

GIULIA ISGRÒ

IL SENSO DEL TIROCINIO

Riflessioni di un supervisore

INDICE

INTRODUZIONE

1. La mia esperienza	p. 3	
2. La mia motivazione		8
3. Il mio punto di vista		11

I. FILOSOFIA

I.1. Il linguaggio dell'esperienza		15
I.2. Le ragioni dei comportamenti		17
I.3. L'azione nella situazione		18

II. METODO

II.1. Le domande giuste		22
II.2. L'abilità del ricevente	25	
II.3. L'enigma dello stile		28

III. PROSPETTIVE

III.1. Saper dimostrare di sapere	33	
III.2. Imparare a narrare	37	
III.3. Adesso...		46

BIBLIOGRAFIA		48
--------------	--	----

INTRODUZIONE

1. La mia esperienza

L'esperienza del tirocinio all'interno del Corso di Laurea in Scienze della formazione Primaria è una realtà recente e la sua fisionomia è molto diversa da quella del tirocinio condotto dai ragazzi che frequentavano l'Istituto Magistrale; non ha basi scientifiche e non ha un passato di pratica consolidata col passare degli anni, in quanto l'articolazione di questa esperienza all'interno del Corso di Laurea è totalmente differente da quella esperita all'interno del Magistrale.

Posso fare un confronto tra le due realtà perché ho avuto la possibilità di essere protagonista di entrambe. Sono stata per un anno supervisore delle attività di tirocinio presso l'Istituto Magistrale e devo proprio dire che non c'è storia: qui l'esperienza di tirocinio veniva vissuta superficialmente dalle allieve che la consideravano solo un diversivo alle lezioni. La motivazione era purtroppo quasi del tutto assente: in tutti e quattro i corsi che ho seguito per le attività di tirocinio la percentuale delle allieve che partecipavano consapevolmente era molto bassa.

La delusione è stata la sensazione che più ha caratterizzato quest'anno trascorso all'istituto Regina Margherita. Le allieve della IV M, a fine anno, mi hanno regalato un cappellino di paglia e lo hanno indirizzato alla prof. 'più attiva': ecco, la mia spinta era troppo forte e il peso troppo inerte o forse troppo leggero, la spinta non trovava una resistenza che controbilanciasse il carico, era una leva che non funzionava.

L'atteggiamento che ho riscontrato nei ragazzi che ho seguito all'Università è stato totalmente diverso e, nella quasi totalità dei casi, indipendentemente dai risultati individuali raggiunti, la motivazione degli studenti è stata altissima, il loro interesse e il loro impegno

sono stati per me, e ritengo anche per gli altri tutor, molto stimolanti e gratificanti; mi hanno permesso di esprimere molte delle cose che avevo dentro a proposito dell'esperienza educativa che ho vissuto come maestra e di cui desideravo renderli partecipi.

Occorre sottolineare però che tale motivazione così alta è stata una caratteristica della prima generazione di laureati. A distanza di quattro anni e dunque alla quarta generazione, che è adesso nel bel mezzo del corso di studi, mi è sembrato, anche dal confronto con i colleghi, che l'alto livello di coinvolgimento fosse un po' scemato. Non so dire se perché la prima generazione di maestri laureati sia stata pioniera di un iter assolutamente nuovo rispetto al passato e come tale in possesso di spirito di iniziativa e di avventura, o perché con l'aumento del numero degli iscritti al corso di Laurea la percentuale di persone realmente motivate professionalmente diventi fisiologicamente più bassa, oppure sia solo una impressione personale dovuta al fatto di essere reduce da una prima esperienza deludente che ingigantisca per contrasto quella successiva al contrario gratificante.

All'Istituto Magistrale, può essere confermato da tutti coloro che lo hanno frequentato, l'esperienza di tirocinio era comunque episodica, frammentaria, ferma al qui e ora, mancava di prospettiva. Era necessario quasi 'lottare' con gli allievi per ottenere che andassero al di là di quanto veniva visto e fatto sul momento.

La maestra o il maestro che sovrintendeva le attività di tirocinio non trovava possibilità di dialogo tecnico col collega che insegnava filosofia e pedagogia¹ con il quale si sarebbe dovuto effettuare almeno un minimo coordinamento dal punto di vista pedagogico: i professori avevano da portare a termine il programma, non c'era il tempo di organizzare questioni di didattica. A dire il vero però, non era proprio una questione di tempo, il tirocinio era considerato solo una pratica da realizzare e basta, sulla quale non era necessario operare nessun tipo di metacognizione e probabilmente, possedevano la medesima opinione anche gli

¹ Cattedra all'interno della quale trovava spazio l'attività di tirocinio.

insegnanti che ‘accompagnavano’ gli allievi a fare tirocinio.² Attenzione, ‘accompagnare’ significa che ci si limitava a portare i ragazzi nelle classi (tutta una classe di studenti fisicamente dentro una classe di bambini) ove si guardava ciò che accadeva, magari si realizzava anche qualche unità didattica preparata³ dagli studenti e il discorso finiva lì.

Mi sono interrogata sul perché il tirocinio al Magistrale fosse così strutturato, e adesso, a distanza di qualche anno, credo di averlo capito e credo anche che sia qui la chiave di lettura e di ricerca del senso del tirocinio.

Il tirocinio è una pratica, è il tentare una realizzazione personale di quello che si è imparato teoricamente. Il ragazzo che deve imparare il mestiere di elettricista, comincia col fare il passacavo, col portare gli attrezzi, prendere la scala e guardare il principale che lavora. E’ una questione di tempo, oggi passa la cera sul filo da intubare, domani distingue il positivo dal negativo e il filo di terra, dopodomani monta una presa, finchè sempre ‘guardando’⁴ e facendo, con qualche consiglio e qualche correzione qua e là, magari prendendo una volta la scossa e imparando alcuni accorgimenti per fare in modo che ciò non gli accada più, diventa anche lui elettricista.

Ecco il principio su cui si basava la ‘tradizionale’ pratica del tirocinio. Ma vi erano almeno tre fattori che non permettevano che l’efficacia di tale pratica nel mondo del lavoro fosse la stessa in quello della scuola.

² Un’altra caratteristica abbastanza frequente nei maestri sovrintendenti il tirocinio era quella dell’essere motivati a questa esperienza per essere sollevati dal carico della classe; una sorta di soluzione al burn-out che spesso affligge gli insegnanti. Questa situazione però non contribuiva a dare spessore alle attività di tirocinio, in quanto il maestro restava solo un accompagnatore e non un regista maieutico di formazione professionale.

³ Preparata non progettata, ciò significa che si lasciavano i ragazzi liberi di organizzarsi come credevano senza particolari criteri di realizzazione e di valutazione.

⁴ Il guardare è ovviamente un guardare intelligente, che significa comprendere perché si fanno alcune cose e non altre.

Il primo era abnorme e in fondo semplice da risolvere, ma non è stato mai modificato: come fa un'intera classe di circa una ventina, se va bene una quindicina, di studenti a fare pratica di insegnamento all'interno di una classe di scuola elementare o materna?

Il secondo è correlato al primo: probabilmente, dato che il ricevere i tirocinanti significava subire l'invasione di venti persone e alterare pesantemente l'andamento delle attività quotidiane, si diluiva la frequenza di queste attività al minimo indispensabile e a volte anche meno. Questo voleva dire che l'esperienza di tirocinio poteva pure essere costituita da un unico episodio esperito nell'arco del terzo e del quarto anno⁵, come è accaduto a me quando ho frequentato l'Istituto Magistrale o, in epoca più recente, che le reali esperienze pratiche erano sempre ridotte al minimo a causa degli scioperi, delle occupazioni, dei favori richiesti dai colleghi professori che avevano bisogno delle due ore settimanali dedicate al tirocinio per fare il compito di matematica o di italiano e così via.

Il terzo è dovuto alla complessità dell'insegnamento. Anche il lavoro dell'elettricista è complesso, si tratta di organizzare un sistema che funzioni, occorre considerare diverse variabili per fare un impianto, avere delle conoscenze di fisica. Ma il fatto è che l'elettricista, il meccanico, l'idraulico e via dicendo hanno a che fare con oggetti e leggi della fisica, oltre alla propria capacità e inventiva personale, i maestri hanno a che fare con delle persone e a queste persone non devono insegnare soltanto delle attività pratiche, devono soprattutto educarle.

Ed è qui il punto: l'educazione è un rapporto tra persone e le persone sono a più dimensioni. Se, l'ormai nostro amico elettricista può imparare 'guardando' e facendo, il maestro deve andare oltre perché l'educazione è un rapporto fra persone in continua evoluzione, perché tutto quello che facciamo e diciamo viene recepito dagli alunni a livello conoscitivo, abilitativo e valoriale e per ogni livello esistono delle dinamiche diverse, non necessariamente verbali o esplicite.

⁵ Il tirocinio veniva condotto negli ultimi due anni del quadriennio magistrale.

Per cui il ragazzo che va a fare tirocinio deve essere aiutato non solo a vedere i comportamenti ma a trovarne il senso, a comprenderne i significati. Il rapporto di insegnamento-apprendimento riguarda conoscenze dichiarative (nozioni–idee-concetti) e conoscenze procedurali (abilità), ma anche i significati e i valori⁶, il **senso** appunto.

2.La mia motivazione

Io non avrei voluto fare la maestra, specialmente dopo aver lavorato, come supplente presso le scuole Cascino, Turrisi Colonna e Daita, tutte situate in una zona che oggi, con termine moderno, viene definita ‘a rischio di dispersione’. Ero appena diciottenne e mi sembrava decisamente arduo affrontare dei ragazzini che venivano a scuola col coltello o che in ogni caso portavano con sé delle pesanti problematiche, sicuramente non facili da risolvere.

Ho avuto però, appena laureata, la fortuna di poter partecipare al concorso magistrale e a quelli per conseguire l’abilitazione all’insegnamento all’istituto superiore, che sono stati banditi quasi contemporaneamente nel 1982.

Ho partecipato al concorso di scuola elementare per scrupolo, per non perdere una preziosa occasione di lavoro, ma nel momento in cui ho cominciato a fare la maestra, ho deciso che non avrei insegnato come mi avevano insegnato. Cosa che invece avevo fatto, il primo anno dopo il diploma, in una seconda elementare privata parificata dove ero stata incaricata per un anno. Avevo inconsciamente ripercorso la metodologia dell’insegnante vissuta da allieva, non ero riuscita a esprimermi, oscillavo tra l’accontentare i genitori nelle loro pressanti e spesso contraddittorie richieste e il cercare di seguire i criteri suggeriti dalle suore dell’istituto. E anche se alla fine dell’anno scolastico avevo ricevuto i complimenti di alcuni genitori

⁶ Seminario di Cosimo Laneve del 12/09/02 per il ciclo di seminari “Gli obiettivi fondamentali dell’educazione nella scuola di base” organizzato dalla Cattedra di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

soddisfatti dei risultati raggiunti dai loro figli che, mi hanno detto chiaramente, non si sarebbero aspettati da una ragazzina appena diplomata, mi ero annoiata.

Ho deciso allora che se avessi voluto insegnare avrei dovuto divertirmi, avrei dovuto trovare un senso in quello che facevo. Così mi sono documentata, ho cercato guide, materiali, corsi di aggiornamento per poter capire come fare e a poco a poco, cercando, provando, indubbiamente sbagliando anche, mi sono costruita un metodo di lavoro che può essere opinabile, ma è sicuramente il 'mio' metodo, per cui io posso dare ragione a chiunque ed in qualsiasi momento del perché faccio certe cose e non altre in un determinato momento della giornata scolastica. Il metodo non è migliore di altri, ma ha una sua validità perché è stato costruito e perfezionato negli anni attraverso tentativi più o meno riusciti, attraverso errori diventati risorsa. Ha un senso perché è stato validato dall'esperienza di tanti anni, dal confronto con tanti alunni, genitori e colleghi.

Nell'arco della mia esperienza lavorativa mi è successo spesso però di non ritrovare nei colleghi di nuova nomina, ad alcuni dei quali ho anche fatto da tutor durante l'anno di prova, il mio stesso entusiasmo. Mi è capitato di offrire del materiale⁷ che poteva essere spunto per un confronto, ma sono rimasta delusa dalla quasi totale assenza di risposta dal punto di vista del dialogo intellettuale. Mi accadeva anche di ritrovare di fondo, in diversi colleghi maestri, una certa mancanza di semplice buon senso nell'organizzare il lavoro scolastico, nel proporre le attività, nella loro valutazione. A volte chiedevo:- Ma perché fai in questo modo? La risposta era:- Tutti i colleghi dell'ambito fanno così.

La cosa mi irritava: credo che non ci sia cosa peggiore del fare le cose senza sapere il perché. Credo che questo significhi non capire il senso di ciò che si fa. A volte mi irrita pure mio figlio che mi chiede di continuo il perché di tutto, ma penso anche che la salvezza della Terra risieda nella capacità degli uomini di interrogarsi sul perché di cose come il buco dell'ozono.

⁷ La mia ricerca e raccolta iniziale del materiale di lavoro era stata autonoma e personale.

Chiedersi il perché significa trovare il senso.

Io, il mio perché relativo al mio lavoro, l'ho trovato e mi sono chiesta come avrei potuto mettere a disposizione il mio bagaglio di esperienze e conoscenze per aiutare altri a trovare il loro.

Cesare Scurati ha detto che la vita professionale dell'insegnante è analoga a quella fisiologica, ha le sue tappe crescenti e decrescenti, ha un culmine, che è quello della maturità che lascia il posto alla decadenza se non si trova uno sbocco professionale differenziato, quale un passaggio di grado o di ruolo o, in ogni caso, una posizione diversa all'interno del proprio lavoro⁸. Una possibile evoluzione può essere quella della supervisione delle attività di tirocinio.

Io in questo mi sono riconosciuta. La mia maturazione professionale era arrivata al punto che mi dava la consapevolezza di avere qualcosa da dare, il desiderio di condividere con altri la mia esperienza.

A questo proposito devo dire purtroppo che i maestri non condividono facilmente scoperte, attività, materiali e, perché no, anche successi; forse per una sorta di rivalità (la caratteristica del maestro 'unico' non ci abbandona), per una forma di pigrizia o di stanchezza (lavorare con i bambini stanca, e anche parecchio). Preferiscono tenere dentro ciò che scoprono, ciò che imparano, perché se si è veramente maestri, si impara pure veramente molto.

Ed è un peccato, perché il sapere dell'insegnante è un sapere pratico. Ed è per questo che è tacito.

3. Il mio punto di vista

⁸ Seminario di Cesare Scurati del 08/11/02 per il ciclo di seminari "Gli obiettivi fondamentali dell'educazione nella scuola di base" organizzato dalla Cattedra di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

Come si fa a dire se i maestri che si laureano in Scienze della Formazione Primaria saranno dei buoni maestri? O meglio, cosa si deve fare affinché lo diventino?

Spesso durante il quadriennio trascorso all'università, in qualità di supervisore, ho vissuto sentimenti di frustrazione nel constatare che il ritorno di quello che si era cercato di dare in termini di comprensione del senso, che si credeva fosse stato interiorizzato, non era stato invece maturato dagli studenti che avevo seguito.

Pur avendoli minuziosamente accompagnati, pur avendo curato ogni dettaglio con zelo e precisione e con la continua ricerca di quello che pensavo fosse il meglio del bagaglio di esperienza che possiedo, il risultato non era quello sperato o comunque atteso.

Paradossalmente, più mi impegnavo ad essere precisa, efficace ed efficiente nel fornire materiale, indicazioni, griglie, schede, schemi interpretativi, più i risultati erano piatti, mancava il senso critico. Mancava la comprensione del senso di ciò che si era sperimentato.

E questo è grave. Perché credo che il tirocinio, in quanto ambiente di apprendimento qualificato del modo o dei modi in cui si insegna, sia un luogo privilegiato dove il futuro maestro possa trovare il 'senso' della teoria studiata. Senso inteso come "facoltà di ricevere impressioni da stimoli esterni"⁹ perché il tirocinio è un luogo di apprendimento, dentro cui sviluppare "capacità di sentire, avvertire, distinguere, intuire"¹⁰ il mondo che vivono i bambini e gli insegnanti quando sono a scuola.

La scuola è un mondo, con le sue caratteristiche e le sue regole e il tirocinante deve esplorarlo, per poter costruire la sua professionalità, entrandovi dentro, respirando atmosfere, incontrando volti, ascoltando voci, conoscendo persone, come si fa quando si viaggia in un paese sconosciuto.

⁹ Definizione del termine 'senso' in Devoto – Oli, Il dizionario della lingua italiana, Le Monnier, Firenze, 1995, p.1809

¹⁰ Ibidem.

Una delle differenze tra la nostra formazione¹¹ e quella dei futuri maestri sta nell'approccio al mondo della scuola. Noi vi siamo stati catapultati, immediatamente siamo stati messi in situazione, per così dire problematica, a gestire una classe viva e polimorfa che richiedeva tutta la nostra professionalità ancora da costruire e sperimentare. Abbiamo acquisito la dimensione professionale nell'arco del tempo lavorativo reale.

I maestri che si sono appena laureati, hanno avuto quattro anni di tempo per prendere contatto con la realtà scolastica, sia pure con vari filtri, sia di azione che di interpretazione. Quattrocentottanta¹² ore di viaggio nel mondo della scuola, non sono poche; io credo che offrano la possibilità di maturare una visione abbastanza articolata e che abbia sensò, stavolta nell'accezione di “congruenza con un ordine logico, con la verosimiglianza, e anche con la realtà effettiva e attuale.”¹³

E se, in ogni caso, l'impatto del nuovo maestro con la vera realtà sarà diverso da ciò che il medesimo si è prefigurato, da tutte le prospettive che si è costruito in questi quattro anni, il sensò che è stato provato, lo “stato fisico, psichico o sentimentale indefinito, ma comunque intenso”¹⁴ che è stato vissuto dal ragazzo facendo tirocinio a scuola, positivo o negativo che sia, sarà comunque un punto di partenza che non è solo punto, ma “la direzione di un movimento lungo una retta o una circonferenza”¹⁵ che potrebbe portare attraverso le esperienze, le scoperte e le riflessioni successive al possesso di quel ‘buon’sensò che io non ritrovavo fra gli insegnanti di nuova leva.

Allora come fare perché il tirocinio abbia questo doppio sensò, logico e sensoriale, ovvero non sia solo una teoria, ma neppure solo un frammento di realtà?

¹¹ Maestri formati all'istituto magistrale.

¹² Numero di ore previste per il tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

¹³ Definizione del termine 'sensò' in Devoto-Oli... cit.p.1809

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

Gli interrogativi che mi sono posta per rispondere a questa domanda sono tanti. Il mio problema è capire perché non viene fuori il senso, che pure c'è, dato che cerco di farlo vivere ogni giorno ai tirocinanti cui faccio da supervisore: sono gli studenti che non comprendono il senso, oppure non riescono a esplicitarlo perché non so fornirgli i mezzi per farlo?

Il professore Aurelio Rigoli, Presidente del nostro Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, già maestro anche lui, durante uno degli incontri con i supervisori, ha detto che non esiste attività didattica che non possa essere ripensata. Questa frase mi ha fatto riflettere e sintetizza in fondo, lo scopo della mia riflessione: ripensare l'attività del tirocinio alla luce dell'esperienza vissuta attraverso la chiave di lettura della ricerca del suo senso, del suo valore: la concretezza.

I

FILOSOFIA

I.1 Il linguaggio dell'esperienza

Non esiste un'epistemologia del tirocinio, e non può esistere, perché il tirocinio non è una scienza da studiare, ma una realtà da vivere, esperienza da fare; è una mediazione fra teoria e pratica, un apprendere facendo, l'immergersi in una realtà da scoprire.

Il maestro ha imparato a insegnare con la pratica, da solo (almeno così è stato sinora), con i suoi mezzi, la sua storia, con la sua testa e i suoi errori. Il maestro è garante della sua esperienza, può dire lo so perché l'ho provato; egli è portatore di una grande ricchezza a livello educativo, per cui l'esperienza di tirocinio dovrebbe permettere di far tesoro dello spessore professionale e della pratica di chi insegna, dovrebbe dare la possibilità di comprendere le modalità secondo cui funzionano i meccanismi di insegnamento-apprendimento.

Come ho già detto gran parte del sapere pratico è tacito, pertanto la difficoltà sta nel rendere condivisibile questo sapere, visto che non basta guardare un bravo giocatore di tennis per imparare a giocare bene.

Il fare è un modo di pensare perciò bisogna chiedersi che tipo di pensiero è quello pratico: l'esperienza è legata alle persone, al tempo e al luogo, occorre decontestualizzarla se si vuole costruire un modello. Il nucleo della nuova ricerca didattica è lo studio del pensiero degli insegnanti: secondo Elio Damiano sono proprio gli insegnanti la fonte della ricerca didattica, insegnando non possono non costruirsi una rappresentazione del loro modo di insegnare ed è questo l'oggetto della ricerca scientifica. Seguendo il procedimento scientifico occorre estrarre degli elementi dall'esperienza, che possano essere trasferiti nel modello da costruire,

che, quando è pronto, va a sua volta interpretato, come fa il musicista che interpreta un brano d'autore, e realizzato mettendoci dentro la propria esperienza. Questo è ciò che fanno i pedagogisti nella ricerca di nuove teorie che spieghino il pensiero degli insegnanti.

Viene prima il pensare o il fare? E' vero che il sapere viene prima del fare? Queste alcune delle domande alla base della terza generazione di modelli di ricerca per la costruzione di teorie utili a mettere in circolo l'esperienza degli insegnanti.

I supervisor non sono ricercatori, ma come i pedagogisti, hanno il problema di dare un linguaggio all'esperienza (c'è un pensiero della pratica e c'è un linguaggio della pratica) o trovare comunque il modo di farne tesoro, di entrare nel contesto, ma poi uscirne per riflettervi. Io credo che i supervisor debbano essere mentori e tutori insieme, il mentore contestualizza l'esperienza, il tutore la decontestualizza¹⁶.

Il pensiero sofisticato, secondo Damiano è quello che permette di capire quello che si fa quando si lavora in aula, assimilabile al gioco degli scacchi; io non so se sia sofisticato o meno, ma è questo che noi supervisor dobbiamo fare, aiutare i tirocinanti a comprendere perché gli insegnanti agiscono in un certo modo.

1.2 Le ragioni dei comportamenti

Se il pedagogo si chiede in che modo si prefigura l'insegnamento, quali siano le ragioni del pensiero degli insegnanti per cercare di comprendere il modello mentale che si sono costruiti con le esperienze fatte, io credo che il tirocinante debba, in eguale misura, chiedersi le ragioni del 'comportamento' degli insegnanti, perché è questo che lui va a osservare nelle classi e nelle sezioni.

La pratica è una forma di pensiero e ha le sue ragioni che sono diverse da quelle che un modello può teorizzare. Ma è questa la profonda differenza fra un'esperienza di tirocinio e

¹⁶ Seminario di Elio Damiano del 16/10/02 per il ciclo di seminari "Gli obiettivi fondamentali dell'educazione nella scuola di base" organizzato dalla Cattedra di Didattica Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

una di studio: la complessità dell'esperienza. Il tirocinante si immerge in una realtà da comprendere e deve farlo cercandone il senso attraverso i sensi, attraverso i molteplici sensi del senso.¹⁷

Il riferimento dello studente iscritto al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in prospettiva, è la scuola: è lì che dovrà verificare i saperi acquisiti ed è da lì che passa, grazie al tirocinio, per provare a capire questo mondo, come spettatore partecipante, quasi un inviato giornalistico: il tirocinio gli permette di contestualizzare le sue conoscenze.

Se la conoscenza pertinente¹⁸ è uno dei saperi necessari all'educazione del futuro, deve esserlo a maggior ragione, alla formazione di coloro che diventeranno maestri: bisogna dar loro la possibilità di 'comprendere'.¹⁹

Occorre trovare dei modi che stimolino la costruzione di una metastruttura di pensiero che permetta di cogliere la complessità in quanto legame tra l'unità e la molteplicità: se riusciremo a educare a rispondere alla sfida della complessità gli studenti che domani saranno maestri, sapranno farlo anche loro con i propri allievi.

I.3 L'azione nella situazione

Lo studente deve avere degli strumenti per leggere le azioni dei maestri che va ad osservare.

L'osservare delle azioni si potrebbe considerare come qualcosa che può essere fatto da chiunque e perciò non richieda particolari abilità, ed è così se il termine osservare viene usato come sinonimo di guardare, ma se questo 'guardare' lo consideriamo come un guardare

¹⁷ Introduzione pp. 12-13.

¹⁸ Cfr. Edgar Morin, I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Cortina 2001 p.47

¹⁹ Insegnare la comprensione è una delle finalità dell'educazione secondo Morin.

intelligente,²⁰ allora la capacità di osservazione va esercitata, va guidata, va articolata in tempi, modi e percorsi che aiutino a cogliere il significato delle azioni osservate.

L'azione²¹ è il risultato di una serie di elementi oggettivi e soggettivi, che variano a seconda delle situazioni e del contesto, perciò non è semplice risalire alla ragione dei comportamenti, ma è estremamente interessante.

Nel film Karate Kid²² il maestro giapponese, dà all'allievo dei compiti da svolgere quali il lucidare un'automobile²³ o il dipingere una palizzata. Tali azioni vengono eseguite dal ragazzo, ma non comprese: apparivano del tutto estranee alla preparazione per il combattimento al quale andava incontro. Eppure erano determinanti per l'acquisizione di movimenti fondamentali del karate che comportano la rotazione e la flessione dei polsi. Ciò viene compreso solo a posteriori, nell'azione del combattimento finale: quelle azioni hanno preparato un'azione più complessa, erano i diversi punti di un percorso.

Con ciò voglio dire che a scuola tutte le azioni sono importanti, per entrambe le parti, per il maestro e per l'allunno, perché, come ho già detto, sono l'espressione di un rapporto educativo e anche se a volte possono sembrare soltanto dei giochi o non se ne vede la finalità immediata, hanno comunque una loro ragione profonda ed è questa ragione che dobbiamo scoprire insieme a coloro che saranno i nuovi maestri.

Questo non significa, naturalmente, che ogni gesto del maestro sia costantemente calcolato, programmato o finalizzato al raggiungimento di un preciso obiettivo, esiste però un'atmosfera

²⁰ Introduzione p.6

²¹ L'azione come "controparte intenzionale del comportamento ... azione nella situazione, un'azione situata in uno scenario culturale, e che risponde agli stati intenzionali, reciprocamente interattivi, di coloro che vi prendono parte." (J. Bruner, La ricerca del significato, Bollati Boringhieri, Torino,1993 p.34)

²² Il film racconta la storia di un ragazzo che seguendo i consigli del maestro acquisisce uno stile di comportamento e riesce a vincere al contempo un combattimento per lui molto importante.

²³ "Metti la cera, togli la cera. Metti la cera, togli la cera..." Con queste parole il maestro accompagnava il movimento rotatorio e ripetitivo che richiedeva al ragazzo.

che si crea in classe, e qui entra in gioco il metodo, all'interno della quale ogni elemento concorre a far sì che vi sia apprendimento e che esso sia significativo.

Mi sono sempre stupita, durante l'adolescenza e forse anche prima, di conoscere esattamente il significato di alcune parole senza averlo mai cercato sul vocabolario e senza che nessuno me lo avesse spiegato direttamente. Quel significato io l'ho respirato, l'ho acquisito per osmosi, in famiglia, dove si è sempre usato un linguaggio appropriato e corretto. La stessa cosa io credo che avvenga a scuola, quando si incontrano dei bravi maestri, che sono capaci di fare in modo che il tempo, i luoghi, le azioni, i discorsi diventino occasione di arricchimento reciproco, di crescita culturale ed umana.

Ecco l'obiettivo dovrebbe essere quello di aiutare gli studenti a capire perché il bravo maestro riesce a creare le condizioni ottimali per l'apprendimento, in che modo diventi capace di elaborare una strategia²⁴ che tenga conto delle complessità, che possa modificarsi in corso d'azione, in funzione dei casi, del contesto e dei contrattempi, che prevalga sul programma²⁵ e che gli permetta di realizzare un "insegnamento educativo".²⁶

Il tirocinante deve imparare a muoversi all'interno della realtà scolastica, deve riuscire a capire cosa è che distingue il bravo insegnante dagli altri, cosa è che lui fa che gli altri non

²⁴ Si veda Morin, I sette...cit.pp.93-94

²⁵ "Il programma stabilisce una sequenza di azioni che devono essere eseguite senza variazione in un ambiente stabile, ma dal momento che vi è una modifica delle condizioni esterne, il programma è bloccato. La strategia per, contro, elabora uno scenario d'azione esaminando le certezze e le incertezze della situazione, le probabilità, le improbabilità. Lo scenario può e deve essere modificato secondo le informazioni raccolte, i casi, i contrattempi o le sorti favorevoli incontrate strada facendo. Possiamo, nelle nostre strategie, utilizzare piccole sequenze programmate, ma, in un ambiente instabile e incerto, si impone la strategia. Questa deve talvolta privilegiare la prudenza, talvolta l'audacia e, se possibile, entrambe insieme. La strategia può e deve effettuare compromessi. Fino a che punto? ... E' nella strategia che si pone sempre in modo singolare in funzione del contesto e in virtù del suo sviluppo, il problema della dialogica tra fini e mezzi." (E. Morin, I sette... cit. p.93)

²⁶ Morin, La testa ...cit. p.3

fanno, quali sono i comportamenti che lo rendono efficace nel suo magistero. Deve comprendere che non è la tecnica che fa di lui un bravo maestro, ma la saggezza.

“E’ lo stile etico del maestro che determina la differenza all’interno della molteplicità delle tecniche didattiche;”²⁷ è questo stile che i tirocinanti devono imparare a riconoscere attraverso ciò che osservano, devono imparare a imparare dall’esperienza che fanno nelle scuole.

²⁷ Alessandra La Marca in “Primi maestri laureati” Palumbo 2003 p.223

II

METODO

II.1 Le domande giuste

Siamo di fronte a un problema di metodo: come fare per aiutare gli studenti a comprendere la logica che sta dietro ai comportamenti? In che modo stimolare il senso critico? Come dare senso alla loro esperienza?

E' necessario trovare un metodo "che riveli ... i legami, le articolazioni ... le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità."²⁸ E questo, l'ho già detto, è tanto più importante, in quanto, è nella misura in cui riusciremo a costruire un metodo che aiuti gli studenti a comprendere la realtà che vivono, che essi lo faranno quando saranno a loro volta insegnanti e contribuiranno allo sviluppo dell'intelligenza generale.²⁹

Ma come fare? Come "sostituire un pensiero che separa e riduce con un pensiero che distingue e collega"³⁰?

Ritorna l'interrogativo iniziale, in che modo possiamo rendere significativo l'approccio alla professione insegnante, come insegnare a comprendere la logica, i nessi, i collegamenti dei fenomeni osservati dentro la scuola?

Personalmente ci ho messo tutto l'impegno e l'entusiasmo di cui sono capace, ma, come sottolineato in precedenza, la risposta, per ciò che mi riguarda, in termini di riflessione sulla processualità e di esiti prodotti non è stata proporzionale alle energie spese.

²⁸ Edgar Morin, Il metodo, Feltrinelli 1989 p.20

²⁹ Si veda Morin, La testa ... cit. p.13

³⁰ Morin, I sette... cit. p.46

Allora, da ‘maestra’,³¹ sono tornata sui miei passi per comprendere dov’era l’errore; mi sono interrogata, cercando di capire, di trovare modi alternativi, possibili soluzioni.

Mi sono chiesta: non avremo sbagliato tutto? Abbiamo strutturato in modo eccessivo l’osservazione? Abbiamo dato troppe sovrastrutture interpretative? Invece di fornire tecniche siamo caduti nel tecnicismo? Abbiamo categorizzato troppo? Ci siamo fatti prendere la mano da un orientamento teorico-paradigmatico? Abbiamo fatto un lavoro da epistemologo che non ci compete? Anche la tesi finale forse non è lo strumento adatto a verificare, a dare ragione del percorso fatto, del lavoro svolto.³²

La questione allora è capire, trovare il modo di fornire una chiave di lettura che aiuti a far emergere il senso di ciò che si fa. E’ una questione di metodo.

La parola metodo³³ significa cammino e, soprattutto nel tirocinio, data la sua novità, data la sua mancanza di storia, “bisogna accettare di camminare senza sentiero, di tracciare il sentiero nel cammino ... il metodo non può costruirsi che nella ricerca: non può venire alla luce e formularsi che in seguito, nel momento in cui l’arrivo torna ad essere un nuovo punto di partenza, questa volta dotato di un metodo”.³⁴

Ecco noi, supervisori di tirocinio, siamo nella situazione ideale per far venir fuori questo metodo, abbiamo già un’esperienza quadriennale che continua e può essere riorganizzata, può evolversi perché ha già raggiunto una sua maturità³⁵. Possiamo far tesoro dell’esperienza fatta

³¹ Voglio sottolineare questa caratteristica che credo possiedano in misura maggiore i maestri, rispetto agli altri insegnanti: la capacità di interrogarsi sul fallimento di un’azione didattica ricercando in se stessi oltre che negli allievi le possibili cause del mancato raggiungimento di un obiettivo.

³² Cap. III pp.35-36

³³ Dal greco *méthodos* ‘ricerca, indagine’, comp. di meta-‘oltre, dopo’ e *hodos* ‘strada, via’ (Devoto-Oli, Il dizionario della lingua italiana, 1995)

³⁴ Morin, I sette saperi... cit. p.29

³⁵ “Nietzsche lo sapeva: ‘I metodi vengono alla fine’ (L’Anticristo). Il ritorno all’inizio non è un circolo vizioso se il viaggio, come indica oggi il termine *trip*, significa *esperienza*, da cui si risulta cambiati. Allora, forse, avremo potuto apprendere come apprendere ad apprendere apprendendo.” (Morin, Il metodo, cit. p.29)

per prepararne una migliore, mettendo in circolo le conoscenze acquisite, ritrovandone l'origine perché "il vero 'viaggio' di conoscenza che la didattica organizza è non tanto, o soltanto, diretto a scoprire 'nuovi territori', a aggiungere conoscenze, né limitato a costruire mappe cognitive, quanto ... a rispondere ai vari perché circa quanto si viene acquisendo ..." ovvero a "usare un 'occhio nuovo', con cui (ri-)guardare quello che si fa ... insomma rivolgere domande *sul* e *al* (proprio) sapere".³⁶ Porsi delle domande su quello che si sta facendo, questo è necessario: bisogna cercare e trovare le domande più che le risposte giuste.³⁷

II.2 L'abilità del ricevente

Un'esperienza come quella del tirocinio permette di conoscere dei contesti operativi all'interno dei quali affrontare dei casi concreti, infatti l'apprendimento è sempre 'situato' e 'distribuito'³⁸.

E' importante rivolgere crescente attenzione al clima sociale come 'situazione di apprendimento' oltre che come sua condizione, perché "le scuole sono di per sé stesse delle 'comunità dell'apprendimento o del pensiero' in cui esistono determinate procedure, modelli, canali di feedback e simili, che determinano come, che cosa, quanto e in quale forma un bambino 'apprende'".³⁹

³⁶ Laneve, La didattica fra teoria e pratica, La scuola, 2003, p.6

³⁷ "Comprendere la problematicità di qualcosa equivale sempre, costitutivamente, al domandare stesso."(Gadamer,1960)

³⁸ J. Bruner, La ricerca... cit. pp.104-105

³⁹ Ivi, p.105

L'atmosfera⁴⁰ della classe sottende dei processi, che vengono messi in atto spesso inconsapevolmente dal docente:⁴¹ essi sono in ogni caso estremamente significativi sotto l'aspetto psicologico, comportamentale ed educativo.

E' importante perciò individuare questi sistemi di regole sottese alle interazioni tra il docente e gli alunni e fra gli alunni stessi. A tale proposito, in qualità di supervisori, abbiamo sempre posto molta attenzione ad evidenziare i fattori che determinano il clima educativo. Ma ad un osservatore esterno, quale è il tirocinante, risulta difficile cogliere le ragioni dei comportamenti, delle pratiche, delle strategie adottate dai maestri, perché tutte queste cose sono espressione di una conoscenza tacita.

Pertanto è necessario avviare un processo continuo di metacognizione da sviluppare a livelli di approfondimento sempre maggiore. Questo è stato fatto sin dal primo anno di supervisione al tirocinio attraverso, il lavoro di gruppo, il gioco di ruolo, la simulazione, il cooperative learning, l'analisi di casi e il micro-teaching per favorire la pratica riflessiva come procedura di consapevolezza sempre più profonda.

Il maestro è un modello per i suoi allievi, è un modello per i tirocinanti, insegna di più facendo che non dicendo, ma occorre che venga mediata l'alta densità di significati impliciti poiché non è automatico che un contesto di lavoro sia un buon contesto per l'apprendimento.⁴² C'è il rischio che l'impatto con la complessità dei problemi sia troppo forte, dunque bisogna procedere per gradi e soprattutto non avere fretta.⁴³

Occorre "avviare un'analisi riflessiva sull'artigianato di ciascun insegnante nel suo ripetersi quotidiano durante il corso di una giornata di scuola."⁴⁴ Porre attenzione ai comportamenti e

⁴⁰ Cap.I pp.20-21. e cap.II pp.28-29

⁴¹ Laneve parla di didattica dell'oscuro: si veda La didattica... cit. p.87

⁴² Cfr. Laneve, La didattica ...cit.pp.102-200

⁴³ Cap.III p.41 e sgg.

⁴⁴ Paolo Peticari, Attesi imprevisi, Bollati Boringhieri, Torino, 1996 p.84

agli atteggiamenti che caratterizzano il modo singolare che ha ogni insegnante di far fronte a quello che capita

nell'immediatezza delle situazioni⁴⁵ in cui si trova a operare. Studiare le

forme di attenzione, di ascolto, di sguardo che sono diverse per ognuno.

La pratica riflessiva come procedura meta⁴⁶ è indispensabile:⁴⁷ bisogna sviluppare quella che Bateson chiama l'abilità del ricevente, ossia la capacità di essere pronti per la scoperta giusta quando essa arriva.⁴⁸

Le finalità⁴⁹ del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria tendono alla formazione dell'identità professionale dell'insegnante; ma l'identità non è qualcosa che si possiede, va costruita passando attraverso le cose e le situazioni delle quali occorre dubitare per poter poi consolidarle in modo diverso.

“Accorgersi delle soglie nel momento in cui si attraversano ... far ruotare lo sguardo prima di attraversare una soglia per contemplare in modo ritrovato

⁴⁵ I contesti all'interno dei quali gli uomini creano i significati “sono sempre dei *contesti di pratica*: è sempre necessario chiedersi che cosa le persone *fanno* o *tentano* di fare in quel contesto ...non è elemento da poco che il significato emerga dall'uso...” (Bruner, La ricerca...cit. p.115)

⁴⁶ Si veda Laneve, La didattica ...cit. p.170

⁴⁷ “Se si studiano le rocce o gli atomi, forse i problemi di secondo ordine possono essere evitati; ma se si ragiona su *come* si conosce, allora ogni conoscenza implica una conoscenza della conoscenza in cui si conosce ... educazione e conoscenza si incontrano e coincidono proprio su questo punto. *Se si apprende senza capire, l'apprendimento è falso*. Sarà interessante parlarne, però sarà ancora più utile vedere come possiamo aiutare noi stessi a *lasciarci* aiutare dai diversi modi di conoscere, originali in ogni studente e in ogni insegnante. Il resto è conseguenza, ed è azione pedagogica.” (Peticari, Attesi...cit. p.90)

⁴⁸ Cfr. Op. cit. p.138

⁴⁹ Profilo professionale dell'insegnante in D.R./99 che istituisce il corso di laurea.

gli spazi che si aprono.”⁵⁰ Percorrere la strada della consapevolezza, credo che sia anche l’aiutare gli studenti a prendere le distanze o comunque confrontarsi con le memorie e le credenze personali elaborate nel passato che costituiscono le concezioni spontanee dei futuri insegnanti su che cosa significa ‘imparare a insegnare’. Concezioni spesso poco articolate e largamente implicite, che influenzano però i processi metacognitivi.⁵¹

Facilitare dunque l’esame delle proprie credenze implicite, ma anche delle conoscenze tacite, per poterle elaborare ulteriormente, confrontarle o sostituirle se inadeguate, al fine di una loro piena utilizzazione mi sembra di fondamentale importanza per solidificare la quotidiana costruzione della professionalità dei nuovi maestri.

II.3 L’enigma dello stile

L’insegnamento e l’apprendimento non sono solo delle tecniche da applicare in modo strumentale ma l’espressione di idee e modalità di strutturazione di contesti a diversi livelli, e di solito attraverso tali pratiche vengono consolidate e riproposte forme e abitudini di pensiero, spesso inconsapevoli.

Ciò rimanda alle strategie e alle caratteristiche dello stile educativo che è diverso da maestro a maestro e che per le problematiche che sottende può essere definito un enigma.⁵² Il processo

⁵⁰ Peticari, Attesi...cit.p.133 “A scuola, i luoghi del proprio di ciascuno possono diventare una risorsa a diversi livelli indicativi primari di un modo di lavorare. L’artigianato, le competenze, le storie, il vissuto, le idiosincrasie, gli sbagli, le intuizioni di un insegnante ... sono pronti per divenire un terreno privilegiato –appropriato- per approfondire il senso di un mestiere, che ha all’orizzonte un insegnamento/apprendimento capace di presentarsi come scienza (ma sarebbe meglio dire arte, artigianato) sempre più precisabile.” (Ibidem)

⁵¹ Si veda Laneve, La didattica ... cit. 204-205

⁵² “Quel poco che si sa degli stili di *insegnamento/apprendimento* va tenuto insieme con molti elementi che non si conoscono, elementi di mistero, imprevedibili.” (Peticari, Attesi... cit. p.45)

di insegnamento/apprendimento non può essere gestito in termini lineari: essendo un processo complesso emerge nella trama delle implicazioni reciproche del gruppo classe in cui si opera perciò chiama in causa diversi modi di partecipare ai processi di insegnamento/apprendimento.

Confrontarsi con l'enigma dello stile significa riflettere sulle premesse implicite del fare quotidiano, porre attenzione all'etica che emerge dai comportamenti attivati dagli insegnanti nel fronteggiare situazioni, conflitti e problemi. Ma questo vuol dire considerare l'attesa e l'imprevisto, la pausa e i vuoti, gli sbagli e le dissonanze non come ostacoli, bensì come il "punto di rotazione dell'insegnamento/apprendimento."⁵³

Ciò che è importante dunque è questa rinnovata capacità di attenzione per

imparare da quello che si sta facendo, per 'comprendere'⁵⁴ la scuola e la sua

⁵³ Op. cit. p.44.

⁵⁴ “ ... a scuola c'è l'obbligo di frequenza e c'è anche il vincolo di arrivare a finire un programma, e però non c'è l'obbligo di comprendere. La scuola dell'obbligo troppo spesso è una scuola che non ha l'obbligo di comprendere. L'apprendimento invece, per essere efficace, richiede di essere affiancato da una pragmatica del comprendere consistente nella capacità di realizzare, ogni volta e quando avviene, la storia naturale di quel che si è compreso, per realizzare una valutazione rigorosa dell'effettiva padronanza di concetti, abilità e principi...” (Peticari, Attesi... cit. p.32)

realtà, perché la scuola⁵⁵ non esiste nel progetto, non esiste prima, esiste nei suoi intrecci quotidiani, nei suoi ritmi, nelle sue contraddizioni ed è solo prestando attenzione a tutto ciò che possiamo comprenderne i meccanismi.

Quindi “una metrica appropriata dovrebbe essere questa: *una giornata di scuola riuscita*. Quando, come, perché è riuscita? Non certo perché sono stati tutti zitti o ci si è trovati tutti d'accordo. Ci sono proprio dei momenti in una giornata di scuola che ti chiamano, ti scuotono. Avere la possibilità di raccontarsi mi sembra un investimento utile ... nella direzione dell'esperienza ... c'è una profonda differenza tra chi dice: 'Oggi non è successo niente di speciale' e chi ha vissuto l'impatto attraverso il quale uno sguardo si tramuta in esperienza, un'esperienza in racconto, e un racconto in narrazione.”⁵⁶

La delicata funzione del tutor deve tendere a sviluppare questa sorta di sguardo ritrovato, questa capacità di attenzione⁵⁷ attraverso un percorso dialogico che consenta allo studente di ritrovarsi.

Ciò significa comunicare quello che nessun manuale spiega: la nostra passione,⁵⁸ l'eros, che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento.

⁵⁵ “La scuola è un po' come una squadra di calcio: non basta mettere insieme i migliori giocatori, è necessario darsi del tempo, dei modi di interagire, creare dei domini d'azione per cui ci siano degli scambi, ci sia una struttura articolata che dopo, quando si vince o si gioca bene, determina una squadra.” (Op. cit. p.58)

⁵⁶ Op. cit. pp. 59-363

⁵⁷ “L'attesa in rapporto alla sorpresa, evocando una tecnica paziente molto diversa dall'usa e getta a cui rischiamo di essere abituati, ha più a che vedere con un modo di procedere, di annotare, di avere tempo per il proprio sguardo, di divenire consapevoli che la fragilità come il dubbio, l'errore come l'errare, sono gli elementi di cui si nutre la nostra possibilità di arrivare a capire. Questa forma di attesa è una forma interessante di attenzione. E l'attenzione, come direbbe Walter Benjamin, è la preghiera spontanea dell'anima.” (Peticari, Attesi... cit. p.369)

⁵⁸ Che tutti noi possediamo, altrimenti non avremmo scelto di fare i supervisori di tirocinio.

La nostra mediazione didattica deve poter dare agli studenti il tempo e il modo di far risuonare⁵⁹ dentro di loro l'esperienza che vivono, le cose che apprendono, deve dar loro la possibilità di fare un "salto emozionale e culturale", deve aiutarli a comprendere che *'la stupidità non è necessaria'*⁶⁰, insegnargli a essere *'pensanti'* perché "una differenza rilevante a scuola non passa tra chi insegna e chi apprende, ma tra pensanti e non pensanti, ovvero tra coloro che pensano e riflettono sui vari 'perché' e 'come mai' e coloro che invece hanno smesso, da tempo di farlo."⁶¹ E che, soprattutto, l'insegnante ideale non deve essere perfetto o comunque migliore di una persona normale.⁶²

Così l'analisi delle reali pratiche lavorative effettuata col tirocinio può contribuire a sfatare tali miti facendo emergere quell'intelligenza clinica propria degli insegnanti 'normali' costituita dalla competenza organizzativa, dal bagaglio di conoscenze cui attingono per far fronte agli imprevisti, gestire i conflitti, condurre la lezione nel quotidiano, nella propria storia di vita, ove si ritrovano quasi sempre notevoli capacità creative, di innovazione e di apprendimento.

⁵⁹ "Forse che i maestri fanno professione di insegnare i concetti loro e non le discipline stesse che ritengono di trasmettere colla parola? Ma chi è così stoltamente curioso da mandare il suo figliolo a scuola perché impari ciò che pensa il maestro? Ma quando abbiano spiegato con le parole tutte le discipline che professano di insegnare, e anche quelle che riguardano la virtù stessa e la sapienza, allora quelli che si chiamano i discepoli considerano in se stessi se le cose dette siano vere, contemplando secondo le loro forze la verità interiore, allora finalmente imparano." (A. Agostino, *De Magistro*, a cura di M. Casotti, La scuola, Brescia, 1978, pp.105-106)

⁶⁰ Bateson in Peticari, Attesi... cit. p.23-24

⁶¹ Ibidem

⁶² Convinzione basata spesso sui miti che la maggior parte degli insegnanti sembra accettare. "Per coloro che accettano questi miti, l'insegnamento significa porsi al di sopra della fragilità umana, mostrare imparzialità, organizzazione, coerenza, responsabilità e abnegazione. In altre parole si deve essere perfetti. Ciò è completamente sbagliato: questi miti chiedono agli insegnanti di negare la propria umanità. E questo è qualcosa che essi non possono fare se non rivestendo un altro ruolo da sé. Ciò nonostante un numero incredibilmente alto di insegnanti fa riferimento ad un modello idealizzato del 'perfetto insegnante' che comprende ... almeno alcuni di questi miti. Essi si misurano costantemente con questo modello - e vi si conformano." Si veda Thomas Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, pp.38 e sgg.

III

PROSPETTIVE

III.1 Saper dimostrare di sapere

Quello che è stato finora detto a proposito delle strategie tese alla costruzione della competenza dei nuovi maestri relativamente a clima favorevole, continuità, metacognizione, motivazione, stili di apprendimento, complessità come paradigma interpretativo è stato da noi perseguito in quanto supervisor al tirocinio.

Però costruire e realizzare al meglio le condizioni adatte al conseguimento dei risultati attesi non significa dare per certo l'esito positivo dell'apprendimento.

L'apprendimento non è prevedibile, soprattutto nel campo della competenza che un maestro deve sviluppare perché implica la mobilitazione di sapere e saper fare, riguarda l'abilità di fare certe cose e, tra la teoria delle informazioni e la pratica delle realizzazioni, c'è comunque un soggetto che deve conquistare dei domini d'azione. Questo significa che i risultati, in termini di conoscenza abilitativa, non sono visibili: il saper dimostrare di sapere è un sapere a sé sul quale bisogna imparare a riflettere.

E' necessario trovare dei mezzi, dei modi che aiutino gli studenti a esplicitare il patrimonio culturale e operativo che acquisiscono durante il percorso quadriennale.

Il problema, forse, non è che gli studenti non comprendano il senso di ciò che fanno,⁶³ è che non possiedono i mezzi per esplicitarlo.

Su questo dobbiamo riflettere come supervisori, perché è su questo che noi possiamo agire, data la nostra funzione, per rendere più significativo il nostro lavoro, ma soprattutto per ottenere delle condizioni che offrano un feedback sistematico per una costante autoanalisi “in cui il cerchio avrà potuto trasformarsi in una spirale, il cui ritorno è proprio ciò che allontana dall’inizio.”⁶⁴

E’ appena il caso di dire che bisogna interrogarsi criticamente sul tipo di compiti, linguaggi, relazioni e mediatori che potrebbero facilitare l’esplicitazione delle conoscenze abilitative e che tutto ciò è direttamente connesso alla verifica e alla valutazione dei processi messi in atto.

La valutazione dà senso alla progettazione. L’importanza della valutazione è duplice sia come elemento fondamentale per il percorso di crescita dello

studente,⁶⁵ sia per noi supervisori in quanto autovalutazione.

⁶³ Introduzione p.14

Sono stata però piacevolmente colpita dall’affermazione di una delle laureande intervistate che esprimevano il loro giudizio sull’esperienza universitaria appena conclusa riportata nel libro “Primi maestri...” cit. p.117: “Gli anni di formazione in questa facoltà mi hanno dato gli strumenti in termini di sapere, saper fare e saper essere ...la vera educazione porta le persone a riflettere sul piano dei ‘perché’, l’unico che può dare la chiave per ordinare in modo efficace l’esperienza vissuta quotidianamente arricchendola.”

⁶⁴ Morin, Il metodo. cit.p.29

⁶⁵ “Abbiamo potuto facilmente rilevare che lo studente, durante gli anni universitari, viene valutato in modo ancora troppo analitico e soprattutto quasi esclusivamente negli aspetti cognitivi, senza che di questi si richieda mai di elaborare un quadro di sintesi unitario, articolato, ma intrinsecamente ricco di associazioni e di reciproci rimandi tra le discipline. Sarebbe invece auspicabile cercare di valutare anche il livello di maturità e di efficienza-efficacia dei processi decisionali dello studente che si prepara all’insegnamento, al fine di conoscere fino a che punto è capace di riversare nella pratica professionale quanto ha appreso nei corsi universitari.” (La Marca in Primi maestri...cit. p.193)

La mia analisi si muove costantemente su due piani che hanno un riferimento reciproco: quello del maestro-formatore che indica la strada e l'altro del neo-maestro che dovrebbe seguirla, e non di rado questi due livelli coincidono, perché mi sembra di aver già detto si debba essere consapevoli del “fatto che i metodi e i modi con cui si insegna ... hanno grande influenza su ‘ciò che in realtà si impara’ ...gli insegnanti in formazione ... tenderanno a riprodurre nel loro futuro metodi e contenuti da essi stessi appresi: per cui è di densa rilevanza che vi sia piena coerenza fra il modo usato per insegnare loro ed i modi in cui ci si prospetta che essi agiscano una volta divenuti insegnanti.”⁶⁶

Comincio da questo secondo aspetto dato che l'analisi muove da un supervisore: nell'ottica già manifesta, dell'imparare da quello che stiamo facendo credo sia importante riflettere sugli errori fatti in questo quinquennio di supervisione perché occasione di conoscenza e di apprendimento e risorsa per comprendere.

Per ciò che riguarda invece il primo aspetto, ossia la valutazione del percorso, una riflessione già fatta anche insieme ad alcuni professori del corso di laurea: la tesi finale del tirocinio non è lo strumento più adatto ad esplicitare le competenze acquisite. Essendo una tesi non facilita il saper dimostrare di sapere.

Bisognerebbe trovare un modo per comprendere se le abilità si possiedono o meno. Servirebbe una valutazione che permetta di “vedere più da vicino il percorso che si è appena compiuto o che si sta compiendo...” che offra la possibilità di chiedere a uno studente: “... come hai fatto a fare questo prodotto? Me lo puoi descrivere? Me ne puoi dare una spiegazione? Perché dici così e non cosà?”⁶⁷

⁶⁶ Laneve, La didattica... cit. p.184-185

⁶⁷ Peticari, Attesi... cit. p.159

Secondo Peticari “una sequenza di insegnamento/apprendimento riuscita è l’unità di misura minima di una valutazione a banalità limitata. Le sequenze di esperienza (didattica) ... offrono uno *sguardo ritrovato...*” sulle pratiche scolastiche nelle diverse realtà educative.⁶⁸

Se può risultare difficile o artificioso realizzare un’esperienza di lezione in classe/sezione come prova conclusiva del percorso di tirocinio per singolo studente, potrebbe non esserlo la raccolta di tutto il bagaglio di lavoro da lui svolto, inteso proprio in senso fisico come cartella, anzi un bauletto, perché devono starci tutte le cose fatte e raccolte in quattro anni.

Quando nell’a.s. 98/99 ho condotto la mia esperienza di supervisore al magistrale avevo proposto alle allieve di organizzare uno schedario di esercitazioni didattiche (così veniva allora chiamato il tirocinio), all’interno del quale dovevano trovare posto: schede di lettura (per es. della premessa ai Programmi della scuola elementare, oppure del programma di storia, degli Orientamenti di scuola materna ecc.), schede di osservazione (per disciplina o per temi quali il clima relazionale ecc.), schede operative (con l’organizzazione della lezione osservata o realizzata ad es. unità didattica relativa alle addizioni col riporto ecc.), schede tecniche (relative ad es. all’uso del geoplano, della calcolatrice o dei regoli, alla tecnica del dettato muto, del brainstorming e così via), schede riassuntive (rispetto ad argomenti trattati quali gli organi collegiali, panorama storico ecc.), scheda bibliografica e scheda materiale (raccolta di dispense, stralci di riviste scolastiche, leggi o ordinamenti, decreti, programmazioni annuali, educative e così via per tutto il materiale prodotto o raccolto). Oggi si parla di portfolio⁶⁹ ma credo che l’idea sia fondamentalmente la stessa. Presentare dei prodotti per dimostrare la propria abilità, questa potrebbe essere una soluzione per dimostrare di sapere nel campo della pratica.

⁶⁸ Op. cit. p.384

⁶⁹ La Marca in Primi maestri... cit. p.291

III.2 Imparare a narrare

Gli elementi dell'osservazione e la capacità di osservare sono stati i capisaldi su cui abbiamo fondato l'esperienza del tirocinio, ma questa osservazione deve contribuire a dare senso alla storia che si vive, deve servire per imparare a raccontare.⁷⁰ Un aspetto del metodo che ricerchiamo può e deve essere “prestare attenzione alla vita quotidiana badando

⁷⁰ Cfr. Peticari, Attesi... cit. p.376

all'esattezza dell'enunciato che la descrive"⁷¹ perché la scuola esiste nei suoi intrecci quotidiani⁷² e la comprensione dei meccanismi che la regolano è proporzionale all'attenzione che riusciamo a porre alla 'microstoria'⁷³ che ogni giorno vi si realizza.

Se è vero, che il nostro obiettivo è quello di aiutare gli studenti a rileggere la propria esperienza, di accompagnarli dentro il processo di costruzione della loro identità professionale, il riferimento obbligato è il duplice aspetto, messo in evidenza da Bruner, per cui il significato delle cose non è semplicemente dato, ma scoperto e costruito in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo e nello stesso tempo dà all'individuo che vi partecipa la possibilità di costruire la sua identità soggettiva.

E quell' attenzione all' 'azione nella situazione',⁷⁴ di cui abbiamo parlato, come istanza problematica emersa dall'esperienza del tirocinio, porta ad una didattica della vita quotidiana e ad un suo possibile orientamento narrativo:⁷⁵ "la narrazione consente agli individui di

⁷¹ Nel senso del soffermarsi non su qualcosa di straordinario o eccezionale, ma di cogliere un momento della giornata che si lascia recepire. Peticari nel libro citato fa riferimento alla storia de 'Il lustrascarpe di Spalato', riporto il brano perché mi ha colpito:

"Incontratolo un giorno come tanti di questi ultimi anni, il viaggiatore, dopo averlo guardato, decise di farsi pulire le scarpe. E quell'uomo le lustrava scrupolosamente, come avrebbe fatto per chiunque altro -non era capace altrimenti- con calma, riflessivamente, un lembo di pelle alla volta... era talmente dolce e fermo nello stesso tempo da dare sollievo ai piedi, dalle caviglie alle punte delle dita. Un virtuoso di un mestiere decrepito, tanto che con un grumo di lucido piccolo come l'unghia del dito di una mano, riusciva anche con quel poco, continuamente tamponando, a strofinare l'intero paio di scarpe fino all'altezza del malleolo, delicatamente, completamente, facendo presa in profondità. "Quando quel vecchio si apprestò a lucidare le scarpe con le due spazzole, che passava alternandole continuamente, la sua attività si trasformò in un'arte, e il suono generato dalle spazzole che sfregavano pervase il chiasso della passeggiata del porto (...) come una melodia, ma molto più raffinata, più dolce, più penetrante, simile al suono incessante del canto di ammonizione del muezzin dall'alto del minareto." Quel viaggiatore vide un santo nel lustrascarpe di Spalato: il protettore dell'accuratezza, o quello 'delle cose di poca importanza'. Per giorni, settimane nella neve della Macedonia tra le erbacce polverose delle montagne del Peloponneso... e ancora mesi dopo, in Giappone, bastò strofinare per un attimo la pelle con uno straccio perché ricomparisse la bellezza della passeggiata di Spalato, immutata." pp.362-363

⁷² Cap.II p.30

⁷³ Aurelio Rigoli, Le ragioni dell'etnostoria, Ila Palma, Palermo,1995, p.5

⁷⁴ Cap.I p.18

⁷⁵ Cap.II p.30

definire chi sono e che cosa stanno facendo, conferendo coerenza e continuità all'esperienza."⁷⁶

Per Bruner la narrazione è una struttura con la caratteristica particolare di stabilire legami tra l'eccezionale e l'ordinario, ma anche tra il visibile e l'invisibile, tra l'oggetto che non c'è e quello che appare. Così come il linguaggio che è fatto di pieni e vuoti, di nero e bianco, di elementi che hanno un senso proprio perché contornati da elementi che non ne hanno.

La narrazione è strettamente legata alla comprensione.⁷⁷ La narrazione deve accompagnare le persone in formazione per renderle consapevoli delle proprie storie.⁷⁸

E' importante che la narrazione non scompaia dalla valutazione. Il diario di bordo è un eccellente mezzo per valorizzare le storie e la loro narrazione. Dovremmo utilizzare un po' il metodo dell'antropologo: se egli rivolge la sua attenzione "ad un uso corale di tutte le possibili fonti,"⁷⁹ noi potremmo rivolgere la nostra 'all'uso di tutte le possibili storie', alle "storie di vita raccolte nel quotidiano dei contesti"⁸⁰ scolastici.

L'esperienza del tirocinante nel mondo della scuola è paragonabile ad un viaggio in un paese sconosciuto⁸¹ da cui egli risulterà cambiato e in cui porterà con sé un bagaglio di conoscenze, ricordi, emozioni, immagini e oggetti, infatti il diario "è particolarmente indicato quando l'osservatore, come l'antropologo, desidera conoscere un 'mondo' nuovo o poco

⁷⁶ Loretta Fabbri, Per una didattica della vita quotidiana, Pedagogia e vita, n°1, 2003 pp.122-137

⁷⁷ "Il metodo narrativo tratta delle intenzioni, delle azioni umane e delle vicissitudini della vita, laddove il modo proposizionale cerca di trascendere il particolare raggiungendo livelli di astrazione." (Ibidem p.137)

⁷⁸ "Il *logos* e la *praxis* sono culturalmente inseparabili. Lo stabilire culturalmente le proprie azioni porta inevitabilmente il soggetto a divenire narratore." (Bruner, La ricerca...cit.p.85)

⁷⁹ Aurelio Rigoli, Le ragioni dell'etnografia, Ila Palma, Palermo,1995, p.14

⁸⁰ Ivi, p.5

⁸¹ Introduzione p.12

familiare e si augura di raccogliere un materiale ricco, utilizzabile in seguito, più affidabile delle informazioni fornite dalla memoria a medio o a lungo termine.”⁸²

Come supervisori abbiamo posto la compilazione del diario di bordo quale fulcro dell'attività di tirocinio, ma il gruppo di lavoro di cui facevo parte⁸³ non ha chiesto ai ragazzi di consegnarlo a conclusione del percorso annuale poiché è stato da noi considerato un documento che riguardava la crescita personale di ogni studente. Quest'anno⁸⁴ che i gruppi di lavoro sono stati unificati e il costume di consegnare il diario di bordo insieme alla relazione finale, è diventato comune, ho constatato che, come gruppo di lavoro abbiamo perso una grande ricchezza: una mole davvero grande di esperienze non verrà ricordata.⁸⁵

Il mio gruppo ha lavorato al pari dell'altro, producendo validi lavori, dalle unità didattiche alle ricerche sul campo alle attività di sostegno, ma dei nostri lavori non resterà memoria, intendo come documentazione degli studenti, ciò che essi hanno fatto non è stato reso visibile, la tesi non è sufficiente ad esplicitare i vissuti ed è un peccato.

Mi sono resa conto poi che il richiedere la consegna del diario di bordo, obbliga in certo qual modo gli studenti a tenerlo e a redigerlo e dunque sicuramente a lavorare di più oltre che ad investire più tempo nella redazione. Per questo ci sono state alcune resistenze da parte degli studenti in proposito.

Però sono sempre più convinta che il tempo paghi e che gli studenti capiscano.⁸⁶

⁸² M. Postic-J.M. De Ketele, Osservare le situazioni educative, Sei, Torino,1993, p.34

⁸³ Per motivi organizzativi sono stati costituiti due gruppi di lavoro all'interno dell'ufficio di tirocinio.

⁸⁴ A.A. 03-04

⁸⁵ “...ciò che non viene strutturato in forma narrativa non viene ricordato.” (Bruner, La ricerca...cit. p. 65)

⁸⁶ Già più di uno studente, nella verifica intermedia del percorso di tirocinio, ha espresso questo concetto: occorre maggiore fatica, ma ne vale la pena.

Il tempo in educazione è sempre stato un elemento di grande importanza⁸⁷ e continua ad esserlo, a doppio livello:⁸⁸ da un lato perché il maestro deve saper attendere, deve dare il tempo ai bambini di potersi porre in atto. Spesso noi insegnanti abbiamo fretta perché pensiamo che quello che conta sia insegnare e imparare subito una cosa per passare a quella successiva. E' un'idea che ci portiamo dietro un po' tutti, soprattutto oggi che la velocità, la fretta e l'impazienza sembrano essere un'ossessione quotidiana collettiva.

Certo la rapidità è spesso una competenza necessaria, ma paradossalmente essa si impara nella lentezza, nel rallentamento.

Questa cosa l'ho personalmente sperimentata quando studiavo danza moderna: all'inizio, quando non sapevo come muovermi, i movimenti da fare, mi sembravano velocissimi, mi veniva difficile seguire il maestro e le ragazze più brave. Poi, piano piano, rallentando i movimenti per provarli, per capirli, per impadronirmene, ho scoperto che avevo tutto il tempo necessario a seguire il ritmo; dentro il tempo della musica, che a me sembrava velocissimo, c'era tutto il tempo di eseguire i movimenti richiesti.

Ed è vero, noi abbiamo tempo, solo che non ci facciamo caso o non ci concentriamo abbastanza su ciò che stiamo facendo.

Anche in natura il divenire si realizza lentamente, come maestri dobbiamo operare lentamente, non cercando la spiegazione più convincente, ma il lavoro condiviso.⁸⁹

Il tempo è una dimensione interiore che va conquistata, ecco il secondo aspetto, anche come tirocinante del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: lo studente deve 'perdere tempo' a elaborare il diario di bordo che richiede il tempo di fare e argomentare le proprie riflessioni pur avendo lezioni da frequentare, verbalizzazioni, esami da sostenere, elaborati da

⁸⁷ Secondo Rousseau il tempo da perdere è un tempo che invece si guadagna.

⁸⁸ Cap. III p.35

⁸⁹ Cfr. Peticari, Attesi...cit. pp. 39-40

consegnare, laboratori... insomma una vita abbastanza stressante, mi risulta, per raggiungere la meta della laurea.

Io penso invece che egli potrebbe considerare il tirocinio come una piccola oasi, all'interno della quale prendersi, trovare il tempo per argomentare le sue riflessioni, per narrare e narrarsi, per "scegliere il suo modo di essere nella vita"⁹⁰ per distinguere le cose importanti da quelle secondarie, per riconoscere i propri pregiudizi, per ricordare l'esperienza vissuta a scuola e 'farla risuonare dentro di sé'.⁹¹

Tornando al diario di bordo, credo che sia estremamente importante ai fini dell'autoconsapevolezza perché permette di riconsiderare 'come ero' in rapporto a come sono o sarò, ma anche per imparare a narrare. La gente fa esperienze interessanti ogni giorno, ma poi non riesce a raccontarle; è come i bambini a cui la mamma chieda che cosa abbiano fatto a scuola: la loro risposta sarà inevitabilmente:-Niente!

Il diario di bordo può essere l'utile strumento per "elaborare rappresentazioni capaci di compenetrare l'esplicito fenomenologico con l'implicito strutturale", per "esplicitare il metro del mutamento e del cambiamento", per "vagliare la funzionalità delle componenti di un dato sistema", nel nostro caso la scuola, insomma una sorta di strumento etnostorico.⁹² Ci sono molte analogie con i processi di osservazione, di raccolta degli elementi interpretativi, con le strategie adottate dai supervisori e il metodo etnostorico, a parte il collegamento di fondo che è quello dell'analisi culturale di un contesto. Nel piano operativo dell'etnistoria, scelto il contesto e il fatto da investigare, viene delineato un quadro di riferimento iniziale attraverso la raccolta di dati che si esplica nella *fabula*, la quale viene successivamente segmentata in *unità tematiche*: azioni/comportamenti e valutazioni/considerazioni.⁹³

⁹⁰ La Marca in Primi...cit p.227

⁹¹ Cap.II p.31

⁹² Si veda Rigoli, Le ragioni...cit.pp.7-12

⁹³ Si veda Rigoli...cit. p.18

Il tirocinio, come già detto, è un'esperienza che permette allo studente di osservare, confrontarsi e interagire con persone, azioni e comportamenti in un sistema, la scuola, che è espressione della cultura della società, all'interno del quale, ma soprattutto quando ne esce per rifletterci sopra, il tirocinante fa le sue considerazioni, valuta la sua percezione o le aspettative nei confronti del mondo lavorativo che dovrà accoglierlo.

Quando facciamo riferimento ad una sequenza di insegnamento/apprendimento vissuta, non facciamo altro che cercare di capirne il senso sia attraverso l'interpretazione dei dati colti, cercandone le costanti e le variabili, così come ricercando i valori che muovono i comportamenti. Pensare questa sequenza come ad un'inquadratura cinematografica⁹⁴, ci consente di vedere che dietro ad ogni sequenza, c'è sempre un osservatore che 'prende posizione' rispetto a ciò che viene inquadrato e ci dà la possibilità di capire i modi di ascoltare, guardare e di

valutare di ciascuno nel partecipare al percorso di crescita professionale.⁹⁵

Perciò può essere importante il diario di bordo o comunque il racconto di una sequenza didattica che lo studente ha vissuto perché permette di comprendere l'angolazione di colui che la racconta.

⁹⁴ "Una sequenza di insegnamento/apprendimento è per l'educazione quel che *un'inquadratura* è per il cinema; rispecchia l'indole (lo stile) e le inclinazioni mentali del regista, così che ogni immagine ci mostra ciò che sta davanti e al contempo dietro alla macchina da presa. In questo modo lo sguardo di ciascuno funziona in due direzioni; mostra i suoi oggetti, ma anche i soggetti." (Peticari, Attesi...cit. p.376)

⁹⁵ "Va pensata una pragmatica della conversazione che consenta di gestire e valutare *come* si comprende *ciò che* si comprende ...possono essere pensate alcune tecniche e mediazioni che consentano di gestire il dialogo su *cosa* è stato compreso: 'in che modo', 'perché', 'come lo si potrebbe dire con altre parole', 'attraverso quali metafore', 'posti quali contesti', 'in rapporto a quali storie' ...Si tratterebbe di una sorta di pedinamento cognitivo capace di sostenere e facilitare...i diversi tipi di dialogo, le indagini sugli stili, sulle strategie di apprendimento, sulle procedure che compongono una strategia e, più in generale, sulle diverse forme in cui si esprime un'intelligenza." (Peticari, Attesi... cit.pp.81-82)

Io credo, ma questo è solo il mio pensiero, che potrebbe essere interessante ipotizzare come prova finale quella di scrivere un ‘racconto’ alla fine dei quattro anni di tirocinio. Proprio un racconto a tutti gli effetti, di quello che è stato il proprio cammino di formazione. E il criterio di valutazione dovrebbe essere proprio lo spessore del racconto, la sua capacità di affascinare o annoiare il lettore con la sua trama, che faccia capire se l’autore ha trovato il senso della sua esperienza, col senso dell’umor, per esempio o anche con altri accorgimenti narrativi.

L’obiezione che nasce spontanea è che allora la valutazione finirebbe col prendere in oggetto le capacità narrative più che le conoscenze abilitative.

Sì, è vero, si può sapere di più di quello che si riesce a dire, ma è pur vero che se io sono padrona di una tecnica, di un’abilità, devo pure in qualche modo saperla esprimere.

E credo pure che gli insegnanti possano e debbano raccontare ciò che sanno e in che modo fanno quello che sanno. Forse si deve solo avere l’umiltà o il coraggio di provarci. Non sono convinta che gli insegnanti non siano capaci di esprimere le loro conoscenze pratiche, penso che non ci abbiano mai seriamente provato. Eppure questo significherebbe finalmente riuscire a mettere in circolo le esperienze che si fanno, esplicitare il lavoro quotidiano che resta chiuso nelle aule ogni giorno, avere la possibilità di raccontare per un sacco di gente che sarebbe disposta ad ascoltare e a far tesoro del bagaglio professionale dei maestri.

III.3 Adesso...

A questo punto mi piacerebbe poter fare il passo successivo: costituire un gruppo di lavoro che possa raccogliere, a livello nazionale, tutte le esperienze fatte; un gruppo che possa selezionare i lavori migliori, gli obiettivi raggiunti, i metodi di lavoro adottati nei vari atenei e che, coordinato dai professori del corso di laurea, possa diventare punto di riferimento per tutti: studenti e insegnanti.

L'esperienza di tirocinio subirà ancora una trasformazione poiché l'attuazione della Riforma prevede che il periodo di tirocinio sia biennale e svolto nella scuola con contratti di formazione-lavoro: dunque la strutturazione di tale esperienza sarà indubbiamente diversa dall'attuale, ma io penso che, a maggior ragione, in questo caso, un archivio che metta a disposizione di tutti ed in modo facilmente accessibile (se organizzato a livello informatico attraverso il web), le esperienze fatte e i lavori prodotti, sia utile.

E dato che, sfruttando la tecnologia informatica ormai patrimonio comune, potrebbe beneficiare del contributo dei colleghi di tutta Italia, arricchendosi della diversità di esperienze e dello scambio di angolazioni metodologiche, potrebbe successivamente articolarsi come utile fonte di spunti di rinnovamento per la scuola nell'attuazione della Riforma. In ogni caso, potrebbe aprire la strada a nuovi spunti di riflessione.

L'accesso a questo archivio sarebbe anche un modo per rendere partecipi dei risultati delle attività di tirocinio realizzate, soprattutto i maestri che accolgono i tirocinanti nelle classi/sezioni: credo che la loro figura sia molto importante, costituisce un forte elemento di caratterizzazione professionale, ma spesso il raccordo con questi colleghi è stato difficile o carente per problemi organizzativi e anche per loro questo è stato un ostacolo alla comprensione del senso globale dell'esperienza di tirocinio in quanto docenti accoglienti.

Il rimettere in gioco le situazioni vissute all'interno della scuola costituisce occasione di valorizzare il quotidiano lavoro in classe dei maestri, per aprire il mondo delle loro esperienze e farle un po' circolare affinché la loro intrinseca ricchezza, risultato di metodo e professionalità pluriennale, possa essere ulteriormente feconda di spunti di riflessione e rinnovamento.

BIBLIOGRAFIA

Agostino Agostino, De Magistro, a cura di M.Casotti, La scuola, Brescia 1978

Bruner Jerome, La ricerca del significato, Bollati Boringhieri, Torino 1993

Devoto Giacomo – Oli Gian Carlo, Il dizionario della lingua italiana, Le Monnier, Firenze, 1995

Fabbri Loretta, Per una didattica della vita quotidiana, Pedagogia e vita, n°1 2003

Gordon Thomas, Insegnanti efficaci, Giunti Lisciani

Laneve Cosimo, La didattica fra teoria e pratica, La scuola, 2003

Morin Edgar, I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Cortina, 2001

Morin Edgar, Il metodo, Feltrinelli, 1989

Morin Edgar, La testa ben fatta, Cortina, 2000

Perticari Paolo, Attesi imprevisti, Bollati Boringhieri, Torino, 1996

Postic M. - De Ketele J.M., Osservare le situazioni educative, Sei, Torino, 1993

Rigoli Aurelio, Le ragioni dell'etnografia, Ila Palma, Palermo, 1995

Zanniello Giuseppe (a cura di), Primi maestri laureati, Palumbo, 2003