

*Esperienze recenti di formazione iniziale
degli insegnanti e prospettive per quella
futura*

a cura di Aurelio Bruzzo

Indice

1. *Presentazione: testimonianze dei supervisori del tirocinio SSIS e prime riflessioni sul T.F.A., di Aurelio Bruzzo* p. 3
2. *Da una scuola di programma ad una scuola di programmazione, di Gigliola Sandri* p. 9
3. *Supervisore SSIS: il racconto di un'esperienza, con particolare riferimento alle "Scienze Integrate", di Angela Balestra* p. 27
4. *Il significato del tirocinio all'interno della SSIS, di Alessandra Barioni, Paola Cazzola e Francesca Papaleo* p. 37
5. *Il tirocinio didattico nella SSIS di Ferrara: riflessioni su un'esperienza di formazione dei docenti di matematica e fisica, di Luigi Tomasi* p. 41
6. *Fra scuola e lavoro l'alternanza fa rima con testimonianza, di Alessandra Melloni* p. 57
7. *Il tirocinio come aggiornamento professionale: il caso della formazione docente, di Giovanni Genovesi* p. 75
8. *Le 'aree' per la formazione degli insegnanti: continuità, organizzazione e qualità, di Stefano Aicardi* p. 87
- Abstracts* p. 101
- Recensioni* p. 107

Presentazione: testimonianze dei supervisori del tirocinio SSIS e prime riflessioni sul T.F.A.

Aurelio Bruzzo^(*)

1. L'attività e la figura del supervisore SSIS

Questo numero degli Annali della didattica e della formazione docente è prevalentemente dedicato ad alcune delle più emblematiche esperienze vissute dai supervisori (SVT) nello svolgimento dell'attività di loro competenza nell'ambito della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) di Ferrara.

Come forse a non tutti noto, i SVT erano costituiti da insegnanti di scuola media che venivano affiancati agli specializzandi durante il tirocinio che questi dovevano svolgere per sperimentare in modo concreto le soluzioni da loro apprese nelle lezioni di metodologia didattica che venivano agli stessi impartite.

Pertanto, l'attività svolta dai SVT era quantomeno duplice: da un lato, espletavano una vera e propria funzione didattica illustrando agli specializzandi la metodologia didattica ritenuta più adeguata per l'insegnamento di ciascuna delle materie previste nelle classi di abilitazione della SSIS; dall'altro, seguivano gli specializzandi nella loro attività di tirocinio, affiancando il docente *tutor* individuato all'interno dell'istituto scolastico ospitante, dall'inizio alla fine del tirocinio, vale a dire dalla sua progettazione fino al suo monitoraggio.

Entrambi questi due aspetti della loro attività possono essere considerati, a mio avviso, particolarmente impegnativi.

L'attività didattica affidata ai SVT che – per tutte le classi di abilitazione – era solitamente collocata a cavallo dei due anni di durata previsti per la SSIS, vale a dire verso la fine del primo anno e l'inizio del secondo o addirittura durante il secondo anno di corso, va a sua

^(*) Già Coordinatore dell'Indirizzo Economico-giuridico della SSIS dell'Università di Ferrara.

volta considerata impegnativa per due motivi: innanzi tutto, perché tali insegnanti, a suo tempo, avevano acquisito l'abilitazione senza seguire uno specifico percorso formativo come quello organizzato all'interno della SSIS e, pertanto, sul piano della metodologia didattica possono essere considerati degli autodidatti, che – a parte qualche isolata iniziativa assunta in altre sedi SSIS dell'Emilia-Romagna – si sono formati di loro iniziativa e apprendendo conoscenze, nozioni e competenze relativamente nuove che, fra l'altro, erano e forse sono tuttora oggetto di dibattito in sede scientifica; in secondo luogo, perché all'epoca dell'istituzione della SSIS non vi erano precedenti esperienze di analogo tipo e, pertanto, i SVT hanno dovuto attivarsi per conto proprio, ad esempio provvedendo di persona alla fornitura del materiale didattico da sottoporre agli specializzandi per lo studio e la preparazione.

L'attività di tirocinio, invece, era particolarmente impegnativa, giacché i SVT erano impegnati anche nell'organizzazione materiale di questa parte del percorso didattico e, pertanto, dovevano provvedere all'individuazione degli istituti ospitanti e dei docenti *tutor*, tenendo conto non solo della disponibilità di questi ultimi, ma anche della numerosità degli specializzandi e delle specifiche esigenze (logistiche, personali, ecc.) avanzate da molti di loro.

In realtà, le attività affidate ai SVT non si limitavano a queste due, prolungandosi fino a comprendere l'esame finale di abilitazione che gli specializzandi dovevano sostenere. In questa sede, infatti, i candidati dovevano presentare un'apposita relazione sull'esperienza didattica condotta sotto il coordinamento del proprio SVT, che rappresentava una componente tutt'altro che trascurabile dell'esame finale, soprattutto in sede di prova orale. A tal fine, i SVT svolgevano le funzioni di relatori di questo elaborato che veniva presentato da ciascun specializzando e per la cui stesura i SVT quasi sempre dovevano prodigarsi non poco affinché assumesse una veste adeguata e soddisfacente. Prendendo spunto dalla mia esperienza, potrei sostenere che in questa fase di preparazione dei vari candidati che erano affidati a ciascuno dei SVT di Classe e/o di Indirizzo, questi ultimi molto spesso si dovevano rendere disponibili in modo continuo e prolungato a causa delle carenze – di vario tipo – mostrate dagli specializzandi, onde colmarle in tempo utile per l'esame finale.

Pertanto, si potrebbe persino sostenere che il rapporto che si andava instaurando fra gli specializzandi e il loro SVT frequentemente assumeva contorni ben più profondi rispetto a quelli astrattamente previsti

dalle disposizioni vigenti in materia, tanto che talvolta tale rapporto si è protratto anche dopo la conclusione del percorso SSIS.

Infine, qualche considerazione sulla relazione fra i SVT e i docenti universitari: da questo punto di vista si ritiene che la collaborazione che si è andata attivando è stata molto proficua sia per gli uni che per gli altri, in quanto si è dato luogo ad un intenso e costruttivo scambio di conoscenze disciplinari e metodologiche. Presumibilmente, i docenti universitari sia che fossero costituiti da docenti dotati di notevole esperienza, come nel caso dei professori ordinari e associati, sia da docenti “alle prime armi”, come nel caso dei ricercatori, hanno finito per trasmettere ai SVT buona parte dei risultati della loro attività di studio che, purtroppo, agli insegnanti di scuola media (primaria o secondaria) talvolta è preclusa o addirittura totalmente impedita, per l’elevato carico di lavoro materiale da essi svolto.

Agli stessi docenti universitari, però, i SVT – nella loro veste di collaudati insegnanti di scuola – hanno trasferito un insieme di conoscenze in relazione soprattutto agli aspetti metodologici ai quali in sede universitaria purtroppo non si presta la necessaria attenzione. In proposito, va ricordato che i docenti universitari, nella maggior parte dei casi, svolgono attività didattica senza aver ottenuto alcuna preparazione specifica a questo scopo. Così come da alcuni decenni a questa parte viene istituito il dottorato affinché coloro che andranno a costituire le nuove leve del personale docente universitario apprendano il modo in cui svolgere attività di ricerca, un analogo istituto con fini didattici non esiste. Pertanto, gli studiosi che operano nelle Università italiane, per quanto valenti, si prestano all’attività didattica adottando soluzioni operative che traggono prevalente, se non esclusiva, origine dalla loro sensibilità e dal loro senso di responsabilità nei confronti degli studenti, nonché del loro successo negli studi, in quanto utenti delle varie strutture universitarie.

1.1 Presentazione dei contributi

Gli articoli contenuti in questo numero possono essere presentati organizzandoli per gruppi in base al loro contenuto e ai temi che in ciascuno di essi sono affrontati.

Il primo gruppo è formato da due articoli che assumono rilievo soprattutto sul piano metodologico. Infatti, nell’articolo della prof.ssa G. Sandri s’illustra in modo sintetico la metodologia didattica cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente: quella viene presentata come una delle principali implicazioni derivanti dalla riforma della scuola intro-

dotta negli anni 70 del secolo scorso, grazie alla quale la scuola è gradualmente passata da un sistema di istruzione ad un sistema di formazione. Inoltre, la struttura modulare della didattica viene presentata anche come uno strumento mediante il quale realizzare l'autonomia riconosciuta ai singoli istituti a partire dal settembre 2000, superando così i programmi rigidi e riorganizzando i saperi disciplinari.

Nell'articolo della prof.ssa A. Balestra, invece, sebbene si faccia prevalente riferimento alla sua esperienza personale di supervisore all'interno dell'indirizzo di Scienze Naturali, assume un particolare rilievo la segnalazione della sperimentazione delle "Scienze integrate" che prevede la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici integrati di Matematica e di Scienze che, non solo risultavano coerenti con i programmi ministeriali, ma che hanno anche indotto una profonda riflessione sull'importanza dell'interazione fra diverse discipline.

Il secondo gruppo di articoli, a firma dei proff. L. Tomasi, A. Barioni, P. Cazzola e F. Papaleo, rappresenta la parte centrale di questo numero della rivista, nel momento in cui in essi si presentano specifiche esperienze di formazione dei docenti registrate in alcune Classi concorsuali.

Più precisamente, nell'articolo delle prof.sse A. Barioni, P. Cazzola e F. Papaleo si provvede ad una breve, ma esauriente presentazione del significato attribuito al tirocinio nella SSIS, facendo specifico riferimento alla realtà dell'Indirizzo Linguistico-letterario.

Nel successivo articolo del prof. Tomasi, invece, viene effettuata un'illustrazione alquanto articolata e documentata del tirocinio didattico, così come realizzato nella Classe A049 relativa alla Matematica e alla Fisica, evidenziando il fondamentale (anche perché plurimo) ruolo esercitato dai SVT.

Particolarmente interessanti, poi, sono le considerazioni conclusive, in cui si mettono in evidenza le luci e le ombre di questa esperienza. Tra queste ultime si menzionano l'insufficiente istituzionalizzazione e riconoscimento del supervisore sul piano normativo, i rapporti non sempre facili con i dirigenti scolastici degli Istituti della scuola secondaria di II grado, nonostante l'esistenza di una convenzione con l'Università di Ferrara, ecc. Tra gli aspetti positivi, invece, sembra opportuno sottolineare il riconoscimento secondo cui i docenti che si sono formati all'interno della SSIS – nonostante tutti i suoi limiti – dispongono in genere di una migliore professionalità iniziale rispetto ai loro colleghi che sono giunti all'insegnamento tramite corsi abilitanti o concorsi ordinari.

Il gruppo successivo è in realtà costituito da un solo articolo – quello della prof.ssa A. Melloni – che si presenta diverso rispetto agli altri per vari aspetti, tra cui, in particolare, quello di fare riferimento, da un lato, al tirocinio svolto dagli specializzandi del corso di sostegno e, dall'altro, all'alternanza fra scuola e lavoro. Per tali motivi, l'attenzione è particolarmente rivolta a problemi come quello dell'integrazione scolastica degli allievi disabili, nonché quello della possibilità di trovare un'occupazione per le persone disabili, una volta terminata la scuola superiore. In esso si descrivono varie realtà presenti in provincia di Ferrara che sono state "visitare" dagli specializzandi SSIS in quanto casi esemplari dell'approccio ritenuto più valido – quello dell'apprendimento cooperativo fra pari – al fine di consentire un proficuo inserimento nel mondo del lavoro anche per questa categoria di studenti. Ovviamente, in questo caso l'esperienza di tirocinio svolta dagli specializzandi SSIS è risultata altamente formativa non solo dal punto di vista professionale, ma anche sul piano sociale ed umano.

Infine, l'ultimo gruppo di articoli è quello che – tenendo presente la recente esperienza passata, con i suoi pregi e difetti – guarda al futuro, vale a dire alle prospettive che si presentano per le prossime generazioni d'insegnanti una volta che verrà attivato il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), previsto dal decreto ministeriale recentemente emanato in materia di formazione docente a livello di scuola secondaria di I e di II grado.

Nell'articolo del prof. G. Genovesi si effettua una breve analisi di questo provvedimento, limitatamente alla parte concernente appunto il tirocinio, anche da un punto di vista etimologico, evidenziando i caratteri che dovrebbe assumere l'attività di tirocinio per riflettere in modo completo e coerente l'origine e la storia di questa parola. In realtà, in questo articolo viene anche fornito un contributo di estremo rilievo ai fini della formazione degli insegnanti, vale a dire un elenco di ben 40 domande che ciascuno che voglia intraprendere la carriera dell'insegnamento dovrebbe porsi e alle quali dovrebbe dare una risposta ragionevole se vuole impostare la sua attività didattica in modo da riuscire a perfezionarla col passare del tempo.

Più tecnica e più "puntuale", ossia centrata su un argomento particolare, è invece l'analisi condotta nell'articolo del prof. S. Aicardi del testo dello schema di decreto recante il nuovo regolamento che disciplina la formazione iniziale degli insegnanti, avvalendosi anche della Relazione illustrativa, al fine di coglierne l'effettivo intendimento del legislatore, e confrontandolo con il testo del precedente analogo provvedimento del 1998. Dal confronto emergono, in particolare, i non po-

chi elementi di continuità fra l'ormai soppressa SSIS e il nuovo TFA, in termini sia di contenuti che di durata dei due impianti attraverso i quali si doveva e si dovrà provvedere alla formazione degli insegnanti di scuola, tanto da indurre anche un lettore non del tutto sprovvisto, come il curatore di questa serie di articoli, a porsi la domanda di quale sia il reale senso sociale e politico della nuova normativa. Anche nell'articolo di Aicardi, poi, si trovano utili suggerimenti circa l'organizzazione della didattica finalizzata ad un "tirocinio di qualità", da un lato, il profilo professionale dell'insegnante, dall'altro, fino ad arrivare – ispirandosi all'opera di P. Romei – alla presentazione di quello del "bravo insegnante".

In definitiva, concludendo questa scarna e sommaria presentazione non si può certo affermare che dagli articoli che seguono si possa evincere uno spaccato completo del lavoro svolto dai SVT della SSIS di Ferrara e neppure un quadro esauriente delle modalità con cui è stato condotto il tirocinio degli specializzandi loro affidati.

Probabilmente, alcuni aspetti sono stati trascurati e altri sono stati solo sfuggevolmente menzionati; si è consapevoli di ciò, tanto che per rendere più soddisfacente la trattazione cui è dedicato questo numero degli Annali si invitano gli altri SVT a integrarla mediante un loro contributo in merito che potrà essere pubblicato prossimamente.

Tuttavia, si è altrettanto consapevoli dell'esigenza di non far cadere sotto silenzio per un tempo troppo lungo un tema così importante per l'intera collettività come quello della formazione degli insegnanti ai quali – non va mai dimenticato – spetta l'arduo compito di formare un fattore produttivo ormai indispensabile per i moderni processi produttivi, qual è il "capitale umano", che risulterà a disposizione della nostra società nel prossimo futuro.

Da una scuola di programma ad una scuola di programmazione

Gigliola Sandri^(*)

1. Introduzione

La funzione docente implica oggi una attività di trasmissione della cultura, dei valori e di formazione della persona, sostanzialmente diversa da quella esplicita nel passato.

È cambiato il quadro giuridico-istituzionale, il contesto socio-economico, il concetto stesso di processo educativo e di relazione educativa. All'insegnante non si chiede solo di conoscere i contenuti della sua disciplina, ma di conoscere e saper applicare una metodologia adeguata, appresa attraverso lo studio della pedagogia e della didattica generale e disciplinare, e di avere effettuato studi di psicologia cognitiva ed evolutiva.

Dalla pedagogia l'insegnante riceve l'*input* per riflettere su importanti tematiche dell'educazione dell'uomo: cosa trasmettere, quali valori sono attuali e quali no, quali sono i fondamenti del sapere umano e dei valori.

Dalla riflessione derivano poi indicazioni operative e pratiche, che si riflettono sull'organizzazione e gestione della scuola, nonché sulle metodologie di insegnamento.

La didattica potremmo definirla come il versante operativo della ricerca pedagogica, poiché – mentre la pedagogia compie uno studio teorico su principi, valori, norme generali dell'agire educativo, finalità connesse anche con la sfera etica – la didattica compie scelte operative sui metodi di insegnamento e sulla struttura organizzativa dell'azione educativa.

^(*) Supervisore di tirocinio per la Classe A 019 – Discipline giuridiche ed economiche della SSIS dell'Università di Ferrara.

La distinzione tra le due discipline è assai sfumata, perché la didattica, per compiere le proprie scelte operative, deve avere un retroterra teorico ancora più ampio della pedagogia; deve poter contare sulle ricerche delle discipline che studiano le organizzazioni complesse e le tecnologie dell'apprendimento, nonché su studi epistemologici e metodologici relativi a ciascuna disciplina insegnata.

La didattica non può mai essere intesa come un puro studio delle tecnologie dell'insegnamento, ma è necessariamente legata ai problemi della pedagogia.

L'insegnante ha un compito estremamente importante, ma anche di estrema difficoltà: educare, cioè attribuire un senso e un valore alla vita, partecipare alla formazione umana della personalità degli studenti.

Nella tradizione scolastica italiana, soprattutto nelle scuole medie superiori, ha sempre avuto importanza preminente il programma di ciascuna materia, fissato dal Ministero della Pubblica Istruzione per ogni ordine e grado di scuola.

Per l'insegnante efficiente era necessario “essere in pari con il programma”.

Il programma era un'indicazione di contenuti effettivamente vincolante, ma veniva interpretato con flessibilità, in quanto il docente, motivandolo nella relazione finale, ha sempre potuto operare deroghe al programma stesso. Era ed è ancora vincolante il programma della quinta classe degli Istituti Secondari Superiori, perché le prove scritte dell'esame di Stato provenivano e provengono tuttora dal Ministero. In questo caso, il docente, per non danneggiare i propri studenti, doveva e deve essere abbastanza rigido nello svolgimento del programma.

Questa impostazione si presta a tutta una serie di riflessioni critiche:

- il programma non tiene conto dei tempi individuali e delle difficoltà degli allievi; il suo percorso è sostanzialmente rigido;
- generalmente, ogni disciplina presuppone la conoscenza di prerequisiti, cioè di una serie di conoscenze e capacità che debbono essere testate: ciò non avveniva in passato, con la logica conseguenza che non tutti gli allievi avrebbero potuto trarre il massimo dell'utilità dalle lezioni del docente. Non era infatti previsto il recupero degli allievi più deboli;
- la lezione era generalmente sempre frontale ed univoca, e non stimolava l'interesse, la partecipazione attiva e la curiosità intellettuale di tutti gli allievi;

11 – Da una scuola di programma a una scuola di programmazione

- non vi era nessun obbligo formale di collaborazione tra gli insegnanti di una stessa classe;
- la lezione non era preparata ed inserita in un contesto programmato, ma poteva anche essere improvvisata e spontaneistica;
- il programma corrispondeva ad un sistema scolastico centralistico, ereditato nel 1800 dalla Francia, in quanto era emanato dall'autorità centrale (Ministro) e richiedeva solo di essere seguito dall'insegnante, al quale non era lasciato molto spazio autonomo.

In Italia si è iniziato a parlare di programmazione solo negli anni 70 del secolo scorso, contemporaneamente all'introduzione nella scuola degli Organi Collegiali (Consiglio di classe, Collegio dei docenti, Consiglio di Istituto), istituiti con i Decreti Delegati del 1974. Si è così passati a una scuola di programmazione educativa e didattica, di cui l'istituzione degli Organi Collegiali rappresenta la prima fase.

È indubbio che la scuola, al termine di ciascun ciclo di studi (elementari, medie, superiori), deve rilasciare titoli legali che certifichino che gli studenti hanno acquisito determinate competenze. In questo contesto, programmare indica l'attività degli insegnanti di gestire e controllare il processo educativo; l'accento non viene più messo sui programmi da svolgere, ma sulle finalità e gli obiettivi da raggiungere.

Nella scuola tutti gli Organi Collegiali sono organi di programmazione:

- Consiglio di Circolo o di Istituto;
- Collegio dei Docenti;
- Consiglio di Classe;
- Gruppi Disciplinari o Dipartimentali.

L'organo che si occupa della programmazione dell'intero Istituto è il Collegio dei Docenti; all'interno delle singole classi operano i Consigli di Classe, ai quali spetta il compito di tradurre la programmazione del Collegio dei Docenti e dei Gruppi Dipartimentali, nel rispetto, per ogni docente, della libertà di insegnamento, garantita e tutelata dalla Costituzione.

La programmazione parte comunque dal programma, che interpreta e adatta al percorso formativo che s'intende perseguire, e pianifica l'attività didattica.

Al contrario del programma, la programmazione ha la caratteristica della **flessibilità** (modificabilità) didattica, e può essere anche basata sulla presenza di didattiche differenziate a seconda delle esigenze della scuola, della classe e anche dell'ambiente locale.

Altra caratteristica è la **circolarità**: in ogni momento deve essere possibile intervenire per adeguare la programmazione alla realtà ed ai bisogni degli studenti.

Lo strumento più idoneo a realizzare la programmazione è – come si vedrà più avanti – la didattica modulare.

Da un punto di vista metodologico, questo nuovo modo di fare scuola si contrappone alla didattica spontaneistica, poiché indica un percorso formativo determinato, che viene formalizzato dalle singole scuole in appositi documenti (ad esempio il piano dell'offerta formativa, la programmazione del Consiglio di classe, la programmazione dei Gruppi Dipartimentali, il piano di lavoro annuale di ogni singolo insegnante).

In una seconda fase della logica di programmazione (dal 1992 al 1999) è stato introdotto il Progetto Educativo di Istituto (P.E.I.). In una terza fase è stato creato il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.): si è passati quindi da una scuola di programma ad una scuola di programmazione attraverso un processo dinamico, continuo ed evolutivo.

2. Il piano dell'offerta formativa

Il P.O.F. è il documento fondamentale e costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle singole istituzioni scolastiche, ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Il P.O.F. è elaborato dal Collegio dei Docenti e adottato dal Consiglio di Istituto.

Per sintetizzare, il P.O.F. contiene la proposta dei percorsi formativi volti alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli studenti.

Il curriculum scolastico non può essere ricondotto solo all'aspetto tecnico, poiché alla base vi è il processo educativo elaborato dal P.O.F. Il P.O.F. deve essere coerente con gli obiettivi generali ed educativi determinati a livello nazionale per i diversi tipi di indirizzi di studio, nonché con le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico locale.

Si noti bene che la stesura della programmazione in appositi documenti formali è necessaria poiché i singoli Istituti scolastici sono una struttura complessa. La programmazione dei Consigli di Classe, dei Gruppi Dipartimentali e dei singoli piani di lavoro necessita a sua volta di griglie precise. Questi singoli documenti scritti sono al servizio

13 – Da una scuola di programma a una scuola di programmazione

della programmazione: quest'ultima, quindi, è il processo fondamentale all'interno della relazione educativa tra chi insegna e chi apprende.

Come si è già accennato in sede introduttiva, il ruolo del docente è cambiato: non è più solo rivolto a una buona conoscenza della propria disciplina e alla trasmissione dei suoi contenuti, per quanto approfonditi ed aggiornati possano essere, ma ha bisogno di una metodica programmazione, che richiede di "ripensare" l'attività didattica.

Di conseguenza, il docente deve essere in grado di:

- avere un approccio strutturato e non spontaneistico alla lezione;
- definire gli obiettivi dell'apprendimento;
- selezionare i contenuti in modo che obiettivi e contenuti siano coerenti;
- presentare i contenuti in modo graduato e sequenziale a seconda della difficoltà;
- scegliere la metodologia, cioè il modo di "fare lezione" e gli strumenti necessari;
- impiegare metodi e tecniche di insegnamento diversificati;
- sapere accogliere ed integrare gli studenti stranieri;
- sapere costruire prove di verifica per controllare se gli obiettivi sono stati raggiunti;
- sapere misurare e valutare le verifiche;
- approntare eventuali metodologie di recupero per realizzare il "successo" formativo e limitare l'abbandono scolastico, adottando i necessari correttivi.

3. Gli obiettivi

Si programma per raggiungere mete ideali, traguardi, risultati: in termini tecnici, per raggiungere obiettivi ben definiti, all'interno di un vero e proprio "piano strategico" mediante il quale finalizzare al meglio lo svolgimento dei contestuali processi di insegnamento, da un lato, e di apprendimento, dall'altro.

La riflessione sugli obiettivi è diventata un elemento fondamentale della didattica a partire dagli anni 50 del secolo scorso, e da allora si è assistito al nascere di molteplici classificazioni (tassonomie).

Si usa distinguere tra vari obiettivi, definendoli con termini diversi: questo confonde spesso lo studente, se non se ne chiarisce bene il significato.

Gli obiettivi indicano le abilità, le capacità, le competenze che si vogliono fare acquisire agli allievi; hanno dunque uno scopo determinato che viene descritto come **osservabile, misurabile, realizzabile a breve e a medio termine, e capitalizzabile** (cioè in grado di consentire l'apprendimento di nuove abilità e nuovi saperi). Tecnicamente gli obiettivi indicano cosa l'allievo deve saper fare e come deve comportarsi al termine di un percorso di apprendimento; comprendono tre elementi: le prestazioni dell'allievo, le condizioni per realizzare le prestazioni e il livello minimo di abilità richiesto.

La distinzione fondamentale è tra **obiettivi educativi** ed **obiettivi didattici (o disciplinari)**.

I primi riguardano le linee guida, i principi e il quadro dei valori che si riferiscono allo studente come persona. Sono fissati dal Collegio dei Docenti e non sono riferibili a una disciplina in particolare: si chiamano perciò **obiettivi generali e trasversali**. Questi obiettivi devono successivamente essere trasferiti nelle programmazioni dei Gruppi Dipartimentali, dei Consigli di classe e nel piano di lavoro di ogni singolo insegnante.

Il compito di definire gli obiettivi educativi non è un lavoro semplice, in quanto prevede valutazioni di tipo psicologico, sociologico e filosofico. Al raggiungimento degli obiettivi educativi contribuiscono anche la famiglia, le associazioni e i gruppi frequentati dagli studenti.

Tra i molteplici obiettivi che ogni uomo deve raggiungere, la scuola può farsi carico, a titolo esemplificativo:

- degli aspetti relativi alla convivenza democratica;
- dello sviluppo dell'autonomia nel formulare giudizi;
- dell'operare scelte consapevoli;
- del sapere lavorare in gruppo, rapportandosi in modo cooperativo con i compagni;
- di educare al rispetto degli altri, delle strutture pubbliche, degli spazi comuni, ecc.

I secondi (obiettivi didattici) si riferiscono ai risultati che gli studenti devono raggiungere nelle singole discipline attraverso i contenuti della materia stessa. In altre parole, si riferiscono all'acquisizione di conoscenze, abilità, risultati che si realizzano sotto la guida degli insegnanti di ciascuna materia. Hanno un carattere più stringente e preciso, ed è ad essi che ci si riferisce nella **programmazione modulare** (si veda, in seguito, il paragrafo sui moduli e le unità didattiche).

Devono essere espressi in termini osservabili, logici e verificabili; osservando il comportamento dell'allievo emerge o no la sua capacità

di compiere una certa operazione mentale di cui il comportamento è espressione.

Gli obiettivi disciplinari sono generalmente graduati dal più semplice al più complesso, poiché l'allievo sale gradualmente la "scala degli apprendimenti".

Ad un livello comune a tutte le discipline troviamo gli **obiettivi trasversali**. Si pensi, ad esempio, agli obiettivi del Collegio dei Docenti o dei Consigli di Classe, il cui perseguimento riguarda ogni docente. A seconda degli scopi che essi si prefiggono, gli obiettivi si distinguono in:

1. **cognitivi**: riguardano il conoscere, il comprendere, l'applicare concetti appresi, cioè le operazioni intellettuali che l'alunno deve apprendere;

2. **socio-affettivi**: si prefiggono lo scopo di indurre i singoli allievi a partecipare alla vita della classe, a cooperare e socializzare con i propri compagni e, in generale, di porre in essere ogni comportamento legato alla costruzione della personalità dell'allievo in rapporto agli altri;

3. **comportamentali**: mirano ad "inculcare" nell'allievo un corretto comportamento, come quello – ad esempio – di frequentare regolarmente le lezioni, rispettare gli impegni e le consegne, rispettare ogni persona.

Il punto cruciale del lavoro degli insegnanti è la definizione degli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere, tenendo presenti le abilità, le competenze e le capacità che l'allievo deve sviluppare, nonché i contenuti necessari per raggiungere il fine che ci si è prefissi.

Un obiettivo didattico deve perciò essere:

- pertinente allo scopo da raggiungere;
- preciso e logico nella formulazione, in modo da non ingenerare confusione e ambiguità;
- realizzabile dagli allievi;
- osservabile e misurabile, deve cioè indicare con chiarezza la prestazione concreta che si richiede all'allievo, in modo da consentirne la misurazione, con conseguente valutazione;
- capitalizzabile.

È bene ricordare, infine, che gli obiettivi possono essere distinti anche in **finali** e **intermedi**: i primi sono da raggiungere al termine di un processo educativo, mentre i secondi al termine di un segmento di questo processo.

4. La programmazione modulare

La didattica modulare è la modalità operativa più idonea alla programmazione, perché risponde in modo adeguato ad esigenze di autonomia e di flessibilità della scuola di oggi, centrata sugli obiettivi.

È una vera e propria strategia educativa, che prevede l'impiego di segmenti educativi autonomi, detti **moduli**. Essa comporta un'innovazione radicale rispetto all'insegnamento tradizionale e spontaneistico della scuola dei programmi; comporta infatti una pianificazione dell'attività di insegnamento-apprendimento attraverso moduli e unità didattiche che assolvono a specifiche funzioni formative (obiettivi).

I moduli sono partizioni del programma, autonome le une dalle altre; sono suddivisioni significative del percorso formativo, una parte del tutto. Nella didattica modulare è possibile partire indifferentemente da un modulo o da un altro. Ad esempio, in diritto civile, il docente può partire dal modulo "Proprietà privata" o dal modulo "Famiglia".

Ogni modulo è diviso in segmenti unitari, chiamati **unità didattiche (UD)**, che devono succedersi in modo sequenziale e logico. Esemplificando, nel modulo "Proprietà privata" è possibile programmare le seguenti unità didattiche:

- UD1. Il concetto di proprietà nel codice civile
- UD2. Il concetto di proprietà nella Costituzione
- UD3. Limiti e obblighi relativi alla proprietà privata
- UD4. La proprietà immobiliare
- UD5. Azioni a difesa della proprietà

I moduli sono di ampiezza variabile a seconda degli obiettivi che si intendono perseguire; devono assolvere a specifiche funzioni e a precisi obiettivi cognitivi.

Il modulo deve promuovere l'apprendimento di conoscenze e competenze talmente significative da modificare la mappa cognitiva e il complesso dei saperi precedentemente posseduti.

Gli studiosi di didattica chiamano questi saperi "**apprendimenti molari**". L'UD è la struttura nucleare rispetto alla quale il modulo assume il ruolo di molecola.

Il concetto di modularità non si applica solo alla didattica, ma anche alla scuola nel suo insieme; ha avuto la sua origine in Italia negli anni 90 del secolo scorso, grazie alla collaborazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre. Sono stati prodotti vari studi e documen-

ti di lavoro anche su supporto informatico, ad opera di un' *équipe* guidata dal Prof. Gaetano Domenici.

È evidente che, se si conoscono i meccanismi mentali attraverso i quali gli allievi apprendono, è possibile impostare meglio la programmazione.

La prospettiva della programmazione ha essenzialmente un significato ed un valore metodologico, poiché indica ai docenti il modo più corretto per organizzare il proprio lavoro.

Si è già visto come la programmazione avvenga tramite la scelta degli obiettivi. Negli ultimi decenni si è sviluppata una vera e propria scienza degli obiettivi, sia di carattere cognitivo, sia di carattere affettivo, sia di carattere psicomotorio, che è giunta alla formulazione di **scale tassonomiche** attraverso le quali è possibile identificare le varie potenzialità cognitive, affettive e psicomotorie, che si possono sviluppare in relazione a precisi comportamenti richiesti agli studenti.

Per le tassonomie cognitive, molto note sono quelle di B. S. Bloom, di A. Guilford, di S. Gagné, di D. Merrill: tenendo conto di questi modelli, in anni recenti il Prof. F. Frabboni dell'Università di Bologna ha costruito un proprio modello.

5. Tassonomia di Bloom

L'idea di elaborare un sistema di classificazione degli obiettivi cognitivi risale agli anni 50 del secolo scorso; nel 1948 si formò una commissione di studi all'interno della Convenzione *dell'American Psychological Association*, presieduta da B. S. Bloom, che iniziò con l'individuare tre distinti domini delle condotte da classificare:

1. cognitivo
2. affettivo
3. psicomotorio

Nel 1956 nacquero le tassonomie relative al settore cognitivo ed affettivo, tuttora note come "tassonomia di Bloom". Il gruppo coordinato da Bloom non ha mai prodotto una tassonomia per il settore psicomotorio. Questa carenza è stata colmata da Dave nel 1967.

La tassonomia è una modalità di razionalizzazione, sistematizzazione e valutazione di una azione educativa, che sorse da un'esigenza di carattere pragmatico: quella cioè di fornire agli esaminatori una pluralità di obiettivi, una classificazione che permettesse loro di valutare l'apprendimento. Applicata alla didattica, la tassonomia è strutturata gerarchicamente, secondo il principio della complessità crescente:

mano a mano che si passa dalle categorie di rango inferiore a quelle di rango superiore, si acquisiscono processi cognitivi più complessi. Si arriva all'obiettivo più complesso quando sono stati acquisiti i livelli tassonomici inferiori.

La "tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom" venne pubblicata nel 1956 e si diffuse inizialmente presso gli addetti alla costruzione dei *tests* in USA; successivamente si diffuse anche in Europa e in altri continenti. Ad esempio, nel 1972 il Ministro dell'Educazione del Belgio invitò gli insegnanti a valutare i loro alunni sulla base del lavoro di Bloom e dei suoi collaboratori.

Quella di Bloom fu la prima tassonomia a diffondersi nella scienza dell'educazione e corrispose al bisogno di applicare una metodologia precisa e rigorosa nell'ambito dell'insegnamento.

Come già accennato, la tassonomia si ordina in base al principio delle complessità crescenti: ad esempio, memorizzare è meno complesso di valutare; ricordare a memoria è meno complesso che insegnare agli studenti l'autonomia di giudizio.

Bloom propone la seguente scala di obiettivi:

- **CONOSCENZA**
- **COMPRESIONE**
- **APPLICAZIONE**
- **ANALISI**
- **SINTESI**
- **VALUTAZIONE**

1. Conoscenza: è la capacità di richiamare alla memoria (contenuti specifici) fatti, modelli, strutture, ecc., nello stesso modo in cui sono stati presentati. Prevede, perciò, solo il ricordare, il materiale accumulato ("immagazzinato") nella memoria.

2. Comprensione: è il livello più elementare del capire ciò che viene trasmesso, senza stabilire collegamenti con altre conoscenze.

3. Applicazione: è la capacità di utilizzare il contenuto appreso per risolvere un problema; per apprendere con maggiore facilità una nuova situazione. I concetti possono essere applicati in nuovi ambiti.

4. Analisi: è la capacità di scomporre un contenuto nei suoi vari elementi e di stabilire correlazioni o paragoni tra le diverse parti dello stesso contenuto o di contenuti diversi.

5. Sintesi: è la capacità di organizzare e riunire gli elementi e i diversi contenuti per formare un modello o una struttura nuova che,

prima dell'unione degli elementi, non si distingueva. Permette di produrre un lavoro personale o di creare un progetto.

6. **Valutazione:** è la capacità di formulare giudizi sul valore di un materiale, sui metodi utilizzati per uno scopo.

Le voci della tabella sono accompagnate da un numero; al loro fianco vengono proposti verbi o complementi oggetti per facilitare la formulazione pratica degli obiettivi delle varie voci della classificazione.

Bloom non è attento solo alla classificazione delle categorie utili per l'apprendimento intellettuale, ma anche alle categorie dell'apprendimento in ambito affettivo e sociale. Lo scopo della sua tassonomia è quello di osservare e valutare tutti gli aspetti della personalità che entrano nel processo di apprendimento. Bloom è consapevole degli aspetti affettivi e di relazione che interagiscono nella relazione educativa (insegnamento-apprendimento) tra allievo e docente.

Si tratta di 5 voci:

1. **Ricezione:** essere attento ed interessato a ricevere nuovi stimoli e a prestarvi attenzione.

2. **Risposta:** è qualcosa di più della semplice attenzione, è l'impegno e il desiderio di approfondimento di un argomento. L'allievo prova piacere nell'approfondimento.

3. **Valorizzazione:** l'allievo attribuisce valore con il proprio comportamento a ciò che riceve, non per il desiderio di piacere o di obbedire, ma per una propria coerenza. L'allievo accetta un valore e può anche preferirlo ad un altro ed impegnarsi per esso.

4. **Organizzazione:** si può organizzare un sistema di valori, una volta concettualizzati, ed è inoltre possibile stabilire correlazioni tra loro e stabilire quali siano più importanti.

5. **Caratterizzazione:** l'individuo interiorizza un sistema di valori coerenti, che regolano il suo comportamento. Ad esempio: evitare conflitti, evitare stravaganze, desiderare di essere stimati dai propri pari e dai superiori, essere disposti a cambiare i propri comportamenti, ecc.

La tassonomia di Bloom è la più nota, ma non la più utilizzata dagli insegnanti poiché è troppo complessa per organizzare una programmazione del lavoro annuale; è però molto utile conoscerla, sia nella ricerca teorica ed operativa, sia nella didattica generale e nella didattica disciplinare, in quanto rappresenta una linea guida per orientare il lavoro dell'insegnante.

Bloom valuta tutti gli aspetti dell'apprendimento intellettuale e dà importanza all'apprendimento in ambito affettivo e sociale.

Bloom classifica con esattezza ciò che si richiede agli allievi per apprendere (obiettivi) sotto l'aspetto sia cognitivo sia affettivo; come ogni tassonomia, anche quella di Bloom è basata sul principio della complessità crescente. È fondamentale che gli obiettivi tassonomici tengano presenti i livelli cognitivi ed evolutivi dello studente; da qui la necessità di conoscere la psicologia cognitiva e la psicologia evolutiva.

Molti studiosi, oltre a Bloom, hanno affrontato il problema delle tassonomie soprattutto per gli obiettivi cognitivi; ricordiamo, senza entrare nell'analisi specifica, Guilford, Gagné, Sullivan, De Block, D'Hainaut, Frabboni.

Vi sono modelli tassonomici più semplici rispetto a quello proposto da Bloom, ma tutti partono dall'individuazione degli obiettivi, attorno ai quali si costruisce il modulo e si programma una strategia formativa per fare acquisire agli allievi saperi significativi.

Nella prima fase del processo che portò ad una scuola di programmazione (vedi paragrafi precedenti), la tassonomia utilizzata nel sistema scolastico italiano si basava su obiettivi suddivisi in tre livelli: sapere, saper fare, saper essere. Ovviamente questi obiettivi non sono separati ma collegati e interagenti l'uno con l'altro.

Il **sapere** (che poi diventerà, con la prima riforma dell'esame di maturità nelle scuole medie superiori, la "conoscenza") fa riferimento a una serie di conoscenze elementari, ad abilità che rappresentano la prima fase dell'apprendimento, quali saper raccogliere conoscenze a raggio breve, memorizzare, riportare alla memoria fatti provenienti dall'esterno, essere capaci di classificare ed ordinare secondo criteri noti, ecc.

Il **saper fare** (che in seguito alla riforma diventerà la "competenza") richiede un grado di elaborazione superiore e il possedere abilità che permettano l'utilizzazione, sia pure semplice, del pensiero astratto; si tratta di essere in grado di elaborare le informazioni acquisite, di fare confronti tra i vari saperi, di applicare le conoscenze apprese, di riassumere, ecc.

Il **saper essere** (che nella riforma diventerà la "capacità") richiede all'allievo di essere in grado di compiere operazioni intellettuali superiori, che necessitano di un alto grado di astrazione, quali capacità di analisi, di sintesi, di risoluzione di problemi, di schematizzazioni; queste operazioni richiedono inoltre la capacità di operare valutazioni au-

tonome e di utilizzare sia il ragionamento deduttivo sia quello induttivo.

Il “saper essere” si riferisce anche agli atteggiamenti con cui gli allievi si rapportano nei confronti delle attività di apprendimento proposte dai docenti: interesse, partecipazione alla lezione, desiderio di apprendere, capacità di relazionare con i compagni e con i docenti, saper lavorare in gruppo, ecc.

Si tratta non solo di obiettivi disciplinari, ma anche di obiettivi educativi, trasversali a tutte le discipline. L’insegnante che riesce a raggiungere questi obiettivi con i propri studenti è stato in grado di motivarli e coinvolgerli nel processo educativo, ed ha trasmesso il desiderio di apprendere.

In tempi più recenti F. Frabboni e G. F. Arrigo hanno proposto una nuova formalizzazione tassonomica, che parte sempre dall’assunto che si sale gradualmente nella scala degli apprendimenti secondo le singole età evolutive. Sono previsti tre livelli fondamentali:

1. **Apprendimenti elementari:** si riferiscono al “saper” (“conoscenza”) e fanno ricorso alla teoria comportamentistica ed alla prima competenza cognitiva prevista da Bloom; si tratta di acquisizioni soprattutto per memorizzazione, che consistono nel saper ricordare un concetto in forma identica a quella in cui è stato presentato e nel possedere capacità di eseguire operazioni elementari che richiedono un basso coefficiente attentivo.

2. **Apprendimenti intermedi:** è il “saper fare” (“competenza”); si tratta sempre di un apprendimento per riproduzione, nel quale però è richiesta una prima rielaborazione attraverso il capire. È ciò che Bloom chiama “comprensione e applicazione”. Si tratta del sapere comprendere, eseguire ed applicare gli apprendimenti elementari in nuovi ambiti.

3. **Apprendimenti superiori:** si prevedono padronanze cognitive “alte” e prestazioni intellettuali **convergenti e divergenti**.

Gli apprendimenti convergenti richiedono capacità di analisi (capacità di pensare in modo logico, di scomporre le cose e di conoscere le cause e gli effetti), di sintesi (capacità di vedere i disegni complessi e di riunire gli elementi), di metodo. Il modello si richiama al costruionismo di Piaget e alla “analisi e sintesi” di Bloom.

Gli apprendimenti divergenti consistono nel possedere e sviluppare intuizioni, creatività, invenzioni, nel saper formulare problemi nuovi e soluzioni nuove, e nel compiere proprie elaborazioni.

6. L'innovazione didattica e progettuale nella scuola dell'autonomia

La progettazione di Istituto si realizza attraverso varie fasi che richiedono la collaborazione dei docenti, la disponibilità a lavorare in *team* e l'abbandono di un approccio meramente individualistico all'attività di docenza.

Innanzitutto, il Collegio dei docenti individua gli obiettivi educativi generali, trasversali e comuni a tutte le discipline, che ogni insegnante dovrà fare propri in quanto prevedono la crescita dello studente come persona, nei rapporti che instaura con se stesso e con gli altri: ne sono esempi l'acquisizione di una crescente autonomia, la capacità di lavorare in modo autonomo, il rispetto delle persone, dell'ambiente e delle cose.

Si tratta di una progettazione tipica di ogni scuola, che è riassunta nel piano dell'offerta formativa. All'interno del Collegio dei docenti lavorano i singoli gruppi disciplinari o dipartimentali, che elaborano una programmazione comune in considerazione del fatto che gli obiettivi di apprendimento e di competenze previsti in uscita siano uguali per tutti gli studenti. Il gruppo dipartimentale elabora una programmazione in moduli per ciascuna classe, in considerazione degli obiettivi condivisi: in seguito si identificano i moduli del programma annuale.

Molto recentemente la "riforma Gelmini" ha introdotto la programmazione per "assi", che prevede la cooperazione tra vari gruppi disciplinari, i quali devono individuare moduli affini interdisciplinari, ampliando il livello di cooperazione.

Per esemplificare, nel campo del diritto commerciale l'insegnante di discipline giuridico-economiche può progettare moduli sulle società insieme al docente di economia aziendale; è possibile inoltre una collaborazione tra l'insegnante di diritto e quello di storia in un modulo sull'evoluzione costituzionale italiana, dallo Statuto Albertino alla Costituzione Repubblicana. Ad esempio, in materia fiscale si possono costruire moduli comuni sulle imposte principali (IRPEF, IRES, IVA) tra i docenti di diritto e quelli di economia aziendale.

Appare evidente che l'esigenza sia ormai diventata quella di progettare in *team* tra i docenti delle varie discipline, abbandonando il metodo tradizionale ed aprendosi alla didattica modulare disciplinare ed interdisciplinare.

7. Il modulo

Il modulo è un'ampia partizione, omogenea e unitaria, di un percorso formativo programmato, in grado di assolvere funzioni specifiche attraverso il perseguimento di precisi obiettivi. Si tratta di sezioni del programma ad alta omogeneità interna, al punto da non richiedere una successione temporale: è cioè possibile iniziare indifferentemente da un modulo o da un altro. Si sottolinea ancora una volta l'importanza della centralità degli obiettivi nella costruzione del modulo; se questi obiettivi non sono raggiunti, occorre intervenire prima di passare al modulo successivo.

Nel loro insieme, i moduli fanno parte di un più ampio progetto didattico; all'inizio dell'anno scolastico ogni insegnante deve compilare il proprio piano di lavoro, stilando la propria programmazione modulare in modo coerente con quanto deciso nei gruppi dipartimentali.

All'interno di ogni modulo vi sono ulteriori suddivisioni, dette Unità Didattiche (U. D.). Le U. D. devono susseguirsi in modo sequenziale e logico, in modo che le unità didattiche precedenti costituiscano un prerequisito per le U. D. successive.

Le U. D. rappresentano unità minime di apprendimento, un sapere detto "molecolare"; al contrario il modulo, poiché contiene un sapere più completo ed autonomo, è detto "molare".

Ogni modulo, indipendentemente dalla tassonomia adottata, deve contenere i seguenti elementi fondamentali:

- **MATERIA:** indica il singolo sapere disciplinare;
- **TITOLO:** indica l'area tematica;
- **DESTINATARI:** indica la classe a cui si indirizza il modulo o l'U.D.;
- **PREREQUISITI:** indicano le conoscenze e le abilità che l'allievo deve già possedere;
- **OBIETTIVI:** indicano le enunciazioni dei risultati che si intendono conseguire. Come precedentemente descritto, esistono varie tassonomie e ciascuna usa una propria terminologia: in ogni caso gli obiettivi devono essere graduati dal più semplice al più complesso;
- **CONTENUTI:** indicano i temi e i saperi finalizzati all'acquisizione degli obiettivi;
- **STRUMENTI:** indicano il materiale predisposto ed utilizzato del docente nel processo di insegnamento-apprendimento: ad esempio libri di testo, computer, sussidi audiovisivi, riviste scientifiche, lavagne nere e lavagne luminose, filmati ecc.;

- **METODOLOGIA**: indica l'insieme dei metodi utilizzati dal docente. Le metodologie devono essere varie, poiché gli stili cognitivi degli allievi sono diversi: si va dalla classica lezione frontale al *brainstorming*, al lavoro di gruppo, alla lezione fuori aula, ecc.;

- **VERIFICHE**: con il termine di verifica si indicano i mezzi per controllare che gli obiettivi siano stati raggiunti. Esistono verifiche formative e verifiche sommative: le prime non danno luogo a valutazione, ma permettono all'insegnante (ad esempio, attraverso domande-*flash*) di controllare lo studio e la comprensione della materia. Le verifiche sommative sono invece controlli ufficiali che si traducono in un voto;

- **CRITERI DI VALUTAZIONE**: indicano il procedimento in base al quale l'insegnante esprimerà il proprio giudizio relativo al grado di conseguimento degli obiettivi programmati. I criteri di valutazione variano a seconda che le prove siano a struttura aperta o a struttura chiusa;

- **RECUPERO**: indica la strategia che eventualmente sarà adottata se vi saranno verifiche con esiti negativi;

- **TEMPI DI INTERVENTO**: indicano in genere le ore che si ritengono necessarie per il raggiungimento degli obiettivi programmati.

È possibile programmare i moduli, a seconda della tassonomia preferita, adottando griglie orizzontali o trasversali (lavorando per riga o per colonna).

Se si lavora in orizzontale, l'analisi è più minuziosa perché le singole voci sono messe a confronto orizzontalmente: ad esempio, a fianco di un obiettivo vi deve essere il contenuto, il metodo, gli strumenti, le verifiche e il tempo necessario.

La programmazione tramite griglie verticali non prevede questa minuziosità "cronologica", ma espone separatamente i singoli elementi nell'ordine elencato in precedenza.

Poiché la caratteristica fondamentale della programmazione modulare è la flessibilità e la scuola oggi è ricca di iniziative ed attività extrascolastiche, quest'ultimo tipo di programmazione è più facilmente modificabile, perché non indica il tempo necessario riferendosi ad un singolo obiettivo, ma quello necessario per il modulo e per le U. D.

8. Conclusioni

Da quanto precedentemente descritto emerge che tutta la letteratura didattica ha in comune l'esigenza di individuare una organizzazione

25 – *Da una scuola di programma a una scuola di programmazione*

del sistema scolastico flessibile, libera nelle scelte e che adotti efficaci riferimenti pedagogici, pur nel rispetto del sistema nazionale d'istruzione.

L'autonomia scolastica, in vigore dal 1 settembre 2000 (cfr. D.P.R. n. 275/99), riconosce alle singole istituzioni scolastiche la possibilità di progettare e realizzare un proprio percorso didattico e un proprio progetto educativo ed organizzativo che risponda ai bisogni diversificati connessi al contesto in cui si opera.

La struttura modulare della didattica rappresenta uno dei riferimenti pedagogici più importanti da utilizzare per la realizzazione dell'autonomia, perché permette il superamento di un programma rigido, la riorganizzazione dei saperi disciplinari, il passaggio da un sistema d'istruzione (scuola dei programmi) ad un sistema di formazione (scuola della programmazione).

Supervisore SSIS: il racconto di un'esperienza, con particolare riferimento alle “Scienze Integrate”

Angela Balestra^(*)

1. Com'è iniziata

La mia esperienza di supervisore (SVT) nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) di Ferrara, Indirizzo Scienze Naturali, della Classe A059 – Matematica e Scienze –, è iniziato nel settembre del 2001, dopo aver svolto, l'anno precedente, il ruolo di *tutor* di una specializzanda che svolgeva il tirocinio presso la mia scuola, l'Istituto Comprensivo “T. Bonati” di Bondeno (in provincia di Ferrara).

Non conoscevo l'esistenza della SSIS, ma ho subito percepito la grande opportunità che veniva offerta ai futuri docenti, con ricadute positive sulla scuola nel suo complesso. Ritornare poi a frequentare l'Università, dopo tanti anni, mi stimolava, anche se, d'altro canto, mi preoccupava non poco.

Non è stato facile comprenderne l'organizzazione, i compiti, le responsabilità, gli orari, le modalità di valutazione, anche per l'elevato numero di docenti universitari coinvolti e afferenti a diversi dipartimenti: Chimica, Fisica, Scienze della Terra, Matematica.

Il dovermi confrontare con problematiche nuove, spesso in totale assenza di norme o indicazioni, relazionarmi con i diversi protagonisti, dallo studente, al docente tutor, al docente universitario, mi hanno arricchita dal punto di vista umano e professionale, colmando così l'assenza di quel riconoscimento economico e giuridico spesso richiesto da tutti i SVT.

^(*) Supervisore di tirocinio per la Classe A 059 – Matematica e Scienze della SSIS dell'Università di Ferrara.

2. Il tirocinio nella scuola che cambia

L'inizio della SSIS ha coinciso con grandi cambiamenti nella scuola. Si sono succedute riforme, sono state abrogate leggi appena emanate. Abbiamo iniziato nel 2001 con l'interessante lettura dei Curricoli della Scuola di base, elaborata dalla folta commissione dei 200 saggi istituita dall'allora ministro De Mauro; abbiamo proseguito con lo studio dei nuovi acronimi PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale) e OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) inseriti nella "Riforma Moratti", nel tentativo di coglierne il significato didattico e formativo; abbiamo cercato di non smarrirci fra i numerosi modelli di "portfolio delle competenze individuali" (raccolta di diversi materiali capaci di descrivere le competenze dello studente, come i lavori significativi prodotti dagli alunni, le valutazioni di docenti, le annotazioni dei genitori) che provenivano dalle varie scuole e che sono stati successivamente abrogati dal ministro Fioroni; e abbiamo concluso l'esperienza della SSIS con l'approvazione della "Riforma Gelmini", con la quale è stata reintrodotta la valutazione numerica espressa in decimi, che ha riscosso un grande consenso sociale, facendo prevalere una valutazione sanzionatoria rispetto a quella formativa. Il processo di cambiamento è proseguito con la sottoscrizione di accordi a livello europeo (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006*) che riguardano le competenze chiave da raggiungere a conclusione del percorso scolastico; i docenti sono tuttora impegnati a ridefinire la propria progettazione didattica e, in mancanza di indicazioni, a sperimentare percorsi didattici allo scopo di tradurre quelle indicazioni in pratiche quotidiane.

I mutamenti della società, inoltre, hanno reso le nostre classi multiculturali, così come le nuove tecnologie hanno offerto nuove opportunità di apprendimento e d'insegnamento.

Progettare un piano di tirocinio in questo contesto in continua evoluzione è stato piuttosto complicato. Per tratteggiarne le linee essenziali è stato indispensabile studiare, usare nuove forme di comunicazione, attivare forme di collaborazione e confronto con tutti i protagonisti di questa esperienza: i supervisori degli altri indirizzi, i docenti tutor delle scuole, i docenti universitari.

3. Il Tirocinio

Per potersi iscrivere alla classe A059 della SSIS era necessaria una laurea quadriennale, ma le lauree che danno questo diritto sono le più diverse: *Biologia, Fisica, Scienza e ingegneria dei materiali, Matematica, Scienze chimiche, Scienze dell'universo, Scienze della natura, Scienze e tecnologie agrarie, Scienze e tecnologie agro zootecniche, Scienze e tecnologie della chimica industriale, Scienze e tecnologie per l'ambiente e il territorio, Scienze geologiche*. Si può comprendere quanto risultasse arduo addentrarsi nei problemi della didattica della Matematica e delle diverse Scienze, quando il corso di laurea prevede tutt'al più un solo esame (e, a volte, addirittura nessuno) relativo a quelle discipline.

L'eterogeneità della preparazione di base degli specializzandi ha imposto anche ai docenti universitari un ripensamento della loro offerta formativa e ai supervisori un'attenzione maggiore alla organizzazione del tirocinio, anche indiretto; pertanto, si è concordato di assegnare agli specializzandi con una laurea in Scienze, un tema di Matematica e invece, ai laureati in Matematica, una problematica riconducibile alle Scienze, da sviluppare sotto forma di unità didattica /di apprendimento.

In accordo con la collega supervisore per la Classe A059 (Laura Monticelli, laureata in Biologia), ho seguito la preparazione delle lezioni di tirocinio in Matematica, mentre lei si è dedicata ai lavori di Scienze. L'intesa fra noi, basata non solo sulla condivisione di valori legati alla nostra professione, è stata rafforzata da questa esperienza da cui abbiamo imparato a praticare la ricerca sul campo – anche attraverso la reciproca osservazione e sperimentazione – di nuove strategie didattiche. Consapevoli dei mutamenti che coinvolgono il significato di educare, abbiamo cercato di porci e porre quegli interrogativi che aiutano a comprendere i nuovi problemi dell'insegnamento:

- è indispensabile operare una scelta dei contenuti di matematica e scienze?
- quali sono quelli essenziali?
- con quali criteri?
- come conciliare la personalizzazione dell'insegnamento con la eterogeneità della classe?
- come integrare il metodo del laboratorio con l'acquisizione di un metodo di studio?
- come rendere concrete e verificabili le opportunità offerte dalle

nuove tecnologie?

Tali domande, nella prassi quotidiana, rimangono spesso senza risposta, e solo l'integrazione fra le diverse competenze, la ricerca e la riflessione sulla propria ed altrui esperienza, possono aiutare a orientarsi fra i problemi.

Il tirocinio è stato principalmente un luogo di confronto, in cui sono emersi spesso timori e ansie, frutto di una maggiore consapevolezza delle competenze necessarie a svolgere questa professione.

Per quanto riguarda il tirocinio attivo, da realizzare in classe sotto la guida del docente *tutor*, si è cercato di attivare e integrare diverse metodologie. Il tema veniva concordato con il docente *tutor* e lo specializzando aveva il compito di analizzarlo e studiarlo nel tentativo di coglierne l'importanza nel curriculum, le connessioni con il suo valore storico, i collegamenti con le altre discipline scientifiche, nonché la sua applicazione in diversi contesti.

Inoltre, venivano fornite indicazioni bibliografiche, libri di testo, riviste specializzate, che sono state consultate presso le biblioteche dei diversi Dipartimenti, in particolare quello di Matematica.

Seguiva l'individuazione di obiettivi specifici, insieme alla ricerca di un'articolazione delle attività che tenesse conto dell'età degli studenti, della loro motivazione e anche delle teorie dell'apprendimento studiate nei corsi di psicologia.

La progettazione delle lezioni, su base costruttivista, doveva servire come mappa per il docente, uno strumento cioè per orientarsi nel cercare di raggiungere la meta, prevedendo cambiamenti di rotta come quelli imposti da banali domande di curiosità poste dagli alunni o da situazioni contingenti.

Lo specializzando era invitato a tenere un diario di bordo in cui annotare, per ogni ora di lezione, le modifiche apportate, le domande inattese, eventuali difficoltà, incomprensioni e conflitti e i relativi comportamenti adottati per superarli.

Si è cercato di costruire prove atte a verificare conoscenze e abilità, utili per una valutazione dell'efficacia del metodo. Molta importanza è stata data all'autovalutazione e quasi tutti hanno individuato nel "diverso modo con cui hanno presentato l'argomento" il motivo sia del successo che dell'insuccesso dell'intervento didattico, ponendo così le

basi per discutere di “contratto didattico”¹ e dei diversi tipi di ostacoli che impediscono o rallentano l'apprendimento.

Tutti gli specializzandi hanno ravvisato nell'esperienza di tirocinio uno dei momenti più qualificanti dell'intero biennio, lamentandone solamente il ridotto numero di ore. Aggiungo che l'esperienza diretta li ha resi più consapevoli del fatto che per migliorare l'efficacia dell'insegnamento è necessaria una conoscenza approfondita della disciplina, dei fondamenti della sua didattica, senza trascurare l'essenziale contributo delle scienze cognitive.

4. Scuola e Università: una relazione significativa e permanente

Con l'esperienza della SSIS è iniziato il mio rapporto di collaborazione con l'Università attraverso il quale – oltre a riscoprire il piacere per lo studio – ho rivalutato la centralità della formazione disciplinare. L'ambiente accademico si è mostrato subito interessato alle problematiche metodologiche e anche aperto al confronto sulle competenze educative, promuovendo e facilitando il lavoro d'*equipe*.

La collaborazione si è concretizzata in diversi ambiti e si è mantenuta nel tempo, a partire dalla discussione che si è aperta sull'uso di un nuovo *software*, denominato “Cabri Geometre”, nella didattica della geometria. La sua forte valenza didattica, che consiste nel permettere di vedere in maniera vivace e dinamica le proprietà delle figure geometriche, non è mai stata messa in discussione, ma il confronto fra i diversi punti di vista, disciplinare e didattico, ha permesso di non adottare in maniera acritica uno strumento così seducente per noi docenti che abbiamo lavorato quasi sempre con riga e compasso. La valutazione delle molteplici attività svolte con “Cabri Geometre” dagli specializzandi nel tirocinio, ci ha reso più consapevoli dell'importanza della sperimentazione e della valutazione dei risultati, convinti comunque che un *software* informatico sia in grado di supportare solo una parte del processo di apprendimento e, come nel caso di “Cabri G.”, richieda al docente anche un attento lavoro di ricerca di problemi significativi, per risolvere i quali si scoprono e si utilizzano le potenzialità del *software* stesso. Questo proficuo interscambio di competenze fra supervisori, docenti *tutor*, docenti universitari e specializzandi è

¹ Cioè, secondo Brousseau (1986), le abitudini specifiche del maestro attese dall'allievo e i comportamenti dell'allievo attesi dal docente.

proseguito anche nell'ambito delle attività di Laboratorio di Didattica delle Scienze.

Particolarmente significativa è stata l'esperienza delle “Scienze Integrate” che prevedeva la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici integrati di Matematica e Scienze. Se fra i docenti universitari la “frattura” fra la Matematica e le Scienze era tradizionalmente riconosciuta e consolidata, per noi supervisor accettare un uso delle discipline in un quadro interdisciplinare era coerente con i Programmi ministeriali. Da ricordare, infatti, che dal 1979 (fino al 2003) l'insegnamento di Matematica e Scienze portava la denominazione di “Scienze Matematiche Chimiche Fisiche e Naturali”, con un evidente intento di mettere al centro della riflessione didattica il metodo integrato “in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere articolato e insieme unitario”².

L'abbattimento delle barriere fra i docenti delle diverse discipline non ha richiesto molto tempo e si è iniziato a lavorare assieme e a ipotizzare le modalità di conduzione del corso di Scienze Integrate, coordinati da una docente (la Prof.ssa Loriga) convinta sostenitrice di questa metodologia.

L'esame di Scienze Integrate consisteva nella progettazione di un percorso che doveva coinvolgere le diverse discipline (Matematica, Scienze della Terra, Chimica, Fisica e Biologia) e aveva lo scopo di far riflettere sull'importanza delle loro interazioni, per fornire una visione il più possibile unitaria, indispensabile per comprendere le complesse relazioni fra le scienze e la vita di tutti i giorni, senza trascurare naturalmente, significativi aspetti storici ed epistemologici.

Sul concetto di interdisciplinarietà è stato importante confrontare le diverse posizioni e giungere ad una chiarificazione, accettando approcci anche multidisciplinari, in cui le discipline rappresentavano punti di vista separati nello studio di uno stesso problema, ma privilegiando un approccio “multi prospettico”, in cui le discipline non sono meri oggetti di studio, ma strumenti di conoscenza, un modello cioè che implica che le discipline entrino in rapporto fra loro, in forme diverse, corrispondenti non tanto alla loro somma, bensì alla loro integrazione. Il confronto fra modelli ha consentito di individuare i diversi

2 Dal D.M. 9 febbraio 1979, Parte IV.

processi cognitivi che venivano attivati, le luci e le ombre³, facendo comunque emergere la diversità dei linguaggi, degli strumenti propri di indagine e il diverso costruito epistemologico⁴.

L'esperienza maturata nei percorsi di Scienze Integrate della SSIS ha gettato le basi per una collaborazione continua fra Università e Scuola che si è consolidata e sviluppata anche in ambito comunitario grazie al progetto ISSUE (*Integrated Subject Science Understanding Europe*), nato dall'ideazione congiunta di diversi ricercatori europei. Esso rientra nel programma *Socrates*, relativo all'azione *Comenius* 2.1. A tale progetto, di durata triennale, hanno partecipato sei Paesi: Svezia, Spagna, Germania, Polonia, Romania, oltre all'Italia.

Il percorso proposto dalle Prof.sse Maria Teresa Borgato e Giuliana Gnani, del Dipartimento di Matematica, prevedeva l'analisi del concetto di "simmetria", concetto con forte valenza didattica, riscontrabile in molte leggi della fisica e in fenomeni naturali, e rispondente a finalità formative quali lo sviluppo della percezione spaziale, dell'immaginazione e della capacità di ritrovare analoghi problemi in contesti diversi.

Da sottolineare che il metodo integrato veniva valorizzato da una ulteriore metodologia comune, la metodologia sperimentale diagnostica, che prevede l'individuazione dei concetti chiave che stanno alla base di un apprendimento e la progettazione di attività, situazioni, problemi allo scopo di mettere l'alunno nelle condizioni di scoprire autonomamente la dissonanza fra le sue convinzioni e un determinato concetto scientifico⁵.

Diverse scuole hanno partecipato all'esperienza fin dal momento della progettazione, alcune hanno contribuito a realizzarlo e ad arricchirlo di proposte di modifica o d'integrazione. Due scuole hanno completato il progetto ISSUE con la sperimentazione del percorso proposto dalla Germania, ed è stato molto interessante aprirsi a nuovi approcci e metodi. Questo percorso, denominato "Alla ricerca di indizi", prevedeva un circuito di apprendimento (afferente alla teoria della

3 G. J.Venville, J. Wallace, L. J. Rennie, J. A.Malone, *Curriculum Integration: Eroding the High Ground of Science as School Subject?*

⁴ Alcuni di questi percorsi sono stati messi in rete, in un sito curato dall'Ufficio Scolastico Regionale al seguente indirizzo telematico: <http://www.matematicainsieme.it/Percorsi/index.htm>.

5 R. Duil, *Conceptual change a powerful framework for improving science teaching and learning*.

zona di sviluppo prossimale di Vygotskij) dell'alunno completamente autonomo e verificarne l'efficacia mi ha indotto a ripensare all'organizzazione del mio gruppo classe nei momenti di laboratorio.

5. Conclusioni

Insegnando da diversi anni nello stesso Istituto ho avuto modo di avere come colleghi alcuni specializzati della SSIS che, ormai liberi dal timore della valutazione, esprimevano liberamente le loro valutazioni critiche. Mi sono sempre sentita rimproverare la mancanza di indicazioni dettagliate per affrontare i “veri” problemi della scuola: la mancanza di motivazione e d'impegno, il non rispetto delle regole, l'impossibilità a gestire l'eterogeneità, quasi che questi comportamenti fossero slegati dalla disciplina e dalla sua didattica.

La soluzione quindi di ampliare il tirocinio (TFA), contenuta nel nuovo regolamento sulla formazione iniziale dei docenti, risponde ai bisogni degli specializzandi e sono convinta che l'imparare per tentativi ed errori, come abbiamo fatto tutti noi, prima dell'istituzione della SSIS, sia un metodo che ha prodotto troppi danni e per troppo tempo.

Ma il tirocinio deve avere un'impostazione problematica e il profilo del docente *tutor* o del supervisore deve rappresentare un modello da osservare criticamente per poterne cogliere gli aspetti che maggiormente convincono, dal punto di vista sia didattico che della personalità.

Ecco quindi che ritorna la necessità di mettere in campo adeguate quantità di risorse, di far dialogare professionalità e competenze nella convinzione che l'insegnamento richieda anche fantasia, perseveranza e disponibilità ad accettare nuove sfide.

Queste osservazioni, disordinate e non certo complete, sono annotazioni che mi sento di esprimere nell'augurio che i futuri responsabili della formazione iniziale organizzino il lavoro a partire da una valutazione dell'esperienza della SSIS, trattenendo sogni di egemonia, cercando di far dialogare “disciplinariisti”, psicologi e pedagogisti.

Nelle classi della scuola che cambia, si vive in un coacervo di problemi strettamente connessi fra loro e il docente è chiamato a compiti ardui, come conciliare le teorie con la prassi, integrare contenuti e metodi, compenetrare educazione e istruzione. In questo contesto, così precario, stupisce che docenti *tutor*, pur senza alcun riconoscimento economico, a fronte di un compito così delicato e impegnativo, abbiano contribuito con entusiasmo alla realizzazione di questa esperienza.

Una disponibilità così diffusa nella nostra provincia mi pare possa interpretarsi anche come il segno di un disagio dovuto all'isolamento nel quale essi vengono lasciati dopo l'assunzione.

È utopia ipotizzare un ponte fra la formazione iniziale e quella permanente? Secondo la mia esperienza i presupposti creati con la SSIS rendono possibile e concreta questa ipotesi.

Un esempio concreto è individuabile nel progetto EM.MA (EMergenza MAtematica), promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna nel novembre 2008 e supportato da un consistente investimento di risorse da parte dell'Ufficio Scolastico di Ferrara.

Il progetto, articolato in seminari e lavori di gruppo, ha visto ispettori, docenti universitari, docenti di Scuola Primaria, Secondaria di Primo e Secondo grado, argomentare sulle difficoltà di apprendimento in matematica nel primo ciclo d'istruzione. La fattiva partecipazione al progetto dell'85% delle scuole della nostra provincia conferma che la formazione continua dei docenti è un bisogno primario, che necessita solo di essere supportato e organizzato dalle Istituzioni preposte.

Bibliografia:

- Borgato M. T., "L'insegnamento integrato della matematica e delle scienze: percorsi interdisciplinari e transdisciplinari del progetto ISSUE", in: (L. Menabue, G. Santoro eds) *New Trends in Science and Technology Education*, Modena, Clueb, 2010, 23-40.
- Duit R., Treagust D., "Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning", *International Journal of Science Education*, 2003, vol. 25, 671-688.
- Gnani G., "Dalla formazione iniziale alla formazione permanente degli insegnanti di Matematica e Scienze: esperienze e materiali on line", in: (L. Menabue, G. Santoro eds) *New Trends in Science and Technology Education*, Modena, Clueb, 2010, 207-213.
- Gnani G., "Insegnamento integrato nella formazione dei docenti: il progetto Matematicainsieme", in: *Pratiche Matematiche e didattiche in aula*, Bologna, Pitagora, 2009, vol. 23, 143-146,
- Gnani G., "Le valenze del corso di Laboratorio della Didattica delle Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali nella formazione degli insegnanti specializzati della SSIS (sede di Ferrara)", in (G. Lucchini, F. Mercanti, L. C. Tallini eds), *Per una nuova scuola: programmi, formazione e tecnologie innovative per l'insegnamento della matematica*, Mantova, 2001, 223-229.
- Speranza F., *Matematica e scienze: quale distinzione, quale integrazione?*, L'Educazione Matematica (1990)

Venville G. J., Wallace J., Rennie L. J. and Malone J. A., *Curriculum Integration: Eroding the High Ground of Science as School Subject?* Studies in Science Education, 2002, vol.37, 43-83

Alcuni percorsi di Matematica e Scienze Integrate, curati da A.Balestra e G. Gnani, sono documentate sul sito: <http://unife.it/progettimatematicainsieme/index.htm>.

Il significato del tirocinio all'interno della SSIS

Alessandra Barioni, Paola Cazzola e Francesca Papaleo^(*)

Un'importante esperienza nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), di durata biennale, è stata quella del tirocinio sia indiretto che diretto.

Tale attività è stata suddivisa in due momenti significativi: il primo si è esplicato durante le lezioni frontali; il secondo si è concretizzato nell'esperienza effettuata dagli specializzandi all'interno delle istituzioni educative, al fine di integrare le competenze teoriche acquisite.

Nella prima fase di tirocinio sono state affrontate le problematiche riguardanti il ruolo che ricopre attualmente la figura dell'insegnante; si è riflettuto sulla funzione che rivestono le materie letterarie all'interno degli Istituti scolastici, sull'Autonomia delle scuole attuata mediante il Piano dell'Offerta Formativa, sulle linee programmatiche delle singole materie, sugli organi collegiali e sulla costruzione di Unità Didattiche.

Tali momenti hanno avuto l'obiettivo di preparare insegnanti capaci, da un lato, di interrogarsi sui *saperi* e sull'*educazione*, dall'altro di *progettare* percorsi personali e significativi d'indagine, fondamentali per il *processo cognitivo-educativo* degli allievi.

Le discipline caratterizzanti l'indirizzo Linguistico Letterario prevedevano una parte relativa alla didattica e una parte relativa ai laboratori didattici. Questi ultimi, strutturati come lezioni dialogiche basate sull'interazione continua tra il supervisore – cioè il docente di scuola secondaria con la funzione di seguire i tirocini – e gli specializzandi, si sono rivelati particolarmente utili per l'acquisizione di competenze imprescindibili, relative alle metodologie di insegnamento. Nel contempo, hanno risposto all'esigenza di coniugare elaborazione teorica, ricerca e pratica educativa, unendo l'aspetto disciplinare con quello didattico, nell'intento di fornire competenze e strategie per ricercare

^(*) Supervisor di tirocinio per l'Indirizzo Linguistico-letterario della SSIS dell'Università di Ferrara.

materiali e soluzioni, progettare e costruire percorsi, decidere le modalità di intervento in una determinata realtà scolastica, nonché riflettere ed interagire *condividendo*.

I docenti, instaurando confronti fra gli argomenti proposti, hanno stimolato la riflessione critica su tematiche e aspetti delle diverse discipline, esortando gli specializzandi ad arricchire le lezioni esprimendo eventuali integrazioni e riflessioni. In questo contesto, sono state utilizzate unità di lavoro già in essere nelle scuole, per coniugare teoria e pratica, strutturandone, anche, di nuove.

Sicuramente hanno offerto degli spunti di creatività di cui far tesoro e che hanno lasciato intravedere un'attività didattica mai monotona o fine a se stessa, ma proiettata sempre verso un miglioramento e una ricerca costante di nuove forme e conoscenze, volte a rendere interessante e appetibile la disciplina ai propri alunni.

Il tirocinio diretto, osservativo e attivo, strutturato presso un istituto scolastico accogliente, è stato il vero banco di prova dei futuri insegnanti, che, calati all'interno di una realtà educativa, hanno messo in pratica quei modelli di insegnamento e quelle strategie didattiche apprese nel corso delle lezioni frontali (cioè le attività di laboratorio e tirocinio indiretto).

Aver potuto ragionare insieme ai docenti supervisori di strumenti di valutazione e di verifica, di manuali scolastici, di strumentazione multimediale, attività integrative e di trasversalità dei contenuti, ha permesso un approccio all'insegnamento certamente più efficace e mirato, rendendo più snella l'articolazione dell'esperienza. All'interno della scuola gli specializzandi hanno potuto contare sulla guida dei docenti tutor – cioè gli insegnanti di ruolo titolari – che, offrendo la loro esperienza pluriennale, hanno indirizzato lo specializzando sulle modalità di lavoro nelle classi e lo hanno assistito durante l'intero percorso didattico.

Ciò ha permesso ai futuri insegnanti di avvicinarsi, e per alcuni per la prima volta, soprattutto in modo preparato e critico, alla professione di docente, ponendo le basi per la costruzione di un'identità professionale solida e consapevole sul piano disciplinare, didattico, metodologico e organizzativo.

La scuola costituisce, difatti, il luogo nel quale si verifica il prodotto della formazione per cui il tirocinio non può non essere momento fondamentale ed esperienza significativa per le responsabilità di cui il docente non può non farsi carico.

Nella fase attiva del tirocinio, inoltre, l'impegno degli specializzandi è stato diretto, autonomo nella progettazione, gestione e valutazione educativa e didattica, mettendo alla prova le competenze didatti-

co-disciplinari sulla base dei modelli d'insegnamento e di strategie metodologiche apprese durante le attività di laboratorio.

In conclusione si possono trarre le seguenti considerazioni:

➤ in primo luogo è stato possibile sperimentare in modo utile come il conseguimento della laurea sia solo l'inizio di studi specialistici mirati all'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità più marcatamente professionali. In questo la SSIS ha rivestito un ruolo centrale, suscitando l'interesse per un continuo aggiornamento professionale in atteggiamento di ricerca che, si spera, possa continuare nel tempo. Il biennio SSIS ha, anche, fornito un'adeguata formazione di base, relativa alla professione docente tenendo sempre presenti i cambiamenti che la scuola sta attraversando, la consapevolezza che la formazione dell'insegnante non può che essere un processo continuo che miri al consolidamento, all'ampliamento e al miglioramento della preparazione di partenza, sia didattica che disciplinare.

➤ In secondo luogo la SSIS ha guidato alla scoperta del nuovo profilo professionale del docente. Per definire tale profilo il paradigma "gentiliano", che identifica il *sapere* con il *saper insegnare*, appare decisamente inadeguato. Allora non basta essere laureati "a pieni voti" (quindi "esperti delle singole discipline") per essere buoni insegnanti. Per insegnare occorre molto di più. Occorrono competenze riferite, oltre che ai "contenuti disciplinari", anche all'area psicopedagogica e metodologica, all'interno di una prospettiva che veda il docente come un vero e proprio ricercatore (capace di progettazione e di collaborazione collegiale), in sintonia con le trasformazioni in atto nella scuola.

Il tirocinio didattico nella SSIS di Ferrara: riflessioni su un'esperienza di formazione dei docenti di matematica e fisica

Luigi Tomasi^(*)

Premessa

Sono ormai passati più di due anni da quando, nel luglio 2008, è stata chiusa – con un comunicato del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), mettendo fine a un'esperienza di dieci anni di formazione dei docenti di scuola secondaria in ambito universitario. L'autore del presente articolo ha partecipato a questa esperienza quale supervisore di tirocinio nell'Indirizzo Fisico-Informatico-Matematico, nella classe di abilitazione A049 – Matematica e Fisica (per la Scuola secondaria di II grado) della SSIS, Sezione di Ferrara, presso l'Università degli Studi di Ferrara, fin dall'anno accademico 2000-2001, al secondo anno di corso del I ciclo (che ha iniziato nell'anno 1999-2000). L'autore, che ha concluso l'esperienza di supervisore nell'anno accademico 2008-2009 con il termine del IX ciclo, in questo contributo propone alcune riflessioni ed osservazioni su tale esperienza, per molti versi innovativa, di formazione dei docenti.

La SSIS dell'Emilia Romagna è nata da una convenzione tra l'Università di Bologna, l'Università di Ferrara, l'Università di Modena e Reggio Emilia e l'Università di Parma. La SSIS, in Emilia Romagna, è stata suddivisa in quattro sedi, presso le rispettive università, con un coordinatore a livello regionale e quattro coordinatori di sede.

Presso la sede di Ferrara fin dal primo ciclo (anno accademico 1999-2000) è stata attivata la classe di abilitazione A049 – Matemati-

^(*) Supervisore di tirocinio per la Classe A 049 – Matematica e Fisica della SSIS dell'Università di Ferrara.

ca e Fisica, tipo di abilitazione presente in tutti i licei, negli istituti magistrali (oggi soppressi), negli istituti d'arte, ecc. In questa classe di abilitazione si prevede l'insegnamento della matematica assieme a quello della fisica.

Com'è noto, il corso biennale SSIS era suddiviso in 4 aree (con un totale di 120 crediti universitari):

- Area comune, per tutte le classi di concorso della SSIS (24 crediti universitari, pari al 20% dei crediti): Pedagogia; Didattica generale; Psicologia; Sociologia e antropologia; Lingua straniera;

- Area delle didattiche disciplinari (30 crediti, pari al 25% del totale); nel caso della classe A049: Epistemologia e storia della matematica; Epistemologia e storia della fisica; Didattica della matematica; Didattica della fisica con laboratorio;

- Area dei laboratori didattici (24 crediti, pari al 20%). Per la classe A049: Laboratorio di didattica della matematica, Laboratorio di didattica della fisica; Laboratorio di attività trasversali d'indirizzo

- Tirocinio: comprensivo di attività preparatorie e di supporto, tirocinio osservativo e tirocinio attivo, con una relazione finale di tirocinio (valutato 30 crediti, pari al 25% dei crediti);

- Il curriculum si concludeva con una “dissertazione finale”, questo il nome ufficiale dato nella SSIS di Ferrara, un elaborato a carattere scientifico-didattico (valutato 12 crediti, pari al 10% dei crediti).

La valutazione dell'intero curriculum – escluso il tirocinio – si traduceva in un voto in 30-esimi, con l'aggiunta automatica di 10 punti (questa era la “regola” per tradurre il punteggio sul curriculum in 40-esimi).

Mentre l'area comune interessava tutti gli specializzandi, le rimanenti tre aree (didattica disciplinare, laboratori, tirocinio) erano gestite nei rispettivi Corsi di Laurea disciplinari.

L'esame di Stato finale della SSIS consisteva, in base alla normativa, in una prova scritta (una sintetica progettazione didattica, da scrivere al massimo in 3 ore) e in una prova orale: queste due prove venivano valutate complessivamente, senza distinzione tra prova scritta e prova orale, con un punteggio massimo di 20 punti in sede di prova orale. Nella prova orale si discuteva inoltre la “Relazione finale sul tirocinio e sui laboratori didattici” (valutata fino a un massimo di 20 punti) oltre a completare la trattazione svolta nella prova scritta. Per un totale complessivo di 80 punti al massimo per l'abilitazione.

Gli specializzandi frequentanti la classe A049 della SSIS di Ferrara sono stati perlopiù laureati in Matematica o in Fisica, con una preva-

lenza dei primi, secondo il vecchio ordinamento, che prevedeva un corso quadriennale. Negli ultimi cicli (l'VIII e il IX) della SSIS erano iscritti anche laureati secondo il nuovo ordinamento (iscritti alla SSIS, dopo 3 anni di laurea di primo livello e altri 2 anni di laurea specialistica). Negli ultimi anni anche diversi laureati in ingegneria (secondo il vecchio ordinamento) hanno frequentato la classe A049. Solo qualche specializzando era in possesso di altri tipi di laurea (astronomia, ecc.) secondo il vecchio ordinamento.

2. I laboratori didattici

I laboratori didattici nella classe A049 – Matematica e Fisica erano i seguenti:

- Laboratorio di didattica della matematica
- Laboratorio di didattica della fisica
- Laboratorio di attività trasversali di indirizzo (suddiviso in vari moduli di approfondimento su temi di matematica, di fisica e di informatica).

Riguardo a questi corsi di laboratorio gli specializzandi lamentavano a volte, soprattutto per alcuni moduli del corso di attività trasversali di indirizzo, che si trattava di corsi prevalentemente di tipo universitario, non sempre collegati con l'area del tirocinio. Questo forse è stato uno dei punti critici della SSIS perché non sempre è stato possibile collegare organicamente l'area comune, l'area delle didattiche disciplinari e quella dei laboratori didattici con le attività di tirocinio.

3. Il tirocinio didattico e le attività connesse; le scuole e i tutor nelle scuole; il ruolo dei supervisori

Gli specializzandi della SSIS di Ferrara si avvicinavano al tirocinio prevalentemente nel secondo anno di corso, perché di fatto il primo anno era prevalentemente dedicato ai corsi della prima e della seconda area. Nel secondo anno i supervisori svolgevano dei seminari di preparazione e supporto al tirocinio, presentando alcuni argomenti ritenuti fondamentali per la professionalità dei docenti.

3.1 Elenco delle attività preparatorie e di supporto al tirocinio

Si riporta qui di seguito l'elenco degli argomenti affrontati durante queste attività preparatorie e di supporto al tirocinio, facendo riferimento in particolare alla classe di abilitazione A049 – Matematica e Fisica.

- Modalità di svolgimento del tirocinio nelle scuole convenzionate con la SSIS presso l'Università di Ferrara; analisi delle *Linee guida per il tirocinio nelle scuole (regolamento per il tirocinio SSIS)*.

- L'ordinamento delle istituzioni scolastiche e gli organi collegiali della scuola.

- L'organizzazione della scuola; autonomia scolastica; dirigenza; stato giuridico dell'insegnante.

- Il Piano dell'offerta formativa (POF). I progetti.

- I dipartimenti disciplinari e la programmazione didattica ed educativa. Il piano di lavoro annuale dell'insegnante.

- Programmi e curricoli. Analisi dei programmi ministeriali di Matematica e di Fisica per le scuole secondarie di II grado: i programmi di Matematica e di Fisica di ordinamento; i programmi "sperimentali" del P.N.I.-Piano Nazionale per l'Informatica; i programmi della "Commissione Brocca" per il biennio e per il triennio della scuola secondaria di II grado; la "riforma Moratti" (2003-2005); le nuove indicazioni per il curriculum di Matematica e di Fisica.

- I libri di testo; normativa per l'adozione; analisi di alcuni dei testi maggiormente adottati di matematica e di fisica nella scuola secondaria di II grado. Altri strumenti per insegnare; sussidi didattici; strumenti multimediali; i laboratori di fisica e d'informatica. L'apporto delle nuove tecnologie nell'insegnamento della matematica e della fisica.

- Organizzazione della didattica e relative problematiche (lezioni, moduli, unità didattiche, unità di apprendimento,...).

- Misurazione, valutazione e problematiche inerenti. Tipi di prove scolastiche. Valutazione di istituto e qualità del servizio scolastico. Le prove esterne INVALSI; le prove internazionali OCSE-PISA.

- La normativa sull'esame di Stato e i crediti scolastici, la nuova legge sull'esame di Stato (legge n. 1/2007). Le prove d'esame e i punteggi. Obiettivi espressi in termini di conoscenze, di competenze e di capacità. Griglie di misurazione e di valutazione.

Contemporaneamente a questi seminari, agli specializzandi veniva richiesto di svolgere un'attività di progettazione didattica. Per quanto riguarda la classe A049 – Matematica e Fisica, si trattava di progettare ed esporre in forma seminariale un tema di matematica e uno di fisica, assegnati dai supervisori.

3.2 Attività di progettazione didattica: percorsi didattici di matematica e fisica, progettazione guidata

Ciascun specializzando doveva presentare un percorso didattico di matematica e uno fisica, da realizzare durante l'attività di tirocinio nell'ambito SSIS con la guida dei supervisori. A tale attività venivano dedicate circa 60 ore, svolte contemporaneamente all'attività di tirocinio nelle scuole e anche nella fase finale, come preparazione all'esame finale della SSIS. Ogni specializzando veniva invitato a preparare un percorso didattico di Matematica e uno di Fisica, seguendo uno schema consigliato dai supervisori. Questi percorsi didattici venivano poi presentati e discussi in aula in forma seminariale. Tutti gli specializzandi dovevano seguire l'esposizione e partecipare attivamente alla discussione sul lavoro, con osservazioni e domande pertinenti, finalizzate all'approfondimento disciplinare e didattico dei temi svolti.

Oltre all'uso dei libri di testo e dei software didattici, veniva incoraggiata l'analisi di articoli inerenti le tematiche affrontate; nello specifico, i supervisori fornivano indicazioni bibliografiche e sitografiche, fotocopie di articoli da riviste di didattica, bibliografie ragionate.

Sia il percorso di Matematica che quello di Fisica venivano presentati preventivamente ai supervisori, in forma elettronica (su file) e cartacea, prima dell'esposizione sintetica in aula durante le ore di tirocinio. Al termine delle esposizioni, i file relativi opportunamente rivisti e corretti venivano messi a disposizione di tutti gli specializzandi (in un cd-rom) per la preparazione all'esame di Stato.

Per la stesura di questi percorsi didattici/unità didattica/ unità di apprendimento veniva consigliato il seguente schema di massima:

- Titolo del percorso didattico (con il nome e cognome dello specializzando - data di esposizione in aula)
- Classe destinataria (tipologia di istituto, di ordinamento o sperimentale, ...);
- prerequisiti e loro controllo;
- obiettivi generali propri della disciplina;
- obiettivi trasversali;
- obiettivi specifici in termini di conoscenze e competenze/abilità;
- metodologie didattiche;
- materiali e strumenti: libri di testo; cd-rom; siti; software, ...;
- sviluppo dei contenuti (in unità didattiche; lezioni; esercitazioni guidate; lavori di gruppo; attività di laboratorio; ecc);
- verifiche e valutazione (prove di verifica con relative griglie di valutazione);
- bibliografia ragionata (libri di carattere generale; libri di testo, riviste; articoli di ricerca didattica; devono essere citati con precisione);
- sitografia ragionata (siti web utilizzati).

Questo schema aveva un valore indicativo e il consiglio era quello di adattarlo alle esigenze che emergevano caso per caso. Si riportano

qui di seguito l'elenco dei temi di Matematica e di Fisica che sono stati svolti dagli specializzandi del IX ciclo della SSIS di Ferrara.

Temi di Matematica

- Funzioni. Uso delle trasformazioni geometriche nella rappresentazione grafica delle funzioni.
- Funzioni esponenziali e logaritmiche. Equazioni e disequazioni esponenziali e logaritmiche.
- Elementi di calcolo combinatorio e di calcolo delle probabilità.
- Trigonometria. Risoluzione dei triangoli.
- Elementi di statistica descrittiva. Correlazione e regressione lineare.
- Trasformazioni geometriche del piano dal punto di vista analitico (isometrie, similitudini, affinità).
- Limiti e continuità delle funzioni reali di variabile reale.
- Equazioni e disequazioni algebriche. Elementi base di geometria analitica, rette e parabole nel piano cartesiano e risoluzione di equazioni per via grafica.
- Le coniche: circonferenza, parabola, ellisse, iperbole.
- Derivate e teoremi fondamentali del calcolo differenziale.
- Applicazioni del calcolo differenziale: studio di funzioni reali di variabile reale e problemi di massimo e di minimo (anche per via elementare).
- Funzioni goniometriche. Formule goniometriche. Equazioni e disequazioni goniometriche.
- Progressioni aritmetiche e geometriche. Successioni. Limite di una successione. Applicazioni.
- Primitive e metodi di integrazione; integrale definito e sue applicazioni.
- Numeri complessi. Equazioni algebriche.
- Geometria dello spazio. Superfici e volumi dei solidi notevoli.

Temi di Fisica

- Ricerca di leggi fisiche. Il problema della regressione (con foglio elettronico).
- Sistemi di riferimento e teorie della relatività (classica e ristretta).
- Principi della dinamica.
- Urti e principi di conservazione in meccanica.
- Coniche e moti kepleriani.
- Primo principio della termodinamica: energia interna, lavoro, calore.
- Modelli in fisica: il gas ideale e il suo rapporto con la realtà.
- Secondo principio della termodinamica: entropia e probabilità.
- Statica e dinamica dei fluidi.
- Analogie in fisica: equilibrio termico, equilibrio idrostatico, equilibrio elettrostatico.
- Luce e visione.
- Modelli in fisica: teoria corpuscolare e teoria ondulatoria della luce.
- Analogie in fisica: onde meccaniche e onde elettromagnetiche.
- Induzione elettromagnetica.

- Il fotone, proprietà corpuscolari e ondulatorie: effetto fotoelettrico, effetto Compton, polarizzazione.
- Gravitazione e introduzione alla relatività generale.

4. Il tirocinio osservativo e quello attivo; la relazione sul tirocinio e sui laboratori didattici

4.1 Il tirocinio “osservativo”; le linee guida

La prima parte del tirocinio nelle scuole, definito “osservativo”, iniziava con la scrittura sintetica di un progetto per l’organizzazione del tirocinio didattico con i docenti supervisori della SSIS e con il docente tutor; proseguiva con l’osservazione in classe e si concludeva con la riflessione, il confronto e la rielaborazione dell’esperienza svolta, in collaborazione con il docente tutor e il supervisore di tirocinio.

Nel primo momento di presenza nella scuola, gli specializzandi venivano a conoscenza della tipologia generale della scuola (indirizzi, sperimentazioni, programmi, ecc.); della realtà dell’Istituto (Piano dell’offerta formativa, normative interne, risorse, qualità e grado di utilizzazione delle attrezzature, attività, organi collegiali,...); della programmazione disciplinare a livello di dipartimento e di classe; della situazione della/e classe/i dove si sarebbe svolto il tirocinio.

Il tirocinio aveva l’obiettivo di integrare le competenze didattico-disciplinari, relazionali, organizzative e istituzionali dell’insegnante in formazione, essendo consapevoli che l’acquisizione di tali competenze non era raggiungibile completamente con la sola formazione teorica, ma necessitava di un lavoro a contatto con le classi sotto la guida del docente tutor e dei docenti supervisori. Risultava, quindi, fondamentale la funzione del docente tutor che, accogliendo il tirocinante nelle proprie classi, poteva guidarlo nell’individuazione degli elementi costitutivi di tali competenze e aiutarlo a farle proprie. Il tutor che accettava questo ruolo, si poneva quindi in un’ottica di ricerca-azione, essendo consapevole che la presenza nelle sue classi del tirocinante poteva essere una risorsa per riflettere in modo più sistematico sulla propria attività d’insegnamento.

Si riteneva importante, nel rispetto delle scelte didattiche di ogni tutor, che il tirocinante facesse esperienza di varie attività, di diversi tipi d’interazione didattica e di uso delle risorse: ad esempio, oltre la lezione frontale, si ritenevano molto importanti anche attività di labo-

ratorio, utilizzo delle nuove tecnologie, esercitazioni, momenti di verifica e di valutazione, attività di recupero e di approfondimento, ...

Per favorire tale interazione, si fornivano alcune indicazioni che dovevano guidare lo specializzando durante il tirocinio di tipo osservativi. Era importante, prima di tutto, che si stabilisse un rapporto di fiducia reciproca tra specializzando e tutor, in modo da instaurare una relazione autentica e proficua. A tal fine, si ritenevano auspicabili brevi incontri tra tutor e specializzando prima e dopo la lezione. La modalità più corretta per riportare i dati dell'osservazione era quello di descrivere in un "diario di tirocinio" ciò che si è visto. Questo non escludeva momenti di interpretazione personale, che dovevano essere distinti dalla descrizione "oggettiva".

Era opportuno che lo specializzando conoscesse preventivamente gli aspetti della lezione su cui focalizzare la propria attenzione, fissando l'obiettivo e i tempi dell'osservazione. Lo specializzando, in questa fase, doveva interferire il meno possibile con l'attività di insegnamento che stava osservando. In questa fase del tirocinio era utile dotarsi degli strumenti di osservazione (schede di osservazione strutturate, griglie di osservazione dell'attività didattica,...) che facilitassero la raccolta dei dati che poi sarebbero serviti per la stesura della relazione finale sul tirocinio.

4.2 Il tirocinio attivo; linee guida per l'attuazione in classe

Nell'ultima parte il tirocinio era definito "attivo" per sintetizzarne la sua caratteristica essenziale. In questa fase, infatti, era lo specializzando che attivava, cioè poneva in atto, le competenze acquisite, organizzandole per svolgere attività effettive di insegnamento, con la guida del tutor. Era ritenuto indispensabile che l'esperienza di tirocinio attivo, durante tutte le sue fasi (programmazione, pianificazione; azione e riflessione...), si svolgesse con una stretta collaborazione tra lo specializzando, il tutor e supervisori di tirocinio.

Obiettivi, contenuti, metodi e tempi degli interventi del tirocinio erano concordati con il docente tutor di riferimento, applicando la flessibilità necessaria per poterli adattare al contesto in cui si opera. L'attività di tirocinio attivo non doveva ovviamente essere una sostituzione del docente titolare con il tirocinante, ma era un momento di compresenza in classe in cui il tutor svolgeva un delicato ruolo di mediazione, partecipando all'azione didattica del tirocinante e integran-

dola in modo che l'attività risultasse utile sia alla classe, sia al processo di formazione dello specializzando.

In questa fase di tirocinio attivo il docente tutor aveva una funzione di guida, di sostegno e di osservazione e, pur tenendo conto delle esigenze relative della propria programmazione, poteva promuovere la crescita dell'autonomia del tirocinante, fornendogli occasioni per sperimentare modalità di lavoro anche diverse, elaborate grazie all'esperienza precedente del tirocinio osservativo.

L'attività di tirocinio attivo poteva essere condotta secondo due modalità: o come inserimento nella programmazione del tutor, all'interno del percorso che sta conducendo, secondo i metodi e i contenuti da esso suggeriti, oppure come attività sperimentale, che poteva essere innovativa per metodi e contenuti, ma sempre coerente con il percorso stabilito dalla programmazione annuale del tutor, da questi guidata e concordata con i docenti supervisor del tirocinio. Si è constatato che quasi tutte le attività di tirocinio hanno seguito la prima modalità.

4.3 Tirocinio attivo: realizzazione dell'intervento didattico

Lo svolgimento dell'intervento didattico concordato doveva essere completo in tutte le sue fasi: esplicitazione degli obiettivi, presentazione delle attività programmate, richiamo ai prerequisiti, sviluppo dell'argomento, verifica. La programmazione dell'intervento doveva tener conto della tipologia e caratteristiche della scuola, del Piano dell'offerta formativa (POF) della scuola, della situazione della classe e soprattutto della programmazione del tutor e del consiglio di classe. In particolare era richiesto un attento esame dei libri di testo in adozione ed una ricognizione degli strumenti didattici a disposizione nella scuola.

Lo specializzando doveva individuare, con l'aiuto del tutor e del supervisore: gli obiettivi dell'unità di apprendimento, i contenuti e tempi di attuazione, i prerequisiti, gli eventuali collegamenti pluridisciplinari, i metodi didattici e gli strumenti da utilizzare, le attività da proporre e la modalità di organizzazione del gruppo classe.

Era poi obbligatorio predisporre delle prove di verifica (diagnostiche, formative, sommative, con le relative modalità di valutazione) e predisporre i materiali didattici e il materiale per la raccolta del "feedback" su cui basare la riflessione finale.

Nell'attuazione dell'intervento didattico lo specializzando doveva tener conto dei seguenti elementi: utilizzo di materiali didattici, ge-

stione della classe (relazione, comportamento,...), comunicazione non verbale, uso di un linguaggio adeguato al livello della classe, esplicitazione di obiettivi e fasi dell'intervento, flessibilità rispetto alla propria programmazione sulla base della risposta degli studenti, rispetto del tempo riservato agli studenti, disponibilità di ascolto nei confronti degli studenti, raccolta dei dati che consenta una valutazione il più possibile completa dell'intervento didattico di tirocinio.

La rielaborazione conclusiva sull'intervento didattico doveva basarsi sul confronto con i vari soggetti coinvolti nella realizzazione dell'intervento didattico e con i modelli teorici di riferimento.

Si è sempre consigliato agli specializzandi di svolgere un intero modulo/unità di apprendimento in modo completo, seguendone tutte le fasi, in modo da raccogliere adeguati elementi per la stesura della "Relazione finale sul tirocinio e sui laboratori didattici" da presentare all'esame di Stato finale della SSIS.

4.4 Relazione di tirocinio e sui laboratori didattici

La "Relazione finale sul tirocinio e sui laboratori didattici" rappresentava, in base alla normativa, la conclusione del percorso formativo di tirocinio e di laboratorio. Essa doveva rendere conto delle esperienze realmente messe in opera nel corso della specializzazione ed era valutata relativamente alle competenze professionali in tal modo acquisite. In particolare erano valutati i seguenti aspetti:

- Abilità di riflessione sulle attività oggetto dell'intervento;
- capacità di osservazione dell'intervento in classe sia sul piano didattico che su quello metodologico-organizzativo;
- utilizzo delle conoscenze apprese nell'ambito della SSIS;
- capacità di organizzare le osservazioni in un quadro organico;
- impiego del complesso di conoscenze e competenze acquisite ai fini della costruzione della propria identità professionale.

Per facilitare la stesura della relazione finale sul tirocinio e sui laboratori didattici e nello stesso tempo per rendere confrontabili le valutazioni, si era consigliato il seguente schema di massima.

Schema consigliato per la stesura della Relazione finale sul Tirocinio e sui Laboratori didattici

Introduzione

- L'esperienza del tirocinio; tipo di intervento; riflessione critica
- L'esperienza dei laboratori didattici svolti nel corso SSIS; riflessione critica.

Capitolo 1 - La realtà scolastica in cui si è operato

- La scuola, informazioni su: tipologia, P.O.F., Organi Collegiali, ecc.
 - Le classi, informazioni su: composizione, programmazione e Consiglio di classe.
 - Il docente-tutor nelle scuole: scelte didattiche, programmazione disciplinare, il piano di lavoro, la metodologia, gli strumenti utilizzati, libri di testo, modalità di valutazione, ...
 - Riflessione critica.
- Capitolo 2 - Esperienze didattiche riferite al tirocinio osservativo.
- Sequenza e tipologia delle esperienze didattiche seguite; osservazioni.
 - L'attività nella/e classe/i.
 - Riflessione critica.
- Capitolo 3 - Esperienze didattiche riferite al tirocinio attivo
- Collocazione dell'esperienza all'interno del curriculum.
 - Strutturazione: obiettivi, metodi, contenuti, temporizzazione; ecc.
 - Attività di: docente-tutor, specializzando e alunni.
 - Materiali prodotti.
 - Eventuali implicazioni interdisciplinari.
 - Criteri di valutazione e verifica.
 - Bilancio dell'esperienza svolta e riflessione critica.
- Conclusioni
- Questioni aperte e valutazioni generali.
 - Problemi evidenziati e giudizi maturati; valutazioni generali sull'esperienza svolta.
- Allegati: diario di tirocinio; schemi di lezione; lucidi; prove di verifica; documentazione del lavoro svolto che si riterrà opportuna, ecc.

5. La dissertazione finale (o “tesi di specializzazione”)

Posta a conclusione del curriculum nella SSIS di Ferrara, la dissertazione finale aveva come relatori un docente universitario della SSIS e un supervisore di tirocinio. I crediti universitari assegnati a questa dissertazione erano 12, pari al 10% di tutti i crediti assegnati al curriculum, escluso il tirocinio. Il voto assegnato era in 30-esimi, come avveniva per gli esami, ma il “peso” era maggiore. La dissertazione finale doveva mettere assieme sia gli aspetti scientifici dell'argomento trattato, che quelli collegati alla didattica e alla storia ed epistemologia del tema. Di seguito, a titolo esemplificativo, si riportano alcuni titoli di dissertazioni finali della classe A049 – Matematica e Fisica di argomento matematico:

- Dall'equiscomponibilità di poligoni, al teorema di Pitagora: congetture, verifiche e dimostrazioni.
- Il piano cartesiano e la retta nel piano cartesiano.
- Risoluzione algebrica e grafica delle equazioni e delle disequazioni di II grado.
- La derivata di una funzione. Un percorso didattico per la scuola secondaria superiore.

- Dalle equazioni algebriche ai numeri complessi: un percorso didattico per la Scuola secondaria di II grado.
- Le affinità nel piano: una proposta didattica per la Scuola secondaria di II grado.
- La circonferenza nel piano cartesiano: un percorso didattico per la Scuola secondaria di II grado.
- Introduzione a concetto di derivata: un approccio didattico.
- Il problema della misura. Integrale definito e sue applicazioni.
- Introduzione alla definizione di limite: un percorso didattico per la Scuola secondaria di II grado.
- I poliedri: un percorso di geometria dello spazio per la Scuola secondaria di II grado.
- Alcune riflessioni sull'introduzione della geometria analitica nella scuola secondaria superiore.
- L'applicazione dei vettori alla geometria analitica del piano; un percorso didattico per la scuola secondaria superiore.
- Primo approccio alla dimostrazione: una proposta didattica per la scuola secondaria di II grado.
- Le isometrie: un percorso didattico per il biennio della Scuola secondaria di II grado.
- Le coniche: un percorso didattico per la scuola secondaria di II grado.
- L'insegnamento della trigonometria nella scuola secondaria superiore e sue applicazioni.
- Le geometrie non euclidee. Un percorso didattico per le scuole secondarie superiori.

6. Considerazioni sul tirocinio; luci e ombre di questa esperienza nella SSIS

La SSIS è stata un'esperienza nuova e significativa, forse unica per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia. Nuova e significativa soprattutto se confrontata con le precedenti modalità di formazione iniziale degli insegnanti. Prima che venisse istituita la SSIS, infatti, quasi non esisteva una formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria. Questa era affidata ai singoli docenti che entravano nei ruoli della scuola secondaria tramite i concorsi a cattedre o frequentando dei brevi corsi abilitanti. Pertanto, per elaborare proposte alternative sulla formazione iniziale dei docenti non si dovrebbe, per il futuro, prescindere dall'esperienza della SSIS.

Come si è visto nei paragrafi precedenti, il ruolo del tirocinio è stato particolarmente importante nella SSIS. Un quarto dell'orario e dei crediti erano attribuiti al tirocinio, con una consistenza notevole nell'esame di Stato finale. La figura del supervisore di tirocinio – un docente di scuola secondaria in semiesonero dall'insegnamento – è

stata introdotta proprio per seguire e coordinare il tirocinio. Tuttavia la funzione del supervisore è stata poco riconosciuta e non ben istituzionalizzata dalla normativa della SSIS e della Scuola secondaria di II grado. I supervisori hanno avuto incarichi biennali prorogati di anno in anno, con stato giuridico poco chiaro e nessun riconoscimento nella Scuola secondaria.

Gli specializzandi, dopo un'attività preparatoria svolta nella SSIS, nella quale si fornivano le basi iniziali della professionalità docente, affrontavano il tirocinio nelle scuole secondarie. Il supervisore di tirocinio è stato posto come coordinatore di questa attività. Il compito specifico del supervisore era quello di progettare l'attività di tirocinio con lo specializzando e il tutor delle Istituzioni scolastiche convenzionate con l'Università di Ferrara, realizzarla e monitorarla; riflettere e interpretare l'esperienza con lo specializzando. Questa riflessione doveva confluire nella "Relazione Finale sul Tirocinio e sui Laboratori didattici".

Il tirocinio nella SSIS ha tuttavia evidenziato alcune difficoltà a raggiungere la sua piena attuazione. Un problema che si è presentato fin da subito è stato quello della collocazione dei tirocinanti nelle scuole secondarie, soprattutto quelle di II grado. C'è stato anche il problema dei rapporti difficili con una parte non trascurabile dei dirigenti scolastici della scuola secondaria. Si è anche verificato che l'operato della SSIS sia stato talvolta osteggiato. Per alcune classi di concorso si è trovata scarsa disponibilità ad accogliere gli specializzandi per il tirocinio anche da parte dei docenti di scuola secondaria superiore oltre che dei dirigenti scolastici. C'è stata molta difficoltà a reperire i docenti tutor e questo forse è dipeso da un mancato riconoscimento del lavoro di questi insegnanti. Il Ministero dell'Istruzione e dell'Università avrebbe potuto riconoscere il lavoro dei docenti-tutor e nello stesso tempo istituzionalizzare tale figura. Non si doveva lasciare questo compito alla discrezionalità dei singoli docenti, ma occorreva renderlo obbligatorio, valutarlo, incentivarlo e affidarlo ai docenti più esperti ed appositamente formati. Il tutor viene citato in modo generico nel Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto Scuola, senza alcun obbligo per le istituzioni scolastiche. Quindi, il compito di tutor, pur essendo presente tra i doveri della professione docente, è stato di fatto lasciato alla buona volontà personale dei singoli docenti.

Negli anni si è constatato che la SSIS è stata molto debole nel rapporto con la Scuola secondaria. Nella struttura attuale della Scuola se-

condaria – caratterizzata dalla “autonomia” scolastica – i dirigenti scolastici hanno assunto forti possibilità di azione. La SSIS, così com’è stata configurata, è nata con limiti normativi (costante precarietà strutturale, verso l’università e soprattutto verso la scuola secondaria) e non ha avuto la possibilità di chiedere ai dirigenti scolastici e alle scuole il rispetto della normativa sul tirocinio. È successo quindi che la SSIS – a dispetto della normativa vigente – sia stata a volte avversata o che, in alcune scuole, addirittura, non siano stati accettati gli specializzandi per il tirocinio. Tale “estraneità” rispetto alla Scuola secondaria è stata uno di punti di maggiore difficoltà al funzionamento della Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento. La SSIS è stata vista nella scuola secondaria come una struttura esclusivamente universitaria e gli stessi supervisori sono stati considerati più come figure di docenti “prestati” all’Università che risorse appartenenti prima di tutto alla Scuola secondaria. Nonostante queste difficoltà di rapporto con le scuole secondarie – soprattutto di quelle di II grado – e il ridotto numero di ore di tirocinio diretto a cui si è stati costretti, l’esperienza del tirocinio è stata una componente caratterizzante e particolarmente formativa della SSIS e si può dire che, nonostante tutti i limiti, i docenti che si sono formati nelle SSIS hanno mediamente una migliore professionalità iniziale rispetto ai loro colleghi che sono arrivati in cattedra tramite corsi abilitanti o concorsi ordinari.

Nella SSIS i supervisori hanno assunto un ruolo di connessione fra gli apprendimenti teorici e la trasposizione didattica, al fine di sviluppare riflessioni su problematiche generali e particolari di ordine metodologico-didattico. Gli obiettivi fondamentali erano quelli di:

- costruire nello specializzando competenze sulla valutazione e sviluppare la capacità di autovalutazione;
- concorrere a costruire percorsi di tirocinio trasferibili e generalizzabili;
- individuare e sperimentare possibilità di connessione del progetto di Tirocinio con i Laboratori didattici e con i corsi delle altre aree della SSIS;
- acquisire e utilizzare parametri di osservazione e interpretazione degli eventi scolastici.

Il supervisore di tirocinio nelle SSIS ha seguito la trasposizione didattica dei contenuti da svolgere, controllando la congruenza tra l’attività dello specializzando e quella della classe accogliente, al fine di valorizzare la pratica didattica come strumento di conoscenza, in interazione con la riflessione teorica. Una figura di insegnante solo teo-

rico, nella scuola, sarebbe una figura astratta senza possibilità di incidere sulla formazione degli allievi, così come un insegnante appiattito solo sulla “pratica didattica”, non sorretto dalla necessaria conoscenza teorica, rischia di far sorgere “misconcetti” nell’apprendimento degli allievi.

Il rapporto tra la struttura universitaria e i docenti di scuola secondaria – anche se precariamente realizzato nella figura del supervisore – è nato dalla consapevolezza che solo un più stretto contatto con la realtà scolastica può contribuire al conseguimento di competenze legate all’esercizio effettivo dell’insegnamento, alla padronanza dei linguaggi e dei processi di comunicazione didattica e formativa. Questo ha permesso di valorizzare i contatti con la Scuola, migliorando la professionalità dei supervisori nei confronti della SSIS, ma contemporaneamente di non perdere i contatti con l’Università, arricchendo il ruolo didattico di questi docenti nella Scuola secondaria.

Tuttavia, per i motivi detti in precedenza, la collaborazione tra Università e Scuola secondaria, che si doveva realizzare nella SSIS, è rimasta prevalentemente “sulla carta”. Occorre – per il futuro – che questa collaborazione sia istituzionalizzata in modo più preciso dal punto di vista normativo e su un piano paritario tra Università e Scuola secondaria.

Da un confronto tra i supervisori di tirocinio di diverse regioni, si sono notate anche molte differenze tra le varie SSIS, da sede a sede, da materia a materia... Non è stata fatta una verifica nazionale dei risultati della SSIS, ma si è preferito chiudere le Scuole di specializzazione (luglio 2008) sulla base di considerazioni non sempre fondate su dati di fatto. Come di solito avviene nel nostro Paese, anche per la formazione iniziale dei docenti “si è buttato via il bambino con l’acqua sporca”, chiudendo le Scuole di specializzazione. Ciò che di positivo è stato realizzato nell’esperienza della SSIS dovrebbe tuttavia essere salvaguardato. La costruzione di una professionalità docente non può prescindere, infatti, dal contributo congiunto dell’Università e della Scuola secondaria.

Bibliografia e sitografia

Anceschi A., Scaglioni R. (a cura di), *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L’esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Napoli, Liguori, 2010.

- Borgato M. T., *L'Indirizzo Fisico-Informatico-Matematico della SSIS di Ferrara a sei anni dalla istituzione*, in Bellatalla L. (a cura di), *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Seminario di Studi - Ferrara 8 novembre 2004, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 66-84.
- Castoldi M., Damiano L., Mariani A. M., Todeschini P., Cardani P., *Il MENTORE. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione. Parte Teorica e Parte Pratica*, a cura di E. Damiano, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M. I. (2003), *La formazione iniziale degli insegnanti di matematica*, in *La matematica e la sua didattica*, vol. 17 n. 4/2003, pp. 413-440.
- Jori M. L., Migliore A., *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, Milano, FrancoAngeli, 2001.
- Luzzatto G., *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 1999.
- Tomasi L. (2002), *Riflessioni sui problemi attuali della formazione dell'insegnante di matematica e su alcune esperienze di utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento*, Comunicazione al XXIII Convegno UMI-CIIM Loano (SV), 3-4-5 ottobre 2002, "L'insegnante di matematica nella scuola d'oggi: formazione e pratica professionali", Supplemento al n. 7 (a cura di G. Anichini) del *Bollettino UMI*, Luglio 2003, pp. 123-126.
- Tomasi L., *La SSIS, il tirocinio e il ruolo del supervisore di tirocinio*, in Bellatalla L. (a cura di), *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Seminario di Studi - Ferrara 8 novembre 2004, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 102-108.
- Tomasi L. (2007), "La Scuola secondaria e la SSIS", Editoriale della rivista: *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, vol. 30B, n. 2, 2007, pp. 107-110.
- Tomasi L. (2008), *L'esperienza della SSIS e il tirocinio: luci e ombre*, intervento al Seminario di Studi *La SSIS "rapita": la formazione docente nel guado* - Ferrara 11 novembre 2008: <http://www.matematica.it/tomasi/ssis/semSSIS-Fe-2008.pdf>

Fra scuola e lavoro l'alternanza fa rima con testimonianza

Alessandra Melloni^(*)

1. Introduzione: il ruolo “a 360 gradi” della SSIS nella formazione dei docenti

La SSIS, e nello specifico il corso di didattica speciale, ovvero il semestre aggiuntivo finalizzato alla formazione docente e, in particolare, alla professionalità degli insegnanti di sostegno, ha avuto, fino all'anno accademico 2008-09, la durata di un'annualità “compattata” e ha previsto un impegno di 400 ore, ripartito in lezioni teoriche, attività di tirocinio e seminari di tipo didattico. I docenti hanno focalizzato l'attenzione sui processi che determinano l'evoluzione psico-fisica degli esseri umani, le loro origini, il loro sviluppo e tutti i fattori che lo favoriscono oppure lo ostacolano, fin dalla nascita, anzi dalla vita prenatale, e per tutta la durata della vita. Particolarmente significativa è stata l'integrazione fra questi diversi settori della formazione: lezioni accademiche, tirocinio diretto/indiretto, attività extrascolastiche e, in definitiva, aspetti che coniugano “scienza ed esperienza”, tra apprendimenti disciplinari specifici e partecipazione attiva nella scuola. Il tutto è stato coordinato dal supervisore, una sorta di “anello di congiunzione” tra la riflessione teorica e l'osservazione della “vita reale” vissuta a scuola. In particolare, sono stati molto proficui tanto gli interventi orientati su considerazioni inerenti il valore e il fine dell'insegnamento di sostegno, quanto l'analisi degli aspetti legislativi dell'istituzione scolastica e la “scoperta” di ciò che il territorio offre sul piano esperienziale ed istituzionale.

^(*) Supervisore di tirocinio per l'Indirizzo di Sostegno della SSIS dell'Università di Ferrara.

Il tirocinio diretto è stato, a mio avviso, un “esercizio” assai proficuo e professionalizzante, poiché ha rappresentato uno spazio all’interno del quale saggiare strumenti e metodologie didattiche, un’occasione e un “luogo fisico” di partecipazione alla gestione dei processi formativi.

Direi, quindi, che il compito educativo che gli insegnanti di sostegno sono chiamati a svolgere, è stato opportunamente affrontato da diverse angolature, con un approccio multifattoriale, che riguarda la dimensione medica, biologica, pedagogica, psicologica e socio-culturale.

Credo sia stata, altresì, coniugata adeguatamente la formazione culturale pregressa, acquisita con la frequenza del corso di abilitazione SSIS della durata biennale, ed inerente le discipline di ogni singola classe di concorso, con le competenze specifiche di approccio alle metodologie ed agli interventi inerenti la disabilità.

Infatti, tutte le discipline, anche se in modo diverso e con apporti distinti, hanno concorso all’acquisizione di competenze trasversali finalizzate a una riflessione circa le questioni della disabilità, le variazioni in seno ad essa anche in termini legislativi, le modalità e i tempi di apprendimento, la figura del docente specializzato e l’importanza dell’aspetto relazionale nell’insegnamento.

Già a partire dagli anni 60 i ragazzi disabili in Italia sono stati al centro di un importante dibattito sulle modalità del loro inserimento nella società. Il problema relativo a queste persone, fino a quel momento, aveva assunto caratteri legati alla sanità e al loro collocamento in strutture apposite, ma purtroppo alquanto isolate ed alienanti.

Solo a partire dagli anni 70 si è iniziato a comprendere che non era moralmente giusto e nemmeno corretto da un punto di vista pedagogico istituire delle scuole speciali. Allora, in quel contesto, iniziarono a nascere le prime strutture di convivenza che però incontrarono mille ostacoli, in quanto la nostra società non era ancora pronta ad accogliere correttamente i ragazzi disabili. Infatti, mancavano ancora un’adeguata preparazione da parte dei docenti e le necessarie strutture che avrebbero permesso ai ragazzi interessati di avere una vita quotidiana simile a quella dei compagni normo-dotati.

Ma le persone disabili non necessitano, ovviamente, soltanto di assistenza sanitaria: dunque non bisogna, come detto prima, prestare attenzione solo a problemi legati a tali strutture, ma è necessario essere attenti anche al tipo d’inserimento nella scuola, nel mondo del lavoro e nella società in genere.

In vista di ciò si è intrapresa un'azione di spiccata sensibilizzazione di tutta quanta l'opinione pubblica, e ciò ha portato a diversi provvedimenti legislativi. I più recenti e importanti da tenere ben presenti sono: la legge-quadro n. 104 del 5 febbraio 1992 e la legge-quadro n. 328 dell'8 novembre 2000.

La legge 104/92 è conosciuta come “legge quadro per l'assistenza, per l'integrazione sociale e per i diritti delle persone handicappate”: essa considera l'inserimento del disabile nella scuola alla stregua di un mezzo per il successivo inserimento nel più ampio contesto sociale; inoltre introduce diversi strumenti per facilitare la personalizzazione dell'intervento, finalizzato alla crescita socio-culturale del disabile.

Tali strumenti appunto introdotti dalla legge quadro del 1992 sono la D.F., ossia la *Diagnosi funzionale*, la quale è una descrizione analitica dello stato fisico e psichico dell'alunno disabile, attualmente redatta esclusivamente dall'unità multidisciplinare dell'A.S.L. su richiesta della famiglia, il *Profilo Dinamico Funzionale* (P.D.F.) che vuole rappresentare il possibile grado di sviluppo e di crescita che il disabile dimostra di poter raggiungere in tempi brevi (cioè nell'arco temporale di circa sei mesi) oppure in tempi medi (ossia nell'arco temporale di circa due anni): quest'ultimo viene creato, e periodicamente aggiornato, dagli esperti dell'ambito sanitario e dai docenti curricolari e specializzati.

Ultimo, ma non meno importante strumento creato dalla legge 104 del 1992, è il PEI, ossia il *Piano Educativo Individualizzato*, che consiste in un documento in cui vengono descritti tutti gli interventi posti in essere per l'allievo disabile e viene “costruito” da docenti, genitori, esperti e/o sanitari, insomma da tutte le figure professionali e non che ruotano attorno allo studente disabile.

La legge n. 328 dell'8 novembre del 2000 viene anche detta “*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*”.

Il problema della disabilità e della normativa ad essa riferita si è, quindi, via via adeguato alle nuove conoscenze sullo sviluppo della personalità, alle sollecitazioni sociali tese al conseguimento dell'uguaglianza, pur nel rispetto di bisogni speciali ineludibili. L'emarginazione degli allievi disabili, quindi, è stata superata attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola. Il loro inserimento nelle classi comuni, la promozione di attività ad hoc, finalizzate a sollecitarne le potenzialità, a promuovere situazioni operative e positive dal punto di vista relazionale, la presenza di insegnanti specializzati, di un servizio

medico-psico-pedagogico di supporto e la corresponsabilità didattico-educativa del consiglio di classe hanno costituito, gradualmente nel tempo e con interventi mirati, condizioni essenziali per la piena integrazione scolastica che, come si già detto, ebbe uno storico avvio con la legge n. 517/1977.

In tale scenario la scuola tuttora opera per assicurare a tutti gli alunni, senza alcuna distinzione, il pieno diritto all'educazione e all'istruzione, evitando accuratamente che le differenze si trasformino in disuguaglianze.

L'integrazione scolastica non può essere disgiunta dall'integrazione sociale: famiglia e società sono chiamate in causa secondo modalità e ruoli specifici di intervento. I servizi di "Salute Mentale-Riabilitazione-Infanzia-Adolescenza" (SMRIA) hanno il compito di offrire agevolazioni di vario tipo in campo medico, specialistico e riabilitativo, mentre gli enti locali quello di fornire servizi di assistenza e di rimozione delle difficoltà strutturali. Altre agenzie formative (volontariato, mondo del lavoro) hanno il compito di cooperare in direzione di una solidarietà concreta, da un lato, e, dall'altro, di promuovere e facilitare la collaborazione e la condivisione di obiettivi fra soggetti differenti (scuola-famiglia-mondo del lavoro), ritenuti però fondamentali per l'attuazione del progetto formativo individuale.

Dunque la legge-quadro n. 328 dell'8 novembre del 2000 viene anche detta "*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*" perché tale normativa si riferisce ai progetti individuali per le persone disabili e sancisce la necessità di predisporre un percorso personalizzato allo scopo di migliorare e facilitare l'integrazione dell'allievo in altri ambiti, ossia anche in quello familiare, sociale e lavorativo. Il succitato documento è predisposto dagli Enti locali, d'intesa con le A.S.L.

2. E dopo la scuola superiore?... (quante domande sorgono!)

2.1 Tra le possibili risposte vi è il progetto transizione...

"Dopo la scuola", oltre la scuola, esistono altre possibilità di occupazione per la persona disabile? Certamente! E sono attuabili principalmente nelle attività presso le cooperative sociali che lavorano in convenzione, anch'esse regolate da norme specifiche in materia di integrazione sociale e professionale. Ma prima di accedere al mondo del

lavoro, è necessario valutare le competenze della persona disabile, mediante esperienze di alternanza scuola-lavoro e in particolare quelle appartenenti al cosiddetto “Progetto transizione” verso il mondo del lavoro, appunto: si tratta di attuare i cosiddetti “stage” che la scuola secondaria di II grado prevede di attivare fin dal terzo anno, coniugando, così, lo studio all’esperienza pratica, “tutorata” da chi è competente in materia.

Il “Progetto Transizione” è volto a favorire il passaggio verso la vita attiva e lavorativa mediante la realizzazione di piani educativi individualizzati, appunto di transizione scuola-lavoro, che abbiano come principale finalità formativa il conseguimento da parte dello studente di una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità. Infatti, l’alternanza scuola-lavoro, sancita dall’articolo 4 della Legge 28/03/2003 n. 53 e dal decreto legislativo n. 77 del 15/04/2005, viene disciplinata come modalità di realizzazione di percorsi che assicurino, non solo conoscenze di base, ma anche concrete competenze spendibili nel mondo del lavoro.

In alcuni istituti d’istruzione secondaria superiore esiste anche il “Progetto di tutoraggio”, pensato come supporto all’autonomia personale e sociale degli studenti con certificazione (in collaborazione con i docenti di sostegno e curricolari) che vede i cosiddetti tutor (generalmente studenti universitari o neo-laureati che svolgono un’attività parallela all’insegnante di sostegno) impegnati nelle attività utili al rafforzamento delle autonomie dei ragazzi certificati.

Anche gli studenti degli ultimi due anni degli istituti superiori possono essere impegnati nell’accompagnamento, nella mediazione e nella facilitazione dei compiti assegnati a studenti più giovani (del primo e secondo anno). Inoltre, si verifica che, all’interno delle classi, gli allievi disabili vengano affiancati da un altro studente che abbia il ruolo di tutor e, durante lo stage di alternanza scuola-lavoro (all’esterno), il meccanismo possa talvolta essere analogo, pertanto essi potranno già essere preparati alla relazione, per così dire, “cooperativa” che – è provato scientificamente – sia estremamente formativa.

2.2... fondamentale è l’ascolto e l’apprendimento cooperativo tra pari

Per portare un esempio concreto di buona relazione-integrazione tra gli allievi, all'I.T.I. "Copernico - Carpeggiani" di Ferrara già da qualche anno è in atto un'organizzazione, consistente nello scambio reciproco di "aiuti" denominato "Banca del Tempo" e facente parte di un progetto più ampio denominato C.I.C. che è il "Centro di ascolto e di innovazione creativa" dell'Istituto: è un servizio per tutti gli studenti approvato nel Piano dell'Offerta Formativa (POF). Il C.I.C. è aperto alcune ore durante la settimana, ma i ragazzi che ne fanno parte e promuovono l'iniziativa possono essere contattati anche al di fuori degli orari di apertura del centro mediante un appuntamento. Ci si può rivolgere al C.I.C. per essere ascoltati relativamente ad un problema scolastico, oppure per proporre iniziative o per realizzare al meglio quelle già in atto, o ancora per ricevere informazioni sulla vita scolastica, sugli eventi culturali e artistici della città o per trovare le giuste indicazioni attraverso l'"Informagiovani" di Ferrara.

All'I.T.I. si è iniziato ad elaborare il C.I.C. come possibilità di creare nell'Istituto una rete di rapporti tali da dar vita ad attività di informazione/comunicazione nella scuola, di creazione e di interazione con attività della scuola stessa (docenti-tutor-comitato studentesco-studenti).

Le finalità principali di tale progetto, così articolato, saranno soprattutto l'aumento del grado di benessere tra gli studenti per ottenere, parallelamente, il miglioramento globale della vita scolastica, il favorire il più possibile l'esercizio dell'attività educativa e al tempo stesso anche l'insegnamento-apprendimento.

Gli obiettivi a favore degli studenti saranno: rinforzare la motivazione a frequentare la scuola, favorire la partecipazione, la responsabilizzazione e l'aggregazione degli studenti attraverso il loro coinvolgimento nelle attività curricolari ed extra-curricolari, sottolineare l'attenzione alla comunicazione interpersonale, produrre informazioni e notizie riguardanti l'Istituto e le sue attività, reperire le informazioni utili al ruolo dello studente.

I docenti potranno, inoltre, elaborare progetti e iniziative anche extra-curricolari da attuare all'interno della scuola durante le ore pomeridiane, responsabilizzando gli studenti nell'organizzazione delle attività e facendo sì che siano avviati o rafforzati i collegamenti con altri sistemi informativi ("Informagiovani", "Centro adolescenti", ecc.) e con enti e associazioni esterne per eventuali collaborazioni, nonché per la diffusione di materiale informativo.

Vi sono inoltre attività pomeridiane di aiuto tra pari: alcuni studenti più esperti offrono costantemente, durante tutto il corso dell'anno scolastico, il loro aiuto nello studio a gruppi di studenti in difficoltà che ne facciano richiesta all'interno della struttura scolastica stessa.

Al C.I.C. è nato, dunque, un nuovo modo di studiare insieme, la B.D.T. [Banca del tempo]: essa consiste nel “do ut des”, ossia in uno scambio-offerta del proprio tempo attraverso una forma di mutuo aiuto nello studio, con la formazione di gruppi di studenti che si possano ritrovare a scuola nel primo pomeriggio (secondo le disponibilità date dagli studenti stessi) per approfondire temi, confrontarsi sui metodi di studio e soprattutto per applicare assieme le regole e le teorie disciplinari. I gruppi potranno, perciò, essere costituiti da ragazzi che non appartengono necessariamente alla stessa classe.

Tutti gli allievi potranno segnalare ai referenti del C.I.C. una loro eventuale disponibilità ad aiutare, oppure la necessità e il desiderio di essere aiutati mediante la compilazione di un modulo che sarà inserito nei registri di classe, e che verrà ritirato dagli studenti del gruppo C.I.C. o dalle insegnanti responsabili dell'iniziativa. L'organizzazione dei gruppi di studio sarà resa nota mediante l'affissione di locandine esplicative nelle bacheche dell'atrio e della sala C.I.C.

Agli studenti che parteciperanno all'iniziativa, sia per usufruire di un aiuto che per offrirlo, sarà chiesto di firmare un registro di presenza necessario per attestare le ore di studio pomeridiano svolte all'interno della scuola.

2.3... anche alla “Città del ragazzo” si realizzano progetti davvero speciali

Un esempio sul territorio ferrarese che costituisce un primo importante e organizzato “affacciarsi” al mondo del lavoro è costituito dal Centro di Formazione Professionale “Città del Ragazzo”, che lavora in un rapporto di convenzione con le scuole, rendendo operativo il succitato “Progetto Transizione”.

Chi lo può frequentare?

Il “Progetto Transizione” si rivolge specificatamente a giovani e ad adulti prevalentemente a partire dal diciottesimo anno di età e, in particolare:

- giovani con diagnosi funzionale della scuola secondaria di II grado;
- giovani e adulti che non riescono, in autonomia, ad inserirsi o a rein-

serirsi nel mondo del lavoro per problemi di salute subentrati in modo del tutto imprevisto (incidenti, malattie...).

Possono partecipare tutti coloro che sono già in possesso del certificato di invalidità e che usufruiscono dei vantaggi della L. 68/99 o che hanno i requisiti per avviare tali pratiche.

Chi segnala gli utenti?

La scuola secondaria di II grado di provenienza, la famiglia, i servizi sociali.

Cosa si impara e quanto dura il progetto?

Il “*Progetto Transizione*”, più specificatamente definibile come un “*progetto transizione scuola-formazione-lavoro*”, è finalizzato alla realizzazione di percorsi principalmente di orientamento e di inserimento-reinserimento lavorativo (fortemente “indirizzato”) di persone con disabilità fisiche e/o cognitive di diverso grado, che necessitano di percorsi individualizzati.

Lo stage

La presa in carico della persona è preceduta da una fase di valutazione (anche con qualche momento di auto-valutazione) a cui segue, se e quando si rende necessario, un periodo di formazione mirata, in preparazione all’esperienza lavorativa esterna e, quindi, la sperimentazione attraverso veri e propri stage specificatamente finalizzati.

Il Centro di formazione “Città del Ragazzo” svolge attività di laboratorio differenti secondo l’ottica della simulazione d’impresa, per avvicinare gradualmente la persona all’inserimento nelle aziende, dispone di laboratori di informatica, meccanica, abbigliamento, cucina, pulizie, falegnameria-corniceria, legatoria-cartotecnica, artigianato artistico e attività d’ufficio.

Per ogni partecipante viene definito un tipo di percorso particolare ed i laboratori più adeguati all’eventuale formazione.

Lo *stage* è costituito dal momento in cui la persona entra in azienda, è una formazione sul campo, che permette al futuro lavoratore di misurarsi con un ambiente strutturato e con richieste precise, relative alla mansione individuata dai responsabili del progetto.

L’ambito dello *stage* è definito in base alle esperienze formative e lavorative precedenti, alle effettive potenzialità dimostrate e alla motivazione della persona disabile.

Tale piano individualizzato può durare da uno a tre anni.

Quanto costa?

Per gli utenti che ne hanno diritto è completamente gratuito, finanziato dal Fondo sociale europeo, attraverso la Provincia di Ferrara.

3. Le proposte della SSIS ad Indirizzo Sostegno: dalla scuola al lavoro

In generale in Emilia Romagna e, in particolare nel ferrarese, la cosiddetta “avventura” dell’inserimento sociale dei ragazzi svantaggiati era partita ancora prima della promulgazione della L. 517/77, su iniziativa di gruppi di genitori, associazioni e operatori, al fine di garantire non solo l’integrazione scolastica, ma anche quella socio-lavorativa dei ragazzi con disabilità intellettiva o psico-fisica.

Da subito la si era voluta promuovere attraverso occasioni di sensibilizzazione che il territorio offriva, come la partecipazione a momenti ricreativi o culturali a livello comunale o provinciale, l’attivazione di seminari di studio sull’integrazione, in collaborazione con l’università o altri enti o istituzioni autorevoli.

“L’avventura”, in diversi casi, era stata in seguito tradotta sostanzialmente in forme di cooperazione sociale, per poter cogliere le opportunità che provenivano dalle nuove normative nazionali e regionali in materia di integrazione di studenti disabili i quali, appunto, uscivano dal percorso formativo della scuola superiore (L. 381/1991; L.Q. 104/1992; L.R. 7/1994; L. 68/1999; L. 328/2000; L.R. 2/2003 e successivi decreti applicativi, L.R. 17/2005, ecc...), e in progetti professionali o professionalizzanti, quali le attività strutturate di alternanza scuola-lavoro e/o i corsi di formazione veri e propri.

4. Il lavoro e l'alternanza scuola-lavoro alla “Città del ragazzo”

Con i tirocinanti della SSIS dell’Università di Ferrara, in giorni e in ore preventivamente stabiliti, è stato possibile far visita alla “Città del Ragazzo”, il Centro di Formazione Professionale ubicato in Ferrara per quel percorso formativo che noi supervisori abbiamo da sempre denominato “tirocinio extra-scuola”. In genere, ci ha sempre illustrato l’attività del Centro la dott.ssa L. M., coordinatrice e responsabile dei progetti collegati con enti o associazioni esterne, nonché dell’ambito relativo all’*handicap congenito*, oppure la dott.ssa E. P., psicologa, responsabile del settore dell’*handicap acquisito*.

Il Centro è una vera e propria “cittadella”, che pone al centro di tutto lo studente, la sua educazione e, in seguito, la sua formazione professionale, ma molteplici sono le categorie di giovani e meno giovani ai quali il Centro si rivolge, con una varietà notevole di progetti e di percorsi.

Il Centro nacque nel 1951 come Casa filiale dell’Istituto “Don Calabria” di Verona e, nelle intenzioni del suo fondatore Don Giovanni Calabria, avrebbe dovuto essere un collegio per ragazzi orfani, che, nel tempo, però, abbandonò il suo carattere residenziale e di “asilo” per diventare sempre più un centro di formazione professionale. Esso attualmente opera nei settori meccanico, tessile, informatico, grafico-*web*-multimediale e nel terziario avanzato, con percorsi formativi rivolti a giovani diplomati o laureati in cerca di prima occupazione, a lavoratori desiderosi di aggiornarsi sulle nuove tecnologie, ad aziende che vogliono effettuare *training* formativi per i loro dipendenti (quindi, sostanzialmente, corsi di qualifica, di *post* qualifica e di riqualificazione professionale), nonché a giovani svantaggiati con deficit di vario genere (fisico o psichico, congenito o acquisito e/o con problemi di disagio socio-culturale). È questa l’utenza che “incarna” la vera natura del Centro ed è, evidentemente, anche quella che poteva interessare particolarmente gli specializzandi dell’indirizzo sostegno. Dunque, una poliedricità del Centro che consente di attivare una fitta rete di contatti e di collaborazioni con aziende, associazioni di categoria, enti locali e amministrazioni pubbliche e che favorisce la possibilità di ricevere finanziamenti dagli enti pubblici locali, regione e provincia, ma anche dal fondo sociale europeo, finalizzati alla crescita culturale del Centro stesso.

Sono presenti, alla “Città del Ragazzo”, varie sezioni specialistiche:

- la “Cooperativa 81” che si occupa dei soggetti con *deficit* fisico o psichico congenito di grado medio (quindi con difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro), una cooperativa sociale di tipo B, economicamente autonoma rispetto al Centro, pur facendo sempre parte dell’Opera Don Calabria, convenzionata con l’ASL di Ferrara. Qui, i lavoratori, numerosi e riuniti in un unico locale, assemblano prese elettriche, si occupano di lavori di carto-tecnica e di legatoria di testi vari, anche antichi e di pregio (alle attività collaborano anche *tutor* esperti di restauro), ognuno secondo il proprio ritmo, le proprie abilità e la propria volontà del momento. I dipendenti della cooperativa, infatti, non vengono mai sottoposti a pressioni legate alla produttività, ciascuno di loro, ogni giorno, dà quel che può e che vuole, essendovi

tempi sempre piuttosto elastici da rispettare per le consegne alle ditte esterne che, come contro-partita, hanno un certo risparmio sui costi. I membri della cooperativa sono impegnati per circa otto ore di lavoro (flessibili) al giorno, suddivise in due turni interrotti dal servizio mensa all'interno del Centro. Essi, alla fine del mese, ricevono un compenso simbolico, ma evidentemente molto importante per loro. Ad esempio, la lavorazione dall'inizio alla fine del pezzo di una prolunga è suddivisa in tante operazioni semplici che, con la partecipazione di tutti, consentono di arrivare alla realizzazione di prodotti finiti di buona qualità. Alcuni lavoratori della “Cooperativa 81” sono autonomi negli spostamenti: molti di loro arrivano con i mezzi pubblici, altri, meno autonomi, sono accompagnati dalle famiglie, oppure dal pulmino messo a disposizione dall'ASL;

- la sezione denominata *T.C.E.* (Trauma-Cranico-Encefalico) che si occupa dei soggetti con *deficit* acquisito a seguito di malattie come l'ictus o causate da incidenti stradali, oppure come conseguenza di interventi chirurgici mal riusciti. Si tratta, per il Centro, di una fascia più “recente” di persone che hanno perduto solo in parte la motricità precedentemente integra e che, quindi, devono rimodulare la propria esistenza su una disabilità sopravvenuta. Per loro è previsto un collocamento lavorativo mirato, attraverso il costante collegamento con “l'esterno” e l'apporto sinergico del Centro per l'impiego, allo scopo di farli assumere dalle varie aziende ai sensi della Legge n. 68/1999, naturalmente dopo aver valutato il livello delle loro abilità, stabilito mediante *test* appositi, eseguiti con macchine per la determinazione standardizzata delle abilità. Tali macchine provengono dagli U.S.A. e consentono di parametrare la manualità, il senso del pericolo, la velocità di esecuzione del lavoro ed altre variabili importantissime a livello di prestazione. Alcune prove simulano delle tipologie di lavoro: l'utilizzo del registratore di cassa, la catalogazione dei libri di una biblioteca, il montaggio e lo smontaggio di un rubinetto, la rilegatura di un testo, lo smistamento della posta, il riordino e la classificazione di materiale vario. A questo tipo di utenza sono proposte anche altre attività da svolgersi mediante l'impiego delle tecnologie (*computer*) e programmi individualizzati per l'acquisizione delle competenze necessarie a un percorso successivo, sovente rappresentato da uno *stage in azienda*. La sezione T.C.E. lavora dal 1995 in collaborazione con l'U.M.R. (Unità di medicina riabilitativa) del S. Giorgio di Ferrara, mentre il C.F.P. si occupa dell'inserimento lavorativo, entrambe fasi

molto importanti nel processo di riabilitazione della persona nella sua totalità;

- “*Simulimpresa*”, progetto rivolto ai ragazzi dei corsi di base che escono dall’obbligo scolastico ed entrano in quello formativo che consiste nell’acquisizione, attraverso simulazione, di tutte quelle competenze necessarie nel settore amministrativo di un’azienda. “*Simulimpresa*” riesce a ricreare tutte le condizioni operative di un’azienda (come può essere, ad esempio, un’impresa di vendita di prodotti alimentari) in tutte le sue fasi, compresi i rapporti con altri soggetti come le banche, l’I.N.P.S., l’I.N.A.I.L., ecc.

- “*Simulmeccanica*” è un progetto sempre rivolto ai ragazzi dei corsi di base che escono dall’obbligo scolastico ed entrano in quello formativo; alcuni di loro non sono nemmeno in possesso del diploma della scuola secondaria di I grado, ma ugualmente vengono accolti e poi obbligati a seguire in contemporanea una formazione per il recupero, al fine di arrivare ad assolvere l’obbligo scolastico attualmente richiesto e previsto per legge. A questo punto è inevitabile pensare come il Centro funzioni nella logica dell’inclusione e non in quella dell’esclusione, ovvero non rifiuta quanti non sono inizialmente in possesso dei requisiti richiesti, ma li include ugualmente, adoperandosi perché essi arrivino a possederli. Gli allievi dei corsi di base sono prevalentemente ragazzi con disagio socio-culturale: hanno alle spalle insuccessi scolastici o situazioni familiari problematiche; sempre più spesso si tratta di extracomunitari o di giovani concessi in affido familiare;

- *il settore tessile* o della sartoria, è rivolto a persone delle fasce deboli, settore da qualche anno in notevole difficoltà. L’interesse delle adolescenti per questo tipo di lavoro è scemato per il fatto che molte aziende locali del settore tessile non assumono più, sono fallite o hanno chiuso i battenti, strozzate soprattutto dalla concorrenza delle produzioni estere. Pertanto, se non c’è richiesta di questo tipo di manodopera, non vi sono più nemmeno gli iscritti ai relativi corsi di formazione, che non vengono, perciò, più attivati. In passato, il territorio locale pullulava di laboratori per il confezionamento di capi di abbigliamento e di aziende vitali nel comparto tessile che impiegavano molto personale. Ora, il settore è caduto in una crisi profonda: capi di abbigliamento inizialmente di scarsa qualità, ma oggi sempre più simili a quelli del *made in Italy*, vengono prodotti in realtà molto vicine a noi, con l’impiego di operai stranieri a basso costo e disposti a lavorare per un numero impressionante di ore, con il risultato che tali realtà

produttive riescono a soddisfare le richieste in tempi più ridotti e a costi sensibilmente inferiori. Ciò rappresenta una grave perdita per il patrimonio professionale e culturale del nostro territorio, quindi non esiste più una “continuità” di richieste per questo tipo di creazione. Oggi l'attività all'interno del Centro è svolta da poche donne svantaggiate: si tratta di disoccupate di lungo corso, oppure di extracomunitarie con difficoltà d'integrazione culturale che lavorano solo per soddisfare le esigenze delle proprie famiglie;

- *il “Centro Perez”* per le persone con disabilità acquisita ove i lavoratori svolgono attività varie a seconda delle commesse che vengono dall'esterno, spesso dall'estero. In questo momento, si tratta di porre l'etichetta su pacchi di zucchero proveniente dal Sud dell'America per il commercio equo e solidale: accanto, il laboratorio di informatica dove si sviluppano idee, si realizzano articoli, opuscoli, *brochures*, stampe digitali, e sono tutti quanti prodotti esteticamente molto gradevoli;

- *il laboratorio polivalente* dove, a turno, sia coloro che hanno un *handicap* congenito, sia quelli con un *handicap* acquisito si cimentano, a seconda delle varie commesse provenienti per lo più da parrocchie e scuole dell'infanzia, in lavori di corniceria, nella creazione di oggetti e di giocattoli in legno coloratissimi, nel disegno su vetro, nella produzione di candele, ecc. Il lavoro, talvolta, prevede l'utilizzo anche di macchine un po' pericolose, come il pirografo. In tal caso gli allievi vengono seguiti individualmente da un esperto del settore;

- *il laboratorio di informatica* dove vengono impegnati i ragazzi con diagnosi funzionale. I *deficit* sono diversi fra di loro, ragion per cui tutti fanno informatica, ma seguendo dei progetti individualizzati e cercando di creare dei sotto-gruppi il più possibile omogenei;

- infine, vi sono *le officine* dove, attorno a dei torni, si adoperano ragazzi normo-dotati dei corsi di base per operatore meccanico. Alcuni di loro sono extracomunitari, con un disagio di tipo socio-culturale. Accanto si trovano i locali per la formazione degli operatori per macchine utensili, figura abbastanza richiesta sul mercato del lavoro. Per accedere a questo corso, però, occorre essere in possesso del diploma di qualifica triennale rilasciato dall'I.P.S.I.A.

A questo punto, appaiono molto chiare le finalità del Centro, che ha sviluppato davvero una pluralità di progetti e di percorsi: è fortemente percepibile la “tensione quotidiana” come ricerca verso la realizzazione di un processo di integrazione sociale e lavorativa della persona

svantaggiata e l'importanza di fattori educativi ed affettivo-relazionali in tale processo continuo.

5. E dopo la scuola... il lavoro

Varie volte, in accordo con i referenti, i supervisori hanno accompagnato un certo numero di specializzandi a visitare la Cooperativa sociale ONLUS "Terra Ferma" i cui membri s'impegnano in attività di manutenzione del verde pubblico e privato, con la propria sede in un'ala dell'I.T.A.S. "F.lli Navarra" di Malborghetto di Boara (Fe).

In quei locali, seduti attorno ad un grande tavolo, insieme ai giovani e agli operatori della cooperativa, l'atmosfera che si respirava era di simpatia e di apertura al dialogo. I membri della cooperativa ci hanno sempre riservato un'accoglienza calorosa, anche se apparivano un po' intimiditi, ma contenti di poter raccontare chi sono e che cosa sono in grado di fare. Si avvertiva, per l'intera durata dell'incontro, quanto essi desiderassero che noi potessimo comprendere la loro esperienza e si mostravano, al contempo, modesti, ma legittimamente orgogliosi di quanto avevano costruito, ed effettivamente ciò che è stato realizzato in questi anni è davvero tanto.

A illustrarci il profilo, l'attività, l'organizzazione e gli obiettivi della cooperativa, oltre ai ragazzi, è stata la presidente, la Dott.ssa M. Z., madre di uno dei ragazzi disabili, F., affetto da sindrome di Down.

Dapprima M. Z. ci ha spiegato il motivo della denominazione, "Terra Ferma": tale nome fu suggerito da uno dei soci fondatori in quanto evoca un progetto stabile, solido e sicuro.

Si tratta di un percorso rivolto ai ragazzi che hanno concluso un periodo di formazione nella scuola, l'agenzia fondamentale, capace di migliorare le persone, di dare dei modelli comportamentali e degli stili nelle relazioni con gli altri, di sollecitare determinate potenzialità. Poi, come naturale conseguenza e finalità di un percorso scolastico insostituibile, ci deve essere evidentemente il lavoro, che sviluppa altre e diverse potenzialità, ma al primo posto vi è senz'altro la scuola di stato che caratterizza la prima fase del processo educativo delle persone disabili. Tutti i ragazzi della cooperativa hanno, infatti, frequentato la scuola secondaria di I grado, alcuni di loro anche tre anni dell'ITAS "F.lli Navarra" di Malborghetto, cui la cooperativa "Terra Ferma" è strettamente legata, più un quarto anno di un progetto di tale Istituto denominato "Fare impresa". C'è anche chi proviene da altre cooperative che sono risultate meno congeniali ad alcuni membri di "Terra

Ferma”, insomma ciascuno di loro ha un proprio percorso formativo più o meno lungo che, comunque, vi è stato. Attualmente questi giovani, le loro famiglie e gli operatori sono tutti fortemente e fermamente convinti del valore del lavoro nella vita di tutti.

La cooperativa costruita attorno ai ragazzi, è lo strumento concreto per valorizzare le loro abilità e le loro competenze: essa punta, infatti, su ciò che è stato acquisito e non su ciò che manca in loro, sulle loro diverse abilità, sulle loro “presenze un po' alternative” e non sulle loro carenze.

“Terra Ferma” nasce nel novembre 2001, opera in convenzione con la regione Emilia-Romagna, con la provincia di Ferrara e con i comuni di Ferrara, di Vigarano Mainarda, di S. Agostino e di Mirabello. La cooperativa ha da tempo elaborato anche ad un progetto ambizioso e di non facile realizzazione: consorzarsi con altre 8-9 cooperative sociali, al fine di offrire, unendosi, maggiori occasioni e opportunità di lavoro a diverse categorie di persone svantaggiate (disabili psicosofici, carcerati, tossicodipendenti, ecc.), progetto che si sta realizzando proprio nel momento attuale. Non è stato di semplice realizzazione perché ogni cooperativa ha sempre avuto la propria visione circa le modalità di farlo partire a livello di richieste finanziarie e perché ciascuna fa, com'è naturale, molta attenzione alla gestione dei propri fondi, che sono sempre poca cosa, rispetto alle reali esigenze.

Lavorare in convenzione non è semplice: esistono leggi finanziarie, come quella attuale, che tagliano in parte i fondi agli enti locali e purtroppo ci sono, nel mondo, ancora molte e differenti “povertà”. Gli enti pubblici, pur nella convinzione che le cooperative siano una realtà importante, concretamente non le sostengono quanto dovrebbero. È importante sapere, però, che un'alta percentuale dei lavori della cooperativa è stata realizzata attraverso il meccanismo delle convenzioni, solo una parte per mezzo di appalti. Sono sempre più numerosi i privati (nella fattispecie amministratori di condominio, ma non solo) che affidano i lavori a “Terra Ferma”, inoltre siccome la cooperativa è tenuta alla fattura sulla quale va poi ovviamente pagata l'IVA, alcuni privati hanno legittimamente provato ad affidarsi ad altri soggetti o più economici o capaci di non fatturare, ma sono, in seguito, tornati a contattare la cooperativa perché i “membri” che ne fanno parte, lavorano bene. È stata necessaria, infatti, la qualità, la professionalità e, quindi, per conservare il lavoro sono state indispensabili le conoscenze e le competenze necessarie.

Per ottenere dei finanziamenti, la cooperativa è “entrata” nell’area cosiddetta “Obiettivo X”, costituita da zone del Comune di Ferrara che hanno dovuto essere riqualificate. Per il recupero di queste aree la cooperativa era ormai in possesso di tutti gli strumenti necessari: nel tempo dei primi tre anni è riuscita nel proprio intento e, da parte dei membri di “Terra Ferma” ci sono, giustamente, tanto orgoglio e soddisfazione nel sottolineare tale esperienza.

I membri della cooperativa, suddivisi in piccoli gruppi di due o tre, seguiti da un operatore, lavorano a dei progetti personalizzati. Gruppi ridotti consentono all’operatore di poter seguire l’attività di tutti con la garanzia dell’ottima realizzazione finale. Infatti, è questa l’impostazione della cooperativa: lavorare in piccoli gruppi, più produttivi, per migliorare la qualità del lavoro. Alla sede della cooperativa, presso Malborghetto di Boara, sono disponibili alcuni operatori: normalmente i membri sono divisi in due squadre variabili, ciascuna delle quali conta due operatori.

Interessante è il racconto che riguarda la storia di L. disabile fisico, privo di una mano in seguito ad un incidente. Dopo aver perduto il lavoro che svolgeva presso un’azienda che prevedeva l’impiego di macchine operatrici, ha seguito uno stage e, in particolare, un percorso individualizzato presso “Terra Ferma” che si proponeva come una realtà lavorativa affine a quella da dove proveniva L., ma gli si richiedeva anche l’abilità di utilizzare macchinari di piccole dimensioni e non macchine operatrici come L. era abituato ad usare. Tuttavia, l’esperienza di L. è stata positiva, però “Terra Ferma” ha dovuto adattare alle caratteristiche di L. alcune parti dei propri macchinari, operazione, questa, di non facile realizzazione perché sono occorsi prima la consulenza di esperti e poi il vaglio e l’approvazione da parte degli organismi competenti per l’uso di “strumenti modificati” per il lavoro. Tale operazione, inoltre, è stata anche economicamente onerosa per la cooperativa: per realizzare percorsi come quelli di L. sono servite numerose doti: pazienza, tenacia, caparbità, determinazione, convincimento (non bisognerebbe “mollare” mai di fronte alle difficoltà) e, naturalmente, anche risorse economiche.

Per gli altri ragazzi disabili, invece, non è stato necessario adattare gli strumenti di lavoro, si è dovuto, però, stabilire chi fosse in grado di utilizzarli. Solo S., per esempio, ha avuto l’idoneità alla guida del “trattorino”, ma tutti quanti mettono una gran cura nella manutenzione e nella pulitura degli strumenti di lavoro e questo atteggiamento è molto positivo. Gli attrezzi usati per il lavoro sono, per i membri della

cooperativa, il “prolungamento di sé”, ovvero il “prolungamento dei lavoratori stessi” che li utilizzano.

6. Conclusione

L'esperienza di tirocinio che gli specializzandi della SSIS hanno sempre svolto all'interno dei vari indirizzi è stata altamente formativa, non solo a livello professionale, ma anche sul piano sociale ed umano. I docenti *tutor* li accolsero di buon grado e si mostrarono, sin dall'inizio, abbastanza disponibili, andando incontro alle loro esigenze ed ai loro tempi piuttosto ridotti che vennero imposti dal Ministero dell'Istruzione. I tirocinanti che, nel corso degli anni, giunsero via via nelle scuole, esercitarono l'osservazione e, per la maggior parte degli indirizzi, anche una sperimentazione didattica precedentemente programmata con la guida dei supervisori di tirocinio della SSIS: nel caso del sostegno, invece, la presentazione di un'unità didattica non divenne mai “obbligatoria” sia per le indicazioni normative vigenti, sia per l'estrema varietà e la delicatezza delle problematiche legate alla disabilità.

I professori accoglienti, conoscendo l'inesperienza nel campo dell'insegnamento di numerosi tirocinanti, cercarono di introdurli gradualmente nel “loro mondo”: dapprima attraverso il tirocinio osservativo e, a tal fine, invitarono i futuri docenti a consultare anche la documentazione inerente la diagnosi dei singoli allievi poi, mediante le riflessioni sulle esperienze di insegnamento studiate, fornirono loro un quadro educativo-didattico chiaro e completo.

Da un punto di vista professionale, inoltre, la “pratica” del tirocinio ha indicato agli specializzandi dell'indirizzo sostegno diversi modi di relazionarsi con chi si trova in una situazione di disabilità e ha sottolineato l'importanza di essere creativi e flessibili nell’“inventare” sempre nuove e interessanti attività, purché significative per la crescita degli allievi in difficoltà. Dei corsi di specializzazione-formazione nella loro interezza, le esperienze che, a mio avviso, lasciano veramente una traccia tangibile, sono quelle del tirocinio, se ben programmate e altrettanto supportate da indispensabili conoscenze teoriche di riferimento.

Ora, rilevando la validità dell'alternanza scuola-lavoro e quella del tirocinio, anche se le due attività si svolgono con finalità differenti ed in fasce d'età molto distanti, ritengo che entrambe portino a riflettere sull'importanza dell'esperienza sia nel settore dell'educazione, sia in

quello lavorativo dei vari settori produttivi: entrambe evidenziano quanto sia formativo osservare, sperimentare per apprendere con la dovuta chiarezza.

Se l'alternanza (scuola-lavoro) fa rima con testimonianza, possiamo senz'altro concludere sostenendo che incrementare e favorire i contatti ed i percorsi formativi per gli studenti, a partire dal quindicesimo-sedicesimo anno di età, non può che favorire l'orientamento nell'ambito dell'offerta lavorativa del territorio di residenza e, contemporaneamente, stimolare potenzialità recondite per tutti coloro che vi si avvicinano. Parimenti, ma su livelli ben più elevati, il tirocinio della SSIS ha potuto condurre i futuri docenti ad affrontare con sicurezza e consapevolezza ogni nuova esperienza didattico-educativa, indirizzandoli a svolgere quel lavoro apparentemente semplice, ma niente affatto immediato, che diventa possibile e realizzabile solo con le necessarie operazioni per la cosiddetta "trasposizione didattica" degli argomenti oggetto di studio.

Il tirocinio come aggiornamento professionale: il caso della formazione docente

Giovanni Genovesi^(*)

1. Il tirocinio tra etimo e storia

Storicamente il tirocinio si dà come l'insieme di esercizi che era tenuto a fare o a cui era sottoposta la recluta, ossia il neofita di ogni arte, mestiere e professione.

Esso aveva, nel mondo romano, la durata di un anno sotto la sorveglianza di un tutor che finiva per coincidere con il popolo stesso che poteva osservare e constatare il progredire della formazione del *tirone* o *individuo in formazione professionale*.

Per quanto riguarda la professione magistrale, in Italia il tirocinio ha una lunga, sia pure travagliata tradizione. Esso ha sempre avuto un posto, tenuto in buon conto oppure svilito, nelle scuole normali, prima, e nell'istituto magistrale, dopo. Esso veniva tenuto sotto la responsabilità del professore di Pedagogia, prima, e di Pedagogia, Filosofia e Storia, dopo. Sia nel prima sia nel dopo, ma più marcatamente nel dopo, il tirocinio non era altro che un pro forma, limitandosi a far assistere gli allievi-maestri alle lezioni tenute da maestri che si erano accordati con il professore.

Il fatto che il tirocinio non avesse dato buona prova di sé per il modo come era gestito, non significa affatto che se ne volesse svalutare il ruolo. Anzi, se ne è riconosciuta sempre l'importanza così come al tempo stesso la grande difficoltà di svolgerlo al meglio. Per certi aspetti sembra che tali difficoltà venissero annesse a quelle stesse che sono sempre esistite per riconoscere la Pedagogia e anche la Scienza dell'educazione come scienza.

^(*) Professore ordinario di Pedagogia alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ferrara.

Rileggiamo quanto scriveva, sia pure con non poca enfasi, il Salerno nei primi anni del secolo scorso a conclusione della sua voce sul tirocinio: “Concludo coll’insistere ancora una volta sull’importanza del tirocinio; e se per la medicina, l’ingegneria, e l’avvocatura non può farsi a meno d’un certo tirocinio, certo esso deve riconoscersi come necessario e utile e importantissimo per la più difficile e delicata delle professioni, la più difficile, delicata e nobile delle arti, quella di *educare*.”

È noto che non mancano di quelli, i quali o per ignoranza, o per malevolenza, o per vanità, ostentano un certo disprezzo per la Pedagogia e quindi anche per il *tirocinio*, e aggiungono che basta sapere per poter insegnare, che il metodo se lo fa l’insegnante da sé, ecc.; e fino a quando queste viete osservazioni vengono da coloro che non vogliono sapere che significhi: *scuola, educazione, istruzione, metodo didattico*, ecc., li compatiamo e non ci curiamo di loro. Ma quando vengono da persone colte e persino da insegnanti, diciamo loro che, se amano la verità e vogliono francamente ricredersi del loro errore, anche senza confessarlo, entrino ripetutamente nelle scuole di *tirocinio*, osservino, imparino, riflettano; seguano il precetto del Vangelo: *Videte, probate*; forse si convinceranno che aveva ben ragione Kant allorché scriveva: - Bisogna fondare scuole *sperimentali* prima di poter creare quelle *normali*”⁶.

L’etimo più corrente e noto di tirocinio è quello derivato dal verbo greco *terō* o *tereō*, sorveglio, prendo in cura (da cui terapia)⁷. Questa funzione del tirocinio limitata ad un anno e, quindi, con prevalenza degli aspetti pratici, tipica del periodo romano, è apparentemente stata ripristinata dalla nuova formula del tirocinio professionale docente, il

⁶ G. Salerno, *Tirocinio*, in *Dizionario illustrato di Pedagogia*, diretto da A. Martinazzoli e L. Credaro, Milano, Vallardi, s. d. (ma 1910-1911), vol. III. Il discorso di svilimento e, addirittura, di disprezzo della Pedagogia, come si vede, ha una lunga tradizione e non si può dire che sia certo interrotta. Anzi, proprio un simile atteggiamento ha creato sempre non poche difficoltà ad impostare in maniera scientifica il problema dell’insegnamento. Lo scrivente ha dedicato molta parte della sua ricerca ad individuare le ragioni per impiantare un solido statuto epistemologico della Scienza dell’educazione, senza la quale non potrà esserci mai una seria e funzionale formazione professionale docente e, pertanto, un vero e proprio tirocinio. Al riguardo, mi permetto di rimandare al mio saggio *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell’educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008.

⁷ I riferimenti etimologici sono stati ripresi, in gran parte, dal *Vocabolario etimologico* di Ottorino Pianigiani, La Spezia, F.lli Melita, 1981 (I ed. 1907).

cosiddetto Tirocinio formativo attivo (TFA), prevista dal decreto per la formazione docente a livello di scuola secondaria di primo e di secondo grado.

2. Il tirocinio e la formazione

Vediamo quanto è previsto dal decreto circa il TFA:

“Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) è *un corso abilitante all’ insegnamento istituito dalle università*. Esso ha durata annuale e attribuisce, tramite un esame finale – sostenuto davanti a una commissione mista composta da docenti universitari, un insegnante “tutor” in ruolo presso gli istituti scolastici e un rappresentante dell’Ufficio Scolastico Regionale (USR) o del MIUR – *il titolo di abilitazione all’insegnamento* in una delle classi di abilitazione previste dal DM 39/1998 e dal DM 22/2005, sino a quando tali decreti non saranno sostituiti. Il TFA è attivato per ciascuna classe di abilitazione secondo il fabbisogno.

Il Tirocinio Formativo Attivo consiste di tre gruppi di attività:

- 1) insegnamenti di materie psico-pedagogiche e di scienze dell’educazione;
- 2) un tirocinio svolto a scuola sotto la guida di un insegnante tutor, comprendente una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo;
- 3) insegnamenti di didattiche disciplinari che vengono svolti in un contesto di laboratorio mirante a stabilire una stretta relazione tra l’approccio disciplinare e l’approccio didattico.

Allo scopo, nei laboratori, è prevista una collaborazione tra docenti universitari, che li dirigono, e gli insegnanti tutor.

L’attività di tirocinio nella scuola si conclude con l’elaborazione di una relazione di tirocinio di cui è relatore un docente universitario e correlatore l’insegnante tutor che ha seguito l’attività di tirocinio.

La relazione deve consistere in un elaborato originale, non limitato a una semplice esposizione delle attività svolte.

L’elaborato deve evidenziare la capacità del tirocinante di integrare a un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell’attività in classe con le conoscenze in materia psico-pedagogica,

nell'ambito della didattica disciplinare e, in particolar modo, nelle attività di laboratorio”⁸.

Ho riportato la parte *clou* del decreto sul tirocinio, non per farne un commento, ma per rimarcare come il concetto di tirocinio formativo, pur rifacendosi temporalmente ad una durata annuale, intende far sì che le attività che esso dovrebbe mettere in moto siano tali da illuminare tutte le possibili attività che il docente sentirà la necessità di svolgere nella sua classe con i suoi allievi.

Per certi aspetti, a prescindere dall'intenzionalità del decreto, il tirocinio professionale odierno per qualsiasi attività professionale cerca di privilegiare la dimensione di concettualizzazione rispetto a quella puramente esecutiva e ripetitiva.

Non bisogna dimenticare che nel decreto il termine *tirocinio*, unito all'aggettivo *formativo*, è preso nel senso più largo di formazione, ossia di quell'insieme di attività che comportano l'acquisizione di specifiche competenze professionali.

Non a caso il tirocinio formativo si articola sia in una dimensione teorica che comprende l'insegnamento di discipline scientifiche in stretta connessione con la parte didattica, sia in una dimensione pratica da svolgere a scuola con la guida di un docente della stessa scuola, il quale svolge il ruolo di tutor.

Del resto, la dimensione concettuale era ben presente già nelle primigenie forme di tirocinio più raffinate, quale per esempio quella del retore e dello stesso *grammaticus*, nelle quali, a poco a poco, la parte ripetitiva fa posto anche alla dimensione di concettualizzazione nel tentativo da fare del tirocinio una attività di aggiornamento fruibile, con i dovuti “distinguo”, per tutti i settori lavorativi.

In sostanza, il tirocinio si viene a qualificare come una serie di attività teoriche e pratiche finalizzate all'addestramento per migliorare costantemente, o comunque non depauperare le capacità di esercitare una professione.

D'altronde, già un'etimologia del termine, la quale tendeva a rimarcare la situazione del tirocinio ad un livello meno superficiale, sta ad indicare la volontà – forse per molto tempo restata a livello di velleità – di andare oltre la pratica imitativa degli esercizi mostrati da un

⁸ Il decreto è stato pubblicato nel settembre 2010. Per un commento alla relazione che lo accompagna si veda l'articolo di L. Bellatalla, *La formazione docente: il TFA*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 176-177, luglio-dicembre 2010.

maestro o da colui che si addossava il compito del modello o di mostrare il modello da copiare e introiettare attraverso innumerevoli ripetizioni.

In effetti, proprio l'etimo del termine *tirocinio* ci porta al nome latino *tirones*, i novizi che facevano la loro prima campagna d'armi o che vestivano, a diciassette anni, la toga virile.

I due sostantivi prendono vita dal verbo *terere*, che viene dal greco *teirein*, consumare sfregando, fare frequentemente una cosa, esercitarsi. Entrambi i verbi suggeriscono l'andare ben al di là della prima prova d'armi dei giovani militari o la vestizione della toga virile dei diciassetenni, in quanto l'esercizio che presuppongono non si esaurisce in breve tempo, ma dura tutta un'esistenza al punto che porta alla consumazione, appunto la *terèdine*.

Pertanto, è pensabile che un simile esercizio postulasse anche una carica non indifferente di concettualizzazione, anche se poteva dare l'illusione di essere un buon tirocinio limitandosi alla ripetizione della dimensione pratica.

Da tutto ciò deriva che, come definizione più avanzata, il tirocinio è un allenamento continuo ad usare strumenti tecnici e concettuali per adeguarli ad un mondo che cambia anche in forza, soprattutto, dell'uso di quegli strumenti.

Il tirocinio rappresenta, dunque, la dimensione propria e della formazione iniziale e dell'aggiornamento in quanto si dà come aspetto precipuo in cui l'individuo verifica non regole ma strumenti concettuali.

In questa prospettiva, esso si qualifica come il cuore di una formazione che vuole darsi come continua, che è quanto caratterizza al meglio lo sforzo di esistere dell'uomo.

Ma se è vero quanto detto che il tirocinio è il perno stesso della formazione di colui che lo pratica e, al tempo stesso, di coloro per i quali egli cerca di potenziare la sua formazione, allora bisogna individuare cos'è che esalta al massimo un simile ruolo di centralità.

Si arriva, così, al cuore stesso del discorso sul tirocinio, un discorso che è per troppo tempo restato svilito nella morsa dell'apprendistato, inteso esclusivamente come la pratica di colui che apprende una professione.

Io credo che, per dare il risalto che merita al tirocinio, come modalità di aggiornamento di qualsiasi professione, sia necessario staccarlo definitivamente dalla transitorietà e farne, come prima accennato, il cardine stesso della professione.

Il punto forte per operare un simile distacco sta nel puntare a riempire l'attività di tirocinio di concettualizzazione e cercare di impostare ogni azione possibile da eseguire in quella determinata professione come se la si stesse progettando e, addirittura, eseguendo.

In questa prospettiva, l'insegnante – ma non solo esso - impara la sua professione non tanto facendola prima di saperla fare o scimmiettando coloro che la stanno già facendo, ma cercando di immaginare i problemi da risolvere nell'esercizio della stessa professione.

Non si tratta di ipotizzare problemi particolari, bensì problemi generali, quelli cioè che possono essere rappresentati sotto forma astratta e che caratterizzano sempre e comunque il modo di essere di un docente.

3. La simulazione e i modelli

È ciò che si chiama *simulazione*, ossia la capacità di immaginare di compiere una serie di azioni per portare a termine un determinato compito con determinate persone.

In questo contesto il termine simulazione non ha nessuna accezione di azione maliziosa che cerca di trarre in inganno altri per procurarsi vantaggi propri, ma recupera in pieno tutta la forza della finzione e della verosimiglianza per progettare interventi quanto più possibili adeguati e consoni a ciò che si verificherà.

In altri termini, per *simulazione* è da intendere un modello della realtà che permette di valutare e prevedere lo svolgersi dinamico di una serie di eventi o processi che si verificano una volta che colui che ha preparato il modello mette in atto certe condizioni o certi interventi. In questa ottica, le simulazioni si rivelano un raffinato strumento di analisi che può avvalersi delle possibilità di calcolo offerte dall'informatica.

Nel mio dizionario di Scienza dell'educazione⁹ definivo la simulazione come una "riproduzione a livello artificiale e, quindi, semplificato di una situazione per studiarne meglio le componenti o per addestrare di individui destinati ad operare poi nella situazione reale.

Il termine deriva dal latino *simulationem*, accusativo di *simulatio*, da *simulatus*, participio passato di *simulare*, fingere, fare il simile,

⁹ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Edizioni Corso, 1998.

imitare, rappresentare qualcuno o qualcosa attraverso la riproduzione delle sue caratteristiche fondamentali.

L'attività di simulazione, grazie agli sviluppi dell'informatica e della produzione di contesti *virtuali* che danno cioè sensazioni e stimoli analoghi a quelli dei contesti autentici, dovrebbe avere un largo impiego nella didattica e assorbire per gran parte l'attività di tirocinio, indispensabile in ogni processo di apprendimento.

In effetti, attraverso la simulazione di esperimenti effettuati con l'aiuto del calcolatore si promuovono più proficuamente nel soggetto processi euristici di pensiero grazie al *monitoraggio* continuo dei risultati dell'apprendimento che il computer permette.

D'altronde, se si pensa ai vari esercizi o prove con cui nella scuola si è sempre cercato di valutare le conoscenze e le competenze acquisite dagli allievi, ci rendiamo conto che essi erano guidati proprio dal principio della simulazione che, in ultima analisi, è il principio che sorregge tutta l'attività della scuola.

Ciò che soprattutto risulta importante è però che gli allievi stessi siano esercitati ad operare secondo il principio della simulazione, riuscendo a ipotizzare dei modelli di situazioni in cui operare non solo semplificati rispetto alla realtà ma, addirittura, mai verificatisi e quindi del tutto artificiali e con la forza conoscitiva del verosimile".

Il modello, come si vede, è da considerare uno strumento, vuoi concreto vuoi astratto, che il soggetto mette a punto per poter perseguire un fine e che è, quindi, disponibile ad aggiustamenti e nuove messe a punto. Proprio per questo, il modello, ben lungi dall'essere concepito come una struttura che ingabbia e che spinge all'imitazione, deve essere flessibile e trasformabile e, quindi, è necessario che sia artificializzato e razionalizzato al massimo.

Ora, proprio la messa a punto di un modello del tutto artificiale richiede l'uso di una strumentazione informatizzata.

In effetti, la simulazione, non è altro che la trasposizione in termini logico-matematici di un modello concettuale della realtà.

Tale modello concettuale è dunque un modello che rappresenta a livello matematico l'insieme di processi che hanno luogo nel sistema valutato e il cui insieme permette di comprendere le logiche di funzionamento del sistema stesso.

Non voglio e non posso addentrarmi nel dettaglio sull'uso di questi modelli, non avendo io le competenze informatiche e matematiche per portare a termine tale compito, ma mi pare che quanto ho accennato sia sufficiente per mettere in evidenza la necessità di interpretare il ti-

rocinio come un insieme di attività che va al di là del puro fare lezione cercando di imitare quanto è stato visto fare dall'insegnante ritenuto un modello.

Io credo che il modello, sia pure articolato in modo tale da comprendere la riproduzione della pratica umana ritenuta ottimale, debba prevedere anche e soprattutto quel modello logico-matematico che permette a chi lo costruisce di comprendere anche il sistema in cui lo applica.

Tanto per fare un esempio, la procedura per mettere a punto un modello frutto di un'attività di simulazione ricalcherebbe i passaggi tipici del procedimento scientifico.

1. Bisogna definire, tramite un'attenta analisi del problema da risolvere, gli obiettivi da raggiungere e le problematiche che ciò comporta.
2. Si mette a punto un modello concettuale che simula il comportamento dei diversi flussi di materiale e di informazioni che attraverseranno il modello.
3. Occorre validare il modello concettuale verificandone la capacità di dare una immagine consistente della realtà.
4. Occorre raccogliere e analizzare i dati che si pensa di utilizzare per procedere nel lavoro.
5. È necessario rappresentare il modello in termini matematici.
6. Si passa all'applicazione del modello, reiterandola e protocollando i dati in uscita.
7. Si effettua una analisi dei protocolli con i dati di uscita.
8. Si cerca di individuare i punti critici dell'intervento per migliorare i dati di uscita.

Come si vede, i vari punti da prendere in considerazione non variano affatto dai passaggi della ricerca, al punto che si può dire che l'insegnante diventa tale quando acquisisce una mentalità scientifica e si comporta come un ricercatore.

Inoltre, proprio da questo punto di vista, del resto tutt'altro che secondario per poter passare ad una fase di tirocinio che non sia soltanto di *bricolage*, si rivela di particolare importanza la presenza di competenze informatiche e, ovviamente, logico-matematiche.

L'uso di tali modelli, peraltro, introdurrebbe nel fare scuola e, quindi, nella pratica docente, una familiarità non solo con il procedimento tipico della ricerca, ma anche con gli apparati elettronici che, inevitabilmente, porterebbe a scoprire aspetti nuovi dei contenuti trasmessi in funzione delle modalità con cui gli stessi contenuti sono stati codificati e trasmessi.

Inutile nasconderci che non è certo la stessa cosa portare a termine il proprio *curriculum* a distanza, tramite le apparecchiature elettroniche, o in presenza. Se non ci fosse differenza, ci sarebbe da domandarci perché non mettere a punto la formazione in qualsiasi settore con apparecchiature a distanza.

Ma se c'è differenza, quale è? E quale è il cambiamento che subisce la trattazione del contenuto veicolato? Domande apparentemente semplici, ma che fanno tremare le vene e i polsi se si cerca di dare loro una risposta.

Resta, comunque, il fatto che per impostare una attività di tirocinio che permetta di immaginare di formare un soggetto a saper trasmettere ad altri soggetti più giovani certi contenuti, è necessario che si metta il soggetto in condizione di farsi alcune domande e di sapersi dare una risposta.

Il tutto presuppone che nell'anno di formazione, i docenti e il tutor si diano da fare affinché il soggetto in formazione, cioè il tirocinante, sia a poco a poco in grado di agire oltre la semplice imitazione di un tipo umano preso a modello e cerchi di mettere a punto un modello del tutto astratto che sia la sua guida per il progetto di insegnamento di quel determinato contenuto a quei determinati soggetti.

4. Le domande cui si deve rispondere per insegnare

Mi pare opportuno cercare di individuare le domande fondamentali che ogni docente deve porsi e alle quali deve dare una risposta se vuole abbozzare in modo via via da perfezionare la sua attività didattica.

1. Quale è il grado di padronanza che ho della disciplina che debbo insegnare?
2. Vale la pena che aggiorni sempre la mia padronanza della disciplina che debbo insegnare?
3. Avendo consapevolezza che non potrò mai essere padrone di tutta la disciplina che riguarda il mio insegnamento, come debbo regolarli?
4. Per quale ragione insegno la “mia” disciplina?
5. La scuola esisterebbe ugualmente e potrebbe avere la sua funzionalità senza la “mia” disciplina?
6. Se sì, perché?
7. Il sì o il no dipende dall'importanza della “mia” disciplina e/o dalla più o meno larga padronanza che ne ho?

8. Il fine dell'insegnamento della mia disciplina è far sì che i miei allievi ne divengano degli esperti?
9. Se sì o se no, perché?
10. Quale ruolo ha la Scienza dell'educazione nel fare bene o nel fare male scuola?
11. Per fare scuola è più importante avere completa padronanza della disciplina da insegnare o avere capacità di riflettere alla luce della Scienza dell'educazione su ciò che a scuola viene fatto?
12. Quale importanza ha la Didattica nell'insegnare una certa disciplina?
13. Ma, soprattutto, che cosa è la Didattica? Sono in grado di darne una definizione chiara e distinta?
14. La Didattica è solo una tecnica per trasmettere le discipline?
15. Se non lo è, quale è la sua funzione?
16. I miei allievi sono in grado di comprendere le proposizioni con cui offro loro le parti della mia disciplina?
17. Come controllare il grado di comprensione dei miei allievi?
18. Come organizzare il tempo di offerta della parte di disciplina che intendo insegnare ai miei allievi?
19. Come organizzare gli strumenti con cui offrire la parte di disciplina che intendo insegnare ai miei allievi?
20. La parte di disciplina che intendo offrire ai miei allievi la debbo interpretare oppure no?
21. Se sì, perché?
22. Se no, perché?
23. L'organizzazione della lezione è importante per fare scuola?
24. Se sì, come farla?
25. Perché la parola, orale e scritta, è determinante per un docente?
26. Perché è necessario suddividere in varie parti il settore di disciplina che intendo offrire ai miei allievi?
27. Quale è il fine che mi propongo di raggiungere facendo scuola ai miei allievi?
28. È bene suddividere il fine ultimo in vari segmenti?
29. La funzione e il ruolo della scuola cambia secondo le situazioni sociali e politiche?
30. Saprei dare una definizione chiara e distinta di cosa sia l'educazione?
31. Saprei dare una risposta chiara e distinta sul rapporto educazione e istruzione?

32. Saprei dare una risposta chiara e distinta sul rapporto scuola educazione?

33. L'educazione è un concetto unico o suddiviso secondo gli individui cui si rivolge?

34. Se sì o se no, perché?

35. L'educazione si suddivide secondo gli ambienti in cui si rivela, così da avere un'educazione familiare, un'educazione sportiva, un'educazione del tempo libero, ecc.?

36. Se sì o se no, perché?

37. La scuola deve essere unitaria e, quindi, unica per tutti?

38. Se sì o se no, perché?

39. I fini dell'educazione sono sempre gli stessi?

40. Se sì o se no, perché?

5. Concludendo: insegnare prima di insegnare

Queste quaranta domande esigono una risposta da ciascuno che voglia intraprendere la carriera dell'insegnamento di qualsiasi disciplina che possa essere insegnata nella scuola.

Non ci sono contenuti particolari che tengano se prima di tutto ogni futuro docente non ha dato una sua risposta chiara e distinta alle domande sopra riportate.

È dalle risposte che saranno date che potrà nascere il modello concettuale, che potrà essere poi matematizzato e informatizzato, che permetterà di articolare le attività che caratterizzeranno gli interventi educativi dell'insegnante.

E saranno ancora quelle risposte che illumineranno la professionalità del docente e gli permetteranno di tenersi costantemente aggiornato.

Come si vede, il quadro di riferimento della formazione docente continua prende il via, comincia a posizionare le fondamentali tessere del mosaico proprio durante il periodo di tirocinio che, allora, può permettersi di durare anche solo un anno perché in quell'anno saranno poste le basi per svolgere al meglio la professione docente per tutta la vita.

Ovviamente, visto che niente che riteniamo importante e a cui annettiamo valore accade solo perché passa il tempo, è necessario che il futuro docente sia curato e seguito da docenti e da tutor che sappiano attrezzarlo concettualmente per rispondere a quelle domande.

A me è parso che coloro che hanno lavorato come docenti e come tutor negli anni trascorsi alla SSIS abbiano improntato la loro azione per dare ai loro allievi proprio questo bagaglio concettuale.

A conclusione di queste note, mi piace ricordare il titolo del volume che il nostro gruppo di Scienza dell'educazione dell'Università di Ferrara ha pubblicato qualche anno fa, a seguito di una serie di incontri di studio con studenti, specializzandi SSIS e dottorandi: *Insegnare prima di insegnare*¹⁰.

Sono sempre più convinto che ad insegnare si impari prima che si cominci ad insegnare. Anzi, dopo che si è cominciato ad insegnare, o, meglio, ad illuderci d'insegnare, si è già in gran ritardo.

Il segreto della riuscita del tirocinio è tutta qui. E non è poco!

¹⁰ L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Insegnare prima di insegnare*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Le 'aree' per la formazione degli insegnanti: continuità, organizzazione e qualità

Stefano Aicardi^(*)

1. «Riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno»

Publicata su – *ça va sens dire!* – uno dei *social network* più noti, questa lavagna ha attirato un'irrequieta attenzione dei miei studenti... *rectius*, data la preponderante maggioranza di genere, delle mie studentesse adolescenti.



5 anni di elementari +
3 anni di medie +
5 anni di superiori +
5 anni di università =
Nessun Lavoro

Ma... Perché?

Forse questa stessa equazione potrà interessare anche i futuri aspiranti all'iscrizione al "Tirocinio Formativo Attivo", se si considera tanto la tendenza a comprimere la spesa pubblica per l'istruzione, quanto le croniche difficoltà di governo del sistema. Difficoltà che ben potrebbero costringere nel limbo delle buone intenzioni un dispositivo,

^(*) Supervisore di tirocinio per la Classe A 019 – Discipline giuridiche ed economiche della SSIS dell'Università di Ferrara.

che la relazione illustrativa del recente schema di decreto del MIUR sulla formazione iniziale dei docenti¹, presenta in questi termini:

«L'articolo 5, dedicato alla programmazione degli accessi, attribuisce al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca il compito di definire annualmente con proprio decreto la programmazione degli accessi ai percorsi formativi, tenendo conto delle previsioni del fabbisogno di personale docente del sistema nazionale di istruzione per i diversi gradi e ordini di scuole e per classi di abilitazione, effettuate dagli uffici scolastici regionali, nonché delle disponibilità degli atenei e degli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica ad attivare e a svolgere i percorsi medesimi»².

Nonostante questi timori, o meglio proprio in previsione di questi rischi, è necessario sviluppare un impegno di riflessione, sobria e paziente³, con la volontà da un lato di contenere le ragioni di sconcerto e dall'altro di contribuire a un dibattito, che, per qualità e livello di condivisione, risulti idoneo a produrre indicazioni utilizzabili quando sarà possibile ridare all'istruzione il ruolo di catalizzatore dello sviluppo economico, restituire all'educazione il compito – qualificante ed essenziale – di prima regolatrice della società, e riconoscere alla scuola la funzione di organo ematopoietico⁴ della democrazia.

Personalmente mi ascrivo volentieri al gruppo di quanti considerano comportamenti "sobri e pazienti", quelli di chi si sforza di verificare gli elementi di una continuità positiva anche nelle peggiori manipolazioni, anche nelle più infami strumentalizzazioni. Insomma – *si parva licet componere magnis* – si tratterebbe di seguire ancora una volta

¹ Schema di decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, recante regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".

² Relazione illustrativa del citato schema di decreto, p. 11.

³ Gli aggettivi rimandano naturalmente al Gramsci di «Bisogna creare uomini sobri, pazienti, che non disperino dinanzi ai peggiori orrori e non si esaltino ad ogni sciocchezza. Pessimismo dell'intelligenza, ottimismo della volontà».

⁴ «Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita» da Piero Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica* (1950), recentemente ripubblicato nella raccolta *Per la scuola*, Sellerio, Palermo, 2008.

la toccante suggestione del Marco Polo di Italo Calvino: «L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà: se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio»⁵.

2. Elementi di continuità fra SSIS e Tirocinio formativo attivo

La tabella che segue presenta estratti scelti dai decreti che, nel 1998 e nel 2010, hanno regolato la struttura, rispettivamente, dei "corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria" e "della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado".

Sulla sinistra, le norme del 1998 sono tratte sia dagli articoli 1 e 2, sia dall'allegato C, ma ho voluto coordinarle, per renderle fruibili con maggiore immediatezza. Sulla destra, invece, le disposizioni sono riprodotte nell'ordine esatto del quarto comma dell'art. 10 del decreto.

1998	2010
<p>Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (Murst) - 26.05.98 - "Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria"</p> <p>- dagli artt. 1 e 2 [in corsivo] - dall'allegato C [in grassetto e tondo]</p>	<p>Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, recante regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244"</p> <p>- art. 10, com. 3 «Il tirocinio formativo attivo comprende quattro gruppi di attività</p>
<p>area 1: formazione per la funzione docente</p>	<p>a. insegnamenti di scienze dell'educazione;</p>

⁵ Italo Calvino, *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972, p. 170.

<p>Comprende attività didattiche finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze di cui all'allegato A nelle scienze dell'educazione e in altri aspetti trasversali della funzione docente.</p>	
<p>area 4: tirocinio (articolo 1, comma 1, lettera g) [sic!]» [art. 1] f) [si intende] <i>per tirocinio, le esperienze svolte presso istituzioni scolastiche al fine dell'integrazione tra competenze teoriche e competenze operative;</i> [art. 2] 5. <i>Le attività didattiche comprendono il laboratorio ed il tirocinio. Alle attività di laboratorio è destinato non meno del 10 per cento dei crediti formativi relativi al corso di laurea e non meno del 20 per cento dei crediti relativi alla scuola. Alle attività di tirocinio, ivi comprese le fasi di progettazione e di verifica, è destinato non meno del 20 per cento dei crediti per il corso di laurea e non meno del 25 per cento dei crediti per la scuola.</i> [art. 2] 6. <i>Le attività didattiche previste in ogni semestre impegnano complessivamente tra le 250 e le 300 ore.</i></p>	<p>b. un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor secondo quanto previsto dall'articolo 11, comma 1, in collaborazione con il docente universitario o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di cui al comma 6; le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col consiglio di corso di tirocinio al fine di integrare fra loro le attività formative; almeno 75 ore del predetto tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità.</p>
<p>area 2: contenuti formativi degli indirizzi Comprende attività didattiche finalizzate all'acquisizione di attitudini e competenze di cui all'allegato A [ossia l'"Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola"], relative alle metodologie didattiche delle corrispondenti discipline, con specifica attenzione alla logica, alla genesi, allo sviluppo storico, alle implicazioni epistemologiche, al significato pratico e alla funzione sociale di ciascun sapere.</p>	<p>c. insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico.</p>
<p>area 3: laboratorio (articolo 1, comma 1, lettera f) [sic!] con specifico riferimento ai contenuti formativi degli indirizzi). [art.1] e) [si intende] <i>per laboratorio, l'analisi, la progettazione e la simu-</i></p>	<p>d. laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio».</p>

<i>lazione di attività didattiche di cui alle aree 1 e 2 di cui agli allegati B e C, con intervento coordinato di docenti di entrambe le aree.</i>	
--	--

La tabella è costruita in modo da aiutare a cogliere alcune evidenze, ma è utile collocare le stesse evidenze nel contesto dell'impianto complessivo del TFA.

In primo luogo, si sottolinea che la somma del tirocinio diretto e indiretto, nella normativa più recente (lettera *b*), corrisponde a circa 27 settimane di orario di cattedra, orario che viene comunemente rapportato a 33 settimane annue, ossia – per consolidato e prudenziale calcolo – a quanto resta di un anno scolastico che ancor oggi inizia a metà settembre e finisce a metà giugno, viene interrotto dalle vacanze di rito, deve tener conto di viaggi di istruzione anche di cinque giorni e può subire altre battute d'arresto di varia origine.

Appunto, la stessa lettera *b*. nomina un "tirocinio indiretto". Non sembrerebbe ipotizzabile quindi che l'intero monte delle 475 ore possa essere impiegato in attività d'aula. Mi è tuttavia sembrato importante rilevare che si tratta dell'80% circa di un orario annuo di cattedra.

Si aggiunga che il primo comma dell'art. 10 è chiuso dalla disposizione che «le attività in cui si articola il corso di tirocinio corrispondono a 60 crediti formativi, suddivisi secondo la tabella 11 allegata al presente decreto». Da tale tabella si ricava che i 60 crediti formativi sono ripartiti come segue:

- 18 sono per gli insegnamenti di scienze dell'educazione («di cui 6 di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali»);
- 18 per didattiche disciplinari con laboratori e laboratori pedagogico-didattici;
- 19 (pari a 475 ore) di tirocinio a scuola («di cui 3 CFU, pari a 75 ore, dedicati ad alunni disabili»);
- 5 per tesi finale e relazione finale di tirocinio.

È pensabile impiegare il moltiplicatore 25 (evidente nel rapporto ore/CFU del «tirocinio a scuola») anche nel calcolo del monte-ore degli «insegnamenti di scienze dell'educazione» e di «didattiche disciplinari con laboratori e laboratori pedagogico-didattici»? Si otterrebbero 900 ore, plausibilmente da ripartire fra attività didattiche nelle sedi universitarie e studio individuale. Né andrebbero sottovalutate le 125 ore per «tesi finale e relazione finale di tirocinio».

Per altro, sempre utilizzando il moltiplicatore 25, il complesso delle 1500 ore riconducibili ai 60 CFU sembra rendere l'iscrizione all'unico anno di TFA una condizione totalmente assorbente, preclusiva dello svolgimento di qualsiasi altra attività professionale e quindi di qualsiasi reddito.

La lettera della norma sembra suggerire anche un'altra sottolineatura. Il riferimento anticipato sub *c*) al «contesto di laboratorio» e il conglobamento delle «didattiche disciplinari con laboratori» con i «laboratori pedagogico-didattici» operato nella tabella 11 (appunto uno degli allegati a cui rimanda l'art. 10 del decreto del 2010), suggerisce una favorevole attenzione per le pratiche laboratoriali, tanto più che il consolidamento dei saperi disciplinari dovrebbe essere stato conseguito nel biennio della laurea magistrale.

Sarebbe comunque opportuna e utile una ricerca sulle esperienze SSIS di programmazione, gestione e sviluppo dei laboratori.

Anche semplici informazioni personali permettono, infatti, di registrare le più svariate modalità, collocabili fra i due poli da un lato di una mera incorporazione di fatto nelle attività didattiche frontali sui contenuti formativi degli indirizzi, dall'altro di una conduzione effettivamente integrata fra docenti di area 1 (formazione per la funzione docente) e di area 2 (contenuti formativi degli indirizzi), con la partecipazione, nelle versioni più avanzate, dei supervisori del tirocinio o di docenti della scuola secondaria reclutati, con contratti di docenza *ad hoc*, per i laboratori.

La tabella rende inoltre evidente l'esclusione, nella lettera *c*) del terzo comma dell'art. 10 del decreto del 2010, di riferimenti «alla logica, alla genesi, allo sviluppo storico, alle implicazioni epistemologiche, al significato pratico e alla funzione sociale di ciascun sapere», presenti in questa formulazione, nell'area 2 dell'allegato C del decreto del 1998.

Questi approcci – d'importanza indubabilmente cruciale – potrebbero certo essere recuperati nei due anni della laurea magistrale. Si tratta, infatti, a pieno titolo di un prerequisito irrinunciabile per avviare i tirocinanti a maturare le competenze utili per lo sviluppo di progettazioni e programmazioni sensate ed equilibrate.

Questione più delicata sembra porsi con la limitazione del gruppo di attività indicato sub *a*) (sempre nel terzo comma dell'art. 10 del decreto del 2010) ai soli «insegnamenti di scienze dell'educazione». Si deve intendere l'esclusione, dall'annualità del tirocinio formativo attivo, di «altri aspetti trasversali della funzione docente» – per altro già

controversi, vigente la precedente disciplina –, quali, *in primis* il diritto costituzionale, e, per esempio, specifici elementi di diritto amministrativo, di scienza dell'organizzazione, di diritto del lavoro e sindacale?

Se così fosse, diventerebbe un ulteriore punto di attenzione la strutturazione del "tirocinio indiretto", in modo da recepire queste conoscenze, che sembrano indispensabili per l'avvio di ogni rapporto di lavoro, ma tanto più lo sono per una professione che esige competenze critiche, indipendenza di valutazione, autonomia professionale e personale, ma soprattutto una profonda e consolidata consapevolezza del dettato costituzionale.

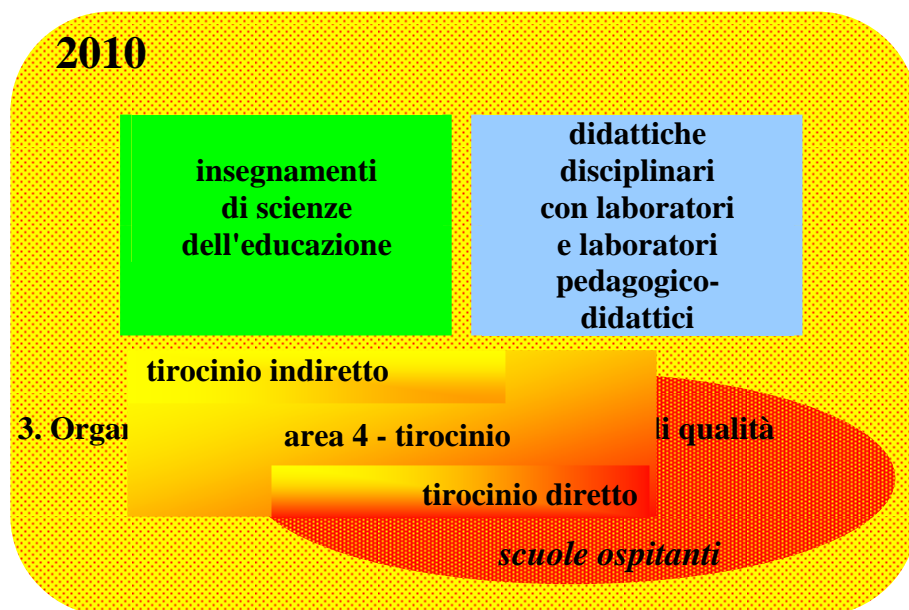
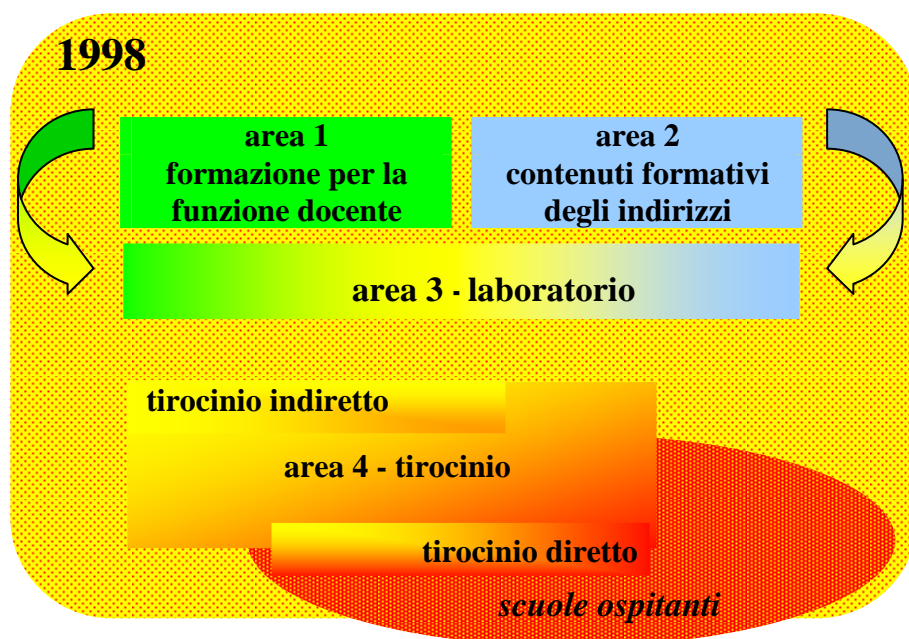
Infine l'evidenza più macroscopica.

È, infatti, sotto gli occhi di tutti come la struttura del 2010 risulti, di fatto, il calco di quella del 1998.

Il terzo comma dell'art. 10 sancisce: «Il tirocinio formativo attivo comprende quattro gruppi di attività», a fronte delle quattro aree definite dall'allegato "C" al decreto del 1998. A fronte delle quattro aree delle SSIS, il TFA propone dunque quattro gruppi di attività, ma due di questi (scienze dell'educazione e tirocinio) assumono ciascuno un peso corrispondente a circa il 30%, peso che «didattiche disciplinari con laboratori e laboratori pedagogico-didattici» raggiungono soltanto insieme. La normativa del 1998, prevedendo un monte compreso fra le 1000 e le 1200 ore sull'arco dei quattro semestri, assegnava al tirocinio per la SSIS "non meno del 25 per cento dei crediti"; conseguentemente "non meno" di 250 o 300 ore, appunto, sul biennio. Tuttavia è generalmente noto che la statuizione della definizione *ex art. 1, lettera f*, ([si intende] *per tirocinio, le esperienze svolte presso istituzioni scolastiche*) è stata interpretata in modo criticamente condizionato dalle difficoltà incontrate nel collocare i tirocinanti presso le scuole, e quindi facendo confluire nelle "*esperienze svolte presso istituzioni scolastiche*", anche le attività più direttamente collegate, come la preparazione all'ingresso nelle scuole stesse, la riflessione sulle attività nelle classi e la rielaborazione dell'esperienza nel suo complesso.

Nel 2010 si prevede invece «un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche». Nelle more dell'attivazione del TFA, ovviamente non è ancora dato di sapere quanto possano essere valorizzate le esperienze di tirocinio dalle nuove disposizioni sui tutor e sulle funzioni delle scuole ospitanti. La ripartizione delle ore fra tirocinio "indiretto" e "diretto" comunque non potrà non essere influenzata dalle reali situazioni delle

istituzioni scolastiche e degli atenei stessi. Risulta allora confermata l'esigenza di trovare un punto di equilibrio con le contingenti esigenze di riconoscimento contrattuale ed economico dell'impiego nel tirocinio delle risorse personali dei tutor e di quelle personali e materiali delle scuole.



Fin qui si sono presentate questioni aperte, che potranno trovare risposte differenziate nell'autonomia degli atenei e delle istituzioni scolastiche, a partire dalle ultime richiamate, inerenti le risorse personali e materiali da investire.

Il confronto della normative 1998 e 2010 suggerisce un favore del legislatore per il consolidamento e perfino per la valorizzazione delle attività di tirocinio, attraverso la collaborazione del tutor con il docente universitario e la progettualità delle istituzioni scolastiche.

Per altro la stessa *Relazione illustrativa* del 2010, dopo aver introdotto due distinte premesse, ricordando:

«un miglioramento del livello della scuola italiana attraverso la riqualificazione del percorso di formazione degli insegnanti deve comportare un deciso rafforzamento delle conoscenze disciplinari nei confronti delle quali si è manifestata negli ultimi anni un'insufficiente attenzione»;

«la seconda premessa è che la formazione degli insegnanti deve promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative»;

passa a tratteggiare le ragioni delle esigenze di equilibrio fra i due elementi fondanti la formazione del docente e giunge ad affermare che

«la formazione armonica e completa dell'insegnante, [...], non può ridursi all'acquisizione puramente teorica e metodologica delle competenze didattiche e pedagogiche. Essa deve contemplare come aspetto imprescindibile una fase di rapporto diretto con la scuola consistente non soltanto in periodi osservativi, ma anche in esperienze attive di insegnamento coordinate con attività di laboratorio, sotto la guida ed il controllo di docenti delle istituzioni scolastiche in cui tale fase si svolgerà. In tal modo, lo studente completerà la sua preparazione pedagogica e didattica anche attraverso esperienze pratiche connesse alle didattiche disciplinari».

Merita allora ricordare quanto Piero Bertolini e Gianni Balduzzi pubblicarono, già nel 1990, in un manuale utile per la preparazione dei concorsi per l'insegnamento:

«la pratica del tirocinio comporta, [...], una serie di momenti per così dire teorici ed una serie di momenti operativi o pratici. I primi debbono servire sia a mettere a fuoco le principali questioni che risultano implicate nel fare scuola quotidiano e quindi ad organizzare il sapere pedagogico secondo le esigenze che vengono poste dalla situazione scolastica; sia a compiere tutta una serie di riflessioni e quindi di approfonditi chiarimenti intorno alla realtà scolastica osser-

vata dal tirocinante o da lui direttamente «agita». I secondi debbono servire, come già abbiamo detto, a consentire allo stesso tirocinante di entrare «in presa diretta» con il mondo della scuola. È bene tuttavia sottolineare l'indispensabilità che questi momenti non vengano organizzati e fatti vivere come separati e quindi come successivi l'uno all'altro, ma come strettamente correlati tra loro e dunque come alternantisi secondo una scansione certo non rigidamente data ma oculatamente programmata. Ciò implica una più che buona capacità organizzativa da parte dei responsabili del tirocinio ed una notevole disponibilità alla collaborazione da parte delle istituzioni scolastiche coinvolte ufficialmente in tale operazione, a partire ovviamente dagli insegnanti ospitanti»⁶.

Trascorsi vent'anni, queste parole mantengono tutto il loro senso fondante, particolarmente, a mio avviso, nel richiamo alla "capacità organizzativa" necessaria per coordinare gli apporti essenziali per una formazione di qualità del docente.

Piero Romei ci ha lasciato riflessioni fondamentali sulle relazioni fra scienza dell'organizzazione e didattica.

Qui si agganciano con immediatezza i contributi sulla connessione fra struttura organizzativa della scuola dell'autonomia e conseguente profilo professionale dell'insegnante:

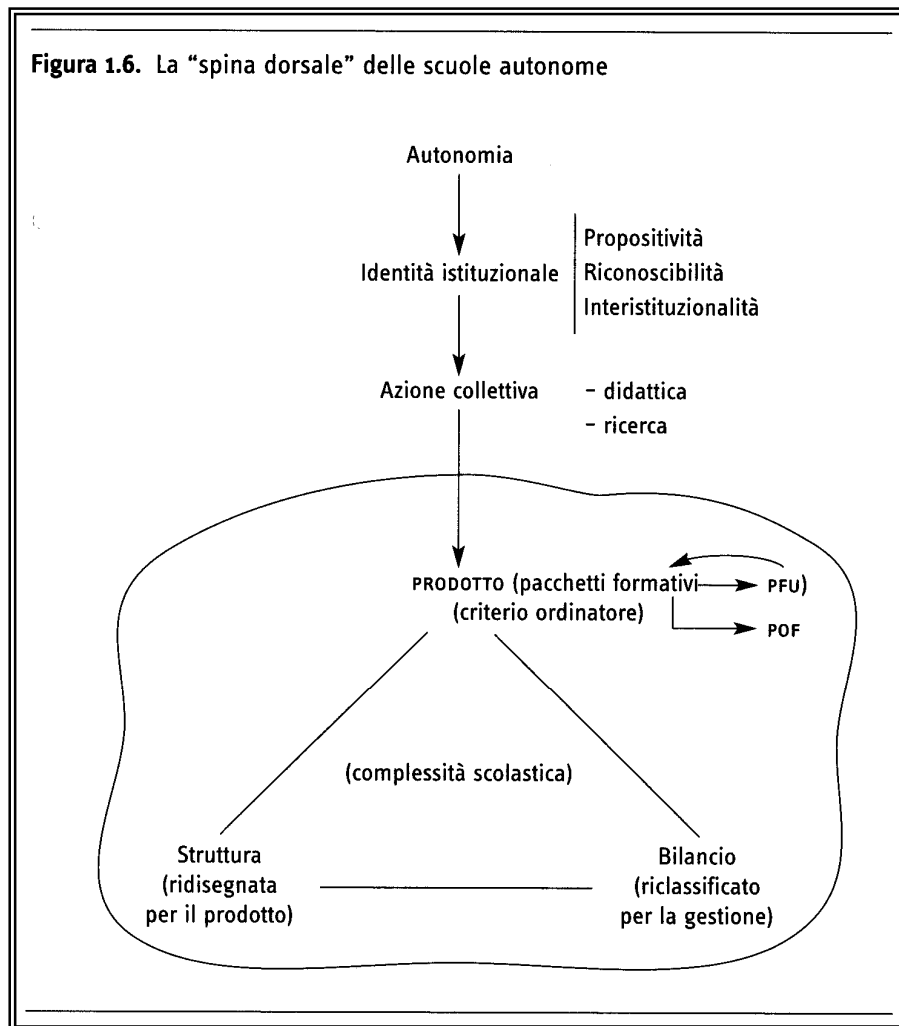
«l'enunciazione [...] conferma l'assunto di partenza di voler considerare la formazione come leva di sviluppo organizzativo e professionale strategicamente orientato. Nella fase di transizione a un'autonomia pienamente attuata questo assume una rilevanza particolare. Non si può fare formazione degli insegnanti senza fornire un modello di assetto e di funzionamento che consenta loro di collocarsi, senza dare le coordinate di riferimento per impostare la loro azione in modo appropriato e coerente con esse.

In questa logica, come si diceva, per fare formazione occorre esplicitare il profilo professionale perseguito; per definire il profilo, occorre avere un'idea sufficientemente precisa del modello di scuola all'interno del quale esso deve essere messo in atto, e che al tempo stesso esso serve a costruire e consolidare. [...].

Ricordiamo ancora una volta un aspetto dell'assunto di partenza che va ribadito, perché costituisce una sorta di postulato di fondo. Esso ri-

⁶ P. Bertolini, G. Balduzzi, *Manuale del docente – Impariamo a insegnare*, Zanichelli, Bologna, 1990, p. 6.

guarda l'autonomia delle singole unità scolastiche intesa come processo irreversibile, ancorché tutto da consolidare. Riconosciuto come tale certamente in virtù delle norme (costituzionali) entrate in vigore, ma anche, e forse soprattutto, per la natura stessa del fare scuola, che – al di là delle consapevolezze e delle intenzioni soggettive coerenti o contrastanti – o è fatta di esercizio continuo e connaturato di decisionalità progettuale, o non è.



Ma, come si è visto, l'autonomia va interpretata, tradotta cioè in modelli di attuazione dotati di senso, capaci di orientare l'azione concreta.

Il modello illustrato in precedenza [N.B: il riferimento rimanda alla figura 1.6., riprodotta qui sopra] costituisce quindi, alla luce di tutte queste considerazioni, il termine di riferimento per la formulazione di un'ipotesi di profilo professionale dell'insegnante coerente con esso.

Ne ricordiamo le componenti essenziali, e i rispettivi corollari: *identità istituzionale*, e conseguente necessità di azione collettiva e struttura formalizzata per la sua costruzione e il suo consolidamento; *propositività*, e conseguente necessità di formulare scelte di priorità formative con valenza politica, che trovano concretizzazione nel POF come documento illustrativo dei prodotti (pacchetti formativi) offerti; *riconoscibilità*, e conseguente necessità di specificità imperniata sull'insegnamento, e sulla ricerca, disciplinare; *apertura interistituzionale*, e conseguente necessità di mettersi in gioco con altri attori all'interno di reti impegnate nella realizzazione di programmi di politica formativa integrata.

A fronte di esso, il profilo professionale dell'insegnante può essere delineato come quello di un *professionista tecnico dell'insegnamento disciplinare, che opera in un'organizzazione di servizio pubblico che produce pacchetti formativi e che è dotata di autonomia*⁷.

Romei propone anche una raffigurazione del profilo professionale del "bravo insegnante"⁸, che ci consegna, in coerenza con quanto premesso, un'articolazione di tre piani di interventi formativi e prescrittivi.

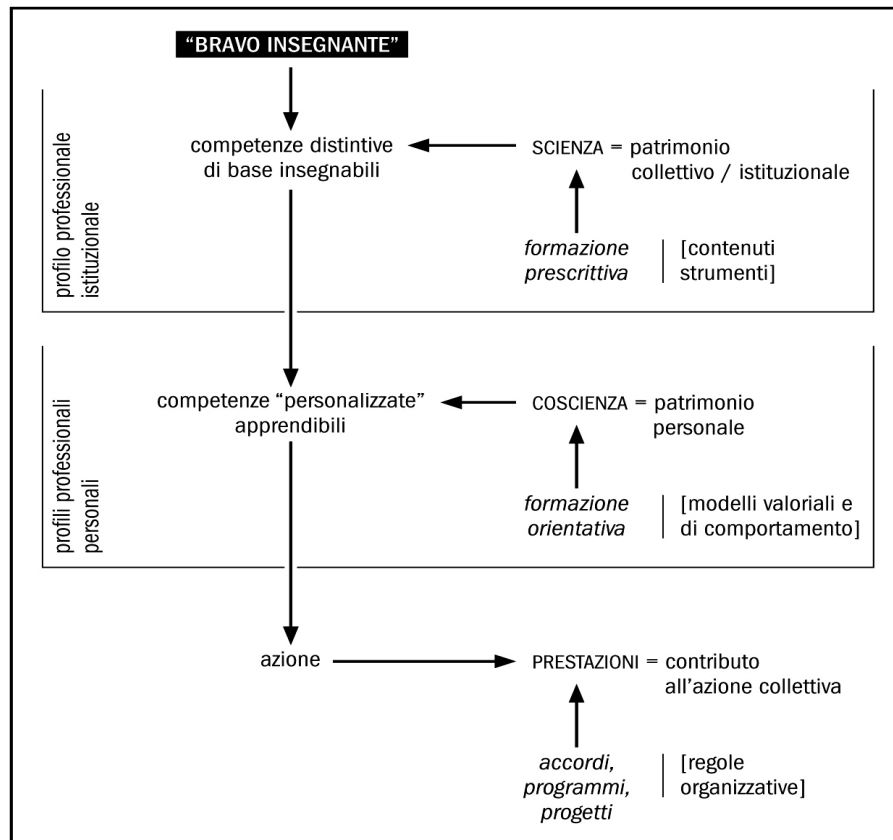
Questi riferimenti valgono a costituire le basi per la proposta di un «sistema di formazione professionale degli insegnanti».

«Su quali competenze formare gli insegnanti le proposte non mancano, da parte di tutti i soggetti istituzionali e non, che hanno investito sulla formazione professionale degli insegnanti: le strutture universitarie e le agenzie accreditate [...]. Dovrebbe però esserci almeno un accordo di massima sui punti essenziali di una visione prospettica condivisa, quali l'irreversibilità dell'autonomia e l'imprescindibilità della connessa azione collettiva».

⁷ P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2005, pp. 100-101 (Figura 1.6, p. 58).

⁸ P. Romei, *Op. cit.*, p. 118.

IL PROFILO PROFESSIONALE DEL "BRAVO INSEGNANTE"



Dunque "autonomia" e "azione collettiva" come poli qualificanti l'orientamento delle attività di formazione dei docenti, certo, in un sistema del quale il tirocinio è soltanto la fase iniziale.

Tuttavia, già l'esperienza SSIS ha confermato che il tirocinio e – dove sono stati condotti in stretta collaborazione con le istituzioni scolastiche – i laboratori possono costituire utili ed efficaci momenti di riflessione e intervento sulle stesse attività istituzionali delle scuole, come pure sulle iniziative – particolarmente di innovazione didattica – delle università. Ne consegue che potrebbe costituire uno specifico elemento d'interesse sia per le scuole sia per le università il ritorno di risorse professionali, forse più interessanti di – per altro improbabili – provvidenze economiche.

Si è qui ricordato come Bertolini e Balduzzi, da un lato, e Romei, dall'altro, abbiano posto con chiarezza l'esigenza di impostare rapporti chiari e aperti fra l'università e le scuole, ma l'interistituzionalità delle scuole autonome, tratteggiata da Romei, rilancia questi rapporti anche alle altre istituzioni del territorio.

Una formazione di qualità degli insegnanti – così come, per altro, di tutti e di ciascun altro cittadino – esige l'intervento delle istituzioni, nel senso ampio del termine, coinvolgendo dunque anche presenze significative sul territorio, nello spirito costituito dai principi del rinnovato art. 118 della Costituzione: sussidiarietà, differenziazione, adeguatezza.

Del resto si è qui cercato di ricordare che, a catena, la progettazione del tirocinio richiede un'idea di profilo professionale del docente, che va strutturato sul modello organizzativo e didattico di scuola, che a sua volta deve fondarsi su una concezione di «pieno sviluppo della persona umana» temporaneamente nelle vesti di alunno, allievo, studente adolescente.

Se così è, l'impostazione delle attività didattiche e delle forme organizzative del tirocinio come momento conclusivo della formazione iniziale degli insegnanti, dovrebbe allora partire dall'apertura del più ampio dibattito possibile sul modello di scuola che si intende realizzare. Personalmente auspico un modello che possa contribuire a rendere, come ha suggerito Ermanno Bencivenga⁹, la società stessa una scuola.

⁹ E. Bencivenga, *Oltre la tolleranza – Per una proposta politica esigente*, Milano, Feltrinelli, 1992.

Abstracts

Nella prima parte della presentazione di Aurelio Bruzzo si espongono alcune valutazioni dell'autore in merito alla figura e alla funzione del supervisore di tirocinio così come prevalentemente riscontrate nell'ambito della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore dell'Università di Ferrara durante il suo non breve periodo di attività. Nella seconda parte, invece, vengono sinteticamente presentati i contributi riportati in questo numero degli Annali con i quali alcuni supervisori di vari Indirizzi o Classi della SSIS cercano di evidenziare gli aspetti ritenuti più rilevanti dell'esperienza da loro vissuta in questo contesto.

In the first part of the presentation, some of the author's assessments on the figure of the role and the function of the training supervisor are exposed as predominantly found within the School of Specialization for Higher Education at the University of Ferrara during his long period activity. However in the second part of the article, the contributions reported in this issue of the Annals with which some supervisors of various courses and classes or SSIS seek to highlight the most relevant aspects of their lived experience in this context, are synthetically presented.

Nell'articolo di Gigliola Sandri si riassumono i principali contenuti delle lezioni tenute agli allievi della SSIS nei vari anni in cui l'autrice è stata supervisore per la classe A019 (Discipline giuridiche ed economiche). Gli argomenti trattati riflettono la necessità di presentare ai futuri insegnanti elementi di didattica e soprattutto di metodologia, sui quali spesso non vi era (e non vi è) sufficiente chiarezza. I punti fondamentali descritti riguardano il passaggio da una scuola basata solo sui programmi ministeriali e fortemente centralizzata ad una scuola di programmazione, la centralità degli obiettivi nell'ambito della programmazione, la presentazione di varie tassonomie, la costruzione dei moduli disciplinari secondo la didattica modulare. L'autonomia scolastica, che trova nel piano dell'offerta formativa (P.O.F.) la presentazione dell'identità culturale dei singoli Istituti, richiede infatti al futuro insegnante una professionalità nuova, che non comporta più un approccio spontaneistico ma una programmazione accurata e condivisa, basata sulla collaborazione tra docenti.

The main contents of the lectures given over the years to the SSIS students are summarized in this article; whose author was the supervisor of class A019 (for legal and economic disciplines). The topics reflect the need to introduce didactic elements to future teachers and above all elements of methodology of teaching, on which there was often (and there is) no sufficient clarity. The key points outlined regard the transition from a school based solely on highly centralized ministerial programs to a school program, with central objectives in programming, a production of various taxonomies, and construction of disciplinary modules in accordance with modular teaching. The school autonomy, which finds in the educational plan (POF) the presentation of the cultural identity of single institutes, recalls prospective teachers to a new professionalism, which no longer involves a spontaneous approach but a careful and shared planning based on teachers' collaboration.

Nell'articolo di Angela Balestra si descrive l'esperienza di supervisore di tirocinio, realizzata nella SSIS di Ferrara, per l'insegnamento di Matematica e Scienze nella scuola secondaria di primo grado. Si ripercorrono i momenti significativi di questa esperienza durata nove anni; dal disorientamento iniziale alla consapevolezza delle competenze acquisite, dalla separatezza dei due mondi, la scuola e l'università, alla collaborazione e integrazione delle rispettive professionalità.

Si sostiene con forza la necessità di una formazione permanente, basata sulla riflessione, sul confronto, sulla ricerca e si propone di non disperdere la rete di relazioni che specializzandi, docenti tutor, docenti universitari e supervisori hanno creato nella nostra provincia. È improcrastinabile, un coraggioso ripensamento dei percorsi di apprendimento e d'insegnamento per far fronte alle nuove emergenze educative.

This article describes the experience that had a training supervisor in the SSIS of Ferrara for the teaching of Mathematics and Science in secondary school. The most significant moments of his nine-year experience are recounted; starting from the initial bewilderment to the awareness of the acquired skills by the separation of the two worlds, the school world and the university world, to the collaboration and integration of their respective professionalism. It strongly supports the need for lifelong learning based on reflection, on comparison and research, and aims not to waste the network of relationships that interns, mentor teachers, university lecturers and supervisors have created in our province. It is a bold rethinking of the paths of learning and teaching to meet the emerging challenges of education that cannot be postponed.

Per le professoresse Barioni, Cazzola e Papaleo nell'indirizzo Linguistico-letterario, i laboratori didattici e il tirocinio indiretto (quello in aula, guidato dai docenti supervisori) e diretto (quello svolto nelle istituzioni scolastiche, sotto la guida dei docenti tutor) si sono avvalsi di un metodo collaborativo tra i vari soggetti. Gli specializzandi si sono potuti avvicinare alla professione docente in modo più consapevole dal punto di vista non solo della preparazione disciplinare, ma anche di quella didattica, metodologica e organizzativa. Il biennio SSIS ha formato insegnanti consci del fatto che la loro formazione deve essere un processo continuo volto al consolidamento, all'ampliamento e al miglioramento della preparazione conseguita con la laurea. Ha, inoltre, contribuito alla costituzione di un nuovo profilo professionale del docente, per il quale il paradigma "gentiliano", che identifica il *sapere* con il *saper insegnare*, appare decisamente inadeguato.

In the linguistic and literary curricula, educational workshops and indirect training (the one led by supervising teachers) as well as direct (the one realized in the schools under the guidance of faculty mentors) have made use of a collaborative approach between the various actors. The interns were able to approach the teaching profession more warily not only in terms of disciplinary preparation, but also in terms of educational, methodological and organizational ones. The two-year SSIS has taught teachers to be aware that their training must be an ongoing process aimed at strengthening, expanding and improving the knowledge acquired with graduation. It also helped establish a new professional profile of the teacher, for which the paradigm of "Gentile", which identifies knowing how to teach with knowledge, results inadequate.

L'articolo di Luigi Tomasi, dopo una premessa che richiama la struttura della SSIS nella classe di abilitazione A049 – Matematica e Fisica della SSIS di Ferrara, descrive come si è svolta l'attività di tirocinio, in collaborazione con le Scuole secondarie, e il ruolo del supervisore in queste attività. Nel seguito dell'articolo sono presentate alcune riflessioni ed osservazioni sulla SSIS e il tirocinio didattico, mettendone in evidenza "luci ed ombre". In particolare si è sottolineata la validità dei risultati raggiunti nella formazione iniziale dei docenti, nonostante la debolezza strutturale e normativa della SSIS nel rapporto con la Scuola secondaria.

After a premise that recalls the structure of the SSIS in order to provide teaching qualifications for class A049 in Mathematics and Physics of Ferrara, the article describes how the training activities were carried out in collaboration with secondary schools, and the role of the supervisor in these activities. In the following part of the article, some thoughts and observa-

tions on SSIS and teaching practice are presented, emphasizing "lights and shadows." In particular, the validity of the results achieved in the initial training of teachers is stressed despite the structural and regulatory weaknesses of the relationship between SSIS and the Secondary School.

Cosa dire dell'esperienza di tirocinio prevista dalla mai dimenticata SSIS? Secondo Alessandra Melloni non si può che sottolinearne la validità ed esprimersi positivamente a tal riguardo, avendo avuto svariate conferme sia in ambito scolastico, sia extrascolastico, nonostante i tempi limitati imposti dal ministero per svolgerlo. Coniugare sapientemente teoria e sperimentazione è stata una vera conquista che ha avvicinato i professori della scuola secondaria ai docenti universitari: la SSIS è stata "il fiore all'occhiello" della formazione dei futuri docenti e un significativo "continuum" della ormai collaudata alternanza scuola-lavoro delle superiori. Le caratteristiche pragmatico-teoriche dei numerosi indirizzi hanno permesso, inoltre, di evidenziare, con inequivocabile chiarezza, la innegabile inferiorità dei vecchi concorsi a cattedra (... ma anche "a lotteria") e di valorizzare l'osservazione guidata delle trasposizioni didattiche degli "addetti ai lavori", moderne vestali del fuoco dell'educazione.

What about the never forgotten training experience provided by SSIS? We can not but emphasize its validity and speak positively in its regard, having had several confirmations both in the school atmosphere and the extracurricular activities, in spite of the time limitations imposed by the ministry to perform this task. Combining cleverly theory and experimentation was a real achievement that brought secondary school and university teachers together: The SSIS was the "flagship" of the training of future teachers and a meaningful "continuum" of the proven alternation of school- work in high school. The pragmatic and theoretical characteristics of many courses also allowed to show, clearly, unmistakably and undeniably the inferiority of the old competitive Chair contests (... but also "a lottery") and value the guided observation of didactic transposition of the "work employees", modern vestal of the flame of education.

Il contributo di Giovanni Genovesi sottolinea l'importanza, nel tirocinio, della dimensione di concettualizzazione, ben presente già nelle sue primigenie forme più raffinate, quale quella del retore e del *gramaticus*, nel tentativo di fare del tirocinio un'attività di aggiornamento fruibile, con i dovuti "distinguo", per tutti i settori lavorativi. Si evidenzia, così, che il tirocinio è la dimensione propria della formazione iniziale e dell'aggiornamento in quanto si dà come aspetto precipuo in cui l'individuo verifica non regole ma strumenti concettuali. In questa prospettiva, l'insegnante impara la professione

non tanto scimmiettando coloro che la stanno già facendo, ma immaginando i problemi da risolvere nell'esercizio della stessa professione. È ciò che si chiama simulazione, la capacità di immaginare di compiere azioni per svolgere un determinante compito con determinate persone. Le simulazioni sono un raffinato strumento di analisi che può avvalersi delle possibilità di calcolo offerte dall'informatica. Infine, si individuano alcune domande fondamentali che ogni docente deve porsi per mettere a punto una simulazione e alle quali deve dare una risposta se vuole impostare in modo via via da perfezionare la sua attività didattica.

This contribution emphasizes the importance of the length of conceptualization, already clearly present in its more refined primitive form during the apprenticeship/training. It is as important as that of the rhetorician and *Grammaticus* in the attempt to transform the internship into an update useful task, with the necessary "distinctions", in all employment sectors. It is noted, this way, that the internship is the proper dimension for initial training and updating as it is primary for the individual to verify not rules but conceptual tools. In this perspective, the teacher learns the profession not so much by mimicking those who already exercise it, but by imagining the problems to be solved while exercising that particular profession. It is the so called simulation that is the ability to imagine performing actions to complete a certain task with specific people. The simulations are a refined tool for analysis which can take advantage of the offered possibilities by computer calculation. At the end of this contribution, some of the fundamental questions that every teacher must face and to which he must respond if he/she wants to set up so gradually to improve his/her teaching, are raised.

Per «riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno», l'articolo di Stefano Aicardi passa in rassegna le 'aree' per la formazione iniziale degli insegnanti ricavabili dai decreti emanati, in materia, nel 1998 e nel 2010. Se ne individuano gli elementi di continuità, come punti di attacco per l'organizzazione dei futuri corsi per il TFA e, soprattutto, come momenti fondanti la qualità della didattica. Si propone in particolare l'interpretazione di organizzazione e didattica elaborata da Piero Romei a sostegno dell'autonomia delle scuole e dell'azione collettiva dei docenti.

To "recognize who and what, in the middle of hell, is not hell," the article reviews the 'areas' for the initial training of teachers that can be derived from decrees issued in the matter in 1998 and 2010. The elements of continuity are identified such as attachment points for the organization of future courses for the TFA and, above all, as the founding moments of teaching quality. The interpretation of organization and teaching developed by Piero Romei in

support of the autonomy of schools and the collective activity of teachers is proposed in particular.

Recensioni

F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La scuola, 2010, pp. 152.

L'obiettivo precipuo che l'Autore si prefigge di perseguire è quello di disegnare le linee della storia della scuola vista come *bene comune*. Quell'istituzione, cioè "di tutti ed al servizio di tutti" (p. 5), come già viene spiegato nella premessa. Per poter fare questo, De Giorgi ha analizzato sia il tipo di Potere nel corso della storia – potere, in generale, manifestatosi come "patto politico", all'insegna della "dipendenza", dell'"indipendenza" e dell'"interdipendenza" tra soggetti, sia, con maggiore precisione, il legame esistente tra scuola e potere politico in senso stretto, con particolare riferimento al periodo compreso tra il XVIII e il XXI secolo.

In effetti, già nell'introduzione viene esplicitamente mostrato come scuola e potere siano tra loro strettamente agganciati e, soprattutto, come la seconda sia, da sempre, uno strumento nelle mani del primo che la utilizza per raggiungere i propri scopi.

Nel XVIII secolo, come l'Autore afferma, la scuola, nel suo cammino verso il *bene comune*, doveva dare istruzione in quanto quest'ultima è una "necessaria premessa all'effettiva garanzia di tali diritti (diritti dell'uomo e del cittadino)" (p. 40).

Nel XIX secolo l'istruzione è vista come un diritto di ogni cittadino e, nello stesso tempo, un dovere delle famiglie che devono garantirla ai loro figli.

Nel XX secolo, grazie anche alle Organizzazioni internazionali, si parla di diritti dell'istruzione come "pieno sviluppo della personalità" (p. 43), come si legge nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* redatta dall'Onu nel 1948.

Purtroppo, però, come De Giorgi afferma, la scuola è vista, dagli ultimi decenni del Novecento e nei primi anni del XXI secolo, come un mercato; si parla, infatti, di "mercattizzazione dell'istruzione" (p. 58), di bisogni del mercato ai quali la scuola si adatta e ad esigenze delle famiglie che scelgono il "destino scolastico" dei propri figli (p. 59).

Sono questi i temi ed i problemi toccati dall'Autore che ha ben presente le tendenze della storia della scuola nel mondo e in Italia. Questa "mercattizzazione dell'istruzione" evidenzia, in maniera chiara e netta, un altro problema che De Giorgi prende in considerazione: il doppio canale formativo esistente fin dalla nascita dell'istituzione scolastica. Ma per raggiungere i sei obiettivi dell'EFA (*Education for all*) stabiliti dall'UNESCO entro il 2015 (cfr. p. 68), serve che la scuola sia davvero per tutti o, come meglio precisa il volume, che la scuola sia un *bene comune*. Ma l'educazione, in effetti, persegue il bene della comunità e, conseguentemente, di ogni singolo, poiché il bene comune e quello dell'individuo non possono essere contrapposti. E se lo sono, è solamente educazione apparente.

Oggi, l'istruzione è vista come "bene individuale privato (di consumo o di investimento) raccordata agli interessi del grande mondo imprenditoriale (ottimizzazione del capitale umano)" (p. 81); oppure l'istruzione è vista come "bene individuale ma della persona in quanto perno del bene comune" (p. 81). Questa è, secondo l'Autore, la vera istruzione come *bene comune* secondo la prospettiva di un'etica planetaria. E la scuola è il luogo per eccellenza, in cui si può giungere a questa consapevolezza.

Le difficoltà per la costruzione di un'istruzione per tutti sono essenzialmente due: la prevaricazione delle leggi del mercato e della produttività nei confronti della scuola e il doppio canale formativo. Da un lato, infatti, la formazione professionale forma le risorse umane da investire nel lavoro, dall'altro il liceo prepara la classe dirigente del Paese. Alla base dell'accentuarsi di entrambe queste tendenze c'è, a detta dell'Autore, il neoliberismo che si insinua anche nelle politiche scolastiche. In effetti, proprio a causa di questa corrente economica, le scuole divengono, come De Giorgi ben sottolinea, sempre più delle imprese *profit*, seguendo le esigenze del mercato del lavoro e rispondenti alle esigenze dei genitori che scelgono la scuola per i loro figli in base alle loro necessità.

Ma com'è possibile invertire questa tendenza e fare in modo che l'istruzione sia davvero per tutti e la scuola un *bene comune*? La seconda parte del volume vuole, seppur non esplicitamente, rispondere a questo quesito. Viene subito evidenziato, conformemente alla prospettiva cattolica in cui l'Autore si pone, come la scuola e la Chiesa siano sussidiarie e complementari nell'educazione dei giovani, rispetto alla famiglia, avendo come fine "un'etica sociale" (p. 95). Viene esposto da De Giorgi come ciò sia difficile da ottenere proprio a causa dell'accentuato individualismo che percorre la politica e anche l'istituzione scuola: non si parla di *bene comune*, e non si investe sulla scuola come istituzione per la comunità tutta. Essa resta sempre collegata alle esigenze del mercato del lavoro per la formazione di manodopera specializzata e di forza lavoro.

Ma questa non è scuola. Non è quell'istituzione, cioè, che punta all'educazione di *tutti*, per migliorare la vita di ogni essere umano e della comunità tutta. Si può perseguire una tale scuola solo nel momento in cui, come più volte ripetuto dall'Autore, si supera il doppio canale formativo. E così facendo, non ci saranno più scuole di serie A (il liceo), di serie B (istituti tecnici), di serie C (scuole professionali) e di serie D (scuole professionali regionali). La scuola, infatti, deve essere *uguale per tutti* e, nei diritti umani, tutti devono poter avere, almeno idealmente, la stessa *istruzione* e la stessa *educazione*! E questo permetterà di avere le stesse opportunità di partenza e di poter perseguire una vera mobilità sociale che tanta paura fa ai privilegiati. Ma solamente grazie a questo potremmo parlare di scuola come *bene comune*, per l'intera umanità, perseguendo, in tal modo, quel miglioramento continuo e utopico cui l'educazione sempre tende. (Anna Ranon).

S. Ulivieri *et alii*, *Maestro unico? No grazie*, Pisa, Edizioni ETS, 2009, pp.146.

La pubblicazione, scaturita da una giornata di studio organizzata dalla Facoltà di Scienze della Formazione e dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università di Firenze, tenutasi nell'Aula Magna dell'Ateneo fiorentino nel settembre 2008, si ripropone di apportare un contributo critico all'attuale dibattito inerente la formazione degli insegnanti di scuola primaria, e la reintroduzione del maestro unico nella scuola di base, da parte dell'attuale ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini.

Il saggio di apertura è della preside della Facoltà, Simonetta Ulivieri, la quale ha voluto sottolineare il valore culturale, sociale, didattico e formativo della figura dei maestri e delle maestre nella storia della scuola italiana, quali "professionisti seri e

competenti che, attraverso il loro impegno e la loro dedizione, hanno contribuito in maniera determinante all’emancipazione e alla crescita di un Paese quale il nostro, uscito malamente dal secondo conflitto mondiale, ispirandosi ai principi della laicità della scuola, della cittadinanza attiva e dell’educazione alla democrazia” (p. 12).

Gli interventi che seguono, rispettivamente di Betti, Cambi, Catarsi, Orefice, Corchia e Fratini, hanno teso ed evidenziare come l’opinione comune (anzi, per dirlo in forma ministeriale “il buon senso”) dilaghi anche fra giornalisti e addetti ai lavori che intendono parlare di scuola, riproponendo stereotipi e pregiudizi propri della tradizione gentiliana. A questo proposito viene citato Giorgio Israel, accreditato consulente del ministro Gelmini, il quale, sul suo blog, loda e rimpiange “la scuola di gentiliana fattura, incentrata sui saperi disciplinari e sulla preparazione disciplinare dei docenti, senza nulla concedere, proprio come asseriva Gentile, alle pseudo-scienze, come la psicologia, la metodologia, la didattica ed anche il tirocinio” (p. 46).

I relatori hanno invece voluto sottolineare, con argomentazioni specificamente di carattere pedagogico, come la figura del maestro unico sia oggi improponibile data la complessità di saperi e linguaggi presenti nella società: “Oggi, nella iperspecializzazione dei saperi, nel tempo delle intelligenze multiple, delle epistemologie sofisticate la scuola, già dalle classi elementari, [il maestro] deve veicolare saperi ben orientati, anche più densi e separati, e presenti in una loro veste specifica. Da qui il pluralismo dei docenti. La loro specializzazione. La loro integrazione nella distinzione” (p. 56). Nel volume viene evidenziato come la questione fondamentale non sia l’unicità dei docenti, quanto piuttosto la collegialità, la programmazione di un percorso comune, la capacità di attuare il *team-teaching* e l’esercizio della contitolarità. Conquiste raggiunte in quarant’anni di evoluzione, che ha visto il sistema scolastico italiano passare da una scuola centralistica, vincolata a programmi e manuali, caratterizzata da burocrazia e gerarchia, ad una scuola autonoma, aperta alla sperimentazione, attenta alla progettazione, sensibile alla personalizzazione e all’individualizzazione, intenta all’autoanalisi della qualità in prospettiva nazionale ed europea. Questa mutazione è stata accompagnata da una serie di provvedimenti legislativi, richiamati più volte nel corso del volume, quali l’istituzione della scuola media unica nel 1962, della scuola materna nel 1968, del tempo pieno con la legge n. 820 del 1971. Vengono ricordate la legge Delega n. 477 del 1973 ed i decreti delegati del 1974, che introducono gli organi collegiali e la rappresentanza delle famiglie nella scuola, le innovazioni introdotte dalla legge n. 517 del 1977 che “sottolinea il carattere non più solamente istruttivo e selezionante della scuola, ma punta invece a rispondere ai bisogni dei singoli bambini” (p. 62), prevedendo l’accoglienza dei portatori di handicap nella scuola dell’obbligo e, di conseguenza, la figura dell’insegnante di sostegno, eliminando i voti numerici e sostituendo la tradizionale pagella con la scheda di valutazione. Nella medesima prospettiva della legge 571/77, quella di una scuola caratterizzata da professionalità seria ed impegnata da parte dei docenti, “si colloca l’introduzione dei cosiddetti moduli con la legge n. 148 del 1990, in virtù della quale sono stati previsti due insegnanti su tre classi o quattro su tre, assetto che ha senz’altro consentito alla nostra scuola primaria, ieri detta prosaicamente elementare, di conseguire... in assoluto il migliore punteggio rispetto a tutti gli altri livelli di scuola del nostro Paese” (p. 41).

Proprio la 148/90 è la legge ritenuta troppo dispendiosa, messa in discussione in via transitoria dal D.L. n. 137 del 1 settembre 2008, oggi Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, la cosiddetta “legge Gelmini”.

Nella pubblicazione viene evidenziato il carattere contraddittorio del disegno del ministro Gelmini che da una parte esalta l’affettività del maestro unico, diffondendo l’idea che l’insegnante unico-tuttologo assicuri una maggiore efficacia formativa, e dall’altra la nega, abolendo la SSIS e legittimando una visione unicamente disciplinataristica e trasmissiva della professionalità docente, sia pure a livello secondario. Il timore di fondo, che trapela da tutte le voci presenti nel volume, è quello di “un impoverimento del profilo professionale del docente, il rischio di un abbassamento di qualità del modello formativo, il pericolo di una perdita di autonomia professionale e di una mancanza di spazi di ricerca e di elaborazione di pratiche professionali” (p. 145).

Gli autori sottolineano l’importanza della funzione docente e il bisogno di incrementare lo spessore del dibattito sulla formazione dei futuri insegnanti, creando un *trait d’union* tra esperienze formative e professionali condotte fino ad oggi. In quest’ottica il ritorno al maestro unico costituisce una grave semplificazione dei problemi della scuola, che in realtà ha bisogno di strutturare e qualificare meglio i percorsi di formazione e selezione del personale docente, di riflettere in maniera matura sui propri assetti e sui modelli organizzativi possibili, di valorizzare e sostenere le capacità e le responsabilità delle scuole, di utilizzare in maniera competente la propria autonomia didattica ed organizzativa e di valorizzare la pratica del *team-teaching* poiché “quando insegnare, educare, formare, sono un mestiere che si svolge collegialmente, si innalza grandemente il livello qualitativo della proposta formativa stessa” (p. 132).

Dunque, i numerosi interventi hanno voluto rivendicare la validità di un sapere pedagogico maturato in anni di esperienze di innovazione didattica realizzate nella scuola, che non può essere mortificata unicamente in virtù di esigenze economiche, che nulla hanno a che fare con i bisogni formativi delle nuove generazioni. **(Silvia Farina)**

S. Aicardi, S. Zanzi *Le discipline economiche e giuridiche all’università e nella scuola secondaria superiore. Materiali per la formazione all’insegnamento*, con introduzione di A. Bruzzo, Padova, CEDAM, 2010, pp. 294.

È con un duplice compiacimento che mi accingo a recensire questo volume fresco di stampa, scritto da un ex supervisore ed un’assegnista della SSIS ferrarese ed introdotto dal collega ed amico Aurelio Bruzzo, coordinatore dell’indirizzo economico-giuridico della medesima scuola di specializzazione.

Il primo motivo di soddisfazione sta nel vedere, a quasi tre anni di distanza dalla chiusura della SSIS, ancora attivi coloro che in questa istituzione operarono, tanto più che si tratta di insegnanti con cui abbiamo collaborato per anni. Di più: l’attività di Aicardi e Zanzi mostra con evidenza come i fermenti innescati dalla SSIS non si siano esauriti con la sua chiusura, ma rivelano una capacità di fruttificare nel lungo periodo.

Il secondo motivo di soddisfazione proviene dall'argomento stesso di questo volume. Il fatto che docenti di materie economico-giuridiche abbiano sentito l'urgenza di comunicare le loro esperienze e di indicare un modello didattico per queste discipline mette in luce come e quanto la SSIS sia riuscita, nei dieci anni della sua attività, non solo a preparare futuri docenti, ma a maturare perfino in quelli in servizio una consapevolezza, non dico nuova ma certo più ricca del loro compito e delle loro competenze.

Di fronte a questi due motivi di soddisfazione, addolora ancora di più che questa esperienza sia stata brutalmente troncata. Tuttavia, volumi come questo sono un memento importante per accingerci ad organizzare il Tirocinio formativo attivo in maniera non discontinua, ma continua e congrua con l'esperienza precedente.

Questo volume, arricchito da un'appendice documentaria circa due esperienze didattiche per la conquista della "cittadinanza attiva" e da riferimenti bibliografici, che tengono conto della recente letteratura pedagogica e didattica, è costituito da nove capitoli, distinti in tre parti, rispettivamente dedicate a "La SSIS e l'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche", a "Spunti di riflessione per una didattica delle materie economico-giuridiche nelle università italiane" e, infine, a "Appunti e materiali per il tirocinio dell'insegnamento di discipline giuridiche ed economiche". La prima parte del lavoro è scritta a quattro mani da Aicardi e Zanzi, mentre della seconda è responsabile Stefania Zanzi e della terza Stefano Aicardi. All'intero volume fa da introduzione la riflessione di Aurelio Bruzzo.

Nel complesso si tratta di un saggio molto compatto e ben articolato, che segue con attenzione e continuità uno schema omogeneo: si parte da riflessioni di carattere generale, utili ad inquadrare il problema e a definirne il contesto per poi passare ai dettagli ed alle riflessioni di carattere più propriamente didattico. Interessante è notare che gli aspetti didattici vengono affrontati anche a proposito dell'insegnamento accademico che, fino al momento della comparsa della SSIS e della sua pratica attuazione, si era rivelato impermeabile a questi temi e che ha mantenuto, in certi casi e per certi aspetti, alcune resistenze ad essi.

Senza entrare nei dettagli o riferire per esteso argomentazioni e discussioni, il lavoro, secondo lo schema dal generale al piano didattico prima ricordato, si può così sintetizzare. Si parte, già con le considerazioni di Bruzzo, da un inquadramento normativo e dall'osservazione delle recenti politiche europea ed italiana a proposito della scuola e, più in generale, della formazione delle risorse umane, per poi passare al quadro normativo della preparazione iniziale dei docenti. Al riguardo Aicardi e Zanzi si diffondono sia sull'organizzazione, sui punti di forza e sui punti deboli della SSIS sia sul futuro Tirocinio formativo attivo, richiamando l'attenzione soprattutto sul tirocinio e sul suo ruolo.

Forti del quadro normativo-istituzionale, si può passare alla ricognizione dei problemi che la didattica pone e a livello universitario e nella scuola superiore. Ciò offre il destro agli autori per ricostruire, da un lato, i mutamenti nella *mission* dell'università nel passaggio dal modello humboldtiano a quello recente, sempre più aziendalistico e sempre meno culturalmente orientato e, dall'altro, gli aspetti portanti della pratica docente nella scuola. L'intera terza parte del volume, infatti, è dedicata alla programmazione, alla valutazione, alla motivazione degli studenti: sulla scorta di una letteratura secondaria assai aggiornata, Aicardi fornisce un affresco

organico dei problemi che quotidianamente un docente si trova a dover affrontare. Il tutto su un preciso sfondo ideologico, condiviso dal curatore e dai due autori, quello cioè che vede nella scuola il luogo della formazione di cittadini consapevoli, autonomi nel giudizio, oltre che istruiti. Il nome di Don Milani viene evocato non a caso nell'ultimo scorcio dell'intero volume, che approda ai temi più urgenti ed attuali della vita scolastica, l'integrazione dei diversamente abili e la questione dell'incontro tra culture diverse.

Solo al termine di questo percorso, ed in appendice, come ho già ricordato, gli autori offrono degli esempi concreti tratti da due esperienze di educazione alla cittadinanza attiva svolte in altrettante scuole emiliane.

Il pregio di questo lavoro emerge dalla sua stessa struttura: se, quanto ai contenuti, gli autori non sono originali, giacché si appoggiano ad una cospicua bibliografia di riferimento, l'approccio ai problemi costituisce la loro originalità. Infatti, diversamente da altre ricostruzioni delle attività SSIS, che mi è stato dato di leggere in questi ultimi anni e nelle quali la didattica disciplinare ha finito sempre per sovravanzare la riflessione pedagogica, in questo saggio si rovescia la prospettiva. Per giungere ad insegnare una data materia – questo è quanto si ricava – bisogna innanzitutto conoscere l'istituzione in cui si opera; quindi avere in mente in maniera chiara il fine per cui si educa e, finalmente, si può passare a questioni tecnico-didattiche ed organizzative. **(Luciana Bellatalla)**

Antonia Criscenti Grassi (a cura di), *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2009, pp. 182

Questo lavoro è il primo della collana *Insieme nella ricerca pedagogica. Storia, teorie, metodi*, diretta da Antonia Criscenti Grassi: si tratta di un complesso di saggi che ruotano attorno al tema della cittadinanza europea e dell'educazione alla democrazia con un riferimento costante alla dimensione pedagogica.

Il testo si articola in tre parti in cui vengono raggruppati i contributi relativi alla ricostruzione storica (prima parte), alla prospettiva teorica (seconda parte) e alla dimensione sociale (terza parte). Nell'introduzione si sottolinea come la cittadinanza europea sia un traguardo difficile da raggiungere a livello di pratica comunitaria: l'Unione Europea, in effetti, si caratterizza come dimensione prevalentemente economica e di mercato finanziario e il sentimento di appartenenza ad un comune "spirito europeo" è sempre più difficile da raggiungere, data la profonda divaricazione fra la quotidianità dei cittadini a livello nazionale e l'azione del governo europeo. Legittima e attuale diviene, perciò, la preoccupazione di come mantenere una "lealtà" al nucleo della forma di vita democratica, in un paesaggio in cui i processi di globalizzazione e interdipendenza alterano il quadro di riferimento. Fondamentale è, quindi, il riferimento che gli autori fanno all'azione educativa sostenendo l'urgenza di una "dimensione pedagogica" e della promozione del "pensiero immaginativo" (p. 13). La proposta portata avanti afferma, infatti, la necessità di una dimensione pedagogica che metta in luce l'elemento del fine del processo come intrinseco all'educazione stessa. L'intervento educativo, in effetti, si manifesta, secondo gli autori, come "intervento modificante" (p. 16) e dotato di una dimensione valoriale, de-

ontologica e teleologica. In questo caso più che di fine si può parlare di obiettivo, quello cioè della “conformazione” al modello civile democratico e culturale europeo.

Il processo educativo viene, in queste pagine, dunque, agganciato ad obiettivi concreti più che alla Scienza dell’educazione che, in quanto, tale, deve necessariamente trovare in se stessa le ragioni del proprio essere, basarsi anche e soprattutto sul superfluo armonizzando la logica concettualizzazione con la razionale utilizzazione. Un’educazione alla democrazia europea, per riprendere il titolo e il tema del volume, dovrebbe basarsi, dunque, anche sul perseguimento di un ideale educativo generale, e non solo sul raggiungimento di determinati obiettivi anche se questi ultimi sono urgenti ed indiscutibilmente validi, giacché l’educazione vive in un rapporto imprescindibile con la società di appartenenza. A maggior ragione, da questo punto di vista il tema della cittadinanza europea non può certamente essere trascurato, tenendo ben presente, però, la necessità di andare oltre il primo livello di educazione, cioè il semplice conformarsi all’insieme dei *desiderata* di un determinato gruppo sociale o delle opportunità di date congiunture.

L’educazione deve andare al di là delle necessità contingenti e porsi come mèta utopica, come trasmissione di un patrimonio culturale, ma anche dei mezzi necessari alla sua trasformazione e come guida per l’individuo affinché sia in grado di ricercare razionalmente ciò che vale la pena di essere vissuto. Non a caso, nel saggio, l’accento viene posto su una “formazione alla criticità” e su un “modello pedagogico critico” che Stefano Lentini individua nell’esempio della *polis* ateniese. La nascita della *polis*, infatti, modifica la formazione dell’individuo in funzione della partecipazione alla vita cittadina e, da questo punto di vista, la *paideia* greca appare finalizzata alla formazione del “cittadino modello”: si auspica perciò una “pedagogia critica” in grado di modellare i cittadini europei di domani, cittadini in grado di “affrontare le sfide di una società complessa e globalizzata” (p. 68). Una pedagogia che si pone come obiettivo quello di plasmare individui in grado di soddisfare le esigenze della società di appartenenza è apprezzabile e funzionale, purché, ad ogni buon conto, non trascuri l’importanza del perseguimento di una mèta utopica. Del resto, nelle intenzioni degli autori e della curatrice del libro, la comune coscienza europea acquista il significato ed il senso di una sfida e risponde in qualche modo all’intrinseca utopicità dell’educazione.

Graziella Scuderi si chiede, inoltre, se esista un rapporto fra crisi dell’identità culturale e crisi dell’educazione: si parla, infatti, di “espropriazione del pedagogico” e di “istanza/compito di ricomposizione storica della realtà rispetto al proprio tempo attuale” (p. 94) sempre con la dovuta attenzione contro la prevaricazione e l’asservimento della pedagogia al contesto storico di riferimento e alla politica. Condivisibile è, inoltre, la necessità espressa da Loredana Giannicola di emancipazione del soggetto da ogni forma di sudditanza al “pensiero unico” (p. 101) e l’importanza di coltivare un’intelligenza di tipo immaginativo: da questo punto di vista l’obiettivo educativo può focalizzarsi sull’“oltre” e sul superamento del contingente. Per quanto riguarda la dimensione sociale Roberta Piazza sottolinea anche l’importanza di “investire” sulle persone in tutte le fasi della vita, dalla scuola dell’infanzia all’età adulta, denunciando come la diffusione dell’ignoranza possa costituire uno dei maggiori

pericoli per la democrazia definendola come propensione ad assecondare i demagoghi che “illudono promettendo paradisi gratuiti” (p. 143).

Altri aspetti da sottolineare riguardano l'importanza data al contesto scolastico: la scuola viene vista come matrice costante e architrave della democrazia, officina in cui la democrazia civile viene costruita. Il primo spazio pubblico in cui il soggetto apprende a parlare e ad agire secondo i principi della democrazia dovrebbe, appunto, essere quello scolastico: si legge, infatti, che la scuola è (o dovrebbe essere) quel contesto in cui la relazione educativa diventa il *medium* attraverso il quale libertà, legalità, giustizia, partecipazione e responsabilità si trasformano in azioni (p. 107). In effetti, l'ideale educativo dovrebbe essere perseguito all'interno del contesto scolastico e in direzione, per dirla con Genovesi, dell'ideale di *scuolità*: si tratta di un rapporto interattivo tra l'ideale e lo sforzo necessario al suo perseguimento in un contesto storico preciso e in luoghi organizzati con autonoma sistematicità; le finalità non dovrebbero essere attinte al di fuori del paradigma scientifico proprio perché l'educazione e la scuola sono due entità che si sostengono reciprocamente. Anche se nel testo si parla di una “pedagogia sociale” che in qualche modo diventi strumento di modificazione socioculturale nel “plasmare cittadini europei”, bisogna sempre porre la dovuta attenzione a non incorrere nell'errore di una pedagogia empirica, storicamente determinata, utile ed utilizzabile.

Lo scopo del lavoro analizzato, in sintesi, è quello di rimarcare l'importanza di un'educazione improntata alla democrazia a fronte di una cittadinanza europea che si considera tale solamente a livello nominale e contro l'asservimento ideologico e culturale che rischia di plasmare un'umanità più incline all'individualismo e alla chiusura mentale che a seguire il percorso utopico della Scienza dell'educazione. (Anna Ingegneri)

A. Gomes Ferreira & M. Louro Felgueiras, *Building Telling European Heritage: Pedagogical Perspectives*, Coimbra, Cento di Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2008.

“È necessario conservare la nostra storia!” con queste parole termina il progetto EUBuiltIt dopo tre anni di lavoro, le cui tappe sono state raccolte nel volume preso in analisi. L'obiettivo del “Progetto Educativo per la preservazione dell'eredità culturale e delle nuove tecnologie”, secondo il titolo attribuitogli, è quello di costruire il presente e il futuro attraverso il passato. L'attività è scaturita dalla collaborazione di sei Paesi i quali si sono concentrati ciascuno su un particolare tema: la Finlandia per “*religious buildings*”; la Germania per “*technological monuments*”; la Polonia per “*manufacturing buildings*”; il Portogallo per “*educational buildings*”; la Spagna per “*fountains*” e l'Inghilterra per “*fortifications*”. Le scelte di ciascun Paese sono state fatte secondo ragioni istituzionali, locali o personali. Altri potenziali luoghi da prendere in esame potrebbero essere stazioni ferroviarie, torri, municipi, teatri, alberghi ecc... L'obiettivo interessante ed anche nuovo è quello di trattare questi luoghi come testimoni dell'eredità culturale europea.

La realizzazione si concretizza a livello di scuola primaria, attraverso la consapevolezza delle caratteristiche, comuni e non, delle culture altre, mentre a livello di scuola secondaria ed oltre, passa attraverso la presa di coscienza delle controversie

tra le diverse comunità nell'Unione Europea (EU), attraverso attività declinate in contesti diversi come scuole, università, istituti, musei e attività di *e-learning*.

Il volume risulta suddiviso in tre parti: "Educazione ed eredità culturale europea"; "Una proposta per le risorse didattiche"; "Lo sviluppo professionale degli insegnanti".

La prima parte è dedicata alla creazione di una piattaforma comune per lo scambio dell'eredità culturale e lo sviluppo di un'idea di "cittadinanza europea", richiamando il pensiero di George Stainer: "*Europe has always been in condition to be walked*" (p. 7) (che si potrebbe liberamente tradurre con l'espressione "l'Europa è sempre stata a tiro di passeggiata"). Gli autori si pongono come fine la creazione di un ODL, *Open and Distance Learning* con un archivio di risorse comuni, anche attraverso le conferenze della storia locale, regionale, europea, nella definizione di un curriculum nazionale e di vedere nello stesso spazio pubblico i segni della cultura e della storia.

Nella seconda parte vengono trattati due tipi di attività: virtuali e reali. Le attività virtuali comprendono la diffusione dei risultati dei progetti europei tramite internet, siti e media. Le attività reali prevedono *workshops* e materiali informativi per la didattica, favorendo quindi l'uso, attraverso l'accesso libero e continuo, della tecnologia informatica. Tutte le attività citate nella seconda parte del volume mirano ad approfondire moduli multilingue nei programmi specifici di insegnamento tedeschi, inglesi, portoghesi, spagnoli, finlandesi, svedesi e polacchi.

La terza parte, infine, vuole favorire la professionalità dell'insegnante, attraverso lo sviluppo di approcci per strategie d'insegnamento che vanno dal locale al regionale. Gli autori sperano di accrescere la qualità dell'insegnamento affinché i paesi europei crescano con la coscienza di un patrimonio comune caratterizzato dai rituali, dalla letteratura, da simboli e dai codici propri di ciascuno.

Anche se nei progetti europei di volta in volta si alternano i vari paesi, meraviglia che in questo specifico progetto sia assente l'Italia come un Paese in cui ogni spazio, dalle città più grandi ai villaggi, reca testimonianze vive e variegata della cultura europea e del suo sviluppo. Forse si volevano sensibilizzare Paesi più marginali rispetto alla comune casa europea o questa assenza è un segno preoccupante dell'attuale disinteresse italiano e per l'Europa e per la scuola? (**Pascale Rizk**).