

Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *self-study* del Tirocinio di SFPCU dell'Università di Bari

Stefania Massaro, Vincenza Albano, Angela Maria Genco
Eleonora Vera, Anna Maria Vinci
*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*¹

Abstract

Since traineeship as "guided practical training experience" (Damiano, 2014, p. 65), is now desirable the elaboration of an accompaniment teaching in which accounts the immersive experience in the school phenomenology but also the gradual emergence of an innovative model of accompaniment of the unfolding of the experience and from which it is possible to infer the acted competences of the new tutor. It is the commitment, two years now, of the Traineeship Commission of the unique cycle course in Primary Teaching Education at University of Bari, with a self-study project based on the importance of the teaching mediator represented by the traineeship and on a path of gradual professionalization of the group of tutors. It has therefore been launched a collaborative research-training program with the group of traineeship tutors which outcome at first assessment is linked to processes of re-motivation and triggering reflexive self-analysis of the practices act, as evidenced by paragraphs 2-3-4-5 written by tutors involved.

1. Il tutor "agente innovatore"

Il tirocinio rappresenta attualmente lo spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica ed il mediatore didattico indispensabile per il *farsi insegnante*: il tirocinio curriculare è di fatti nel palinsesto di tutte le professionalità educative, così come degli insegnanti, dotato di campo didattico, oggetto, repertori e metodo (Perla, 2012). La sua importanza nella formazione per lo studente di realizzare un'esperienza di prima professionalizzazione, un *pre-service* indispensabile per cogliere il posto di futura collocazione a partire dai banchi dell'università.

La cornice teorica più importante è costituita dal paradigma pragmatistico, che implica un riferimento al tirocinio come luogo di un fare riflessivo, alta-

1 Pur nella condivisione del progetto, S. Massaro è autrice del § 1, V. Albano del § 2, A. M. Genco del § 3, A.M. Vinci del § 4 ed E. Vera del § 5.

mente situato e produttivo di un sapere pratico. I nomi di riferimento sono Dewey, Schön, Wenger, Scaratti, Kaneklin e Bruno (2006), Bertagna (2011), Fabbri e Rossi (2008), Perla (2012), ciascuno dei quali avvalorava il contributo che il tirocinio può offrire all'impresa di costruzione del progetto personale professionale dello studente universitario all'interno di una modellistica dell'agire didattico accreditante l'importanza di momenti laboratoriali e riflessivi funzionali all'interazione tra saperi riflessivi, scienze dell'educazione e sapere sul campo degli insegnanti.

Questo si rende possibile ad opera della mediazione del tutor, da cui si ricava l'importanza del relativo profilo per mettere in connessione campi di lavoro che sono molto diversi tra loro e che non interagirebbero se non vi fosse un tutor a costruire nessi comunicativi. Sono stati sperimentati di fatti molti modelli, tutti facenti emergere il richiamo al ruolo svolto dalle figure di accompagnamento incaricate della gestione delle attività di tirocinio.

La ricerca sulla formazione iniziale dei docenti conferma l'ipotesi che il rapporto tutor-tirocinante nell'ambito del tirocinio sia molto utile nella formazione dei professionisti in tre ambiti: la *conservazione della motivazione* (la presenza di un tutor motivato che sa trasmettere la passione per il lavoro e sa far scoprire allo studente anche la complessità oltre che la positività del lavoro che dovrà svolgere può sostenere), un *contagio positivo* che evidenzia la positività del rapporto tutor-studente, ed inoltre, la possibilità per il tirocinante di riuscire a cogliere gli *impliciti d'aula* (Perla, 2010). Essi, difatti, entrano a far parte del bagaglio di formazione del docente, il quale non viene formato solamente alla didattica del chiaro, ma anche a saper leggere e padroneggiare tutta la dimensione relativa a tali impliciti. Il tutor è in tal senso la figura di riferimento che riesce meglio a far scoprire questo mondo appartenente ai saperi della pratica. Se il passaggio che gli studenti operano nel mondo delle professioni chiede adulti che si prendano cura dello studente sia all'interno del contesto universitario che all'esterno di tale contesto, diversi possono essere i modi di questo accompagnamento.

Una qualificazione professionale di tale figure si pone quindi come problema chiave nelle ipotesi di modellistica sul tema e rappresenta uno dei problemi più rilevanti della didattica del tirocinio, specie se si fa riferimento alle competenze che questi profili dovrebbero esprimere in coerenza con le norme tutor-coordinatore – tutor organizzatore – tutor accogliente dei tirocinanti (DM 249/2010), o anche “mentore” nella scuola.

In Uniba, nell'ambito del CLCU in SFP, attualmente stiamo sperimentando un modello di tirocinio che fa leva soprattutto sull'empowerment del gruppo degli ex supervisor, attraverso uno statuto di ricerca-formazione a statuto collaborativo valorizzante pienamente il pensiero del pratico, a partire dall'idea che vi sia una teoria della pratica che va fatta dialogare con il pensare del ricercatore (Perla, 2011). In tal senso nell'ambito del corso di laurea, in qualità di Commissione Tirocinio, è in atto la sperimentazione di un modello *self-study* che incardina la sua efficacia sulla figura del tutor: difatti ci stiamo interrogando sulla possibilità di

Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *self-study*

rendere il tutor figura di mediazione tra tutti i contesti destinati alla formazione dei futuri insegnanti, accompagnati per divenire insegnanti.

Il modello di Tirocinio (Perla, 2015) prevede due obiettivi:

- la riorganizzazione della *governance* connessa al miglioramento qualitativo del servizio di tirocinio Uniba destinato agli studenti di SFP, anche in vista della transizione in atto dal corso quadriennale a quello quinquennale a ciclo unico;
- la progressiva emersione di un modello di accompagnamento del tirocinante seguendo una metodologia mutuata dalle modellizzazioni anglosassoni *self-study*, tutte basate sull'attraversamento riflessivo in proprio dell'esperienza formativa poi offerta allo studente.

I tratti che contraddistinguono il *self-study*, basato sul valore attribuito alla soggettività del pratico, sono risultati pienamente in linea con i criteri della nostra ricerca-formazione: un'attenzione mirata al sé del tutor, l'enfasi sulla natura collaborativa della ricerca, l'utilizzo di molteplici dispositivi, in prevalenza qualitativi, di raccolta e rappresentazione dei dati, la sperimentazione di dispositivi riflessivi, l'uso del racconto orale e scritto della pratica, la ricorsività tra ricerca e formazione (La Boskey, 2007 cit. in Perla, 2015). I tutor hanno sperimentato personalmente il protocollo di azioni e i dispositivi previsti dal protocollo *self-study* al fine di realizzare, al termine dell'esperienza annuale, una serie di valutazioni quale bilancio condotto con i ricercatori della possibilità di validare materiali ed esperienza realizzata.

Il programma delle attività prevede la presenza dei tutor coordinatori in tutti i luoghi della didassi universitaria e la costruzione progressiva di una comunicazione mediata grazie a dispositivi peculiari fra gli attori principali del CL: docenti disciplinari, tutor coordinatori e organizzatori, tutor in classe e studenti. Tale programma prevede una connessione di tutti gli ambienti di lavoro dello studente attraverso il filo conduttore della presenza del tutor in funzione supportiva nella didattica d'aula (saperi universitari), nel laboratorio (tirocinio indiretto) e nell'aula scolastica (tirocinio diretto). In ciascuno di questi ambienti egli svolge un ruolo di mediazione.

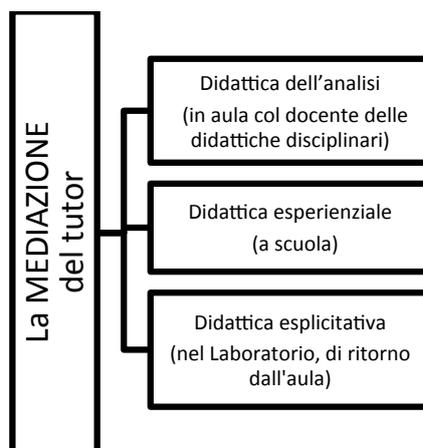


Fig. 1 - La mediazione del tutor nell'apprendimento dello studente

Il modello prevede una dialettica tra questi momenti: una *didattica dell'analisi* che viene svolta attraverso la presenza in aula del tutor con il docente disciplinarista, una *didattica esplicitativa* (che prevede un lavoro sui saperi della pratica, i quali hanno bisogno di essere analizzati e visibilizzati agli occhi degli studenti) e una *didattica esperienziale* che si svolge nelle scuole, dove lo studente vive fenomenologicamente la sua immersione nella pratica attraverso una serie di mediatori, che non sono semplicemente quelli dell'osservazione, ma che nei modelli anglosassoni chiedono una piena e attiva partecipazione da parte dello studente con una finalizzazione che va verso la direzione di un sapere cocostruito. I traguardi formativi del tirocinio sono quelli di costruire un sapere che è frutto di una concettualizzazione dell'azione, di una ricostruzione, ma anche di una trasformazione della pratica.

Il modello *emergente* di tirocinio SFP presso Uniba si lega operativamente alla suddivisione effettuata del grande gruppo dei tutor interni in sei sottogruppi di lavoro. Tali gruppi sono stati costituiti su base volontaria con le finalità plurime di lavorare al miglioramento della qualità del servizio offerto agli studenti e di consentire, inoltre, ai tutor la conduzione e la partecipazione ad attività di ricerca. L'iniziativa si lega, inoltre, ad obiettivi di lavoro in team dei tutor connessi alla sperimentazione della dimensione socio-relazionale nelle pratiche di costruzione della conoscenza, con l'intenzione di sollecitare competenze comunicativo-relazionali trasferibili in seguito dai tutor nell'esperienza d'aula con i tirocinanti.

Entro le cornici teoriche delineate, i gruppi lavorano in sinergia con la Commissione Tirocinio alla realizzazione delle azioni-obiettivo del modello di tirocinio, con finalità propositive rispetto al CDL, ovvero: migliorare il modello organizzativo del lavoro dei tutor, rivedere la documentazione del tirocinio, lavorare alla piattaforma web, elaborare le linee guida del nuovo corso quinquennale, raccordare il lavoro dei tutor con quello dei dirigenti e dei tutor accoglienti e pro-

Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *self-study*

gettare una formazione in comune tra tutor interni e accoglienti ed, inoltre, integrare i tutor nel CdCL SFP con attività di didattica disciplinare.

Sono sei gruppi che consentono quindi l' "emersione" del modello proposto attraverso processi di mediazione e di collaborazione tra tutor e tra gli stessi tutor e la comunità di pratiche di riferimento costituita dai docenti universitari del CDL, dalle scuole e dall'USR, con la messa in campo da parte dei tutor delle proprie conoscenze e della propria esperienza e della possibilità di riviverle attraverso forme di scambio e di cooperazione. Il progetto di ricerca-formazione a statuto collaborativo intende di fatti promuovere un percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei tutor interni del CDL attraverso la relativa assunzione del ruolo di *agenti innovatori*, protagonisti nella realizzazione delle azioni di un modello innovativo di accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza del tirocinante.

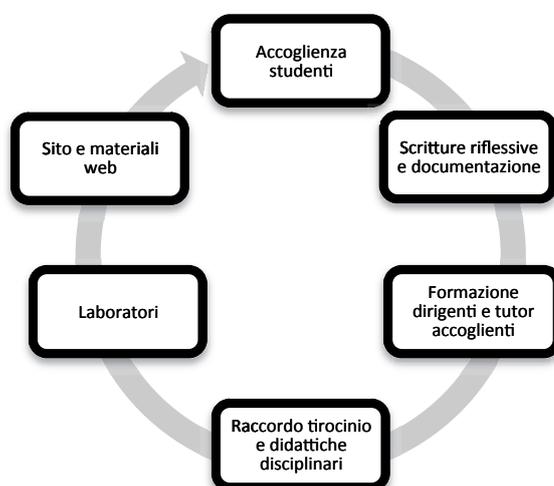


Fig. 2 – L'articolazione dei tutor nei 6 gruppi di lavoro

In fase di primo riscontro l'esperienza dei tutor nei gruppi di lavoro è positiva con riguardo a processi di individuazione e analisi di nodi problematici legati al tirocinio ed anche con riferimento a processi motivazionali progressivamente riavviati. In particolare si evidenzia nei tutor un'attenzione *long life* rispetto al proprio sapere di *teacher educator* e di una dimensione collettiva del ruolo. L'esito in fase di prima valutazione è soprattutto legato al fatto che non esista un luogo deputato al tirocinio ma esista un tutor chiamato a svolgere questa articolata azione di accompagnamento, nel superamento della condizione esistenziale legata all'abitare una "terra di mezzo" tra l'università e la scuola.

Ad esempio, a partire dall'idea della sussistenza di uno stretto legame tra corsi, laboratori e tirocinio, il gruppo "Raccordo Tirocinio-Didattiche disciplinari" nasce con l'esigenza di garantire modalità idonee di integrazione nell'ambito del

corso di laurea tra la riflessione pedagogico-didattica e quella relativa ai contenuti disciplinari. In letteratura (Maccario, 2014, p. 101) si registra una marcata autonomia operativa degli ex supervisori nei CL, dai quali assumono il mandato di organizzare il tirocinio senza principi di carattere pedagogico-didattici particolarmente stringenti: i rapporti con la docenza si costruiscono soprattutto in relazione a problemi organizzativi e di monitoraggio del servizio ovvero in occasione di particolari progetti, ma generalmente le questioni del come “insegnare ad insegnare” rimangono prerogativa dei tutor. Nello specifico il gruppo ha inteso valutare l’esperienza realizzata con cui i tutor, su base volontaria e con riferimento alle competenze possedute, hanno partecipato alla conduzione del setting d’aula e integrato l’attività di didattica disciplinare del docente universitario. In fase di prima valutazione è emerso che questo ha consentito che i temi disciplinari discussi in aula potessero maggiormente raccordarsi con le pratiche vissute nell’aula scolastica per poi essere riprese nel laboratorio, attraverso la didattica esplicitativa. La collaborazione realizzata in aula difatti ha richiesto innanzitutto un confronto tra docenti e tutor sull’approccio alle discipline insegnate e ha prodotto il risultato di riuscire a diversificare la scelta contenutistica delle relazioni finali, contribuendo all’avvio del superamento della questione aperta relativa alla pratica delle relazioni copia-e-incolla.

2. La costruzione del raccordo con le scuole

Il percorso intrapreso dai tutor del tirocinio del CDL in SFP dell’ateneo barese mira a migliorare la *governance* dei processi formativi, agendo sui micro-contesti, sulle dinamiche auto-organizzative e comunicative e su tutti gli spazi dell’azione educativa/formativa. Il partenariato tra Università e scuola come strumento di riqualificazione dell’attività di tirocinio ha avuto un esordio positivo grazie al preziosissimo lavoro dell’U.S.R. Puglia che predispone annualmente gli elenchi regionali delle istituzioni scolastiche accreditate come sedi disponibili ad accogliere i tirocinanti nei percorsi di tirocinio (di cui all’articolo 3, comma 5, e agli articoli 6, 10, 13 e 14 del D.M. 249/2010). Questo ha consentito ai tutor coordinatori di stipulare convenzioni annuali e non più quinquennali, con le singole scuole accreditate come sedi per lo svolgimento del tirocinio diretto, pianificando percorsi calibrati sui bisogni degli studenti. Grazie alla procedura dell’accreditamento le scuole individuano referenti stabili per il tirocinio diretto orientando lo studente e inserendolo nella comunità scolastica. Il gruppo di lavoro tutor “Formazione dirigenti e tutor accoglienti nelle scuole” assume la mission di costruire un positivo raccordo tra tutor accoglienti e corso di laurea, tra tirocinio interno e tirocinio esterno. Nelle diverse riunioni del gruppo si sono rilevate criticità e punti di forza, riscontrando la necessità di declinare un’azione di formazione interna alle scuole e progettare momenti di condivisione con le scuole del modello di tirocinio in sperimentazione. L’azione-obiettivo è stata quella del moni-

toraggio delle istituzioni scolastiche accreditate nell'A.A. 2015/2016, partendo dallo stato dell'arte del tirocinio nelle scuole convenzionate. Il gruppo ha effettuato una analitica mappatura delle scuole ospitanti i tirocinanti, attraverso la rilevazione dei Progetti Formativi attivati, per intercettare i bisogni formativi sul tirocinio nelle scuole con picchi di numerosità degli studenti del CDL; tale azione è ritenuta prioritaria per sensibilizzare i dirigenti sul patto di corresponsabilità sul tirocinio come un'attività condivisa di tipo cooperativo che riconosce gli "specifici contributi che ciascuno partner apporta allo sviluppo professionale degli aspiranti docenti" (Scurati, 1998). Il Gruppo di lavoro dei tutor "Formazione dei Dirigenti e dei tutor dei tirocinanti" ha elaborato un questionario/ intervista, approvato dal Consiglio del CdL, rivolto ai DS delle scuole sede di tirocinio per rilevare lo stato dell'arte. Il tavolo interistituzionale sul tirocinio organizzato dal CDL che si è tenuto nel mese di maggio, ha fatto emergere diverse criticità e la necessità avvertita dalle scuole di predisporre congiuntamente, con i dirigenti e i referenti, un protocollo di accoglienza.

Il gruppo di lavoro ha capitalizzato gli esiti dei lavori del tavolo istituzionale sul tirocinio calendarizzando un incontro-seminario Università-scuole accoglienti, finalizzato alla costruzione di un sistema di rete. Il gruppo dei tutor sta cercando di delineare la rete progettuale e operativa a supporto di un intero processo volto verso il superamento delle problematiche interistituzionali. Il tirocinio acquista una rilevanza maggiormente significativa se si inserisce in contesti scolastici dove si sviluppano percorsi pedagogici e didattici di ricerca-azione che coinvolgono docenti universitari e insegnanti (Nigris, 2004). Tale approccio consente di affrontare meglio l'argomento della coerenza fra i diversi momenti della formazione iniziale e in itinere, attivando percorsi di formazione che includono e che contribuiscono nella formazione di un insegnante riflessivo (Schoen, 1983). La nostra attenzione è stata rivolta alla formazione degli insegnanti tutor e/o tutor accoglienti che, con competenze professionali e relazionali (Tomassini, 2008), devono guidare da due posizioni diverse la realizzazione delle micro attività, e la sperimentazione della pratica dell'agire didattico in situazione. È stata predisposta una scheda di progettazione di micro-attività che è parte integrante della relazione finale. L'obiettivo è quello di far svolgere allo studente una "prova sul campo" cimentandosi direttamente, in prima persona, nella conduzione didattica e nella gestione della classe/sezione lo studente, alla presenza del mentore tutor accogliente. Fondamentale è mettere a regime il dialogo fra scuole e università non solo per condividere modelli obiettivi del percorso del tirocinio, con assunzioni di responsabilità. A tale scopo abbiamo predisposto una intervista (facoltativa) ai tutor accoglienti a cura dello studente, per "esplorare" i vissuti dei tutor accoglienti nel proprio contesto operativo e intercettarne i bisogni.

Una problematica assai importante che è emersa riguarda la diversità tra istituzioni scolastiche riguardo alla disponibilità degli insegnanti e dei dirigenti, intesa come presenza di insegnanti motivati ed esperti, aperti verso le innovazioni. Fino a qualche anno fa, il criterio per la scelta con cui attivare la convenzione era

prevalentemente dettato dalla disponibilità che perveniva attraverso la compilazione della “scheda dati” all’ufficio dei supervisor tramite lo studente; da due anni una commissione tecnica dell’USR puglia (D.M. 93 del 30 novembre 2012 art.3 Definizione delle modalità di accreditamento delle sedi di tirocinio) verifica la sussistenza di specifiche condizioni per accreditarsi come sedi di tirocinio per la formazione iniziale dei futuri insegnanti. Il gruppo di lavoro ha registrato alcune situazioni negative nell’attività di tirocinio diretto sia sul piano didattico che sul piano relazione, emerse dalle narrazioni degli studenti. Questo ci induce ad una riflessione sulla necessità di individuare scuole accoglienti “modello”, che si distinguano per eccellenze derivanti dalla ricchezza delle esperienze realizzate.

3. L’accompagnamento “emersivo”

La riflessione sull’accreditamento delle scuole nell’ottica dell’innovazione del modello di tirocinio del corso di scienze della formazione primaria dell’ateneo barese, ha consentito l’avvio di un approccio interattivo tra tirocinio diretto e indiretto, nella misura in cui agli studenti viene garantita l’esperienza “immersiva”, lontana da rischiose soluzioni di continuità, con conseguente frammentazione e dispersione dei risultati attesi. L’armonizzazione dei percorsi di tirocinio ha richiesto:

- la focalizzazione su forme più efficaci di collaborazione fra scuola e università, con il ripensamento delle pratiche di tutoraggio proprio a partire dalle criticità e dai resoconti positivi emersi dalle narrazioni degli studenti, traslati in protocolli descrittivi e di orientamento all’osservazione in aula;
- la sperimentazione di una rinnovata “azione-ponte” del tutor coordinatore attraverso la creazione di significativi spazi di relazione *verticale* con gli studenti, superando la funzione di supervisione burocratica delle pratiche di tirocinio indiretto, a favore di una più complessa elaborazione dei processi pratico-teorico.
- il bilancio dei bisogni degli studenti e conseguente definizione dei tempi di ricevimento, di possibili forme di flessibilità utili agli studenti fuori sede e/o lavoratori, calendarizzazione dei seminari condivisa in forma preventiva con gli stessi studenti; l’ottimizzazione dell’accompagnamento a distanza in ambiente digitale;
- la costituzione di gruppi *orizzontali* di studenti, per annualità, come micro unità di elaborazione e scambio, di supporto reciproco e sperimentazione di forme di collaborazione tra pari, nei seminari tematici. Spazi di scambio di esperienze con il metodo biografico e l’azione descrittiva individuale delle scritte correlate, documentazione didattica maturata nelle scuole.
- la progettazione di seminari di carattere *trasversale* tra studenti e tutor: gruppi di studenti di tutte le annualità impegnati in attività collaborative di apprendi-

mento in cui il tutor facilita il confronto delle conoscenze/esperienze, orienta azioni di riflessione e approfondimento, sollecita la circolarità fra posizioni di rendicontazione individuale/di micro gruppo e di ascolto attivo del grande gruppo, supporta la soluzione delle criticità insorte, come ricerca attiva con/degli studenti. La comunicazione preventiva generale sulla tematica dei seminari, supportata dai riferimenti epistemologici e/o normativo didattici, ha prodotto forme di *allerta cognitiva* che hanno ottimizzato la partecipazione attiva degli studenti avviandoli alla prospettiva dialogica e laboratoriale dei seminari.

Il modello di tirocinio ha richiesto lo svincolo dal tutor “funzionale” alle *pratiche di tirocinio*, a favore di un tutor che predispone il tirocinio *in pratica*, passando dall’azione di supporto funzionale alla stesura delle scritture e dei protocolli previsti, alla piena assunzione dell’azione di accompagnamento degli studenti quale “funzione clinica di contenimento e di promozione della soggettività professionale *in fieri*, dello studente: guida di riflessione di quest’ultimo sull’esperienza in svolgimento, permette di attivare connessioni con le rappresentazioni possedute *ex ante*, promuove la resilienza e le abilità di *coping* che, sempre, le fatiche dell’apprendere dalla pratica e nella pratica mettono a dura prova” (Perla, 2012, pp. 26-28). Il tutor non assiste gli studenti, dall’alto e *da altrove*, ma ne accompagna gradualmente lo sguardo *sui* contesti, *nella* realtà professionale: dall’osservazione alla riflessione in situazione, dal sapere teorizzato alla sua trasposizione didattica.

Il modello collaborativo di ricerca ha richiesto una maggiore condivisione ed elaborazione di esperienze, materiali, sia nei gruppi ristretti che nei gruppi trasversali, ha previsto la circolarità delle posizioni tra *chi sa* e *chi impara*, nel rapporto dinamico tra costruzione di nuovi quadri interpretativi e destrutturazione delle teorie provvisorie, attraverso la *ricollocazione/rielaborazione* della conoscenza quale esito implicito al transito dal *sapere per sé* al *sapere con/per gli altri*. Il dispositivo del seminario nella didassi universitaria, è stato ripensato come spazio di apprendimento pratico-teorico relazionale significativo, in cui il carattere verticale del rapporto tutor – studenti, si è articolato in forme dinamiche complesse, in cui i *gruppi di studenti*, hanno contribuito alla rilevanza delle pratiche e alla stessa evoluzione del modello di tirocinio. Tale prospettiva ha comportato per noi tutor, un confronto sul tirocinio indiretto, come *attivazione del sapere di esperienza*, validato dalla “ritualizzazione delle attività didattiche dalle quali emerge *ciò che ha funzionato*” (Marchive, 2011, pp. 87/97). Le attività seminariali hanno assunto il valore di *luogo-chiave* di co-costruzione di contenuti e di elaborazione di un modello dinamico di co-formazione, hanno espresso la forza generativa dell’identità professionale dei futuri insegnanti, evidenziando l’implementazione della dimensione cognitiva nell’elaborazione della conoscenza teorico-pratica dei gruppi di studenti, nel rispetto del background antropologico di ognuno. Gli studenti sono stati accompagnati dai tutor e sollecitati:

- a costruire percorsi di tirocinio originali, nella valorizzazione delle esperienze personali, che offrono anche lo spazio del ripensamento, attraverso la condivisione nella narrazione al gruppo;
- a correlare i riferimenti teorici alle azioni didattiche osservate e progettate con il tutor accogliente a scuola, verso la progressiva assunzione di un habitus professionale orientato alla responsabilità dei processi attivati e alla loro giustificazione teorica;
- ad individuare piste di ricerche e approfondimento utili alla qualificazione del tirocinio, come elaborazione di conoscenza che si realizza sia nella distanza dall'azione e nella riflessione su di essa, che nell'atto creativo di individuare connessioni concettuali e traduzioni pratiche applicative;
- a scoprire e sperimentare consapevolmente “gli attrezzi del mestiere” di insegnante, che sempre comportano strumenti e azioni dirette e indirette in relazione dinamica circolare.

Il percorso di form-azione dello studente implica una convergenza che si avvantaggia sia dell'approccio multidimensionale alla pratica didattica (Altet, 2012, pp. 291-293) sia delle condizioni dialogiche e della collaborazione strutturale tra contesti e ruoli diversi, in grado di valorizzare “specifici contributi che ciascuno dei partner apporta allo sviluppo professionale degli aspiranti docenti” (Scurati, 1998, p. 137).

Il tirocinio diventa dunque esperienza *immersiva* autentica, è sapere *nella pratica* per lo studente che mette alla prova le proprie conoscenze teoriche nel contesto professionale. Tuttavia il tirocinio ha al contempo valore *emersivo*, quale conoscenza complessa che muove *dalla pratica*, ne sostanzia il potere generativo e apre a nuove prospettive interpretative della realtà, di elaborazione complessa della conoscenza in azione investendo i processi di trasformazione della conoscenza nella *trasposizione didattica* (Chevallard, 1985, p. 39). E' evidente il carattere provvisorio della *conoscenza messa alla prova dalla pratica*, tuttavia proprio nelle possibilità sempre aperte e suscettibile di continue elaborazioni, tra destrutturazioni e rielaborazioni complesse, che gli studenti possono individuare il contrasto alla sua cristallizzazione e ai rischi di obsolescenza dei saperi incompatibili con i processi formativi. L'accettazione dei rischi e delle difficoltà, con provvisoria perdita di sicurezze professionali, è infatti stimolo e fondamento dell'apprendimento (Nigris, 2004, p.159), che proprio nell'apertura a nuove evoluzioni trova il senso più autentico dei processi pratico-teorici dell'apprendere *dentro* i contesti e fuori da essi, con lo sguardo di ricerca e innovazione che si impara da studenti e si pratica da insegnanti.

4. I dispositivi di scrittura come “cura” del tirocinante

Il progetto di ricerca-formazione ha consentito d’individuare una traiettoria innovativa di sviluppo professionale da perseguire, ha messo in luce il ruolo fondamentale dei dispositivi di scrittura in funzione sia orientativa che formativa. Nel primo caso le scritture sono un medium privilegiato per consentire la scoperta di se stessi, delle proprie attitudini e aspirazioni, per riscoprire il senso della scelta, per far emergere le conoscenze tacite insite nell’esperienza “allontanandosi” momentaneamente dall’esperienza stessa; nel secondo caso, invece, sono fondamentali per consentire ai tirocinanti di prendere coscienza di ciò che fanno, di ciò che sono e delle proprie prospettive di sviluppo. Tutti questi processi, sono mediati dalle pratiche di scrittura che sostengono l’esperienza operando un’analisi *retrospettiva*, nel momento in cui raccontano la storia cognitiva e formativa, *situazionale*, inerente la descrizione, il resoconto, l’analisi degli specifici contesti concretamente vissuti, siano essi l’aula universitaria o la classe/sezione scolastica, e *proiettiva*, quando rappresentano una direzione di futuro professionale. I tutor che fanno parte del gruppo di lavoro “Documentazione e scritture professionali”, hanno fatto, prima di tutto, una ricognizione delle buone pratiche di scrittura attivate con gli studenti durante il corso di laurea quadriennale e sta lavorando per costruire ed implementare l’uso di specifici dispositivi di scrittura funzionali a sostenere i processi che si vogliono attivare, convinti che devono essere usati come veri e propri “congegni didattici” che accompagnano e supportano lo studente di Scienze della Formazione Primaria in tutti i luoghi della sua formazione e concorrono a renderli protagonisti del *processo di attribuzione di senso delle esperienze di Tirocinio*, condizione per *l’attivazione di una forma mentis critica e responsabile* (Mariani, 2007).

Dall’analisi delle scritture narrative prodotte dai tirocinanti, in particolare le scritture riflessive di tipo creativo (come ad esempio, scrivere una lettera o una mail da non inviare, scrivere come se si fosse un’altra persona), il diario soggettivo, le autobiografie professionali, ci siamo resi conto che esse sono il “luogo” in cui s’incontra l’esperienza con il senso della scelta professionale intrapresa e la propria identità professionale in fieri. L’esperienza, fatta da un lato, di contesti fisici e relazionali, adulti, bambini, azioni, finalità, strumenti, metodologie, strategie, e dall’altro di emozioni, aspettative, progettualità, viene ricostruita e documentata grazie anche alla esplicitazione delle emozioni che si possono considerare “storie” comprensibili proprio grazie alla loro narrazione. Oggettivare le emozioni è fondamentale anche per allenare quelle abilità di *coping*, fatte allo stesso tempo di abilità cognitive ed emotivo-comportamentali utili ad affrontare *le fatiche dell’apprendere dalla pratica e nelle pratica* (Perla, 2015). Così scrive Linda, studentessa del secondo anno, in treno, tornando a casa, dopo aver trascorso la mattina in una sezione di scuola dell’infanzia e aver partecipato ad un incontro di tirocinio indiretto con noi tutor:

Poi ti ritrovi a dover mettere nero su bianco le tue emozioni, le tue sensazioni e tutto ciò che si è provato durante una delle esperienze più belle della tua vita. Ed ovviamente per me non è così semplice come a dirsi. Oggi quello che sento è un travaglio di sensazioni positive ma nello stesso tempo negative, destabilizzanti, preoccupanti, emozionanti, profonde, piene... da rendermi "emotivamente provata" perché mettono in dubbio tutta la mia persona. Ciò che mi fa destabilizzare è il fatto che oggi più che mai ho focalizzato l'obiettivo ultimo e devo cercare di raggiungerlo con tutte le mie forze [...] è l'amore più profondo che io nutro nei confronti di questa "professione", che poi professione non è, ma piuttosto è uno stile di vita. Finora non ero in grado di capire realmente cosa ci fosse dietro il compito di un insegnante, forse non lo capisco nemmeno ora interamente, ma un'idea in me si sta creando, ed è un'idea sempre più ricca di particolari e dettagli [...] oggi realmente ho capito cosa un insegnante è in grado di fare, quale grande potere lei abbia e ovviamente quanta responsabilità ha nei confronti di quei piccoli bambini, delle loro giovani menti.

Questa pratica di scrittura può considerarsi un allenamento all'esercizio di distanziamento emotivo, necessario in tutte le professioni di aiuto, e quindi anche a quella dell'insegnante, caratterizzata da un alto grado di coinvolgimento emotivo: scrivere il *sentire* del tirocinio è un apprendere a distanziare nello "specchio di carta" le criticità, i disagi inespressi, le difficoltà incontrate nei luoghi di lavoro ma, anche, il piacere gioioso del fare esperienza della propria competenza (Perla 2012). Come direbbe Fiamberti (2006) "l'operatore scrive per poter disporre di uno specchio (bisogno riflessivo) e di un argine (bisogno contenitivo) per poter affrontare nella realtà quotidiana situazioni complesse, anche perché emotivamente coinvolgenti". Così scrive Roberta studentessa del secondo anno nella lettera alla sua tutor scritta durante un incontro di tirocinio indiretto:

Sin dal primo giorno mi ponevo domande sulla mia "identità formale" di fronte ai bambini: "Sono una maestra, o un'alunna come loro?". Immenso il mio stupore quando hai esordito: "Bambini, questa è la nuova maestra, la maestra Roberta! ... Grazie davvero, per avermi dato la possibilità di mettermi alla prova, dandomi incarichi, seppur semplici, come fare l'appello, raccontare una storia... piccoli interventi che mi hanno permesso di fare i conti con i miei limiti e di individuare i miei punti di forza, e nel contempo che mi hanno fatto prendere coscienza dell'inaspettato: mi piaceva fare quelle attività coi bambini!

Questi testi, allo stesso tempo, rendendo possibile quella che Derrida (1998) chiama la *différance*, rappresentano per la studentessa, una "traccia" di sé consegnata a se stesse per la sua rilettura nei successivi momenti della loro formazione.

Il gruppo di lavoro in questi due anni ha lavorato per la costruzione dei protocolli osservativi finalizzati ad analizzare il micro e il macro contesto organizzativo della scuola ospitante, la mediazione didattica nel processo d'insegnamento/apprendimento, la progettazione e la valutazione, il bilancio di competenze; si tratta di "strumenti" che implicano la scrittura che sono stati da noi rimaneggiati più volte a seconda del feedback ricevuto dai tirocinanti che li hanno speri-

mentati nelle scuole con il supporto dei tutor accoglienti. Si tratta di dispositivi che agevolano la produzione di testi documentativi e che consentono a noi tutor, di esplicitare la nostra funzione supportiva e propositiva nella didattica esperienziale che lo studente fa nell'aula scolastica. L'esperienza, infatti, non esiste di per sé, ma va creata con una progettazione formativa aperta ad una pluralità di interlocutori che condividono i medesimi traguardi: università, istituzione scolastica, tutor dei tirocinanti, e la regia di questa progettazione condivisa è nostra che attiviamo metodologie didattiche che valorizzano la sperimentazione, la scoperta, la riflessività durante la pratica, per trasformare l'aula scolastica in un autentico ambiente di apprendimento. In questo contesto, le scritture documentative, sono utili a fotografare situazioni complesse, multifforme che richiedono allo stesso tempo un approfondimento teorico e pratico, un atteggiamento problematizzante ed un impegno deontologico del proprio *dire* dovendo scrivere i "fatti del lavoro". Per poter organizzare i contenuti "guardati" in situazioni in cui si era uno degli attori partecipanti, riteniamo sia fondamentale imparare a guardare e a descrivere prima di scrivere; per questo motivo, all'interno dei gruppi di tirocinio indiretto, ogni tirocinante racconta il proprio vissuto nelle scuole accoglienti, interroga l'esperienza del compagno facendone occasione di apprendimento condiviso. La trascrizione di quelle parole aiuta non solo ad oggettivare emozioni, aspettative, teorie implicite, prese di decisione, ma anche ad indagare in tempi successivi a quello dell'azione, scene di vita scolastica, contesti, relazioni per costruire significati, ricostruire vicende individuali e di gruppo. Il parlare e lo scrivere, sono utilizzati come veri e propri strumenti di una pratica riflessiva e documentativa e costituiscono il *leit motiv* dell'intero percorso di tirocinio che accompagna gli studenti nel passaggio "dal fare esperienza all'aver esperienza" (Jedlowski, 1994) in quanto "avere esperienza" è aver acquisito, grazie alla familiarità e all'esercizio, una certa disposizione verso le cose; dall'altro, "fare esperienza" è accettare di mettere questa disposizione in discussione. Affinchè queste scritture documentative possano essere realmente generative di nuove conoscenze, di cambiamenti sul piano degli atteggiamenti e dei comportamenti, abbiamo ritenuto opportuno condividerle sfruttando le potenzialità espresse dal Web 2.0, un vero e proprio modo nuovo di intendere la Rete. Questa modalità di documentazione dinamica, molto diversa dalla semplice archiviazione, che consente anche di sfruttare altri codici comunicativi come l'immagine, il suono, il filmato, rendendo possibile l'interazione, pone al centro del processo, non tanto i contenuti e le informazioni, quanto la possibilità di dare il proprio contributo alla costruzione di nuova conoscenza. Allenare i tirocinanti alla cultura e alla cura della documentazione educativa significa anche prepararli ad affrontare una delle sfide della scuola dell'autonomia, quella che all'art. 6 del DPR 275/99 è siglata come "autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo", che considera la documentazione espressione della ricerca, di una ricerca sulla didattica, sui curricoli, sulla valutazione, sulla documentazione stessa.

Abbiamo attribuito molta importanza anche alle scritture riflessive di tipo ana-

litico, utili per la costruzione di quelle abilità complesse richieste dalla cultura del lavoro, ossia la capacità di risolvere costantemente situazioni problematiche caratterizzate dalla complessità che implicano l'attivazione di un processo che prende avvio dal rendersi conto di situazioni disfunzionali e saperle definire e analizzare, per poter poi decidere la scelta migliore e passare effettivamente all'azione. A questo scopo, si sono rivelati utili strumenti come il ciclo ERA, i tre livelli di Goodman, l'analisi SWOT, il ciclo della riflessività di Gibbs in quanto consentono di creare connessioni tra i fatti e i concetti teorici, tra gli schemi di azione e l'etica professionale, tra il passato e il futuro per giungere, di volta in volta, a sintesi provvisorie della propria identità professionale, suscettibili di continue evoluzioni. Si tratta di operazioni dinamiche, che richiedono allo studente uno sforzo metacognitivo che lo abiliti ad intraprendere una professione, quella dell'insegnante, caratterizzata dalla dimensione della complessità, della riprogettazione, della continua inversione di rotta per guadagnare risultati migliori con i propri allievi ai quali devono garantire il successo formativo. Il gruppo sta lavorando attualmente sulla costruzione di un bilancio di competenze che includa le conoscenze disciplinari e metodologico-didattiche, la capacità di relazionarsi con gli altri soggetti professionali, l'interiorizzazione delle norme implicite e delle routine che caratterizzano i contesti scolastici, la conoscenza dei sistemi normativi e di significato. Per attivare questi processi, è necessario, non solo scegliere l'oggetto dell'indagine e gli strumenti da utilizzare, ma soprattutto prevedere i tempi e le modalità di feedback; non è importante tanto dar conto dell'esperienza nella sua interezza, quanto partire anche da una sua porzione per creare un ambito di riflessione ponendosi le giuste domande. In altri termini, è necessario problematizzare le esperienze, nel senso che è opportuno concentrare l'attenzione sugli incidenti critici, sugli eventi inaspettati, sugli errori, i dubbi, le indecisioni che ogni esperienza comporta. Quello che i tirocinanti sperimentano, interrogando la loro esperienza, è un "processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati ad interpretare un'esperienza e a darvi significato" (Mezirow, 2003), contribuendo alla formazione dell'*habitus* mentale del *professionista riflessivo* (Schon, 1999) che lo porta ad interrogarsi quotidianamente sul proprio lavoro e i suoi risvolti.

5. Comunicazione, collegialità e scritture professionali 2.0

Un approccio narrativo, come pratica sistematica, parte dalla ricostruzione del pensiero degli insegnanti (Shulman, 1986), un pensiero in parte inespresso e sconosciuto agli stessi (Perla, 2014), e esplora, attraverso eventi narrativi, le motivazioni etiche (Fenstermacher, 1996) che ne ispirano l'agire didattico. Nell'innovativo percorso di tirocinio intrapreso nel Corso di Laurea, da quanto finora sperimentato, emerge una dimensione collettiva che trova il suo punto di forza nella narrazione come strumento di comunicazione, formazione, orientamento. Il per-

corso di ricerca collaborativa, nato dalle riflessioni sulle criticità emerse dalla analisi della routine, si è evoluto in progress attraverso il processo di professionalizzazione intrapreso nei gruppi di lavoro. Elemento indispensabile alla riuscita della sperimentazione, è stata l'implementazione di pratiche innovative e nuovi artefatti concordati in gruppi che lavorano in sinergia, consapevoli di dover sperimentare *in primis* la cultura dialogica, preconizzare il modo in cui una idea sarà accolta dagli altri, lavorare sulle prospettive possibili e sui segnali predittivi. Tutto ciò che è stato ideato e sperimentato nel gruppo, costituisce la pista di lavoro e la metodologia da utilizzare col gruppo di studenti, per migliorare la qualità delle pratiche osservative, la gestione della documentazione, la capacità di progettare, organizzare e raccontare l'azione. L'elemento su cui attualmente si lavora è l'attenzione all'altro, alle situazioni, ai contesti. Alcuni studenti sono naturalmente "riflessivi", altri vanno accompagnati alla riflessività con un modello standardizzato ma aperto, piuttosto che con una metodologia non esplicitata, estemporanea. Obiettivo a medio termine è quello di creare strumenti che rendano esplicito il processo di *empowerment* dei futuri insegnanti. A tal proposito è stato predisposto un Curriculum formativo dello studente in formato digitale che consente una agevole scrittura della biografia professionale in una prospettiva orientativa.

La didattica dell'accompagnamento vede coinvolti tutor e studenti in un processo di professionalizzazione osmotico, per alcuni versi prevedibile e pianificabile, per altri imponderabile e "improvvisato" (Tochon, 1993). Ogni percorso di tirocinio risulta dunque, unico e irripetibile, tra evidenze e eventi predittivi, spesso non immediatamente leggibili se non attraverso gli esiti delle esperienze raccontate con specifiche pratiche narrative. Damiano (2007, p.13) utilizza la metafora del *fenomeno carsico* per evidenziare quanto sia difficile rintracciare l'efficacia di percorsi di accompagnamento dei neofiti; e allo stesso tempo quantificare le ricadute dell'agire di ciascun tutor sul disvelamento degli impliciti e sui processi di orientamento professionale. Affinché questo duplice percorso professionalizzante, di ricerca di senso si realizzi, si è ipotizzata e condivisa una idea di tirocinio che risulti efficace su più fronti. I tutor, docenti esperti in *teoria della pratica*, consapevoli di tali criticità, hanno sentito l'esigenza di esplicitare *in primis*, attraverso narrazioni e scritture in cui hanno fatto "riemergere" i sentieri percorsi, il proprio "pensiero insegnante", la propria biografia professionale. Le narrazioni dei docenti/tutor sono state utilizzate durante i seminari tematici e gli incontri di confronto nel gruppo per avviare gli studenti alla pratica autobiografica.

Diviene importante per i tutor, dunque, dare spazio e rendere fruibili le narrazioni reciproche, dare senso alle parole, dare corpo al sentire emozionale. L'esercizio della "narratività" intesa come capacità di interfacciarsi con l'altro, in ambito professionale, richiede il recupero della capacità di ascoltarsi ed ascoltare. Durante i seminari la biografia narrativa è diventata strumento di apprendimento in quanto ha permesso di rielaborare ciò che si osserva, cogliendone anche gli aspetti emotivi e relazionali. La biografia condivisa attraverso la lettura delle scritture professionali e delle relazioni, ha dato risposte alla ricerca di senso dell'esistenza,

personale e professionale, per confermare se stessi e ispirare il proprio progetto di vita. Se una biografia rappresenta lo spazio ideale per avviare un lavoro senza fine sulla propria identità, la ricchezza di azioni, soggetti, luoghi, raccontati attraverso medium narrativi efficaci, avvince e affascina gli studenti e crea un legame capace di stimolare l'imitazione. La lettura degli "exempla didattici", introdotta nei seminari, facendo leva sulla valenza metaforica di parole autentiche, è diventata strumento di immedesimazione, riconoscimento, desiderio e motivazione all'agire per emulazione. Il *modeling* (Perchiazzi, 2009) si arricchisce anche attraverso l'arte della conversazione con il tutor. Questo spazio, personale ma aperto e accessibile agli altri, dialogico, è il luogo dove dare voce al sé personale e professionale. La conversazione uno ad uno col tutor, già ampiamente consolidata, è uno spazio rassicurante e protetto che non espone al giudizio del gruppo. Tale spazio tuttavia non può rimanere circoscritto alla relazione duale, ma deve aprirsi alla comunità. Gli studenti hanno sperimentato la narrazione di sé e delle proprie esperienze nel gruppo, anche attraverso lo *storytelling* digitale. La lettura condivisa delle biografie è diventata motivo di legame con gli altri, occasione di riconoscimento e di identificazione. Gli studenti hanno compreso che 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 leggibile dal di fuori: osservazione, riflessione, scritture professionali, biografie, narrazioni digitali, rappresentano il filo conduttore del curriculum formativo del futuro docente e dello stesso tutor: un processo di ibridazione progressivo, una ricerca di senso e di identità che avviene sul campo, in sinergia con gli altri soggetti istituzionali.

Un altro aspetto rilevante del processo di professionalizzazione, riguarda la cultura della collegialità da costruire anche attraverso scritture collettive. La nuova pratica introdotta nelle attività di tirocinio indiretto orienta i futuri docenti alla assunzione di responsabilità nel contesto dell'autonomia scolastica, alla azione sinergica di trascrizione a più mani della narrazione dei processi progettuali e valutativi. Evidenziamo alcuni tratti caratterizzanti della professionalità del docente, gradualmente introdotti nelle pratiche tutoriali esperite con gli studenti:

- *problem finding e problem posing*: capacità di affrontare l'imprevisto, strategia che rende tutor e studenti più consapevoli delle proprie potenzialità e li aiuta ad affrontare le incongruenze tra il pensato, il dichiarato e l'agito;
- *decision making*: la capacità di affrontare eventi critici e prendere decisioni collegiali per la soluzione di casi, saper valutare l'azione intrapresa e leggere i feedback;
- *action planning*: la capacità di pianificare percorsi strategici e lungimiranti;

A tal proposito Johns (2002) suggerisce che il livello di riflessione può essere migliorato attraverso la sfida, purché al futuro insegnante venga assicurato un solido sostegno nello affrontare la routine didattica. Un approccio euristico basato

sulla assunzione del rischio può rendere ancora più esplicita la riflessione, strategia da affiancare a un sistema pianificato di accompagnamento.

Promuovere la cultura della collegialità responsabile è possibile anche attraverso le scritture digitali, in ambiente 2.0 e l'utilizzo della Webquest per la formazione al pensiero abduttivo (Colazzo, 2007). Nello specifico alcuni tutor hanno creato in via sperimentale, comunità virtuali composte da tutor e studenti, in ambiente cloud computing, con 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 che si completa nell'azione di condivisione nelle attività seminariali. Il gruppo di tutor sulle scritture professionali, 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. 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. 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, dei docenti disciplinari e degli studenti, permette di costruire processi formativi e luoghi 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).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla coformazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 135-150). Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Chevallard Y. (1985). *La trasposizione didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Colazzo S. (2007). Formare al pensiero abduttivo con Webquest. In G. Domenici, *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Roma: Monolite.
- Damiano E. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per gli insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2014). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino* (pp. 43-71). Milano: FrancoAngeli.
- Derrida J. (1998). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.