

**A Self-Study model in the Primary Education Science Traineeship:
preliminary instances of guided education activities**

**Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico:
prodromi di una *didattica dell'accompagnamento***

LOREDANA PERLA

Since the time of its institutionalization, the internship of Primary Training Sciences has been depicting as a cardinal “place” of initial training for teaching professionalism. Throughout last twenty years many steps have been moved forward, in order to draw the perimeter of its legislative boundaries, as long as enlightening enough this formative “path”, its didactic field, objects, expertise repertoires which are necessary for the accompanying figures of the students (tutors, welcoming mentors), that are very different with respect to the ones required in other contexts of university didactics. This essay documents the approximation steps towards a Self-study based matrix of internship functioning to implement throughout the new five-year unique cycle Course of Primary Training Sciences, which is based upon the self-advertisement of tutors as considered themselves as figures of mediation for the promotion of students’ knowledge about/for the profession (having as references: on one side, the idealistic-type of “student-apprentice” who is able to face the complexity of “becoming a teacher”, that starts by doing a specific work of practice learning from the University days on; on the other side, the necessary instance to let dialogue theoretical knowledge with the practical one and to put all the actors representing both these kinds of knowledge – university teachers, schools, students – in mutual communication, all together).

Un “oggetto” di difficile formalizzazione: il *farsi insegnante*

Il *farsi insegnante* è un’espressione suggestiva coniata qualche anno fa da Egle Becchi (2006) per indicare il cammino “di svolte e di soste” che è necessario immaginare quando si pensi alla progettazione della formazione iniziale di un insegnante. Un cammino da esperire in due direzioni, *up* e *down*, teorica e pratica, in linea di principio profondamente interrelate, nei fatti, invece – e stanno lì a dimostrarlo quasi vent’anni di sperimentazione sull’oggetto¹ – a rischio tendenziale di compartimentazione, anche in ragione dell’evoluzione storica della formazione all’insegnamento scolastico in Italia, legata, per un verso, alla concezione della scuola (anzi, dei differenti gradi di scuola, Cerri, 2014, p.183) che ha condizionato il disegno del profilo della competenza docente ivi impegnato e, per altro verso, al dualismo

insuperato fra *formazione generale* e *formazione professionale* che ne è disceso, sancito dalla *universitarizzazione* delle “professioni superiori” a fronte di altre di minor rango (Damiano, 2014, p. 45). Fra queste ultime, l’insegnamento, semi-professionismo (Perrenoud, 1994) la cui azione viene ritenuta un “mestiere” caratterizzato da una *semi-autonomia* e da una *semi-responsabilità*. Guardando all’etimo della parola, mestiere discende da *ministerium* (servizio, ufficio) da cui deriva la voce contratta *mystérion* che significa “cosa segreta”, avvolta nel mistero. Non spetta a noi interrogarci su quanto questo significato abbia influenzato, nella storia della didattica, la corretta comprensione della complessità dell’azione di insegnamento, misteriosa perché poco conosciuta (anche come oggetto di studio scientifico) e quanto ciò abbia ritardato il progressivo configurarsi di una teoria densa, dalla trama plurima, quale quella inerente

alla formazione alla pratica dei futuri maestri. Eppure una crescente necessità di professionalizzazione (non solo iniziale) viene da tempo segnalata da numerose ricerche comparative europee che hanno evidenziato l'urgenza di agevolare, in analogia con quanto avviene nelle aziende attraverso percorsi di *mentoring*, la familiarizzazione dei futuri insegnanti con la vita pulsante d'aula. Certamente un *punctum dolens* rende ancora di là da venire l'approdo a una modellistica consolidata e omogenea della formazione iniziale degli insegnanti di "marca" tutta italiana: il nevralgico intersecarsi "secondo supremazie alterne, dei due piani teorico e pratico" nelle competenze di coloro che sono deputati all'accompagnamento dei futuri maestri (Mariani, 2007, p. 50). Consideriamo il Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Esiste un cono d'ombra scientifico su tale oggetto che ha lasciato sostanzialmente inevaso il problema della formalizzazione di un modello più o meno omogeneo di interpretazione e realizzazione di questa tipologia di Tirocinio nelle varie sedi italiane, al punto da far parlare di impossibilità di "interpretare tutte le situazioni" (Galliani, 2001). Il Tirocinio ha finito con l'essere iscritto in modellistiche generalmente consecutive (collocanti l'esperienza *dopo* la formazione universitaria), a conferma ulteriore dell'insuperabile dualismo.

Se vi è ormai unanime accordo sul fatto che la realizzazione dell'intervento formativo spetti all'insegnante e che il luogo deputato al Tirocinio sia la Scuola (Damiano, 2014), resta sostanzialmente da sciogliere il nodo relativo al *chi* spetti la formalizzazione della relativa teoria. E quanto concorra, nella costruzione di questa teoria, il sapere del pratico (Perla, 2010). In molti dei modelli di Tirocinio dei CCdiLL di Scienze della Formazione Primaria quadriennali sino ad oggi sperimentati, si è spesso percorsa la strada del coinvolgimento del tutor, ex-supervisore, nella formalizzazione, con esiti, va detto, non sempre felici in ragione della difficoltà di mettere a frutto la competenza di *pratico-non più pratico* di quest'ultimo, abitante una terra di mezzo ancora in gran parte da "mappare" nelle sue skills.

Ciò che intendo sostenere è che è tempo di cominciare a riflettere sul bilancio che la multiforme esperienza del Tirocinio degli ultimi diciassette anni ha consegnato alla

ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Se il Tirocinio è "esperienza guidata di formazione pratica" (Damiano, 2014, p.65), sarebbe auspicabile l'elaborazione di una didattica coerente con le caratteristiche di un apprendimento alla pratica da parte del futuro insegnante. Una *didattica dell'accompagnamento* nella quale conti sì l'esperienza "immersiva" nella fenomenologia scolastica ma, pariteticamente, anche la progressiva "emersione" di un modello innovativo di accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza e dal quale sia possibile inferire le competenze agite del "nuovo" tutor. Tentare di tracciare oggi un profilo professionale per i nuovi tutor di Scienze della Formazione primaria *a partire dalle pratiche agite* è infatti un passaggio chiave nella delineazione di qualunque modello, anche se può apparire impresa ardua se si pensa alla complessità delle radicali trasformazioni che hanno investito società e scuola negli ultimi dieci anni. Ma è un passaggio indispensabile verso la professionalizzazione di un ruolo, quello di tutor, che, nelle sue diverse articolazioni, richiede un processo dinamico di condivisione di quadri generali di competenze, prestazioni, procedure. Un primo quadro analitico è inferibile dall'art.11 del DM 10 settembre 2010, n. 249² che stabilisce, come è noto, una triplice articolazione tipologica del profilo: tutor coordinatore, tutor dei tirocinanti e tutor organizzatore³. Il lavoro da compiere è quello di "messa alla prova", nella pratica agita, del profilo delle competenze definito dalla legge, riempiendolo però di contenuti contestualizzati.

È l'impegno assunto, da due anni a questa parte, dalla Commissione di Tirocinio del Corso di laurea a Ciclo Unico di Scienze della Formazione Primaria di Bari⁴, con un progetto di matrice *Self-Study* che faccia leva, per un verso, sulla rilevanza del mediatore didattico del Tirocinio e, per altro verso, sul percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei tutor, investiti dal ruolo di *agenti innovatori* nella realizzazione delle azioni previste dal modello.

Vediamo specificatamente.

Un mediatore indispensabile al farsi insegnante: il Tirocinio

Dal momento della sua istituzionalizzazione⁵, il Tirocinio è andato via via configurandosi come “luogo” cardine della formazione alle professionalità formative⁶ (e non solo). Negli ultimi quindici anni sono stati avanzati passi per perimetrarne i confini legislativi, gettando non poca luce su tale “sentiero” di professionalizzazione, sul suo campo didattico, sui suoi oggetti, sui repertori d’expertise necessari alle figure di accompagnamento degli studenti (tutor, mentori, supervisori), assai diversi da quelli richiesti in altri contesti della didassi universitaria. Contestualmente, nella comunità scientifica pedagogica⁷, sono andati moltiplicandosi gli studi al riguardo.

L’ampia pubblicistica che dagli anni Novanta è andata producendosi in Italia sui possibili modelli di Tirocinio – diversificati in ragione dei profili di competenze professionali attese – e sulle esperienze di supervisione che ne sono state realizzate nei luoghi legittimati (Atenei, Aziende, Servizi sociali, Scuole), costituisce la testimonianza del valore attribuito al Tirocinio come spazio elettivo dell’apprendere dalla pratica. E oggi, grazie a tale lavoro, disponiamo di un cospicuo *thesaurus* di esperienze formalizzate in repertori scientifici e in categorie interpretative che hanno rilanciato nel nostro Paese, specificamente in relazione al Tirocinio, la prospettiva deweyana del *learning by doing* e di un apprendimento in Comunità di Pratica (Wenger, 2006) che ne ha decostruito l’obsoleta rappresentazione di segmento conclusivo (e applicativo) della formazione teorica. Il paradigma pragmatistico è diventato un riferimento obbligato quando si accosti l’“oggetto” Tirocinio dal punto di vista teorico. Tale paradigma implica la centralità di un pensare il Tirocinio come luogo di un fare riflessivo, altamente situato, produttivo di un sapere (pratico). Da Schön (2006) a Wenger (2006), da Scaratti, Kaneklin, Bruno (2006) a Sarchielli (1990), da Alastra, Kaneklin, Scaratti (2012) a Bertagna (2011), Fabbri e Rossi (2008), sono in tanti ormai gli studiosi che tendono ad avvalorare il contributo che il Tirocinio è in grado di offrire all’impresa di costruzione del progetto professionale personale dello studente universitario.

In modo particolare gli studi di D.A. Schön, M. Eraut, L. Resnick, K. Gergen, J.S. Brown, A. Collins e P. Deguid, J. Mezirow, B. Rogoff lo hanno via via confermato nel tempo apportando, sia pure secondo declinazioni diverse, un contributo di chiarificazione sulle notevoli discontinuità che marcano gli apprendimenti formali (dell’Università) rispetto agli apprendimenti informali propiziati dal Tirocinio. Tali discontinuità sono sempre più al centro dell’interesse della ricerca didattica universitaria che guarda al Tirocinio come al mediatore cruciale di un apprendimento-ponte fra Alta Formazione e Lavoro, destinato a giocare un ruolo chiave nel successo delle transizioni degli studenti universitari verso la Scuola.

In un tempo che va smarrendo sempre più il senso soggettivo del lavoro, valorizzare il Tirocinio universitario come spazio riflessivo può forse contribuire a risignificare una cultura del “fare professionale” comprensiva del valore e della dignità della vita interiore (Rossi, 2010). Senza contare che lo svolgersi del Tirocinio interpella un’intelligenza dell’azione dello studente come sintesi di conoscenza pratica, stratificazione di saperi e di tecniche istituzionali: un’intelligenza assai poco “educata”, purtroppo, nei contesti dell’istruzione formale. Ogni percorso di Tirocinio è, dunque, per lo studente universitario, l’occasione preziosissima per apprendere i sistemi di significato, le norme implicite e le routine che caratterizzano il lavoro: si tratta di obiettivi sempre più inseriti nei curricula dei programmi di Alta formazione di tutta Europa.

Anche per questo oggi lo studio del Tirocinio “chiede” sguardi di ricerca all’insegna dell’“*everyday cognition*” (Rogoff, 1984): analizzare il Tirocinio a fini di ricerca è entrare in profondità nella cultura del lavoro (che non è la cultura dell’Università!), è sforzarsi di comprendere l’inedito di tracciati di apprendimento che non avvengono nelle aule. Sempre più, con la svolta pratica (Damiano, 2006), l’attenzione della ricerca didattica va, dunque, spostandosi verso l’analisi di tali tracciati e di tali contesti. Ciò implica per il ricercatore l’incontro/scontro con l’ipotesi di un’autonomia teorica delle pratiche di Tirocinio. Nel caso della nostra ricerca barese, questo ha significato porci alcune domande cruciali: cosa pensa lo studente universitario di Scienze della Formazione Primaria della sua esperienza di Tirocinio? Cosa apprende

durante tale percorso? In che modo avviene la trasmissione fra esperto e novizio nei contesti del Tirocinio di SFP? Può l'esperienza del Tirocinio di SFP, da sola, promuovere le abilità complesse richieste dalla cultura del lavoro (*action planning, problem finding, problem posing, decision making*)? E quale professionalizzazione pensare per il gruppo dei tutor deputati ad accompagnare gli studenti in questo difficile percorso? Soggetti istituzionali, i tutor, protagonisti di una didassi molto distante da quella fruita nei banchi dell'Università, chiamati a farsi mediatori di un'integrazione difficile fra *corpora* teorici e saperi pratici da non risolvere in tecnicità, ma in alternanza fra fasi osservative e fasi attive di lavoro, decise di concerto con un consiglio di corso di Tirocinio.

Numerosi i modelli già sperimentati e documentati nella letteratura didattica relativa ai corsi di Scienze della Formazione Primaria a partire dagli ultimi diciassette anni (Falcinelli, 2002; Galliani, Felisatti, 2001; Zanniello, 2008; Nigris, 2004; Falcinelli, 2011). Costante in essi è il richiamo ai ruoli svolti dalle figure di accompagnamento incaricate della *gestione* delle attività di Tirocinio.

La qualificazione professionale di tali figure è un problema chiave di tutte le ipotesi di modellistica sul tema. È ed è anche uno dei problemi più rilevanti della didattica del Tirocinio, specie se si fa riferimento alle competenze specifiche che tali professionisti dovrebbero esprimere in coerenza coi tre profili indicati dalla norma vigente (D.M. 10 settembre 2010, n. 249): il tutor coordinatore (organizzativo-didattico) e il tutor organizzatore (organizzativo-amministrativo) nell'Università; il tutor accogliente dei tirocinanti (o, come preferisco chiamarlo, mentore) nella Scuola.

Tale accompagnamento dovrebbe configurarsi più in termini di *coaching* che di *teaching* ed è tanto più necessario all'Università, laddove il pregiudizio di una finalizzazione professionale rinviata a dopo la laurea tende ad allignare nel senso comune dello studente.

Come si evince da questo breve tratteggio introduttivo, il Tirocinio universitario di SFP è oggi pienamente emancipato dalla rappresentazione di “cenerentola” del curriculum formativo, laddove va conquistando una centralità sino a ieri riservatagli solo da alcuni corsi di studio⁸ oltre che, come è ovvio, dalla ricerca didattica e dalla sociologia delle organizzazioni. Nel Tirocinio di SFP

lo studente ha la possibilità del cimento in una “prova sul campo” (Perla, 2009), ridefinisce i suoi schemi cognitivi, valida i saperi posseduti e le capacità di confrontarsi con l'inedito.

E ancora. Grazie al Tirocinio lo studente esplora alcune caratteristiche personali quali l'iniziativa, la disposizione a rischiare, l'autostima, la progettualità, l'autonomia e apprende a valutare il divario di competenze possedute rispetto alle richieste dei contesti professionali accoglienti. Tematizzare teoricamente il Tirocinio universitario, tuttavia, resta un compito complesso. Ci si imbatte in ambiguità semantiche che è utile chiarire (Perla, 2012a). Definito a volte *field experience* (Laneve, 2003); talaltra *work experiences* (Sonatore, 2010), confuso col praticantato o con l'apprendistato e financo con lo stage, il Tirocinio non è stato ancora perimetrato dal punto di vista terminologico-concettuale. *Orientatività, formatività e attività* sono i tratti specifici di tale mediatore didattico.

Vediamo brevemente perché.

È *orientativo* (Massaro, 2014), perché, attraverso il Tirocinio, lo studente ha modo di verificare sul campo, probabilmente per la prima volta, il grado di sintonizzazione fra la motivazione allo svolgimento della professione magistrale e la competenza in azione. Si tratta di una “verifica” cruciale: da quest'esperienza potrebbe discendere una conferma della giustezza della scelta e, dunque, quella motivazione non potrebbe che rafforzarsi. Così come, invece, potrebbe discendere anche la necessità di rivedere gli obiettivi professionali ri-orientandoli in direzioni diverse. Ecco perché è così importante che il Tirocinio si avvii il più precocemente possibile: per dar modo allo studente di immergersi nell'esperienza maturando coscienza delle abilità possedute. Conquistare coscienza di ciò che si sa fare, maturare consapevolezza circa l'impegno da approfondire in vista della conquista della competenza sono, come è noto, funzioni importanti dell'orientamento sulla cui importanza le politiche comunitarie hanno posto l'accento da tempo in linea con l'evoluzione di un mercato del lavoro sempre più competitivo e instabile, ove l'apprendimento lungo il corso della vita assume rilevanza strategica. Al centro dell'orientatività del Tirocinio va dunque letto il costrutto di un apprendimento *all-life-long* che richiama anche l'autorientamento e l'autoregolazione (Pellerey, 2006). E

ancora. L'orientatività del Tirocinio è inscritta nell'esigenza implicita di un accompagnamento didattico mirato dello studente da parte di un tutor: la presenza di quest'ultimo diventa un elemento dirimente per assicurare la qualità del percorso. Non solo. L'accompagnamento di supervisione svolge un'importante funzione clinica di contenimento e di promozione della soggettività professionale *in fieri* dello studente: guida la riflessione di quest'ultimo sull'esperienza in svolgimento, permette di attivare connessioni con le rappresentazioni professionali possedute *ex ante* (Perla, 2008), promuove la resilienza e le abilità di *coping* che, sempre, le fatiche dell'apprendere dalla pratica e nella pratica mettono a dura prova.

Come attestato da sempre più numerose esperienze anche italiane, la dimensione del *coping* è una risorsa importante del percorso di orientamento e matura proprio durante il tempo del Tirocinio. Ampia è la letteratura che evidenzia il valore del *coping* per le pratiche orientative. Si tratta di competenze specifiche del saper "far fronte" alle situazioni (Lazarus, 2000), dell'autoregolarsi nei comportamenti anche emozionali. Gli studi sul *coping* sono particolarmente rilevanti nei programmi di sostegno alle transizioni di lavoro e nelle azioni di supporto tese a facilitare i processi di scelta delle facoltà universitarie (Perla, d'Itollo, 2012b).

Ma il Tirocinio è *formativo* perché la sua finalità è dichiaratamente quella della *field experience* (Laneve, 2003, p. 200), ovvero di una riflessione-in-azione che costituisce il modo di conoscere proprio del pratico e che è esperienza in immersione e a contatto diretto con la realtà. L'apprendere che ha luogo nel Tirocinio è per un verso idiografica e situata poiché basata sul coinvolgimento personale dello studente nel contesto; per altro verso essa propizia un apprendimento a distanza dall'esperienza, in sede "appartata" e decentrata, facendo leva sui processi di analisi e di riflessione sul vissuto.

Il quadro entro cui si inserisce l'esperienza del Tirocinio di SFP è dunque quello di una formazione *attiva*, basata sul *learning by doing* in cui centrale è il ruolo dell'immersione nel contesto nelle sue valenze socio-culturali (apprendimento contestuale) e la *messa-a-distanza* dell'esperienza (apprendimento extracontestuale). Come scrive Damiano: "Una coerente formazione professionale necessita di una struttura di analisi e di costruzione della

pratica insegnante dove si articolano – in via differenziata e solidale – conoscenze teoriche e conoscenze pratiche, saperi e saper fare, aventi come referenti comuni situazioni educative contestualizzate" (Damiano, 2007, p. 18).

La formazione sul campo, quale quella che si attiva col Tirocinio, "allena" allo sviluppo di competenze che si compiono nelle forme dell'"improvvisazione pianificata" (Tochon, 1993) e della previsione (Rivoltella, 2014) ma che, tuttavia, non sono sufficienti per costruire una soggettività professionalizzata. Il Tirocinio, proprio perché esperienza di "immersione" nelle urgenze della pratica, permette di far *vivere* pienamente l'esperienza della professione ma non permette, fin quando lo studente vi è immerso, anche con compiti di responsabilità, di *pensare*, *interpretare*, *rielaborare* l'esperienza. Insomma: l'esperienza svolta in condizioni e luoghi "naturali" della professione non basta. Occorrono luoghi e formati *universitari* che aiutino lo studente a decontestualizzare quest'ultima, a individuarne le teorie incorporate, a ricostruirla nei termini dei significati non immediatamente leggibili. Ciò significa che il Tirocinio può diventare autenticamente formativo solo a condizione di costituirsi per lo studente come spazio di una riflessione post-attiva. Non solo, dunque, spazio di vissuti ma luogo di un'"elaborazione intellettuale" di conoscenza: fonte dalla quale far emergere – attraverso la fase post-attiva – i primi repertori di una competenza magistrale *in fieri*. Del resto l'esigenza di accompagnamento si rintraccia nell'etimo stesso della parola: "Tirocinio" deriva da *terere* (esercitarsi) e da *tironem* (principiante), entrambi derivanti dal greco *tereō*: tutelo, prendo in cura. Il passaggio nel mondo delle professioni chiede adulti esperti che si prendano "cura" dello studente. E numerosi possono essere i *modi* di questo accompagnamento. Uno, per esempio, è quello che fa leva su dispositivi di scrittura. Perché proprio la scrittura? Per la *potenza euristica*: la scrittura è l'anello che tiene "legato" il soggetto alla conoscenza. Essa permette di scoprire se stessi; di portare alla luce i significati impliciti incorporati nell'esperienza; di mettere-a-distanza quell'esperienza schiudendo, agli occhi dello studente, imprevisti e alternative. Insomma, è il dispositivo più rilevante di traducibilità del "non detto" o del non dicibile (Zambrano, 2006) in sapere; per la sua *forza formativa*: la scrittura segna in profondità il pensiero

perché, attraverso lo scrivere, l'idea si dà forma e chi scrive prende coscienza delle condizioni di fattibilità di quell'idea nella pratica. Se ci si pensa, l'esercizio formativo del Tirocinio consiste proprio nella realizzazione di questi due passaggi cognitivi fondamentali: prendere coscienza di ciò che si sa (consapevolizzandosi circa ciò che si è imparato sui banchi dell'Università) e poi verificare le condizioni di fattibilità nel confronto coi saperi emergenti dalle pratiche (Perla, 2012a).

Il modello di accompagnamento *Self-Study* “emergente” a Bari

Entro le cornici teoriche sinteticamente tratteggiate, a partire dall'a.a. 2012/13 si è dato avvio, nella sede di Bari del CLCU di Scienze della Formazione primaria, a un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo col gruppo dei tutor (allora supervisori) di Tirocinio ivi presente.

L'iniziativa ha trovato il consenso del consiglio di corso, per cui si è dato avvio al disegno di un protocollo che, validato dalla Commissione Dipartimentale di Tirocinio, coordinata da chi scrive, si è articolato in diversi passaggi il primo dei quali ha previsto una ricostruzione “storica” delle presenze del gruppo, piuttosto nutrito, degli ex supervisori all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione (ben 33, suddivisi fra le sedi di Bari e di Lecce: 28 nella prima, 5 nella seconda). Questa prima azione ha permesso di “mappare” l'evoluzione della composizione del gruppo nel corso del tempo, dando qualche prima evidenza alle disomogeneità esistenti fra sottogruppi consolidati e *new entry*. A seguito delle azioni di questa fase, è stato costituito un primo archivio documentale delle pratiche amministrative inerenti al servizio di Tirocinio che sono state ordinate e classificate per la prima volta nella storia del Dipartimento.

Il secondo passaggio è consistito in una ricognizione-analisi delle azioni svolte nel quotidiano professionale dei tutor di Tirocinio, attraverso una serie di incontri mensili in plenaria e in piccolo gruppo (con attribuzione finale di consegne specifiche⁹), avvenuti nel corso dell'anno accademico 2012/2013. Questo lavoro, estremamente

faticoso sul piano dinamico-relazionale, ha permesso di esplicitare il “sottobanco” di conflittualità lavorative esistenti da tempo fra i membri del gruppo e mai sciolte perché cristallizzate dall'inerzia e dalla routinarietà più opaca¹⁰. L'esito di tale azione ha portato a ricostruire una prima coesione relazionale del gruppo, sino ad allora drammaticamente frammentato, e una maggiore consapevolezza circa la *mission* istituzionale del Tirocinio. Inoltre, ha “dissodato” il terreno per l'avvio del secondo anno di attività, 2013-2014, nel corso del quale è stata proposta al gruppo la partecipazione a un primo percorso di ricerca-formazione mirato allo sviluppo professionale dei tutor. Dieci tutor hanno aderito al progetto.

Due gli obiettivi del percorso proposto:

a) la riorganizzazione della *governance* connessa al miglioramento qualitativo del servizio di Tirocinio di SFPCU, anche in vista della transizione in atto dal corso di laurea quadriennale a quello magistrale a ciclo unico e della necessità di introdurre giusti criteri rendicontativi per il monitoraggio delle azioni di sistema da parte dell'Anvur;

b) la progressiva “emersione” di un modello di accompagnamento dello studente tirocinante (Paul, 2009) seguendo una criteriologia mutuata dalle modellizzazioni anglosassoni *self-study* che sono tutte basate sull'attraversamento riflessivo “in proprio” dell'esperienza formativa poi “offerta” allo studente. Nello spirito del *nemo dat quod non habet*, abbiamo evidenziato ai tutor l'opportunità di sperimentare in prima persona, da protagonisti, il protocollo di azioni e i dispositivi previsti dal protocollo *self-study* al fine di produrre, al termine dell'esperienza annuale, una serie di valutazioni che permettessero di fare un bilancio, insieme ai ricercatori, della possibilità di validare materiali e tragitto esperienziale attivato.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, sono stati evidenziati i parametri rispetto ai quali effettuare la riorganizzazione della *governance* del Tirocinio del CM di Scienze della Formazione Primaria da effettuare in collaborazione con la Commissione di Tirocinio SFPCU:

1) criterio istituzionale, dando evidenza ai due indirizzi principali di lavoro del tutor: *didattico* e *amministrativo* (comprensivo della revisione del Regolamento del

Tirocinio e della esplicitazione degli atti di “burocrazia” interna che ricordano il lavoro dello studente con gli “uffici” universitari). Si è proceduto a una prima revisione dei link e dei materiali del sito dipartimentale, ancora in via di realizzazione;

2) criterio interistituzionale: finalizzato alla costituzione di una rete di Scuole accreditate (o da accreditare per le attività del tirocinio diretto) secondo criteri di qualità definiti in accordo con l’U.S.R. Puglia (ai sensi del D. M. n. 249/2010, integrato dal D. M. 8 novembre 2011 e dal D. M. n. 93/2012);

3) criterio partecipativo: finalizzato alla costituzione di rapporti con enti del Terzo settore e con *stakeholders* interessati alla realizzazione di progetti di Tirocinio interistituzionali.

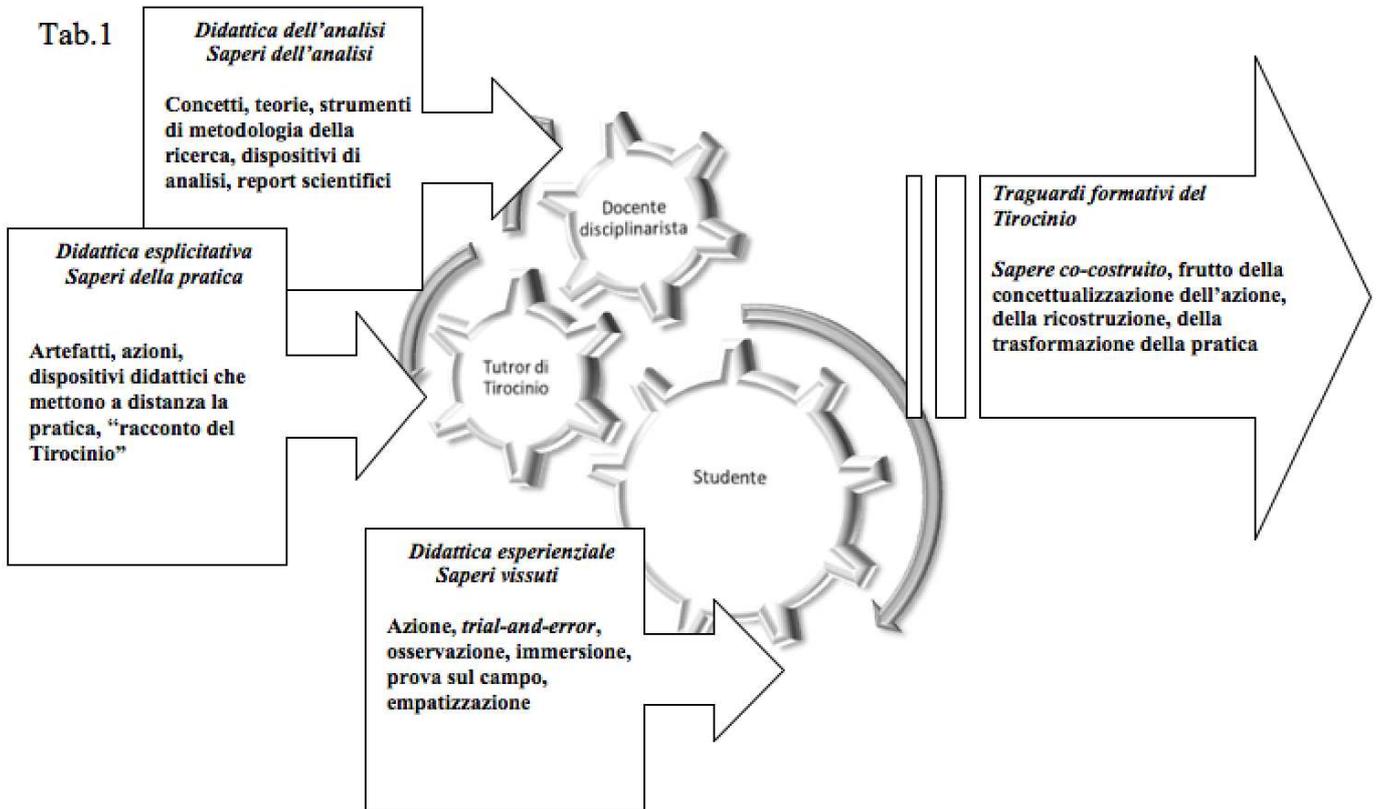
Per quanto riguarda il secondo obiettivo, il percorso di ricerca-formazione proposto è stato strutturato seguendo lo statuto della ricerca collaborativa e, dunque, prevedendo il pieno coinvolgimento del gruppo dei tutor nelle azioni del protocollo.

Tale scelta non è stata di scarso peso ai fini della promozione dell’*empowerment* del gruppo. Lo statuto collaborativo si presta, infatti, efficacemente alla valorizzazione del “*Teacher’s Thought*” (Perla, 2011), del pensiero del pratico. Fare ricerca sulle pratiche didattiche, progettare itinerari formativi mirati al superamento del dualismo teoria-pratica nella direzione della professionalizzazione (Pastré, 2011) cui accennavo nel paragrafo 1, infatti, non pone solo il problema del confronto fra teorie e pratiche (o fra teorici e pratici), ma anche il problema del confronto fra due tipologie *differenti* di teorie: le teorie-in-uso del pratico-tutor di tirocinio e le teorie formali del ricercatore didatta (Perla, 2014). La

cesura può essere superata solo provando a costruire nel tempo una comunicazione virtuosa e vantaggiosa per entrambe le soggettività – per i *tutor* e per i docenti universitari (lo studente fruisce indirettamente del miglioramento attivato) – e questo accade giungendo a concettualizzare la pratica di accompagnamento dello studente come un oggetto “interno” dello stesso processo di teorizzazione. Il canone della ricerca collaborativa si presta assai efficacemente a mettere in dialogo – ovviamente nel rispetto di alcune condizioni – questi due universi distinti, offrendo ai tutor (pratici) il “guadagno” di una formazione che discende direttamente dal loro essere-in-ricerca insieme ai ricercatori di didattica. Nato nel 1992 entro l’AERA come specifico settore di studio e di formazione alla pratica dell’insegnamento *inside*, cioè dal suo interno, *self-study* è stato definito da K. M. Zeichner, uno dei suoi ideatori, «probabilmente l’unico sviluppo realmente significativo nel campo della ricerca educativa» (1999), ed è basato sul valore attribuito alla soggettività del *pratico* nella sua formazione. I tratti che lo contraddistinguono, delineati da La Boskey (2007), sono risultati pienamente sintonici con i criteri della nostra ricerca-formazione: un’attenzione mirata al sé del tutor (una ricerca *self-study* “inizia dal sé e ha il suo focus sul sé”); l’enfasi sulla natura collaborativa della ricerca; l’utilizzo di molteplici dispositivi, per la maggior parte qualitativi, di raccolta e rappresentazione dei dati; la sperimentazione di dispositivi riflessivi; l’uso del racconto orale e scritto della pratica; la ricorsività fra ricerca e formazione (un *self-study* non nasce come ricerca ma come studio-formazione della pratica che diventa ricerca, il che ha permesso di giustificare al gruppo dei tutor il senso del loro forte coinvolgimento).

Il modello attualmente in sperimentazione è presentato in tab.1. Esso prevede la presenza dei tutor coordinatori in

della *formazione pratica*. Il tutor organizzatore, invece, è deputato alla cura del raccordo con le Scuole e in tale



tutti i “luoghi” della didassi universitaria e la costruzione progressiva di una comunicazione mediata, grazie a dispositivi peculiari, fra gli attori principali del palinsesto formativo di SFPCU: docenti disciplinaristi, tutor coordinatori e organizzatori, tutor dei tirocinanti (nelle scuole), studenti.

Il programma delle attività prevede una connessione di tutti gli “ambienti di lavoro” dello studente attraverso il filo conduttore della presenza del tutor in funzione supportiva: Didattica d’aula (*saperi universitari*); Laboratorio (*Tirocinio indiretto*); Aula scolastica (*Tirocinio diretto*).

In ciascuno di questi ambienti, il tutor svolge un ruolo di mediazione nell’apprendimento dello studente secondo formati distinti in *didattica dell’analisi* (tutor coordinatore: in aula col docente delle didattiche disciplinari), *didattica esperienziale* (tutor dei tirocinanti a Scuola), *didattica esplicitativa* (tutor coordinatore nel Laboratorio, di ritorno dall’aula). Il filo conduttore delle attività svolte è quello

direzione è stato avviata la progettazione di corsi di formazione rivolti ai Dirigenti delle Scuole “accreditate” e al gruppo dei tutor dei tirocinanti candidatisi allo svolgimento della funzione a partire dal prossimo anno. In tutti questi luoghi, il tutor si fa in qualche modo “garante” della formazione pratica, attivandone l’istanza nei luoghi ove questa potrebbe essere anche inintenzionalmente trascurata. Nella didattica dell’analisi, per esempio, il tutor concorda col docente universitario di trattare un tema “a lezione” (di solito i temi scelti sono quelli della didattizzazione, della progettazione disciplinare e della valutazione). Il *setting* d’aula, grazie alla presenza sollecitatrice del tutor, permette di dialettizzare temi solitamente trascurati negli insegnamenti disciplinari di didattica: trasposizione didattica, scelta di contenuti, curriculum, valutazione per competenze ecc. E il tutor, aspetto non trascurabile del modello, “apprende” dal docente universitario, aggiornando i suoi repertori di

conoscenze, talvolta anch'essi trascurati a causa della "chiusura" indotta dal ruolo.

Attraverso la didattica esplicitativa (Perla, 2010), invece, che ha luogo in fase post-attiva, ovvero dopo l'esperienza del Tirocinio diretto nella Scuola, il tutor coordinatore avvia la messa-a-distanza-delle-pratiche vissute in aula ma, qui la novità, fortemente raccordate coi temi disciplinari trattati "attraverso" la didattica dell'analisi. E' accaduto, per esempio, che alcuni "oggetti" culturali scelti dallo studente nella fase di analisi (ovvero nell'aula universitaria, nel corso del lavoro di tandem fra docente didatta disciplinarista e tutor) siano stati poi approfonditi nel corso del Tirocinio diretto (perché lo studente aveva manifestato la volontà di affiancare un insegnante esperto della tipologia disciplinare di insegnamento alla quale era ascrivibile quell'"oggetto") per poi essere ripresi, grazie alla didattica esplicitativa, nel Laboratorio e attraverso la scrittura della Relazione finale. Non è un caso che l'esplicitazione venga considerata nei *self-study* una strategia-chiave proprio dei Tirocini: essa aiuta i soggetti in formazione a prendere coscienza delle rappresentazioni e delle teorie personali con le quali approdano al mondo delle pratiche, ad analizzare gli episodi vissuti, a confrontarsi coi colleghi.

Altro guadagno del percorso chiaramente evidenziato in fase di prima valutazione del modello è stato il superamento di una criticità emersa nel corso dell'analisi ricognitiva del primo anno di lavoro coi tutor, ovvero la ridondanza dei temi scelti dagli studenti per lo svolgimento della Relazione di Tirocinio. Un problema serio al punto da suscitare la reazione del rappresentate Miur nel corso dello svolgimento di una seduta di laurea, non senza l'imbarazzo dei presenti, riguardo il fatto di essere costretto a validare relazioni di Tirocinio "fotocopia

l'una dell'altra". Nel corso del progetto gli studenti hanno diversificato la scelta contenutistica delle loro relazioni, riconoscendo nel loro tutor coordinatore una competenza concreta di accompagnamento sin dal momento in cui ne è avvenuto l'incontro, nel luogo (inatteso) dell'aula di insegnamento e non più solo nella sede deputata al "ricevimento studentesco".

E ancora, un esito non marginale se guardiamo alla situazione di partenza: il modello di funzionamento sembra aver rimotivato profondamente i tutor poiché ha innescato un virtuoso processo di autoanalisi riflessiva delle proprie conoscenze e pratiche di *tutorship* agite, nonché di approfondimento epistemologico delle competenze da sviluppare.

Molto resta da fare (e molto non è stato possibile qui scrivere per economia di spazi: per esempio il lavoro preziosissimo di accreditamento delle Scuole *anche* da parte dell'Università attraverso l'attribuzione di una sorta di "bollino qualità" che il nostro Consiglio di Corso di SFP assegnerà alle Scuole disposte a formare i propri mentori all'accoglienza dei tirocinanti). Ciò che tuttavia va emergendo con evidenza è che per costruire una *tutorship* di eccellenza per i futuri maestri appare necessario che il tutor attinga a più fonti di perfezionamento del suo ruolo di garante della "formazione pratica". Ciò che voglio dire è che non esiste un "luogo deputato al Tirocinio", esiste un Tutor capace di porre in dialogo i "luoghi" diversi dell'apprendere dalla pratica dello studente universitario. Leggo in questa articolata azione di accompagnamento (e nel relativo chiaro profilo di competenze *agite* che ne discenderà) anche la possibilità di superamento dell'*impasse* del sentirsi (in quanto tutor) abitanti di una "terra di mezzo".

LOREDANA PERLA

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

University of Bari "Aldo Moro"

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Becchi E. (2006), *Il farsi insegnante: un itinerario con svolte e soste*, in A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (2006). *I saperi del Tirocinio*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Cerri R. (2014), *Il caso di Torino nel contesto italiano della professionalizzazione degli insegnanti: bilanci e problemi aperti*, in D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-200.
- Damiano E. (2014), *I tirocinio nella formazione degli insegnanti*, in D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano, pp. 43-71.
- Fabbri L., Rossi B. (Eds) (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Falcinelli F. (2002), *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*, in D. Orlando Cian (Ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratica* Pensa MultiMedia, Lecce, pp.215-223.
- Falcinelli F. (Ed.) (2011), *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri docenti. L'esperienza di Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Perugia*, Morlacchi Editore, Perugia.
- Galliani L., Felisatti E. (Eds.) (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Laboskey V. (2007), *The Methodology of Self-Study and its Theoretical Underpinnings*, in J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol. II, Springer, Dordrecht, pp. 817-869.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Lazarus, R.S. (2000), *Toward better research on stress and coping*, in «American Psychologist», vol. 55, pp. 665-673.
- Massaro S., (2015), *Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio*, in «Pedagogia Oggi», vol. 1, 2015, pp. 295-314.
- Mariani A.M. (2007), *L'insegnante e il modello*, in E. Damiano (Ed.) (2007), *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp.29-80.
- Nigris E. (Ed.) (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Paul M. (2009), *Accompagnement*, in P. Rochet, *L'accompagnement dans la formation*, in «Recherche et formation», vol. 62, pp. 129-139.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation e la professionalisation*, in «Education Sciences & Society», vol 2, n. 1, pp. 83-95.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.
- Perla L. (2008), *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», Anno X, n. 7, pp. 249-267.
- Perla L. (2009), *Prova sul campo*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. 13, pp. 25-27.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011), *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 4, n. 6, pp. 119-130
- Perla L. (2012a), *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L., d'Itollo A. (2012b), *Buone prassi di orientamento Scuola-Università. Il progetto "Orientare per snodi culturali" del Liceo Classico Orazio Flacco di Bari*, in «Metis - Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni», vol. 2, n. 1.
- Perla L. (2014), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Rivoltella P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.

- Rogoff B., Lave J. (1984), *Everyday Cognition: its Development in Social Context*, Cambridge Mass, Harvard University.
- Rossi P.G., Rivoltella P.C. (Eds.) (2012), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.
- Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Sarchielli G. (1990), *Il tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali ed orientamenti operativi*, in E. Neve, M. Niero (Eds.), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di Servizio Sociale italiane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 121-133.
- Scaratti C. (2006), *I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e ri-produzione di conoscenza*, in G. Scaratti, C. Kaneklin, Bruno A. (Eds.), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma, pp. 25-46.
- Schön D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Sonatore A. (2010), *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Tochon F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris.
- Zeichner K.M. (1999), *The New Scholarship in Teacher Education*, in «Educational Researcher», vol. 28, n. 9, pp. 4-15.
- Zambrano M. (2006), *Per abitare l'esilio. Scritti italiani*, Le Lettere, Firenze.
- Zanniello G. (Ed.) (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹ Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato istituito con D. M. 26/05/1998, pubblicato sulla G.U. il 3/7/1998, n. 153.

² Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

³ Come è noto, un primo profilo competenziale è inferibile dallo stesso art. 11 che distingue compiti tutoriali differenti. Ai tutor coordinatori sono affidati compiti di a) orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; d) seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe. Ai tutor dei tirocinanti è affidato il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti. I docenti, chiamati a svolgere i predetti compiti, sono designati dai coordinatori didattici e dai dirigenti scolastici preposti alle scuole iscritte nell'elenco di cui all'articolo 12, tra i docenti in servizio con contratto a tempo indeterminato nelle medesime istituzioni e che ne abbiano fatto domanda. 4. I corsi di laurea magistrale di cui all'articolo 6 si avvalgono altresì di tutor organizzatori, cui è assegnato il compito di: a) organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici; b) gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale; c) coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole; d) assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.

⁴ Costituita dalla referente di corso, prof.ssa S. Massaro e dai proff. Perla, Elia (coordinatore del corso), Gallelli.

⁵ Avvenuta, come è noto, con la Legge n. 196 del 24 giugno 1997 su le "Norme in materia di promozione dell'occupazione". In ambito formativo ricordiamo qui le preziose esperienze realizzate dai corsi di Scienze dell'educazione, di Scienze della Formazione Primaria e delle ex Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario.

⁶ Per professionalità formative intendo i profili dell'insegnante, dell'educatore e del formatore che prevedono, come è noto, percorsi di alta formazione comprensivi di quote orarie dedicate alle attività di Tirocinio.

⁷ Per restare solo all'Italia: Elio Damiano, Cesare Scurati, Luciano Galliani, Pino Zanniello, Paolo Calidoni, Simonetta Ulivieri, Elisabetta Nigris, Cosimo Laneve, Florigiana Falcinelli, Francesco Susi, Andrea Ceriani, Anna Salerno.

⁸ Mi riferisco ai corsi di studio triennali e magistrali che abilitano alle professioni sanitarie e in alcuni corsi afferenti all'area tecnico-scientifica nei quali il Tirocinio costituisce da sempre una pratica didattica con carattere di obbligatorietà.

⁹ Sono stati costituiti otto gruppi di lavoro con nomina di coordinatori e attribuzione di obiettivi di compito: 1) redazione dei criteri di strutturazione dell'organigramma di lavoro del Tirocinio per gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria al fine di fornire allo studente un prospetto chiaro della scansione del suo percorso e condurlo all'autovalutazione; 2) modalità di accompagnamento degli studenti lavoratori iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria; predisposizione di formati di percorsi di tirocinio personalizzato; 3) gestione e organizzazione dei laboratori per gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, corso quadriennale; allestimento strumenti di ricognizione e analisi dei bisogni formativi degli studenti; definizione di un organigramma di funzioni e di presenze; 5) elaborazione di documenti in vista delle modifiche introdotte dall'avvio del Corso

quinquennale: Modelli di tirocinio (laurea quinquennale); Progettazione, Osservazione, Analisi: strumenti del Tirocinio Diretto; Riflessione, Rendicontazione, Valutazione: strumenti del Tirocinio indiretto; Linee Guida per lo studente distinte per le quattro annualità; 6) costruzione di reti di scuole affiliate per la realizzazione delle attività di tirocinio; vademecum per le scuole accoglienti e prima informazione docenti mentori; individuazione dei criteri di accreditamento delle scuole con particolare riferimento normativo al Decreto Ministeriale n. 249/2010; art. n. 12. Decreto Ministeriale n. 93/2012; Art. n. 2; 7) definizione dei criteri di attribuzione studenti a ciascun supervisore; 8) attivazione di una piattaforma per l'archiviazione dei "documenti" dello studente; format di realizzazione della Relazione di Tirocinio.

¹⁰ Per la puntuale ricostruzione di questa fase e delle relative risultanze, almeno per quel che attiene al primo anno della ricerca, si rinvia al contributo di Massaro (2015).