

SAGGI

La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP
come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor

di *Stefania Massaro, Eleonora Vera**
Università degli Studi di Bari

Abstract

Il riconoscimento epistemologico della narrazione come paradigma di sviluppo professionale consente di progettare processi di scrittura nel tirocinio curriculare del corso di laurea in Scienze della formazione primaria nella sua veste di mediatore didattico indispensabile nei processi di costruzione del sé professionale e momento di avvio alla professionalizzazione dell'insegnante. All'interno di un processo di accreditamento della *scrittura documentale della pratica* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) accogliente scritture descrittive, riflessive e narrative quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale, e della *competenza documentativa* quale componente essenziale dell'*expertise* docente, la proposta formativa del CLCU in SFP dell'Università di Bari prevede l'implementazione di pratiche narrative e biografie professionali generative di *empowerment* degli studenti-tirocinanti, quali futuri docenti capaci di riflettere in azione e condividere la narrazione dei processi, ed anche degli stessi tutor.

Ridefinire un modello di tirocinio secondo traiettorie innovative significa difatti creare pratiche condivise di mediazione tutoriale. Il nuovo modello di pratiche del tirocinio si viene a configurare come un processo in cui i tutor, chiamati a migliorare la qualità delle scritture professionali e la gestione della documentazione degli studenti in un gruppo di lavoro, sono investiti dalle stesse pratiche narrative in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "orizzontali" nel gruppo di lavoro e con gli altri gruppi, "verticali" fra tutor e studenti, "trasversali" nel gruppo dei docenti disciplinari e tutor. La narritività accoglie in tal senso il recupero di una cultura dialogica orientata alla capacità di ascoltarsi ed ascoltare, di rendere fruibili le narrazioni reciproche, dare senso alle parole e dare corpo al sentire emozionale.

Ripensare il percorso di tirocinio in una dimensione di *empowerment* richiama l'importanza di un approccio sistematico nella realizzazione di un'efficace pratica riflessiva. A partire pertanto da un agire didattico come pratica riflessiva di apprendimento, che diviene processo professionalizzante quando riesce a tradursi in riflessione, narrazione e valorizzazione dei processi di scrittura, il contributo negli ultimi tre paragrafi, realizzati da un tutor del tirocinio, presenta scritture professionali che interpretano voci di insegnanti con ruoli e funzioni molteplici: l'insegnante, l'insegnante-accogliente, e l'insegnante-tutor.

Epistemological acknowledgement of narrative as a paradigm for professional development allows to design writing processes in primary teacher education traineeship seen as an essential teaching mediator in the construction process of professional self and as a time to begin professionalization. Within an accreditation process of the *documentative writing of practice* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) welcoming descriptive, reflective and narrative writings as an innovative device for professional development, and of the *documentative competence* as an essential component of teacher expertise, the training proposal of the degree course in Primary teacher education at University of Bari provides the employment of narrative practices and professional biographies generative of student empowerment, as future teachers able to reflect in action and share the storytelling process, and the tutor themselves.

* S. Massaro è autrice dei paragrafi 1-2-3; E. Vera dei paragrafi 4-5-6.

Redefining a traineeship model toward innovative trajectories it means creating shared tutorial mediation practices. The new traineeship practices model is set up as a process in which the tutor, called to improve the quality of professional writings and the management of students' documentation in a working group, are invested by the same narrative practices in an osmotic process which creates spaces of "horizontal" relationship in the working group and with other groups, "vertical" between tutors and students, "transversal" in the group of subject teachers and tutors. Narrative welcomes in this regard the recovery of a dialogue-oriented culture directed towards listening skills, providing access to each other's narratives, giving meaning to words and giving body to the emotional feeling.

Rethinking of the traineeship path in an empowering dimension recalls the importance of a systematic approach in the implementation of an effective reflective practice. Starting therefore from a teaching acting meant as reflective learning practice, which becomes professionalizing process when it fails to result in reflection, storytelling and enhancement of the writing process, this contribution, in the last three paragraphs, made by a traineeship tutor, presents professional writings that interpret voices of teachers with multiple roles and functions: the teacher, the teacher-mentor, and the teacher-tutor.

1. Narrazione e documentazione nel tirocinio del CLCU in SFP dell'Università di Bari

Il riconoscimento epistemologico della narrazione come paradigma di avvio alla professionalità e di sviluppo professionale degli insegnanti è uno dei nuclei di riferimento sui quali si va organizzando la delineazione di un rinnovato modello di funzionamento del tirocinio curriculare del Corso di laurea a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bari (Massaro, 2015; Perla, 2015). Elaborare un modello di azione formativa che identifica nelle metodologie narrative una condizione di qualità è difatti l'obiettivo della Commissione Tirocinio del CL[1], impegnata ad innovare l'esperienza di tirocinio dello studente alla luce degli orientamenti di politica comunitaria e della ricerca internazionale che da alcuni anni rintracciano i processi che favoriscono l'insegnamento efficace nella costruzione del profilo di un docente professionista capace di attribuire un ruolo essenziale alla riflessione e autoriflessione professionale *in, on and about practice* e alla collaborazione autentica tra insegnanti, connettendo la qualità della professionalità docente con quella dei sistemi educativo e sociale (CE, 2007; EC, 2012).

L'alternanza (Magnoler, 2012), quale dispositivo attuativo della connessione formazione degli insegnanti-complessità sociale (alla luce dell'attuale riconoscimento della *complessità* quale categoria interpretativa dell'*essere insegnanti* e del *fare scuola* in classi caratterizzate da studenti con differenti bisogni speciali, nuove tecnologie per la didattica, corresponsabilizzazione dei genitori ed esigenze di *accountability*) necessita difatti di incarnarsi in strutture formative rivisitate al fine di realizzare possibilità di avvio alla professionalità orientate a contenere la soggettività di chi apprende. La figura dell'insegnante-professionista capace di regolare in azione il proprio agire in modo consapevole all'interno di un sistema complesso (Rossi, 2015) ha bisogno di maturare all'interno di dispositivi formativi in grado di supportare una professionalizzazione oggi intesa in termini di assunzione di una *identità* insegnante. La sfida formativa nell'ambito dei tirocini curricolari dei CL in SFP è oggi quella di supportare l'avvio di una *progressiva e consapevole identità professionale* centrata sul saper agire e sul saper trarre conoscenza dall'esperienza per sostenere il proprio sviluppo professionale, sollecitando la capacità di lavorare in modo progettuale sulla propria traiettoria di sviluppo e rendendo tale processo attivo e continuo nell'arco dell'intera vita professionale, considerata come un *continuum*. La costruzione di una professionalità insegnante centrata su di un *habitus* professionale riflessivo e autoregolativo in grado oggi di assimilare i principi "della problematicità, dell'incompiutezza, dell'interpretazione" (Mariani, 2014, p. XIII) richiede di sostenere il futuro insegnante nella *costruzione di una propria storia di apprendimento*, quale trama di eventi, vissuti e significati da interpretare, funzionale alla formazione di un'identità professionale intesa quale "lente

interpretativa o centro di governo” (Grion, 2011) nei processi di significazione e presa di decisione nel futuro ambito professionale.

A partire dai contributi derivanti dall’approccio narrativo alla formazione e dall’ambito metodologico della *narrative inquire* (Clandinin & Connelly, 1990), la proposta formativa si basa sulle possibilità espressive e riflessive della scrittura narrativa, quale riorientamento verso il soggetto della scrittura del tirocinio, finalizzata ad un’assunzione di coscienza del sé professionale dello studente. Sono pertanto proposte agli studenti scritture che consentano al tirocinante di narrare, documentare e riflettere sull’esperienza quale sollecitazione di una competenza documentativa che consenta allo studente di apprendere a pensarsi come insegnante e a operare in un contesto improntato al confronto. Dispositivi orientati a *dire la pratica*, quali il *diario di bordo* e i *protocolli osservativi* nell’esperienza di tirocinio del CL, sono diretti a sollecitare esperienze di scrittura sui percorsi di acquisizione di conoscenze del tirocinante e su esperienze specifiche, all’interno di un più vasto percorso di accreditamento della *scrittura documentale della pratica* (Perla, 2012; Schiavone, 2012) quale dispositivo innovativo di sviluppo professionale accogliente scritture descrittive, riflessive e narrative.

Il senso di una proposta formativa basata su di una *professional writing* non orientata a scopi burocratici è da rintracciarsi nella possibilità di avviare lo studente ad una cultura professionale orientata ad innervare la prassi quotidiana di una riflessività capace di mettere in comunicazione la sua esperienza con le pratiche di progettazione e documentazione. Parliamo quindi della promozione della capacità dell’insegnante di saper comunicare tutta la dimensione inespressa della pratica. I riferimenti sono alla scrittura del lavoro formativo tematizzati dalla ricerca didattica professionale (Cifali & André, 2007; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), attualizzati in una scrittura documentativa in grado di offrire allo studente opportunità diverse: la possibilità per il tirocinante di avviarsi ad una competenza specifica di documentazione, di dare un ordine ai fatti della pratica, di costituire uno *scaffolding*, ovvero un accompagnamento specializzato all’esperienza formativa, ed, inoltre, di inserirsi nella ricerca sul fare formazione in qualità di partner del ricercatore (Perla, 2012, pp. 52-56).

All’interno di un tirocinio che si qualifica oggi come mediatore didattico indispensabile per il farsi insegnante e generativo di un *empowerment* dello studente inteso quale potenziamento di una reale capacità sia di conoscenza che di senso elaborativo e critico, il momento formativo coincide in tal senso con la messa in scrittura dell’azione dello studente, con un riferimento al bagaglio di potenzialità che essa dispiega.

2. La costruzione narrativa del sé insegnante

L’attenzione ai processi di *costruzione del sé professionale* si lega all’evidenziazione del carattere processuale e relazionale dell’apprendimento introdotta dai modelli costruttivisti della conoscenza. Tali modelli, scrivevano Grassilli e Fabbri alcuni anni fa (2003), hanno introdotto uno *slittamento verso il soggetto* della conoscenza, ovvero hanno introdotto l’idea di un rapporto conoscitivo con l’oggetto più vicino ad una costruzione narrativa che ad una rappresentazione obiettiva, e hanno richiesto un *setting* metodologico in grado di accedere al processo di attribuzione di significati che guida il soggetto nell’agire sociale e in grado di indagare l’azione, intesa come libera scelta degli attori conseguente all’interpretazione delle situazioni. L’azione degli insegnanti diviene difatti il centro dello sguardo riflessivo quale sistema complesso in cui prendono forma abitudini e comportamenti in una connessione di razionalità ed emotività non riducibile al principio di causalità, mentre il racconto professionale, l’autobiografia didattica e le conversazioni, legate alla traduzione in racconto della conoscenza professionale, costituiscono alcune delle metodologie che implicano la partecipazione del soggetto alla costruzione di contesti di significato e consentono di riflettere sul sé professionale. Esso si configura come costruzione distribuita nelle relazioni sociali, situato storicamente e culturalmente.

Nel superamento di un paradigma applicativo implicante un passaggio inevitabile dal sapere al fare e dalla teoria alla pratica, il concetto di identità diviene centrale nel momento formativo, che deve essere progettato per divenire possibilità di costruire la propria identità in modo dinamico, attraverso un percorso articolato fra passato, presente e futuro e con una particolare attenzione ai processi attraverso i quali la persona si costruisce nei contesti, nella costante reciprocità tra comunità ed identità.

Posto il senso costruttivo dell'identità personale difatti la problematica formativa nodale riguarda i processi costruttivi di un'identità che deve essere costruita e rilanciata permanentemente, con un percorso di negoziazione, conquista ed elaborazione intenzionale di modi di essere e di pensare. Si rendono necessarie metodologie formative che contribuiscano a promuovere una proiezione riflessiva sulla temporalità interiore come dimensione che contribuisce a raccordare le relazioni fra gli elementi della vita intrapersonale e sostenere la continuità tra passato, presente e futuro. Fra tali metodologie la narrazione, muovendo dall'affermazione di Ricoeur (1988) secondo cui l'*educazione alla temporalità* può ricevere un grande contributo dalla mediazione del discorso narrativo, appare quella più adeguata. Nell'ambito di una temporalità narrativa gli eventi possono divenire fatti "significativi", poiché ogni evento, inserito narrativamente in una connessione temporale, perde il suo carattere episodico per diventare parte di una totalità significativa.

L'idea di un insegnante deputato all'applicazione di teorie si traduce pertanto in quella di un insegnante *riflessivo*, guardando ai processi narrativi come atti interpretativi che comportano attribuzioni di significato, come dispositivi utili per l'elaborazione dell'esperienza.

"L'approccio riflessivo che, da un punto di vista epistemologico consente l'inclusione dell'insegnante nella costruzione di una storia che lo riguarda, ha pertanto una portata formativa legata alla produzione di ricostruzioni ermeneutiche e costruttivistiche delle esperienze di insegnamento e agli inevitabili effetti della presa di coscienza della propria storia professionale. L'io narrante, mettendo insieme i vari pezzi delle sue azioni e delle sue micro decisioni, ricostruisce il suo agire in un tutto significativo" (Fabbri, 2006).

La narrazione di storie costituisce un dispositivo in grado di sostenere gli insegnanti nella ricerca di senso della propria esperienza e nel tentativo di strutturare una comprensione di se stessi in quanto insegnanti, con un'apertura prospettica rivolta contemporaneamente al passato e al futuro. Ricostruendo le proprie storie, essi elaborano un modello causale in cui integrare ciò che si sa con ciò che appare più difficile da decifrare, vissuto privato con vissuto professionale, ciò che è noto con ciò che è congetturale, ma che è comunque importante ai fini della sua interpretazione. Le narrazioni, ovviamente, non sono intese per cogliere i fenomeni nella loro dimensione obiettiva, ma piuttosto per connetterli ed infonderli dell'interpretazione che di essi dà chi racconta. La rilettura della propria esperienza spesso genera dei cambiamenti (Massaro, 2012).

Il linguaggio si accompagna all'azione consentendo il ragionamento e favorendo l'esplicitazione dell'agire insegnante. La pratica della scrittura narrativa costituisce difatti il dispositivo che lega le pratiche riflessive alla crescita professionale degli insegnanti grazie all'introduzione di meccanismi di esplicitazione e di relativizzazione della pratica che consentono di leggere l'azione professionale, dar voce a quelle che sono le *modalità di percezione soggettiva delle esperienze della vita d'aula* (Perla, 2012) e dare rilevanza e riconoscimento al sapere dell'insegnante.

Nella letteratura internazionale lo *storytelling* supporta forme di pratica riflessiva che consentono agli insegnanti di cogliere la loro personale esperienza, riflettervi e valutarla (Johnson & Golembek, 2002; Ritchie & Wilson, 2000). Favorendo l'accesso a forme di espressione delle emozioni, di creazione di significato e di inserimento nel più ampio contesto politico (Ritchie et al., 2000) esso è utilizzato come modalità di *empowerment* degli insegnanti. Esso si indirizza in funzione della crescita e si lega all'uso del pensiero critico, all'autodirezionalità e al *problem solving* (Chant, Heafner & Bennet, 2004). Imprescindibile è la dimensione collaborativa del processo, in cui si crea un senso di comunanza e anche di sollievo nel sentire raccontare storie a volte simili alle proprie.

Con particolare riferimento agli insegnanti novizi (*pre-service teachers*) nella letteratura internazionale ritroviamo sempre più frequentemente esperienze di attività di *storytelling*, genericamente

inteso come metodologia di sviluppo di apprendimento riflessivo con l'ausilio di attività in cui i soggetti si impegnano ad esplorare le proprie esperienze al fine di guadagnarne nuove interpretazioni, individualmente e in gruppo (Bond & Walker, 1991). La finalità è di creare contesti di stimolo alla connessione tra la teoria e la pratica e all'implementazione della crescita professionale mediante un'esplorazione delle credenze implicite e la creazione di nuove metafore dell'insegnamento (Binks, Smith, Smith & Joshi, 2009). Si genera così un processo riflessivo e collaborativo in cui gli studenti imparano a nominare le loro esperienze più importanti strutturando il proprio sé attorno agli elementi positivi di tali esperienze, di contro a quelli negativi, al fine di ottenere un'immagine positiva di se stessi con cui concludere il lavoro universitario, fermo restando le incertezze, il bisogno di un supporto e la consapevolezza dell'insegnamento come processo maturativo.

Scrivono Laneve (2014): "Scrivere di un percorso di formazione significa ricostruire la sequenza delle attività cercando di essere fedeli all'ordine temporale con cui sono avvenute e alle connessioni tra un evento e l'altro, lueggiando aspetti importanti, selezionando occasioni ghiotte, analizzando criticamente articolazioni nonché avvertendo problemi, difficoltà, limiti relazionali, disfunzioni organizzative. Ma non solo: anche riferendo miglioramenti, cambiamenti significativi e anche un certo feeling stabilito con il tutor che si è percepito" (p. 44).

Il percorso di ricostruzione della storia del processo di formazione diventa significativo, difatti, nella misura in cui gli eventi narrati documentano l'esperienza nella sua complessità di processo cognitivo ed emotivo, esistenziale e sociale, etico e politico, laddove, di frequente, dell'esperienza interessa più il risultato e meno il processo, e il momento formativo risulta devitalizzato. Nello scrivere per documentare la propria esperienza lo studente fa emergere domande, mette a fuoco problemi e verifica prospettive imparando pertanto ad autovalutarsi.

La crescita consapevole del giovane in formazione favorisce l'autodirigersi verso nuove regole per controllare la propria azione e la costruzione di un luogo da cui osservare da lontano un processo, condizione che lo rende a pieno titolo attore sulla scena della formazione (Laneve, 2014).

3. Raccontare l'azione nella relazione finale di tirocinio

Nel percorso formativo del tirocinio, inteso quale spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica e possibilità per lo studente di realizzare un'esperienza di prima professionalizzazione sollecitativa dello sviluppo della sua identità personale, culturale e professionale, la scrittura narrativa entra come dispositivo didattico di accompagnamento dell'esperienza con finalità orientative, di riflessione e di memoria. Rigenerare le scritture del tirocinio per renderle garanti di un accompagnamento permanente al perfezionamento della soggettività professionale e quindi strumento di autoformazione riflessiva costituisce il senso dell'attenzione formativa del suddetto CL ad una scrittura documentativa del tirocinio in grado di consentire allo studente una adeguata capitalizzazione dell'esperienza.

All'interno di un modello di tirocinio attualmente in sperimentazione che fa leva sul protagonismo e sull'*empowerment* dei tutor attraverso uno statuto di ricerca-formazione che valorizza pienamente il pensiero del pratico (Perla, 2015), i tutor dei tirocinanti dell'ultimo anno sono stati coinvolti dalla CT nella definizione delle linee guida della relazione finale prevista per gli studenti prossimi al compimento del percorso quinquennale. Tale relazione, oggetto di valutazione finale e, soprattutto, luogo privilegiato per la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio, è stata configurata quale dispositivo di scrittura narrativa a partire dall'idea che la professione possa essere pensata come risultato di processi conversazionali con le situazioni, oltre che di apprendimento reciproco tra soggetti (Grassilli & Fabbri, 2003). La relazione di tirocinio, liberata dall'idea di una semplice rendicontazione dell'esperienza, deve consentire un'adeguata riflessione sull'esperienza formativa e porsi, insieme agli altri strumenti di monitoraggio del tirocinio, come scrittura generativa di comprensione e di conoscenza. Nella letteratura di riferimento essa è rintracciabile quale testo rivolto a descrivere l'esperienza effettuata, sintetizzandone il significato ed esprimendo il valore della sua ricaduta sulla

qualificazione professionale del tirocinante, ed assolve più funzioni: è strumento di autochiarificazione, produce riflessione critica, conoscenza, consapevolezza, offre l'opportunità di acquisire un abito mentale adeguato agli ambiti educativi, aiuta a sviluppare modalità comunicative congruenti, ed inoltre, testimonia l'avvenuto conseguimento degli obiettivi formativi (Ardizzoni et al., 2006, p. 75).

Obiettivo specifico dell'intervento è quello di non disperdere queste finalità in un mero assolvimento burocratico e anche quello di contribuire al superamento dell'annoso problema di una documentazione "fotocopia" o "copia/incolla", per divenire strumento in grado di consentire allo studente di appropriarsi della propria storia di formazione. La relazione, pertanto, non deve limitarsi a ripercorrere l'esperienza nella successione degli eventi, ma esaminarla in termini critici, cercando di capire se e quanto questa attività abbia contribuito a un arricchimento sul piano dell'acquisizione di conoscenze e competenze funzionali all'inserimento nel mondo lavorativo e si sia resa orientativa in relazione alle scelte future.

Si è scelto di focalizzare la scrittura dello studente sul *racconto dell'azione* con riferimento ad una esperienza significativa, evitando che la relativa redazione si risolvesse in un *collage* di esperienze precedenti e superando le perplessità relative al creare un aggravio allo studente e agli stessi tutor nella fase conclusiva del percorso di studi. Si tratta pertanto di portare a fuoco una situazione strutturando un campo di osservazione in cui l'utilizzo del pensiero narrativo comporta il dar voce ad un io narrato frutto di molteplici voci e anche la presenza di zone d'ombra e aspetti contraddittori da far affiorare ed esplorare. La singolarità di una data esperienza, da cogliere in profondità e con tutto il suo carico di particolarità e situazionalità, può divenire categoria conoscitiva. Ciò che interessa è la rilevanza e la significatività delle situazioni indagate (Ardizzoni et al., 2006).

Raccontare l'azione attraverso la scelta di un tema è stata la proposta rivolta allo studente con lo scopo di sviluppare in forma unitaria e coerente aspetti diversi dell'apprendimento in situazione: l'aspetto biografico/formativo, relativo all'esplicitazione e alla presa di coscienza della storia personale dello studente; l'aspetto di approfondimento dei contenuti disciplinari e dei saperi metodologici-didattici del tirocinio; l'aspetto didattico, relativo alla padronanza delle competenze progettuali, metodologiche, documentative e valutative dell'attività di insegnamento; infine l'aspetto legato alla capacità autoriflessiva sulle pratiche di insegnamento-apprendimento e sul farsi insegnante in direzione professionalizzante.

Questo è realizzabile dallo studente attraverso la narrazione dell'azione osservata/partecipata, la rielaborazione dell'esperienza sul campo integrata con i saperi e i laboratori previsti nel curriculum universitario, la descrizione dell'azione professionale progettata/agita, la scelta di un tema sollecitatore per la descrizione dell'azione ovvero l'ideazione di un *focus* e l'esplicitazione della dinamica teoria/prassi/riflessione non riconducibile al semplice schema della parte teorica prima e della parte pratica dopo. La relazione, così progettata, deve essere coerentemente sviluppata in relazione al focus prescelto e articolata in una dimensione sistemica e circolare con riferimento al rapporto teoria/prassi/riflessione. Si richiedono inoltre una scrittura corredata da una terminologia specificatamente pedagogico-didattica e riferimenti legislativi e scientifici adeguati.

Lo schema guida adottato per la relazione finale ricomprende pertanto le motivazioni dell'ambito di intervento con riferimento alla dimensione biografico/formativa e alle scelte pedagogico-didattico/organizzative della scuola accogliente (esplorazione a livello personale-orientativo e organizzativo-di istituto), la documentazione/riflessione sulle scelte progettuali-metodologiche-valutative dell'attività di insegnamento-apprendimento realizzata con riferimento alle teorie pedagogiche di riferimento (report narrativo del processo attivato), la valutazione del percorso e dei processi attivati: punti di forza e criticità, l'autovalutazione con gli sviluppi prospettici.

La stesura della relazione deve pertanto considerarsi un momento peculiare di conferimento di senso al vissuto dello studente, con la crescita in termini di conoscenza che ne consegue, in cui la valutazione dell'esperienza deve portare ad un'analisi delle opportunità formative intervenute, ad una valutazione della crescita delle proprie conoscenze e competenze e ad una valutazione delle proprie attitudini professionali e di queste in relazione alle aspettative di partenza. Più in generale,

lo studente deve riflettere sul rapporto di transazione che esiste tra teoria e prassi traducendolo in quella che è la sua esperienza accademica e di tirocinio. In tal modo egli è sollecitato a far dialogare due momenti della propria formazione, così che uno implementi l'altro e viceversa, in un rapporto dialettico continuo (Salerni, Sposetti & Szpunar, 2013).

4. *Pensieri degli insegnanti, tra certezze e cambiamento*

Osservazione, riflessione, scritture professionali, biografie, rappresentano il filo conduttore del curriculum formativo del futuro docente. Costruire e condividere un glossario assicura la coerenza di intenti e la coesione dei soggetti coinvolti: università, docenti, tutor e studenti. Un approccio sistematico alla pratica riflessiva parte dalla ricostruzione del pensiero degli insegnanti (Shulman, 1986), un pensiero in parte inespresso e sconosciuto agli stessi (Perla, 2014), ed esplora, attraverso eventi narrativi, le motivazioni etiche (Fenstermacher, 1996) che ispirano l'agire didattico. Nell'ambito dell'insegnamento, osservazione e riflessione procedono per gradi: dall'analisi empirica degli effetti dell'azione didattica su climi di classe e apprendimenti, si passa all'analisi delle pratiche e alla valutazione dell'intenzionalità educativa, per concludere esaminando le dimensioni decisionali e deontologiche che sostengono la progettualità (Van Manen, 1977). Il tutto confluisce nella *design education*, una visione suggestiva che attualmente coinvolge il mondo della scuola nel tentativo di recuperare la propria funzione istituzionale: contribuire al dibattito sulla cittadinanza e alla costruzione della cultura. La nuova tendenza metodologica focalizza le implicazioni di ordine pedagogico, sociologico, etico, che sostengono un agire didattico sapientemente calibrato sul contesto territoriale. Ad essa si affianca il *framework* delle *Multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2000) che indica ai docenti l'insieme dei costrutti, delle forme simboliche da condividere e ridisegnare per costruire nuovi significati attraverso la *media education*. In questo scenario emerge una immagine del docente che deve gestire la complessità e i rischi dell'educazione, un docente in cerca di identità, forte dell'esperienza grazie alla riflessività, proiettato verso un futuro incerto e mutevole.

Una mappa concettuale che ridisegna la professionalità riflessiva del docente, rappresenta gli elementi necessari ad attuare un processo autobiografico:

- l'osservazione e l'interpretazione, intese come conseguimento di capacità di analisi del contesto, che confluisce in una auto-osservazione equanime, in una valutazione sulla efficacia della pratica, obiettiva e imparziale;
- il pensare, sia in concreto che in astratto, essenza della riflessività che consente di passare in modo agevole dalle esperienze concrete ai *framework* teorici, dal pensiero all'azione, governando le dinamiche del pensiero. Ciò si traduce in termini di consapevolezza delle reazioni prodotte nei processi di insegnamento/apprendimento e nelle interazioni di gruppo;
- il linguaggio e la comunicazione, che rendono espliciti e riconoscibili i processi;
- il tempo per riflettere, meditare (Dewey, 1933), un estraniarsi dal contesto per rileggere lucidamente con la mente ciò che osserviamo e interpretiamo con gli occhi e con i sensi;
- il *problem solving* come capacità di risolvere le situazioni critiche e affrontare l'imprevisto, strategia che rende gli insegnanti più consapevoli delle proprie potenzialità e li aiuta ad affrontare le incongruenze tra il pensato, il dichiarato e l'agito. La riflessione in situazione è in grado di trasformare le pratiche, comprensive degli errori, in una fonte di riferimento per la professionalizzazione lungo tutto l'arco della vita. La consapevolezza e la comprensione di una buona pratica possono evitare la cristallizzazione e l'obsolescenza delle prassi, e, a lungo andare, la perdita di senso della professione. Soltanto attraverso la condivisione con gli altri il processo ritrova la sua compiutezza.
- la crescita del gruppo docenti, impegnati nell'affrontare decisioni collegiali nel merito dell'offerta formativa, nel saper leggere i feedback dell'utenza e nella ricerca di soluzioni condivise;

- la creazione di una comunità che favorisca l'*empowerment* e sostenga l'accoglienza dei novizi, garantendo significative esperienze di iniziazione.

Una "comunità di pratica" (Wenger, 1998) è costituita da quel determinato gruppo di soggetti impegnati in un apprendimento collettivo aperto, caratterizzato da esperienze esclusive e competenze condivise. All'interno di essa, la capacità di esplicitare le prassi e comunicare in modo efficace consente a tutti i membri di riflettere sui successi e sui fallimenti distinguendo le opportunità dai rischi. Per parlare di una nuova professionalità docente nella "scuola di qualità" occorre collocarla in una dimensione sistemica. La metamorfosi da docente solitario a comunità educante, necessaria per rafforzare l'identità culturale e progettuale di una istituzione scolastica, rappresenta l'esigenza di mutamento/riconversione della dinamica "responsabilità individuale/condivisione collegiale".

Il nuovo concetto di responsabilità educativa sposta il focus dal docente individuo al docente nel contesto dell'autonomia scolastica, capace di riflettere in azione e trascrivere a più mani la narrazione dei processi.

5. *Il docente tutor, identità in progress*

Ipotizzare e condividere una idea di tirocinio in un team tutoriale, in un contesto scolastico "accogliente", è un percorso parallelo di ricerca di senso. L'esperienza del tirocinio è essenzialmente integrazione fra competenze teoriche ed operative, un "luogo" di mediazione tra formazione teorica e prassi sul campo; un "tempo" in cui la riflessione in azione si traduce in esperienza professionale e diventa a sua volta "argomento" per la narrazione dell'esperienza, "essenza" della biografia professionale. La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo fa uso nella sua esperienza di vita (Bruner, 1988; 1992). Attraverso la narrazione l'uomo/docente/tutor dà senso all'agire didattico, interpreta e progetta nuove pratiche, le condivide col tirocinante. Il pensato rende significativa l'azione didattica, ne evidenzia l'intenzionalità e colloca l'artefatto all'interno di un processo al tempo stesso implicito ed esplicito (Perla, 2014), personale e collettivo, grazie alla qualità della mediazione. Ri-definire un modello di Tirocinio secondo traiettorie innovative significa creare pratiche condivise di mediazione tutoriale, in linea con l'attualità del mondo scolastico e con l'esigenza di gestirne la pluralità di ruoli e di relazioni. Da ciò deriva l'esigenza di connotare le scritture e la gestione della documentazione in una dimensione formativa individuale/collettiva. Per venire incontro alla complessità del sistema-scuola e contrastare il rischio della incomunicabilità tra le persone e le istituzioni, diviene importante dare voce alla propria interiorità e rendere fruibili le narrazioni reciproche, dare senso alle parole, dare corpo al sentire emozionale, dare risposte alle domande che inevitabilmente ne nascono. L'esercizio della "narratività", intesa come capacità di interfacciarsi con l'altro, in ambito professionale, richiede il recupero della capacità di ascoltarsi e di ascoltare. L'agire didattico, che nasce dall'osservare e dal praticare, con o senza una guida, è una pratica riflessiva di apprendimento e diviene processo professionalizzante quando riesce a tradursi in riflessione, narrazione, individuale o collettiva. L'agire che procede partendo dalla analisi di un contesto per giungere alla progettazione di atti scientificamente coordinati e coerenti, fino alla realizzazione dell'intervento formativo, ritrova nel momento valutativo la quantificazione del livello di intenzionalità educativa, in una dimensione orientativa.

Ex-per-ire, fare esperienza, significa acquisire tutto quello che è significativo in ciò che attraversiamo, affinché ci trasformi e si sedimenti in un patrimonio che orienta il futuro. Tale percorso dovrebbe assumere la provvisorietà come valore e un *habitus* di ricerca permanente dove la narrazione è processo di continua rigenerazione. La biografia narrativa può diventare strumento di apprendimento se permette di rielaborare ciò che si osserva, cogliendone anche gli aspetti emotivi e relazionali. Essa nasce dalla ricerca di senso dell'esistenza, personale e professionale e costituisce, oggi più che mai, uno strumento formidabile per muoversi tra speranza, vuoto e impotenza, per confermare se stessi e ispirare il proprio progetto di vita. Una biografia rappresenta lo spazio ideale per

avviare un lavoro senza fine sulla propria identità. La ricchezza di azioni, soggetti, luoghi, raccontati attraverso *media* narrativi efficaci, avvince e affascina il lettore e crea un legame capace di stimolare l'imitazione. La narrazione sapiente si esplicita intorno a una trama "mimetica" (Girard, 1999) e diventa strumento di immedesimazione, riconoscimento, desiderio e motivazione all'agire per imitare. La lettura di storie e biografie pedagogiche, *exempla* didattici, proposte da mentori ideali, fondano la loro efficacia sul prestigio degli autori, sulla valenza metaforica di parole autentiche. Passione, idee, fiducia in se stessi contaminano il lettore, aprendo prospettive di rinnovamento. Il *modeling* trova nella lettura delle biografie piena fattibilità (Perchiazzi, 2009) e si arricchisce anche attraverso l'arte della conversazione con il tutor che guida il soggetto in formazione a costruire competenze riflessive. Questo spazio, personale ma aperto e accessibile agli altri, dialogico, è il luogo dove dare voce al sé personale e professionale. Perchiazzi (2009) definisce la conversazione uno ad uno col mentore, come uno spazio rassicurante che non espone al giudizio del gruppo. Tale spazio tuttavia non può rimanere circoscritto alla relazione duale, ma deve aprirsi alla comunità. La narrazione di sé e delle proprie esperienze, anche attraverso lo *storytelling* digitale, la lettura condivisa delle biografie, diventa motivo di legame con gli altri, occasione di riconoscimento e di identificazione, comunicazione autentica. Il Sé professionale è un processo continuo, ma l'individuo può interromperlo in qualsiasi momento per interrogarsi sul senso della propria identità e sul grado di efficacia educativa raggiunto. Ogni individuo rivendica autonomia decisionale e libertà di scelta, chiede di soddisfare bisogni "fondamentali" o "radicali" e che sostanziano la nuova cultura della soggettività (Heller, 1974). Il mondo della formazione formale e informale, offre oggi una serie infinita di prospettive e oggetti di apprendimento. L'agire dell'individuo ha così a disposizione diverse opportunità di ri-modularsi e di ri-presentare se stesso. Non vi sono categorie dialogiche standard, ogni situazione è originale e irripetibile. In una pedagogia situata, in cui si racconta di sé in azione e in relazione, ci sarà sempre un uditore discreto e interessato. Tale dialogo darà modo ad entrambi di esplorare dentro di sé (Demetrio, 1995). In definitiva, la riflessione consente di prendersi cura di sé, e produce l'emancipazione dell'individuo, libero da vincoli ideologici, capace di comunicare senza limiti e pregiudizi.

6. Lavorare sull'esperienza: biografie dei tutor

Ri-pensare il percorso di tirocinio in una dimensione di *empowerment* rievoca l'importanza dell'approccio sistemico alle pratiche riflessive. La nascita di gruppi di lavoro *ad hoc* sui diversi ambiti del tirocinio è un atto strategico per avviare una ricerca collaborativa. Il modello "emersivo" di tirocinio (Perla, 2014) assegna ai tutor coordinatori funzioni di negoziazione e di orientamento per sperimentare un approccio riflessivo partecipante (Valli, 1992) in cui si valorizza la dimensione dell'esperienza e della discussione critica condivisa.

L'efficacia del gruppo "Scritture professionali e documentazione" sta nella presa di coscienza delle criticità e richiede una rilettura comparata degli obiettivi formativi del tirocinio. Si parte dalla consapevolezza di dover sperimentare *in primis* la cultura dialogica, in grado di mettere tutti in condizione di ascoltare e di ascoltarsi. Tutto ciò che sarà sperimentato nel gruppo costituirà la pista di lavoro e la metodologia da utilizzare col gruppo di studenti. Non è facile confrontarsi e ascoltare quando si propone un cambiamento. Occorre precorrere il pensiero, presagire il modo con cui esso sarà accolto dagli altri, lavorare sulle prospettive possibili e sui segnali predittivi. In sostanza è questo che mette in moto le idee, cioè il cambiamento, e rende chiaro il pensiero a ciascuno. Le dinamiche di gruppo spesso portano alla formazione di una cultura difensiva che limita la capacità riflessiva di ciascun membro e, quindi, del gruppo nel suo complesso.

Dewey (1933) suggerisce come prerequisito irrinunciabile l'"apertura mentale", la disposizione ad attingere contributi da più fonti, la disponibilità a rendere flessibili le nostre convinzioni. L'apertura mentale ci aiuta a trovare nuovi punti di vista da cui guardare noi stessi e l'ambiente che ci circonda, a ottenere nuovi stimoli, a superare la visione a volte offuscata dalla individualità.

Un gruppo di tutor “riflessivi” deve far confluire tutte le energie per il raggiungimento dell’obiettivo: migliorare la qualità delle scritture professionali e la gestione della documentazione degli studenti, rendere esplicito il processo di *empowerment* dei futuri insegnanti.

Un elemento indispensabile alla riuscita del lavoro è la volontà di implementare nuove pratiche e nuovi artefatti per inserirli nel progetto globale di innovazione del percorso di tirocinio. Il quadro si completa con gli approfondimenti teorici, *step* “immersivi”, in concerto con i docenti disciplinari del Corso di Laurea, da cui estrapolare *framework* significativi in riferimento alle esperienze sul campo.

Lavorare sull’esperienza implica azioni sinergiche in cui i tutor sono protagonisti come mediatori tra i soggetti formali e informali della formazione iniziale. È difficile creare spazi di riflessione in ambienti rigidi dal punto di vista organizzativo. La pratica riflessiva trova terreno fertile in ambienti capaci di affrontare il nuovo, liberi da pregiudizi.

Il secondo elemento di criticità del lavoro del gruppo, riguarda le azioni di accompagnamento dello studente all’acquisizione della capacità di scrittura professionale. L’elemento su cui lavorare prioritariamente è l’attenzione all’altro, alle situazioni, ai contesti. Senza l’attenzione, la scrittura è pura descrizione. Alcune persone sono naturalmente riflessive, altre vanno accompagnate alla riflessività con un modello standardizzato ma aperto, piuttosto che con una metodologia non esplicitata, estemporanea.

Nella pratica riflessiva entrano in gioco diversi elementi: le competenze riflessive di ciascuno, la qualità dell’orientamento, la incisività del processo di *mentoring*, la consistenza delle motivazioni del tutor a proporre una sfida. Abbandonare le vecchie pratiche di tirocinio significa non lasciare nulla al caso, nella speranza che le competenze professionali maturino nel tempo e con percorsi individuali.

A tal proposito Johns (2009) suggerisce che il livello di riflessione può essere migliorato attraverso la sfida, purché al futuro insegnante venga fornito un solido sostegno nell’affrontare la routine didattica. Un approccio euristico basato sull’assunzione del rischio può rendere ancora più esplicita la riflessione, rispetto a un sistema pianificato di accompagnamento alla riflessione.

Il nuovo modello di pratiche del tirocinio si viene a configurare come un processo a spirale in cui intervengono azioni predefinite con possibilità di esiti aperti. Le azioni di innovazione delle pratiche narrative investono anche i membri del gruppo, in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione “verticali” fra tutor e studenti, “orizzontali” nel gruppo degli studenti, “trasversali” nel gruppo dei docenti disciplinari/tutor coordinatori/organizzatori.

Durante i seminari avviene l’elaborazione complessa dei processi pratico-teorici, attuali e sedimentati, espliciti e ingenui, con potenzialità di ricerca, ad alto potere generativo (studi di caso, sperimentazione di dispositivi, artefatti, e documentazione).

Si intende promuovere la cultura della collegialità anche attraverso le scritture digitali, in ambiente 2.0 e l’utilizzo della *Webquest* per la formazione al pensiero abduttivo (Colazzo, 2007).

Nello specifico è stata creata in via sperimentale, una comunità virtuale composta da tutor e studenti, in ambiente *cloud computing*, per la comunicazione sincrona e asincrona, per la archiviazione di elaborati, scritture riflessive e relazioni, e produzione collaborativa di scritture (Rivoltella, 2003). Gli studenti sperimentano la gestione consapevole delle risorse digitali selezionate, con funzione di *scaffolding*, a supporto dei processi di rielaborazione e di costruzione dell’*expertise* professionale. La rendicontazione nelle attività seminariali in cui l’elaborazione definitiva si compie nella condivisione in presenza con l’azione di accompagnamento del tutor. Il gruppo di tutor ha predisposto uno strumento digitale flessibile che consente a ciascun studente di mettere a fuoco eventi significativi e traiettorie formative, costruendo in modo ricorsivo la dimensione riflessiva della professione docente. Periodicamente si procede alla condivisione, con i membri della comunità tutoriale, delle riflessioni su esperienze comuni, promuovendo la consapevolezza dello studente nel selezionare documenti, elaborati, relazioni. In sintesi si stanno avviando processi di *new assessment*, attraverso la promozione delle abilità di autovalutazione e la compilazione del bilancio di competenze. Ri-partire dalla voce degli insegnanti, dei tutor e degli studenti, permette di costruire processi formativi e lu-

ghi di interazioni dove anche l'autoreferenzialità del singolo, professionista o neofita, agisce a livelli diversi e si arricchisce attraverso le “differenze che generano differenze” (Gagliasso, 2010).

Note

[1] Referente S. Massaro, coordinamento scientifico L. Perla, di concerto con il coordinatore del CL G. Elia.

Bibliografia

- Ardizzoni, E., Conti, C., Corsano, M. R., Darolt, B., Lugaesi, R., Poli B. et al. (2006). La relazione di tirocinio: una narrazione argomentativa come riflessione di un percorso. In Supervisor di Bologna e Modena-Reggio Emilia, *Tracciare un percorso: i tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria* (pp.75-94). Bologna: CLUEB.
- Binks, E., Smith, D. L., Smith, L. J., & Joshi, R. (2009). Tell me your story: A reflective strategy for pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, fall, 36(4), 141-156.
- Bond D., & Walker D. (1991). *Experience and learning: reflection at work*. Gelong: Deakin University Press.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in pre service teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 25-40.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: Puf.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Colazzo, S. (2007). Formare al pensiero abducente con Webquest. In G. Domenici (A cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (pp.19-38). Roma: Monolite.
- Consiglio europeo (2007). Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 300, 6-9. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu> [13 maggio 2016].
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Lyteracy Learning and the Design of Social Future*. London: Routledge.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston (MA): D.C. Heath and Company.
- European Commission (2012). *Commission Staff Working Document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD(2012) 374 final. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu> [13 maggio 2016].
- Fabbri, L. (2006). Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale. In AA.VV., *Didatticamente*. Pisa: ETS.
- Fenstermacher, G (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Gagliasso, E. (2010). Il senso dell'evoluzionismo tra modelli e ragionamenti sistemici. *Riflessioni Sistemiche*, 2(1), 53-64.
- Girard, R.(1999). *Il risentimento. Lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo* (trad. it. Alberto Signorini). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1976).
- Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: LaScuola.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: identità e proposte*. Milano: Guerini scientifica.
- Heller, A (1974). *La teoria dei bisogni in Marx*. Milano: Feltrinelli.
- Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Hoboken (New Jersey) U.S.A.: Wiley-Blackwel.

- Johnson, K. E., & Golembek, P. R. (2002). *Teacher's narrative inquiry as professional development*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Laneve, C. (2014). La scrittura di sé nell'avventura-formazione del docente. In D. Maccario (A cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2012). Prospettive e dispositivi per la professionalizzazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (A cura di), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Mariani, A. (2014). Prefazione. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. XI-XIV). Firenze: Firenze University Press.
- Massaro, S. (2012). Narrare il Sé insegnante. In L. Perla (A cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 34-57). Bari: Progedit.
- Massaro, S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006 janvier-février-mars). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perchiazzi, M. (2009). *Apprendere il mentoring. Manuale operativo per la formazione dei Mentor*. Massa: Transeuropa Edizioni.
- Perla, L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2014). *La didattica dell'implicito. Quello che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Per un modello self-study del Tirocinio di Scienze della formazione a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, Lavoro, Persona*, V, 33-44.
- Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto*. Vol. III: *Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. New York: Teachers College Press.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erickson.
- Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
- Salerni, A., Sposetti P., & Szpunar G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9-26.
- Schiavone, N. (2012). Scritture della documentazione didattica. In L. Perla (A cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp.172-196). Bari: Progedit.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, J. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, VI(3) 205-208.
- Wenger, E. (2006). *La comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.