

Building skills in teacher training

Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti

CLAUDIO CRIVELLARI

The paths of university education of teachers have been outlined by the contributions of many scholars, on the basis of which has gradually consolidated importance of training activities and training laboratory in building the skills of future teachers

I moderni percorsi di formazione universitaria degli insegnanti sono stati delineati negli ultimi decenni, attraverso l'istituzione delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e dei recenti Tirocini Formativi Attivi, grazie ai contributi forniti dalle scienze dell'educazione, sulla cui base si è progressivamente consolidato il peso formativo delle attività di tirocinio e di laboratorio nella costruzione delle competenze dei futuri docenti, impegnati a confrontarsi con un sistema scolastico alla ricerca di una piena autonomia e chiamati finalmente a coniugare teoria e prassi¹.

Nei più recenti percorsi, infatti, il laboratorio, ad esempio, riveste una funzione strategica, fungendo da collegamento tra i contenuti teorici erogati nelle lezioni frontali e le attività di tirocinio da svolgere direttamente nelle istituzioni scolastiche, concretizzando così una fase essenziale di ricerca educativa e di didattica, affiancata dall'esperienza di docenti universitari e di docenti primari o secondari che operano in maniera sinergica e contribuiscono all'analisi critica delle soluzioni ipotizzate dai tirocinanti, utilizzando casi strumentali ed elaborando modalità d'intervento alternative.

Per quanto riguarda le attività di tirocinio, in particolare, ruoli fondamentali sono ricoperti da docenti primari e secondari² che forniscono testimonianza dirette e a cui è affidato il delicato compito di supportare il tirocinante sia nella prima fase dell'osservazione delle attività curricolari in classe, sia nella seconda fase di gestione diretta della classe e di svolgimento di attività didattiche, che culminano nell'elaborazione e nella realizzazione di un

“progetto didattico di tirocinio”. Le figure dei docenti supervisor e accoglienti sono riconducibili rispettivamente agli impianti formativi delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario e ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria del Vecchio Ordinamento, mentre la recente riforma del Tirocinio Formativo Attivo, varata nel settembre del 2010, prevede il ricorso alle figure del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti, chiamati a gestire in maniera ancora più diretta buona parte del periodo di formazione. I corsi di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si avvalgono anche di tutor organizzatori, a cui, secondo la norma, 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.
- Attraverso l'interazione con professionisti del sistema scolastico, il tirocinante ha la possibilità di costruire progressivamente un proprio solido bagaglio di competenze organizzative, gestionali e riflessive, nonché una capacità di analisi critica della propria azione, pertanto, il tirocinio dovrebbe essere concepito come una vera e propria “azione riflessiva”, «di ricerca continua

nella formazione e nell'azione didattica, tesa a raccogliere dati e interpretare informazioni»³.

Del resto, all'insegnante della società globale e complessa vengono richieste, con urgenza sempre maggiore, competenze che esulano dai compiti più tradizionali, come ricorda lo stesso P. Perrenoud, quando definisce le dieci nuove competenze necessarie ad affrontare gli scenari più mutevoli e articolati:

1. organizzare e animare situazioni di apprendimento
2. gestire la progressione degli apprendimenti
3. ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione
4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
5. lavorare in gruppo
6. partecipare alla gestione della scuola
7. informare e coinvolgere genitori
8. servirsi delle nuove tecnologie
9. affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
10. gestire la propria formazione continua⁴.

Per ognuna delle dieci macro-competenze, Perrenoud delinea ulteriori competenze specifiche, che restituiscono un profilo complessivo della moderna figura del docente, configuratasi progressivamente come un professionista versatile, in grado di progettare in funzione dei processi di apprendimento degli alunni e della complessità delle situazioni, non più dunque come un semplice “trasmettitore” di soli contenuti disciplinari e di schemi rigidamente strutturati *a priori*.

Ma tale trasformazione comporta un più ampio orizzonte di senso, orientato al conseguimento da parte degli studenti non solo di conoscenze e abilità, ma anche e soprattutto di competenze da costruire attraverso una didattica specifica e una profonda revisione del concetto stesso di insegnamento. Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2008, la competenza è «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» e, pertanto, ai docenti moderni è richiesto di impostare l'insegnamento sulla didattica per competenze “... in modo che gli alunni possano avvicinarsi al sapere attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi dall'esperienza alla sua

rappresentazione.

La didattica per competenze si avvale di diverse strategie e tecniche sia didattiche sia di organizzazione del gruppo classe:

- l'apparato tradizionale di didattiche di trasmissione delle conoscenze e di esercitazione di procedure (lezione frontale, esercitazione ecc.);
- la contestualizzazione dei concetti, dei principi, dei contenuti disciplinari nella realtà e nell'esperienza;
- la proposizione in chiave problematica e interlocutoria dei contenuti di conoscenza e l'utilizzo di mediatori e tecniche didattiche vari e flessibili per valorizzare i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli allievi;
- la valorizzazione dell'esperienza dell'allievo attraverso la proposta di problemi da risolvere, situazioni da gestire, prodotti da realizzare in autonomia e responsabilità, individualmente e in gruppo, utilizzando le conoscenze e le abilità già possedute e acquisendone di nuove, attraverso le procedure di *problem solving* e di ricerca;
- la riflessione e la riformulazione metacognitive continue, prima, durante e dopo l'azione, per trovare giustificazione, significato, fondamento e sistematizzazione al proprio procedere;
- l'apprendimento in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse e per favorire la mutua collaborazione e la reciprocità.⁵

Capacità critica e competenze riflessive

Tuttavia, il percorso che soprattutto nello scorcio degli ultimi anni ha segnato il progressivo affermarsi di una didattica per competenze sembra non essere ancora riuscito a svolgere una efficace spinta di retroazione sulla professionalità degli stessi docenti i quali, mentre da un lato cercano di imprimere nuove direzioni al proprio lavoro, dall'altro sembrano non essere in grado di dirigere verso se stessi un valido stimolo al cambiamento del proprio *status*.

Se da un lato, infatti, alcuni degli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte articolati in funzione della formazione di competenze didattico-disciplinari, dall'altro essi non sembrano sufficientemente strutturati dal punto di vista della promozione di capacità critiche e della costruzione di competenze comunicative e relazionali.

I risultati di una recente indagine sulle competenze necessarie alla funzione docente⁶ hanno evidenziato come gli studenti, seppur sostanzialmente soddisfatti dalla scuola e delle competenze didattico-disciplinari dei docenti, lamentino modalità di insegnamento poco flessibili, talvolta prive di approfondimenti interdisciplinari e di quelle esperienze extrascolastiche che la normativa recente prevede come obbligatorie, in particolare in materia di alternanza scuola-lavoro.

Per quel che riguarda la riflessione critica e autocritica, ad esempio, la ricostruzione dei percorsi didattici costituisce senza dubbio uno strumento indispensabile, ma sicuramente insufficiente, poiché si demanda agli apprendimenti pregressi degli insegnanti in formazione una capacità riflessiva che non è per nulla scontata.

Non è infatti scontato che qualsiasi corso di laurea consenta di acquisire attitudini riflessive, critiche, metacognitive, dialogiche, relazionali, mentre il principio del *learning by doing* suggerisce che proprio attraverso l'autoanalisi sulle esperienze didattiche, il confronto durante i laboratori con gli altri specializzandi o tirocinanti e il monitoraggio del tutor è possibile porre le basi per lo sviluppo di una piena professionalità riflessiva.

Come sottolinea L. Genovese, è certamente necessario suggerire soluzioni standardizzate, per quel che riguarda i ruoli e le procedure, ma i futuri insegnanti devono anche acquisire competenze di *problem solving* per situazioni problematiche imprevedibili e complesse. Per questo, partendo dagli attuali impianti, appare necessario incentivare una formazione che esalti i lavori di gruppo, che proponga attività di ricerca in collaborazione con gli altri, che valorizzi le componenti riflessive nell'azione educativa. «Sono queste altre ragioni che consigliano di superare i modelli formativi che incentivano la cultura fondamentalmente individualistica degli insegnanti; dall'altra spingono a valorizzare una formazione che dia largo spazio a lavori di gruppo e a modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, ponga attenzione ai

processi, valorizzi le attività progettuali e di ricerca, sottolinei le dimensioni riflessive per collegare al meglio teoria e prassi, operatività e consapevolezza critiche»⁷.

In tale prospettiva, l'inserimento negli attuali percorsi di specifici laboratori orientati alla promozione del "pensiero riflessivo" e della capacità critica potrebbe sicuramente rivelarsi opportuna, poiché ogni problema educativo teorico, di fatto, può essere ricondotto a un problema pratico e la conseguente ricerca della soluzione, individuale o collettiva, attraverso un'analisi raffinata e una migliore comprensione, indurrebbe a effettuare scelte più consapevoli, pensate e non scontate, relative alle particolarità dei diversi contesti⁸.

La delicatezza del tema è già da tempo oggetto di dibattito scientifico, tanto che gli attuali percorsi di formazione degli insegnanti prevedono anche una fase di documentazione e riflessione sul tirocinio⁹, che rappresenta forse l'aspetto più innovativo e meritevole di valorizzazione e potenziamento, poiché la riflessione sui propri percorsi contiene sicuramente un grande potenziale formativo, in quanto consente di acquisire, attraverso la narrazione, la cronaca, il diario e la ricostruzione dei percorsi didattici, la consapevolezza del possibile successo e degli eventuali elementi di criticità delle diverse esperienze di apprendimento.

Gli studi di D. Demetrio¹⁰ in materia, ad esempio, hanno evidenziato l'alto valore formativo dell'autobiografia, sia nell'educazione degli adulti, sia nella formazione degli insegnanti e hanno alimentato, tra l'altro, uno specifico filone di ricerca, attraverso il quale è stato possibile verificare come gli strumenti strategici nella conduzione del tirocinio e del laboratorio, quali il dialogo, l'osservazione e la ricostruzione dei percorsi didattici, prevedono lo svolgimento di una serie di attività mentali¹¹, alcune delle quali richiedono particolare attenzione, in quanto presuppongono determinate attitudini, come ad esempio l'applicazione di procedure logiche, l'analisi e la problematizzazione, che implicano a loro volta la capacità di decostruire e ricostruire gli schemi interpretativi e la naturale abitudine al domandare.

A tal proposito, l'importanza dell'abitudine al domandare può essere legittimamente declinata in prospettiva pedagogica, intesa «come apertura e come dubbio sull'agire pedagogico e didattico» e di fatto «rimarrà nel

tempo una delle migliori risorse dell'insegnante esperto, la cui pratica dovrebbe caratterizzarsi in senso lato come "abitare" la domanda sull'educare e sull'istruire»¹², coincidendo con un atteggiamento tipico della speculazione filosofica e con un esercizio del pensiero che è anche *modus vivendi*. Anche la pratica dell'osservazione, che evolve gradualmente da approcci più ingenui e casuali, rappresenta una componente essenziale della professionalità docente e contribuisce a sviluppare le necessarie capacità di analisi rigorosa¹³.

Fatte tali valutazioni, quindi, negli attuali impianti formativi degli insegnanti sarebbe opportuno implementare ulteriormente le attività didattiche finalizzate alla capacità di effettuare delle scelte autonome sulle modalità di gestione dei processi d'insegnamento-apprendimento, l'apertura alle innovazioni, «il gusto della sperimentazione e la capacità di mettersi in discussione»¹⁴, le competenze di *problem solving*, di autovalutazione critica, di apprendimento all'interno delle situazioni contingenti¹⁵.

In un percorso di formazione degli insegnanti, «le domande traggono alimento inizialmente dalla tonalità prevalentemente emotiva del vissuto, per prendere forma logico-intuitiva, con tratti che già si affacciano come richieste non solo di discussione critica del problema nel gruppo di supervisione, ma anche di ricerca educativa e didattica che pone in relazione [...] teoria e prassi nell'urgenza della profondità della domanda stessa...»¹⁶, per cui la relazione consequenziale tra realtà, dimensione professionale e approccio filosofico appare del tutto evidente.

La documentazione e la riflessione mirate alle questioni didattiche e pedagogiche potrebbero quindi essere accompagnate da un contestuale esercizio del pensiero, tramite attività didattiche specifiche, mirate esplicitamente all'azione del "domandare".

Un chiaro contributo in materia è stato fornito anche dall'analisi di J. Mezirow¹⁷ sul valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, avendo individuato la funzione principale della riflessione nella validazione dell'apprendimento pregresso e nella giustificazione delle proprie credenze e convinzioni.

Nel momento in cui si hanno delle esperienze che ci spingono a dubitare di tali convinzioni, è necessario porsi

in un atteggiamento riflessivo, al fine di superare lo stato di incertezza. Nella riflessione reale, si analizza a fondo lo stesso processo di *problem solving*, facendosi domande del tipo: «Le nostre generalizzazioni si basavano su un campione rappresentativo? Le nostre inferenze erano giustificate? La nostra logica era corretta? Il controllo delle variabili era appropriato? Le conseguenze che abbiamo previsto per le diverse azioni erano esaurienti? L'analisi era completa? Le prove erano convincenti? E le azioni che abbiamo intrapreso erano coerenti con i nostri valori?»¹⁸. Risulta certamente interessante anche la differenziazione proposta tra "azione non riflessiva" e "azione riflessiva", poiché spesso, sempre secondo Mezirow, la stessa definizione di "pensiero critico" potrebbe generare non poca confusione. Tutto ciò che riguarda la percezione, il pensiero, il sentimento e l'azione potrebbe essere influenzato da presupposti epistemologici, psicologici e sociali privi di fondamento, per cui è necessario, in particolare per chi svolge un delicato compito educativo, il continuo riesame riflessivo degli apprendimenti pregressi e la verifica delle nostre presupposizioni.

Alla luce di tali valutazioni, appare doveroso sottolineare che la professionalizzazione e la qualificazione del personale docente nei contesti complessi passa da diversi canali che, comunque, non possono mai prescindere da opportune e adeguate capacità analitiche e da solide competenze riflessive e relazionali.

Capacità critica e competenze relazionali

Capacità e competenze critiche, riflessive e relazionali reclamano l'opportunità di ripartire dalla consapevolezza che le pratiche educative e le relazioni che costituiscono i processi di insegnamento-apprendimento sono radicate nella realtà biologica e sociale dell'essere umano e, come osserva M. R. Stollo, è possibile individuare delle "costanti biologiche" che condizionano le scelte professionali: il carattere "caotico-intenzionale" e il "carattere speculare". Il primo carattere si riferisce al fatto che «le attività della mente responsabili dei comportamenti volontari e della libertà umana possono considerarsi l'esito di processi caotico-intenzionali, dove con il termine *caos* non s'intende l'assenza di cause oggettive, ma l'incapacità

di identificarle con precisione nel senso causale-lineare in riferimento a fenomeni complessi, come l'educazione»¹⁹. Il secondo, invece, richiama quella «caratteristica dell'organismo umano che, in assenza di modelli di azione che si basino sull'esperienza personale, consente di elaborare modelli di azione sulla base di ciò che pensiamo che un altro farebbe nella medesima situazione»²⁰. Tali presupposti consentono di evidenziare come sulle teorie pedagogiche e sulle scelte didattiche degli insegnanti influiscano non solo le esperienze di vita, le quali determinano una «graduale costruzione di circuiti neuronali preferenziali», ma anche i modelli specifici di insegnamento e apprendimento con cui si sono confrontati durante la propria formazione.

Appare naturale, in quest'ottica, rivalutare i «processi di modellizzazione dell'azione educativa», in virtù del fondamento biologico dell'educazione, che consente di comprendere come le stesse possibilità di cambiamento siano attuabili «promuovendo la conservazione dell'autonomia dal momento che la specifica delle connessioni che si formano tra i neuroni non è contenuta nei geni, ma è la risultante dell'interazione casuale con l'ambiente. La permanenza delle connessioni è tuttavia garantita dai geni stessi fintanto che queste sono “ritenute utili” e dunque è la risultante di un processo di natura causale»²¹.

La consapevolezza, altrettanto consolidata, per cui la libertà nella scelta dei possibili modelli può essere condizionata, ha ispirato il *Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*, istituito nel 1995 da E. Frauenfelder, nel quale le attività partono da un'analisi “sincronico-comparativa dei modelli di formazione”, seguita dalla costruzione di un ipertesto, tendente a rendere espliciti i vari modelli di azione, in maniera tale da consentire agli insegnanti in formazione di scegliere consapevolmente il proprio modello²².

L'obiettivo è quello di promuovere atteggiamenti riflessivi e autoriflessivi che consentano agli insegnanti di essere protagonisti dei propri presupposti metodologici, richiamando il rapporto sussistente tra “teorie filosofiche” e scelte personali, in base alle quali vengono orientate le azioni quotidiane e professionali. La conoscenza di una pluralità di possibilità talvolta contrapposte contribuisce alla formazione degli schemi mentali in base ai quali si

sceglie anche uno specifico modello teorico educativo²³, mentre la riflessione pedagogica consente di individuare «modelli educativi adeguati alla complessità del presente, finalizzati all'autonomia di un soggetto socialmente competente, in grado, cioè, di posizionarsi all'interno di un sistema di relazioni complesso, articolato e in costante mutamento»²⁴.

Ma tale autonomia, che costituisce il presupposto di ogni processo formativo, è strettamente legata alla componente emotiva²⁵ delle dinamiche educative, per cui A. R. Damasio, ad esempio, sottolinea le conseguenze di una concezione dualistica del rapporto mente-corpo che per secoli ha influenzato la visione stessa dell'uomo e, di conseguenza, delle problematiche psico-socio-pedagogiche²⁶. L'idea della coesistenzialità di “ragione e passione” è stata a lungo discussa per tutto il secolo scorso ed è stata avvalorata dagli studi fisiologici delle neuroscienze e, di conseguenza, anche le teorie cognitive hanno dovuto attribuire un ruolo differente alle emozioni nei processi di pensiero²⁷.

Ogni aspetto della vita umana ha una propria sfera emotiva, alla quale è legato indissolubilmente e con cui le azioni educative devono necessariamente confrontarsi, così come agire nella realtà storica significa essere parte integrante di un sistema in cui ogni cosa interagisce con tutto il resto e proprio da tale principio deriva la necessità di attribuire la giusta attenzione alle dinamiche relazionali tra docenti e alunni²⁸.

Oltre a possedere competenze comunicative nella propria disciplina d'insegnamento, quindi, il docente si trova quotidianamente a misurarsi con la «relazione educativa, in quanto relazione interpersonale dialogica estremamente complessa», da cui deriva la «necessità di una maggiore consapevolezza delle dinamiche emotive insite nella relazione educativa e l'esigenza di monitorare continuamente i propri comportamenti e le proprie reazioni adeguatamente alla situazione»²⁹. Le ecologie mentali, che costituiscono l'insieme delle dinamiche quotidiane in cui il docente si trova ad agire, interagiscono fra loro, costituendo dei sottoinsiemi articolati, che descrivono solo parzialmente l'idea della complessità del compito dell'insegnante di doversi relazionare positivamente al gruppo classe, a ogni singolo alunno, ai colleghi, ai genitori e, più in generale, al tessuto sociale. In tale

prospettiva, appaiono assolutamente condivisibili le osservazioni di F. Marone, quando ricorda che «chi educa abbisogna di quelle capacità che vengono definite “relazionali” ovvero “modi di essere con gli altri” basati sulla capacità di ascolto attivo e di osservazione: sono indispensabili affinché il rapporto con l’Altro diventi formativo. Queste “capacità relazionali” non costituiscono un mero dono di natura, quasi una qualità della categoria “educatori”, ma si apprendono con un lungo tirocinio (individuale e di gruppo) in quanto continuamente messe alla prova dai contesti non sempre facili, dalle resistenze e dai meccanismi di difesa attivati dai soggetti coinvolti nella relazione educativa».

Il docente, servendosi degli strumenti messi a disposizione dalla ricerca educativa, ha il compito di aiutare l’allunno nella difficile impresa di indagare se stesso e di acquisire la capacità di operare scelte di vita autonome e consapevoli nelle vicende mutevoli e imprevedibili che caratterizzano l’esperienza, implicando la ricorsività della relazione tra educatore ed educando, in base alla quale andrebbe costruita e, se necessario rimodellata *in itinere*, la pratica didattica. L’allunno stesso dovrebbe gradualmente divenire consapevole di ciò che riguarda la

propria crescita, dunque anche del senso profondo di quelle attività che gli vengono proposte a scuola, in modo da divenire protagonista attivo del proprio processo di costruzione della conoscenza. Ma tale maturazione presuppone che il docente disponga di precise capacità e competenze relazionali, prestando attenzione alle dimensioni emotive e nella consapevolezza dei processi di idealizzazione e dei meccanismi di difesa³⁰ intrinseci nel processo educativo³¹. Secondo G. Bateson, anche la formazione dei formatori resta di per sé una questione ecologica, poiché tutto ciò che concerne gli istituti formativi è all’interno di un sistema, di cui vanno prese in considerazione le variabili e, pertanto, è così dimostrata l’utilità di inserire nella formazione dei moderni insegnanti attività mirate allo sviluppo di competenze che rendano naturale il pensarsi all’interno di una comunità, il pensarsi come parte di un unico sistema per il mantenimento dell’equilibrio e di una costante flessibilità mentale³².

CLAUDIO CRIVELLARI
Università degli studi di Chieti
University of Chieti

¹ Cfr. L. Genovese (a cura di), *Diventare insegnanti. Itinerari e strumenti per il tirocinio*, Monolite, Roma 2007.

² Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) è un corso universitario abilitante all’insegnamento, ha durata annuale e attribuisce, tramite un esame finale – sostenuto davanti a una commissione mista composta da docenti universitari, un insegnante “tutor” in ruolo presso gli istituti scolastici e un rappresentante dell’Ufficio Scolastico Regionale o del MIUR – il titolo di abilitazione all’insegnamento in una delle classi di abilitazione previste dal DM 39/1998 e dal DM 22/2005, sino a quando tali decreti non saranno sostituiti. Il TFA è attivato per ciascuna classe di abilitazione secondo il fabbisogno individuato con apposito Decreto Ministeriale.

³ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 130.

⁴ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia 2002.

⁵ Cfr. F. Da Re, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano- Torino 2013, pp. 19-20.

⁶ Cfr. G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011.

⁷ Cfr. L. Genovese, *La formazione dell’insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005, pp. 54-55.

⁸ Un esempio di laboratorio potrebbe essere dato dall'analisi di una questione di bioetica che, tra l'altro, rappresenta un ambito interdisciplinare, seguita dall'estrapolazione delle questioni etiche connesse, quindi da un allargamento della prospettiva attraverso l'esame di soluzioni differenti suggerite da alcuni pensatori, infine da una discussione finale e dal tentativo di trovare una soluzione condivisa.

⁹ In generale, «il tirocinio è un periodo di formazione sul posto di lavoro, vale a dire una fase di apprendistato nella quale l'apprendista, cioè chi deve apprendere, opera sotto la guida di un maestro, cioè di un esperto nel settore, lavora per lui e così facendo impara una mestiere o una professione»; nel caso dell'insegnante, «non è semplice riproduzione di buone prassi consolidate e tanto meno di comportamenti professionali routinari, raramente rispondenti ai compiti oggi attribuiti alla scuola e ai docenti. Se ci si conforma ad un modello di questo tipo, è molto elevato, inoltre, il rischio che il tirocinante non riesca ad acquisire una ragionevole autonomia, non possa sperimentare anche altro rispetto a quello che gli propone il suo tutor, non cominci a delineare una sua fisionomia di docente, un suo modo di interpretare il ruolo di insegnante». Cfr. L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, cit., pp. 74 e 76-77.

¹⁰ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Vedi anche A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, in E. Nigris, (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.

¹¹ Possono essere individuate per la loro importanza: l'esplorazione dello spazio e del tempo, l'esplorazione e la conoscenza degli ambienti, il recupero e la ricostruzione attraverso la memoria, la narrazione dell'esperienza in forme diverse, l'osservazione, la descrizione di ciò che accade, la riflessione sull'esperienza, l'analisi e l'interpretazione dei fatti, la problematizzazione, la concettualizzazione e l'applicazione di procedure logiche e di tipo metacognitivo all'interno della riflessione ...». Cfr. Sacco A. e Morgese R., *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., pp. 184-185.

¹² *Ivi*, p. 192.

¹³ Infatti «imparare a osservare significa imparare a guardare e a cogliere ciò che accade distinguendo i fatti dalle interpretazioni, significa inoltre sviluppare gradualmente, poiché non esiste un'osservazione "asettica" e puramente oggettiva, la consapevolezza della propria soggettività nell'osservare, rendendo tale soggettività un punto di forza anziché un punto di debolezza, e, ancora, significa sviluppare la capacità di individuare obiettivi precisi e mirati che orientino e delimitino il campo dell'osservazione sapendoli indirizzare a scopi funzionali alla lettura dei processi d'insegnamento-apprendimento e delle dinamiche di relazione». Cfr. A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., p. 197.

¹⁴ Cfr. S. Kanizsa, *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, cit., p.75.

¹⁵ Questo è uno degli aspetti più problematici dell'agire professionale in generale, «e tanto più nel caso dell'insegnante in ragione della qualità e della quantità delle variabili in gioco nelle situazioni didattiche spesso segnalate come una delle specifiche difficoltà nella formazione dei docenti». Cfr. L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*, cit., p. 101.

¹⁶ Cfr. A. Sacco e R. Morgese, *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, cit., p. 193.

¹⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

¹⁸ Secondo Bateson «La riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo, e della consapevolezza della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo, e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo».

¹⁹ M.R. Stollo specifica anche che «la nozione di caos deterministico non indica che i fenomeni a cui viene applicato abbiano caratteristiche di *inintelligibilità* o di *incomprensibilità*, ma solo che essi richiedono particolari strumenti di analisi. In un sistema caotico vi sono, infatti, fenomeni che obbediscono a tutte le leggi deterministiche, ma, a causa della molteplicità delle variabili che entrano in gioco, tali fenomeni possono essere compresi solo globalmente e, molto spesso, analizzati solo a posteriori». Cfr. M.R. Stollo, *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 40.

²⁰ *Ivi*, p. 42.

²¹ *Ivi*, p. 43.

²² *Ivi*, p. 45. Infatti «l'approccio comparativo ai modelli di formazione esperiti è considerato [...] momento preliminare all'attivazione di strategie di auto-riflessione mentre attraverso la costruzione ipertestuale si opera una ricostruzione-esplicitazione del percorso culturale sotteso al processo di modellizzazione implicita individuale».

²³ Cfr. N. Depratz, *Mettere al lavoro il metodo fenomenologico nei protocolli sperimentali*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Mondadori, Milano 2006, p. 267.

²⁴ E. Fraunfelder, *“Ingegneria pedagogica” per la costruzione di ambienti di apprendimento*, in M.R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2007.

²⁵ Cfr. A.R. Damasio, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

²⁶ Cfr. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

²⁷ Infatti le emozioni si presentano «come un costrutto psicologico complesso che comprende una componente *cognitiva* per la valutazione della situazione, una componente *fisiologica* di attivazione (o *arousal*), una componente *espressivo-motoria*, una componente *motivazionale* che si esprime nell'intenzione e nella prontezza a reagire, nonché una componente *sogettiva* relativa al vissuto dello stato affettivo». Cfr. L. Anolli, *Lo sviluppo emotivo precoce*, in P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, p. 148.

²⁸ «Dunque, la proposta di proporre una qualificazione professionale del docente in termini relazionali e non più solo tecnico-disciplinari, si pone come una necessità storica e sociale. Ma come “formarsi” a una “professionalità relazionale” che permetta di acquisire la capacità di “gestire” l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica e la sofferenza emotiva che accompagnano questo percorso? E in che misura è opportuno indicare percorsi per tradurre il sapere teorico in una pratica professionale?». Cfr. F. Marone, *La dimensione affettivo-relazionale nella didattica delle discipline*, in M.R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, cit., p. 108.

²⁹ *Ivi*, p. 109.

³⁰ Cfr. A. Freud, *Psicoanalisi per educatori*, Guarraldi, Firenze 1972.

³¹ Secondo F. Marone «all'interno della relazione il ruolo di mediatore culturale, emozionale, cognitivo, ma questa relazione insegnante/allievo – allievo/insegnante è contestualizzata, avviene cioè in una classe, in cui il gruppo gioca il suo ruolo regolando l'insieme docente/allievo/relazione. Senza contare che la relazione docente-discente è inclusa in un sistema di cui fanno parte il *team* dei docenti e le famiglie degli allievi, con le relative dinamiche e proiezioni». Cfr. F. Marone, *La dimensione affettivo-relazionale nella didattica delle discipline*, cit., p. 114.

³² Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.