le fasi di progettazione nazionale e di esecuzione finale secondo schemi prescrittivi e uniformi). Con sguardo retrospettivo si può sinteticamente rilevare il senso di incompiutezza di questo disegno complessivo per effetto dei macro-eventi intercorsi nel triennio (il processo di riforma dell'Amministrazione Scolastica e l'avvio dell'autonomia scolastica, il cambiamento della compagine governativa e politica, tanto per citarne alcuni) che hanno reso più difficoltoso o affievolito il respiro culturale complessivo, interrompendo linee di azione che avrebbero richiesto continuità di guida nello sviluppo. Certamente l'esperienza triennale, con le sue luci ed ombre, offre elementi di riflessione sul senso e la pratica della formazione in servizio dei docenti.

**Caratteristiche del target**

Il progetto nasce nel contesto normativo del CCNL/CCNI (98/01) che prevede una specifica azione formativa obbligatoria di almeno 30 ore per gli insegnanti a cui i rispettivi collegi dei docenti attribuiscono compiti di gestione/coordinamento, indicativamente raggruppati in 4 o 5 aree diverse. Si tratta di un target molto numeroso (58.000 insegnanti circa a livello nazionale) distribuito capillarmente nelle singole scuole, diversificato per ordini e gradi; perlopiù si tratta di insegnanti a metà carriera con esperienze e professionalità già ricca ed articolata. Istituzionalmente rappresentano la rete tecnico-professionale di gestione e sviluppo delle scuole autonome, struttura affine al middle-management anglosassone, ma tipicamente italiana è la scelta della differenziazione per aree di compiti e funzioni: questa ambiguità ha pesato non poco nella organizzazione della formazione ed è riscontrabile nella rilevazione dei bisogni formativi dei corsisti che oscillano parimenti tra esigenze di approfondimento su aspetti trasversali alla funzione, riconducibili allo sviluppo organizzativo (coordinamento gruppi, gestione processi, comunicazione e relazione) e bisogni più mirati allo specifico campo di azione, invero alquanto differenziati all'interno della stessa area per tipologia e ordine di scuola, nonché per scelte legate ai singoli POF.

**Il modello organizzativo**

Gli obiettivi generali e gli orientamenti di fondo sono stati definiti a livello nazionale (CCNI, Osservatorio di Orientamento e Monitoraggio, C.F.I.) la progettazione e la messa in opera degli interventi sono stati assegnati a livello provinciale con la previsione di una

\* Dirigente Scolastica - Responsabile di Progetto Provincia di Forlì-Cesena

## *Luoghi e non luoghi della formazione*

nuova figura di responsabile di progetto, nominata dal Provveditore agli Studi su indicazione del Nucleo per l'Autonomia, quale struttura di riferimento provinciale, e con l'attivazione di un pool di ispettori tecnici con compiti di assistenza e di supervisione regionale.

Costituisce fatto del tutto nuovo e dirompente rispetto alla tradizionale formazione nella scuola l'invito ad avvalersi, per la realizzazione dei percorsi formativi, della collaborazione di agenzie, istituzioni e soggetti esterni accreditati: il passaggio dalla gestione diretta alla gestione in affidamento, sperimentata in alcune province, come a Forlì-Cesena, si è rivelata efficace sul piano amministrativo-gestionale e funzionale ad una organizzazione complessa e articolata sul territorio per grandi numeri di corsisti (n° 300 f/o nel primo anno con l'attivazione di 13 corsi decentrati). Sul piano culturale e dell'efficacia formativa occorre rilevare, a conclusione dell'esperienza, che meglio hanno corrisposto agli obiettivi assegnati le reti di scuole (ad es. Direzione S. Mauro e Distretto 45) e l'IRRE Emilia Romagna (équipe di Armando Luisi), ovvero quegli istituti che hanno specifica finalizzazione e professionalità acquisite nel settore della formazione docenti: non s'intende con ciò chiudersi in una prospettiva autoreferenziale, ma contestualizzare in termini di qualità il rapporto domanda-offerta di formazione sul territorio. Può aver gravato la specificità di una formazione rivolta a figure professionali di secondo livello quali le F/O da un lato, e la mancanza di un'anagrafe dei formatori o di un albo di enti qualificati e accreditati dall'altro.

### **L'impianto metodologico**

Il documento di indirizzo dell'osservatorio ha configurato l'intervento formativo con modalità di lavoro interattive e di ricerca-azione, facendo leva sul dialogo professionale, sullo scambio di esperienze fra docenti, sul loro coinvolgimento attivo e sul ruolo di accompagnamento e stimolo alla riflessione sulle esperienze da assegnare a figure di coordinatori/conducenti di gruppo/tutor della formazione. L'intervento è stato quindi proposto attraverso un'organizzazione modulare che si è snodata lungo due direttrici: a) il territorio come luogo di formazione in presenza; b) il sito virtuale per la formazione a distanza, on-line.

A - Il territorio come luogo di incontro e di scambio professionale (corrispondente al modulo in presenza di 20 ore, di cui 8 affidate all'Amministrazione Scolastica per l'accoglienza, 12 al modulo locale per gli approfondimenti).

L'intervento formativo è stato costruito per gruppi territoriali di insegnanti (n° 20-25) organizzati per aree funzionali (nei primi 2 anni), per temi trasversali (nell'ultimo anno): alla luce dell'esperienza la formazione trasversale appare più rispondente allo sviluppo e all'apprendimento organizzativo.

Tre aspetti meritano, a mio parere, una riflessione critica, tenuto conto delle problematiche riscontrate:

- l'apprendimento professionale e la dimensione locale è stato un rapporto molto dibattuto nello scorso triennio: dalla scuola autonoma come laboratorio professionale (D.M. 210/99), alle reti di scuole, ai centri integrati di servizi territoriali, il problema della formazione continua dei docenti nella molteplicità delle forme e differenziazioni fino a giungere alla personalizzazione dei percorsi, rivendica strutture territoriali di riferimento, azioni di regia, snodi di opportunità (ricerca/formazione/ documentazione/monitoraggio) e di soggetti diversi interagenti (Università, IRRE, associazioni professionali, ecc.). Questa prospettiva, attualmente oscurata, era sottesa al piano di formazione delle F/O;

- nella nuova concezione del docente come professionista riflessivo, capace di appren-

## Luoghi e non luoghi della formazione

dimento indipendente, impegnato in un processo continuo di apprendimento attivo e autodiretto, coinvolto in una comunità di pratiche che promuove la riflessione e lo scambio all'interno di una cultura collaborativa tra pari e di una scuola intesa sempre più come laboratorio professionale che offre dignità al sapere pratico degli insegnanti è necessario pensare in termini di competenze metodologiche al profilo del tutor come figura fondamentale di supporto e orientamento professionale. Prevalente è tuttora il ricorso alla lezione frontale, al rapporto trasmissivo tipico docente-discente, per mancanza di specifiche competenze tutoriali da parte di alcuni operatori della formazione;

- l'obiettivo di consolidare la cultura e la pratica dell'autonomia scolastica attraverso la valorizzazione di ruoli e responsabilità intermedie avrebbe dovuto prevedere un maggiore coinvolgimento della nuova figura del dirigente scolastico nell'elaborazione del progetto formativo locale; così pure il gruppo di progetto, a partire dal responsabile provinciale, avrebbe dovuto predisporre preventivamente un profilo di competenze da sviluppare correlate alle aree di azione proprie alle F/O: l'area manageriale (per la gestione delle risorse umane, finanziarie e materiali), l'area della leadership (per la gestione delle relazioni e dei sistemi culturali della scuola e del territorio), l'area professionale (più attinente alle problematiche dell'insegnamento-apprendimento). Così facendo si sarebbe potuto dar seguito ad una certificazione delle competenze raggiunte nell'ambito del corso, azione potenzialmente auspicata nel documento dell'osservatorio, ma di fatto resasi impraticabile, non ultimo anche per l'esiguità del monte ore di formazione in presenza.

B - La formazione a distanza su sito virtuale attivato dalla B.D.P. di Firenze, (corrispondente al modulo formativo interattivo on-line di 10 ore in autoformazione).

Il pacchetto formativo è stato predisposto a livello nazionale (documenti on-line, consulenza telematica di esperti) e a livello provinciale per la partecipazione ai forum.

Per la gestione delle reti locali è stata istituita in ogni provincia la figura del tutor di rete, per accompagnare i docenti nell'attività di registrazione al sito, navigazione in rete, partecipazione al forum. È stata questa un'esperienza fortemente innovativa e straordinaria per la praticabilità del ricorso alle tecnologie da parte di numeri così elevati di corsisti, per il rinforzo che si è realizzato alla pratica dell'autoformazione e all'approccio tecnologico, per l'impulso offerto all'impianto metodologico del dialogo e dello scambio professionale, per il potenziale avvio di una comunità di pratiche. Nonostante le difficoltà registrate di natura tecnica (ritardi nell'allestimento del sito da parte della B.D.P., difficoltà di accesso, rigidità del sistema) e di natura metodologica (carente collegamento dell'attività di formazione on-line con l'attività del modulo in presenza, specie nel primo anno del corso) si può affermare che è stata sperimentata una modalità d'azione per favorire modelli di partecipazione attiva diversificati e professionalizzanti.

### Bibliografia

- MPI CFI, *Reinventiamo la formazione continua degli insegnanti*, MPI, Roma, 1999  
MPI CFI, *Sviluppiamo la formazione continua degli insegnanti*, MPI, Roma, 2000  
M.G. Dutto, *La formazione continua degli insegnanti: ieri, oggi, domani*, in "Annali della Pubblica Istruzione" n. 1 2 (2000)  
G. Cerini - M. Spinosi, *La formazione continua per il personale della scuola*, in "Notizie della scuola" n. 8, dicembre 2001  
G. Cerini (a cura di), *I servizi territoriali per i docenti*, MPI, Tecnodid, Napoli, 2001  
R. Barbero - P. Nervo, *Funzioni obiettivo e nuove professionalità*, IRRE Piemonte, Tecnodid, Napoli, 2002.  
D. Cristanini - M. Spinosi (a cura di), *Le funzioni obiettivo*, Tecnodid.