

Felice Corona
Maristella Dorotea Rita Fulgione

Didattica e tirocinio

Modelli formativi per docenti



Copyright © MMVIII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 a/b
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-1803-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: giugno 2008

Indice

<i>Premessa</i>	7
-----------------------	---

PARTE PRIMA **Formazione, didattica e tirocinio** di MARISTELLA D.R. FULGIONE

Capitolo I **La formazione**

I.1. La formazione delle nuove generazioni	15
I.2. La formazione degli insegnanti	19
I.3. Il ruolo dell'università	25
I.4. Il tirocinio	28

Capitolo II **Formazione e tirocinio**

II.1. La didattica del tirocinio	31
II.2. La didattica osservativa	34
II.3. La didattica collaborativa	38
II.4. La didattica operativa	41
II.5. L'organizzazione del tirocinio	46
II.6. La valutazione del tirocinio	48
II.7. I protagonisti del tirocinio	51
<i>II.7.1 Il supervisore</i>	51
<i>II.7.2 L'insegnante accogliente/tutor</i>	54
<i>II.7.3. Lo studente-tirocinante</i>	56

PARTE SECONDA
Didattica per l'integrazione, tirocinio della didattica per
l'integrazione, insegnante specializzato
 di FELICE CORONA

Capitolo III
La didattica per l'integrazione

III.1.	La didattica per l'integrazione: contenuti teorici ...	61
	<i>III.1.1. La scelta del modello formativo</i>	63
	<i>III.1.2. Apprendimento e cambiamento</i>	64
	<i>III.1.3. Conoscere per differenze: modelli a confronto</i>	65
III.2.	Il tirocinio della didattica per l'integrazione	66
III.3.	Il tirocinio della didattica per l'integrazione: lo studio del caso	71

Capitolo IV
L'insegnante specializzato sul sostegno

IV.1.	Il profilo professionale dell'insegnante "specializzato" sul sostegno	75
IV.2.	Excursus normativo dell'insegnante di sostegno ...	77
IV.3.	Dalla funzione alla professione	82
	<i>IV.3.1. La professionalità</i>	83
	<i>IV.3.2. Le conoscenze</i>	84
	<i>IV.3.3. Le competenze</i>	85
	<i>IV.3.4. Gli atteggiamenti</i>	86
	<i>IV.3.5. Gli "strumenti" dell'insegnante di sostegno: Diagnosi funzionale, Profilo Dinamico funzionale, Piano Educativo Individualizzato (PEI) e Piano Educativo Personalizzato (PEP)</i>	87
	<i>IV. 3.6. Modalità operative</i>	89

APPENDICE 1 – <i>Definizione del profilo dell'insegnante specializzato: Le aree di competenza</i>	95
APPENDICE 2 – <i>La valutazione dei tirocinanti</i>	101
APPENDICE 3 – <i>Traccia per l'osservazione</i>	111
<i>Bibliografia</i>	129

Parte prima

FORMAZIONE DIDATTICA E TIROCINIO

di Maristella D.R. Fulgione

CAPITOLO I

La formazione

I.1. La formazione delle nuove generazioni

Le idee, gli stili di vita, le leggi, gli orientamenti complessivi della società in cui viviamo, e l'immagine che essa dà di se stessa attraverso i mezzi di comunicazione, esercitano un grande influsso sulla formazione delle nuove generazioni, non sempre, però, in termini positivi. La società però non è un'astrazione; alla fine siamo noi stessi, tutti insieme, con gli orientamenti, le regole e i rappresentanti che ci diamo, sebbene siano diversi i ruoli e le responsabilità di ciascuno. C'è bisogno, dunque, del contributo di ognuno di noi, di ogni persona, famiglia o gruppo sociale, perché la società diventi un ambiente più favorevole all'educazione.

Il cambiamento organizzativo, metodologico, culturale, indotto dal recente processo di autonomia gestionale delle scuole, l'attivazione verso l'infanzia di iniziative di istituzioni culturali e dell'imprenditoria privata (per esempio i settori della televisione, dello sport, dell'ambiente, dell'alimentazione, del divertimento), nonché le nuove consapevolezze educative dei genitori (e i ruoli molto articolati che essi tendono ad assumere nella gestione dei figli), impongono una revisione e un aggiornamento degli strumenti educativi: la scuola da sola non è in grado di fornire il livello di conoscenze sufficiente alla società "locale e globale" e, ancora, non riesce a porre ordine ai saperi "non formali" che sommergono i ragazzi.

Viviamo in un tempo — afferma Fragnito — in cui non solo il sapere scientifico perde le sue certezze ed entra in crisi ma l'identità stessa del soggetto subisce incursioni che la mettono in discussione. (...) Il dispiegarsi di una società contrassegnata dalla preminenza della comunicazione elettronica provoca una messa in discussione del senso della identità del soggetto, della certezza delle scienze, del superamento della trasmissione dei saperi rigidamente individuabili tra quelli formalizzati della scuola e quelli del sociale, della linearità della storia, producendo in tal modo una crisi epistemologica del sapere sia filosofico-umanistico che di quello legato alle certezze delle scienze esatte¹.

“Nuovi strumenti di lettura si rendono indispensabili per cogliere le tracce di ciò che sta accadendo” scrive ancora Fragnito².

La società urbana è, infatti, complessa e il non sapersi orientare in essa determina, in chi dispone soltanto delle proprie energie, processi di disadattamento talvolta irreversibili; l'idea di futuro, il progetto di vita, per un ragazzo, sono difficili da elaborare soprattutto, quando il modello familiare non è sufficientemente presente, significativo, attraente.

Il sistema scolastico pur essendo la componente educativa fondamentale nel processo di formazione dell'individuo, da solo non esaurisce tutti gli ambiti di esperienza. Il livello di complessità del mondo attuale e la velocità dei mutamenti sono tali che la scuola stessa e gli insegnanti hanno bisogno di referenti esterni e di supporti collaborativi; c'è una stretta interrelazione tra le dimensioni di sviluppo e i fattori socio-educativi intesi in senso lato: l'insieme di sviluppo-apprendimento avviene nel contesto di una cultura e attraverso lo scambio e la comunicazione con gli altri. Il contesto socio-culturale offre le condizioni di vita, gli strumenti, i materiali, gli artefatti culturali; il tutto mediato dalla relazione con altri.

La scuola ha dunque il compito di contribuire all'integrazione delle risorse di cui è depositaria la comunità nel suo com-

¹ Fragnito R., *Organizzazione ipermediale dei saperi*, Kat Edizioni, Fisciano (SA) 1999, p. 12.

² *Ibidem*, p. 13.

plesso, e, attraverso la costruzione di un tessuto di relazioni sociali diversificate, prefigurarne e programmarne l'uso in funzione di un progetto educativo condiviso. Per gli insegnanti significa preparare e svolgere un ruolo sostanzialmente nuovo, quello di regia, paziente, vario, spesso appassionante, ma per fare ciò devono assumere un profilo professionale adeguato.

Tale profilo individua:

“nella formazione organizzativo–sociale, costruito corretto per una sua finalizzazione ai bisogni di istruzione e di educazione dei bambini, dei ragazzi e dei giovani attraverso la qualità dei servizi scolastici” un elemento determinante che “favorisce un apprendimento trasformativo della *mission* professionale degli insegnanti in rapporto alla *mission* sociale della scuola, ambedue strettamente legate con le politiche, le finalità e gli obiettivi del sistema formativo nazionale”³.

Il sistema scolastico, dunque, si è avviato attraverso le sue molteplici innovazioni, molte delle quali “spontanee”, verso una revisione del modo di istruire ed educare, imponendosi variazioni che richiedono parimenti un cambiamento delle istituzioni universitarie e degli enti territoriali nel loro approccio verso la scuola e nel modo di intendere il proprio ruolo. Con l'attribuzione di autonomia, il Parlamento ha riconosciuto questo nuovo status, ma non è condizione sufficiente.

Vale soffermarsi su alcuni aspetti educativi valoriali che accompagnano l'evoluzione della domanda e dei bisogni della società cui si è fatto cenno.

Quali sono gli aspetti più significativi di queste tendenze?

- Il sistema educativo dovrà garantire *opportunità per tutti*, che significa indirizzare le conoscenze di ciascun allievo verso una base di saperi che garantisca, al compimento del percorso di studio, una sopravvivenza soddisfacente nella società degli adulti.

³ Galliani L., *Formazione organizzativo–sociale e apprendimento trasformativo in Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti*, «Generazioni» rivista trimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.

- La scuola dovrà predisporre una nuova *valutazione degli alunni*, che vuol dire esercitarli anche in prove di sostenibilità, solidarietà, cooperazione, e non solo nell’acquisizione di abilità e conoscenze; saper evidenziare e misurare il differenziale vuol dire fornire a ciascuno consapevolezza di strumenti e limiti.
- L’individuo dovrebbe poter *esercitare socialità e cooperazione*, che significa acquisire all’interno della scuola e con la scuola le capacità di relazione e di assunzione di responsabilità verificandole nella comunità di appartenenza.
- La scuola dovrà meglio declinare la *libertà di insegnamento*, ovvero essa significa educare alla libertà e alla democrazia; ogni scuola e insieme di operatori deve elaborare uno stile educativo e perseguire obiettivi condivisi; stile e obiettivi in quanto strumento educativo imprescindibile per ottenere risultati sociali significativi.
- Dovrà realizzarsi lo *sviluppo del rapporto tra scuole e territorio*, che vuol dire non considerare la scuola come una monade e la relazione con le istituzioni locali, culturali e amministrative, come marginale; una modalità operativa finalizzata alla conoscenza del territorio e delle persone per le quali si opera è necessaria per impostare collaborazione e condivisione di obiettivi, dentro un processo di influenza reciproca.
- Si dovrebbe impostare uno strumento di vera *educazione permanente*, che significa condurre la scuola, come istituzione, ad assumere il ruolo di banca dati dei saperi necessari. L’individuo in ogni epoca della vita può aver bisogno di imparare e ogni scuola è una risorsa, dispensatrice di conoscenze e competenze per ciascuna comunità. E la comunità si esprime attraverso le istituzioni amministrative locali e le aggregazioni associative.
- Le istituzioni e i loro operatori dovranno essere in grado di stipulare un *patto con gli allievi*, che vuol dire considerare bambini e ragazzi come soggetti di diritti. Il dialogo deve condurli a sapersi gestire, a scoprire interessi, a col-

tivare abilità e capacità, e la relazione deve insegnare a riconoscersi membri di una comunità.

- Le istituzioni e i loro operatori dovranno essere in grado di stipulare un *patto con i genitori*, che significa essere consapevoli che allevare e educare sono funzioni che si arricchiscono attraverso conoscenze e cultura; la scuola deve predisporre contesti e modalità di confronto non casuali, per consentire ai genitori l’elaborazione di strategie educative e l’individuazione di obiettivi per i propri figli. Altrettanto le istituzioni locali debbono saper ascoltare e colloquiare.

Questi elementi, già fortemente indicativi sul piano pedagogico e culturale, derivano e s’inquadrano nelle asserzioni politiche e sociali di alcune carte internazionali, frutto anch’esse di confronti, ricerche, sperimentazioni⁴.

Emerge il quesito di fondo. Come dare concretezza operativa a queste tendenze e a queste necessità? Come creare un ponte di progettazione e di riflessione tra le aule degli apprendimenti e il territorio degli eventi, della tecnologia, della produzione, della storia, delle istituzioni culturali?

I.2. La formazione degli insegnanti

La Commissione europea ha approvato una serie di proposte per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell’UE. Insegnanti di ottimo livello sono un requisito essenziale per un’istruzione e una formazione di qualità elevata, a loro volta fattori determinanti per la competitività europea a lungo termine nonché per la possibilità di creare posti di lavoro e crescita. Se adottate dagli Stati membri, le proposte approvate consentiranno all’Unione europea di formare la forza lavoro alta-

⁴ Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia, ONU 1989; Parlamento italiano 1991. Carta delle città educative, Barcellona 1990. Strategia Europea per l’infanzia, Consiglio d’Europa, 1996. Carta di Lisbona, 2002.

mente qualificata necessaria per far fronte alle sfide del XXI secolo. Ján Figel⁵, commissario europeo responsabile per l'istruzione, la formazione, la cultura e i giovani, ha affermato che:

un insegnamento e una formazione migliori sono fattori decisivi per la competitività a lungo termine dell'UE, in quanto una forza lavoro altamente qualificata è una forza lavoro più produttiva. Dobbiamo fare in modo che l'UE disponga di insegnanti di qualità elevata se vogliamo che le riforme del sistema scolastico intraprese dagli Stati membri abbiano un esito positivo. Si constata però nell'UE un'evoluzione preoccupante, perché la maggior parte degli Stati membri denunciano carenze nella preparazione degli insegnanti e difficoltà nel loro aggiornamento. Nella comunicazione odierna la Commissione, nell'ambito delle proprie competenze, invita gli Stati membri ad affrontare questi problemi proponendo una serie di orientamenti e principi operativi comuni⁵.

Per preparare i propri allievi ad una società europea in cui il fattore conoscenza va acquistando un peso sempre maggiore, gli insegnanti sono chiamati a trasmettere loro un nuovo ventaglio di competenze, che spesso richiedono nuovi metodi di insegnamento. Gli insegnanti devono inoltre confrontarsi sempre più spesso con classi formate da allievi molto diversi tra loro per cultura, lingua materna, livelli di competenze ed esigenze specifiche.

Molti insegnanti si dichiarano tuttavia a disagio nell'uso delle nuove tecnologie in classe. Inoltre, come appare dall'analisi condotta dalla Commissione europea, **i sistemi di formazione degli insegnanti esistenti negli Stati membri spesso non forniscono agli insegnanti gli strumenti di cui necessitano**. In alcuni Stati membri manca un coordinamento sistematico tra i diversi elementi della formazione degli insegnanti; ne deriva una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare tra la formazione professionale iniziale e le fasi successive di orientamento, perfezionamento e aggiornamento.

⁵ Ján Figel⁵, intervento del commissario europeo responsabile per l'istruzione, la formazione, la cultura e i giovani, nell'incontro "*La Commissione propone di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell'Unione europea*", Bruxelles 6 agosto 2007.

L'analisi della Commissione rivela inoltre la scarsità di investimenti nella formazione continua e nel perfezionamento professionale del personale insegnante. Per esempio:

- il perfezionamento o aggiornamento professionale è obbligatorio soltanto in 11 Stati membri⁶;
- quando esistono, i corsi di perfezionamento professionale hanno generalmente una durata inferiore a 20 ore annue, per un massimo di cinque giorni all'anno;
- soltanto in metà dei paesi europei i nuovi insegnanti possono contare su un sostegno sistematico (servizi di orientamento, formazione, tutoraggio) durante il primo anno di insegnamento.

La Commissione europea opera a stretto contatto con gli Stati membri per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti nell'UE, nel quadro di un **processo generale di cooperazione politica** nel settore dell'istruzione e della formazione che incentiva e appoggia le riforme nazionali. Tale cooperazione ha portato alla comunicazione della Commissione, che definisce un quadro comune per le azioni volte a migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Il documento risponde alla richiesta formulata nel 2004 nella relazione comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione della strategia di Lisbona nei settori dell'istruzione e della formazione, che esprimeva la necessità di definire una serie di principi europei comuni finalizzati a migliorare le competenze e le qualifiche di insegnanti e formatori.

La comunicazione fornisce agli Stati membri una serie di **orientamenti di massima a cui le loro iniziative dovrebbero improntarsi con:**

- garantire che tutti gli insegnanti posseggano le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessari per svolgere il proprio lavoro in modo efficace;

⁶ Austria, Belgio, Estonia, Finlandia, Germania, Lituania, Lettonia, Malta, Romania, Regno Unito, Ungheria.

- assicurare il coordinamento, la coerenza e l’adeguato finanziamento di tutti i provvedimenti riguardanti la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- promuovere la diffusione tra gli insegnanti di una cultura della ricerca e della riflessione;
- valorizzare lo status professionale degli insegnanti;
- migliorare la professionalità dell’insegnamento.

Da molti decenni è consapevolezza generalizzata che per far funzionare la scuola di massa non basta più la preparazione disciplinare, teorica, dell’insegnante, che non può limitarsi a spiegare le proprie conoscenze e a selezionare i capaci e meritevoli, ma deve riuscire a favorire e costruire apprendimento anche negli allievi in difficoltà e in ogni situazione. L’evoluzione socio-culturale, tecnologica, globalizzata del mondo e del lavoro, pone alla scuola nuove sfide e nuovi compiti che richiedono ai docenti una preparazione molto più articolata e solida di quella che era prevista non solo ai tempi della riforma Gentile, ma appena dieci anni fa. Oggi viene richiesto ai docenti non solo di saper padroneggiare le discipline per fini formativi, ma di saper gestire e costruire relazioni e conoscenza in classi multiculturali, di saper utilizzare le tecnologie dell’informazione e della comunicazione, di saper promuovere l’educazione alla legalità, ai diritti umani, all’apprendimento per tutto l’arco della vita.

Luciano Galliani afferma che:

Nella formazione tecnico-scientifica vi è, dunque, allo stesso tempo continuità e innovazione delle conoscenze disciplinari e delle competenze professionali. La competenza professionale dell’insegnante deve diventare un sapere “raffinato”, frutto di numerosi e ricorsivi livelli di mediazione. Essa emerge come il risultato complesso dell’interazione tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali, filtrate dalla irregolarità delle situazioni organizzative e modellate sulla diversità dei “soggetti che apprendono” e sulla particolarità dei contesti educativi-socio-culturali⁷.

⁷ Galliani L., *Formazione tecnico-scientifica e apprendimento riflessivo sulle pratiche in Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua*

Nella scuola attuale, quindi, dove le variabili si moltiplicano e si presentano sempre meno prevedibili, sono indispensabili vari tipi di competenze da acquisire in un biennio universitario di specializzazione, specificamente rivolto all'insegnamento.

La scuola dell'autonomia richiede un docente colto, riflessivo, consapevole delle finalità istituzionali dell'istruzione, capace di scelte autonome ed efficaci, in grado di confrontarsi e lavorare con gli altri colleghi e con esperti esterni; di aggiornarsi con continuità; di fare ricerca e sperimentazione; di verificare e valutare l'efficacia dei percorsi realizzati; di organizzare il tempo scuola in funzione dei bisogni degli allievi; di collaborare con l'extrascuola. Un docente capace di far fronte alla complessità del processo di insegnamento e apprendimento e di governare e regolare l'azione didattica: dall'organizzazione del lavoro d'aula, del sostegno, del recupero e approfondimento dei contenuti disciplinari, alla verifica e valutazione dell'attività svolta; dal lavoro dei dipartimenti, alla messa a punto di strategie e metodi di insegnamento per i ragazzi più deboli.

Per costruire un tale profilo professionale sono necessarie competenze riconducibili prevalentemente a cinque aree:

1. *Le competenze disciplinari*, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente. Non c'è relazione o mediazione didattica che funzioni se il docente non possiede le competenze disciplinari necessarie per insegnare.
2. *Le competenze epistemologico–didattico–disciplinari*, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di bambini e ragazzi, dei loro interessi.

3. Le *competenze psico-pedagogiche*, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi, per realizzare una positiva comunicazione didattica, una proficua relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire. [Le competenze psico-pedagogiche forniscono indicazioni sulle finalità e sugli obiettivi fondamentali del processo educativo, sui caratteri cognitivi, affettivi, motivazionali della personalità degli alunni nelle varie fasi evolutive, sugli aspetti generali delle varie metodologie didattiche. Esse sono indispensabili, ma non sono in grado, da sole, di tradurre le conoscenze disciplinari — quel patrimonio di conoscenze individuato e condiviso — in concreta proposta didattica. Sono, infatti, le competenze relative alle epistemologie e alle didattiche disciplinari che, realizzando una mediazione tra le scienze dell'educazione e le singole discipline, permettono di enucleare le ipotesi per un curriculum trasversale adeguato ai bisogni formativi degli alunni nelle varie fasi di età].
4. Le *competenze organizzative*, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola. È decisiva, infatti, per una maggiore efficacia educativa la capacità di lavorare insieme ai propri colleghi.
5. Le *competenze di ricerca e sperimentazione*⁸, indispensabili a ridisegnare il profilo professionale del docente della scuola dell'autonomia e ad individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero.

⁸ L'art. 6 del Regolamento dell'autonomia, il D.P.R. 275/99, caratterizza le scuole come *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come *sedes di progettazione educativa*. Alle scuole è quindi riconosciuto un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali.

Saper insegnare presuppone, quindi, un profilo complesso che non s'improwvisa, né si costruisce in astratto: è il risultato di un faticoso cammino che incomincia all'università, ma è perfezionato in situazione, nella relazione quotidiana con i propri alunni, in un confronto e in una ricerca continui con i propri colleghi. Non tutto ciò che deve essere acquisito dall'insegnante può esserlo nella fase iniziale di una sua formazione che invece dovrà continuare, ma si vogliono mettere in evidenza misure urgenti di intervento: occorre creare le condizioni per una reale partnership scuola/università, definire chiaramente il profilo del docente e quale sia il curriculum più funzionale alla sua formazione, rivalutare tirocini e laboratori come punti di incontro privilegiati tra cultura accademica e cultura scolastica, ridefinire il ruolo dei supervisori nel contesto specifico della formazione iniziale, monitorare le esperienze precedenti condotte nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

1.3. Il ruolo dell'università

La formazione dei futuri insegnanti vede nel nostro Paese, dal 1999, diverse figure (docenti universitari e a contratto, supervisori di tirocinio, insegnanti in servizio e futuri docenti, dirigenti di istituzioni educative) operare nelle Corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e nelle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario e nelle realtà scolastiche dove vengono attivate sinergie e costruite proposte pedagogiche innovative.

Tale scelta è nata anche a seguito della riflessione che le riforme al sistema di istruzione predisposte da molti Paesi hanno trovato e trovano forti difficoltà di attuazione per l'insufficiente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi, sicché la priorità va oggi alla questione docente e non all'architettura istituzionale dei sistemi educativi; si dà inoltre per scontato che le conoscenze e le competenze tradizionali, cioè una buona padronanza delle discipline da insegnare e delle metodologie didattiche adeguate per presentarle agli allievi, sono necessarie ma non più sufficienti.

Basti citare, come elementi che modificano le caratteristiche da chiedere al buon insegnante, i seguenti fatti:

- per i giovani la scuola non è più l'unico canale di informazione, e neppure di formazione;
- internet e gli strumenti multimediali costituiscono una fonte potenzialmente sostitutiva dei testi;
- le idee nuove, sia nella cultura “umanistica” sia in quella “scientifica”, si sviluppano sempre più su una base interdisciplinare;
- la popolazione scolastica, anche a livello secondario superiore, tende a coprire l'intera fascia di età corrispondente, sicché il problema della motivazione allo studio diviene centrale.

Logica vuole che le scelte sul curriculum della formazione iniziale degli insegnanti siano consequenziali rispetto al profilo che tali elementi comportano in merito alla figura professionale che si vuole formare.

Le migliori esperienze internazionali circa il curriculum della formazione iniziale confermano tali *trends* e tengono anche conto di un'altra realtà che si sta vieppiù affermando, quella del *life-long learning*, apprendimento per tutto l'arco della vita: l'insegnante, come qualunque lavoratore (e qualunque cittadino), non sarà mai *completamente* formato, quindi la formazione iniziale va progettata tenendo sempre presente che vi sarà poi quella permanente. Essa sarebbe comunque insufficiente, anche se fosse amplissima in relazione a tutti gli aspetti che debbono essere studiati, sia perché cambia la società, sia perché il modo in cui un adulto sviluppa nuove competenze è del tutto diverso se le acquisisce avendo già una qualche forma di esperienza professionale oppure se ciò avviene prima ancora di iniziarla.

Tutte le innovazioni che sono apportate ai contenuti del percorso formativo iniziale mirano a rafforzare le competenze “trasversali”, quelle che trasformano un cultore di una o più discipline in un professionista dell'educazione. Ciò vale in entrambi i **modelli** di percorso che convivono nel quadro europeo, quello

simultaneo, o **integrato**, e quello **consecutivo**; nel primo i contenuti disciplinari e la formazione di tipo didattico–pedagogico sono presenti, appunto, simultaneamente in un curriculum che integra queste due parti, mentre nel consecutivo c'è una prima fase di tipo essenzialmente contenutistico, che quasi sempre si conclude con il titolo di laurea di primo livello (*Bachelor*), sulla quale s'innesta poi la formazione specifica per l'insegnamento.

Strutture di istruzione superiore *ad hoc* per la formazione degli insegnanti, quali erano per esempio i britannici **Colleges of Education**, tendono quasi ovunque a confluire nel sistema universitario, peraltro con una particolare attenzione a curare una stretta interazione, una vera e propria *partnership*, con il mondo della scuola: viene sempre rilevato il *rischio dell'academicismo*, di una formazione tutta teorica (non solo sui contenuti, ma anche nelle materie pedagogico–educative), e si cercano le contromisure per superarlo. A tal fine, acquistano sempre maggiore spazio i **laboratori didattici**, i **tirocini**, e più in generale tutte le attività formative strutturate in forme interattive.

Il sistema universitario italiano è anche esso coinvolto nel processo educativo dei nostri giovani attraverso la spendibilità dei titoli di studio, sugli esiti dei percorsi formativi e sulla applicabilità delle conoscenze alla realtà sociale, culturale ed economica.

Le istituzioni universitarie non hanno mai cessato di interrogarsi e di riflettere sul proprio ruolo, sulla propria identità e sulle funzioni che esse svolgono all'interno della società. È opinione diffusa e condivisa che esista una sorta di linea di demarcazione fra la preparazione teorica e l'agire pratico richiesto dai contesti operativi. Si auspica, pertanto, da più parti una maggiore permeabilità fra le diverse modalità di acquisizione di conoscenze e competenze, affinché la formazione generale e l'applicazione professionale cessino di essere trattate come entità separate e si possa, invece, agire sui due fronti all'insegna della cooperazione e della condivisione degli obiettivi, ricercando “giunzioni” e linguaggi condivisi⁹.

⁹ Besozzi E., *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma 1998; Auteri E., *Management delle risorse umane*, Guerini e associati, Milano 1999.

L'università è, pertanto, impegnata a individuare e a realizzare il giusto equilibrio tra “ricerca e professionalità”, equilibrio che si realizza attraverso la “saldatura” della professionalità alla dimensione teorica e valoriale di esercizio della professione. La congiunzione tra “teoria” e “prassi” avviene nell'area del tirocinio che non è una sorta di apprendistato né un momento di dequalificazione della formazione universitaria¹⁰ ma la costruzione di una professionalità attraverso percorsi di formazione connotati da coordinate scientifiche, cognitive, etiche e valoriali¹¹.

Con l'applicazione della Legge del 19 novembre 1990 n. 341, relativa alla formazione universitaria degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna e ai corsi di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie, è introdotto il tirocinio con l'utilizzo di personale insegnante di ruolo della scuola presso le Università. Si tratta di un buon numero di docenti sul territorio nazionale utilizzati presso le università per la supervisione del tirocinio e per il coordinamento con altre attività didattiche. Con questa legge è data attuazione alla formazione universitaria degli insegnanti di ogni ordine e grado del nostro sistema scolastico. Tra le attività previste nel curriculum formativo dei Corsi e delle Scuole, l'attività di tirocinio riveste particolare importanza per il costituirsi dell'identità professionale dei docenti.

I.4. Il tirocinio

Nell'ambito di una data professione per “tirocinio” s'intende l'apprendimento dell'esperienza pratica, che si attua vivendo una situazione operativa in condizioni non identiche, ma molto simili, a quelle in cui la professione sarà esercitata, attraverso l'affiancamento del tirocinante a persone esperte. Lo scopo è quello di permettere al tirocinante di compiere effettivamente

¹⁰ Ceccatelli Guerrieri G., *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci Editore, Roma 2003.

¹¹ Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1997.