

Saperi e formazione universitaria degli insegnanti

Giuliana Santarelli

Nuovi percorsi formativi dell'istruzione universitaria

La circolare n. 130/2000 recita che “con l'avvio presso le università dei Corsi di laurea e delle scuole di specializzazione, si sono poste le premesse per una nuova realtà istituzionale di grande rilevanza per la formazione degli insegnanti e per l'intero sistema scolastico”¹. Si istituisce una formazione iniziale che persegue una competenza culturale e didattica ritenuta indispensabile per i compiti della scuola di oggi. Al culturale afferiscono le competenze professionali che fondano la loro ragion d'essere sugli obiettivi formativi del curriculum della scuola e sugli elementi significativi del sociale, per la piena realizzazione dei processi di socializzazione e acculturazione. Alla didattica appartengono le competenze del saper fare proprie di una professionalità preparata scientificamente e tecnicamente, che si avvale di modelli pedagogico-didattici costruiti secondo criteri sperimentali, critici, interattivi, senza escludere i saperi disciplinari. Questo modello formativo avvalorava un sapere scientifico fondato tanto sulla pratica didattica quanto sulla teoria, dove la dimensione tecnica si arricchisce e si integra con una preparazione culturale che lascia spazio alla riflessione sulla didattica. Si pensa a un insegnante che partecipa attivamente alla vita sociale, ha competenza nei settori disciplinari, ha coscienza della storicità della cultura, unitamente a competenze relazionali, comunicative, tecniche, professionali (programmazione, osservazione, valutazione, documentazione) e imposta l'apprendimento secondo un'attività di ricerca.

Le competenze professionali non sono così la semplice giustapposizione delle conoscenze disciplinari e delle scienze dell'educazione, ma nel corso di laurea si acquisiscono attraverso specifiche attività formative che attivano competenze trasversali, dove le conoscenze teoriche sono messe in rapporto con la concreta esperienza di insegnamento e utilizzate per risolvere problemi educativi e didattici. Questa formazione integrata prefigura una professionalità fondata su un sapere esperto e professionalizzante: è professionalizzante un modello educativo che promuove una didattica generata tanto dalla pratica che dai modelli teorici. Una formazione degli insegnanti attenta al livello culturale e didattico e che si avvale di pratiche professionali specifiche, si presenta come un percorso unitariamente progettato.

Tirocinio e laboratorio

I comportamenti professionali vengono sperimentati nel tirocinio e nel laboratorio. Il tirocinio assicura alti coefficienti di trasversalità tra la didattica disciplinare e generale e la situazione scolastica, esclude una logica applicativa, a favore di una clinica e di una ermeneutica insieme, dove teoria e prassi si trovano insieme nei casi individuali, contingenti e situazionali, condizionati dall'azione. Finalità del tirocinio è l'acquisizione di competenze-padronezze strettamente connesse con l'esercizio della professione. Il

¹ Con l'applicazione della Legge del 19 novembre 1990 n. 341, riguardante la formazione universitaria degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna, nonché i corsi di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie, è stata introdotta la novità dell'utilizzo di personale insegnante di ruolo della scuola presso le Università. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia ha così caratterizzato due nuovi percorsi accademici: tra le attività previste nel curriculum formativo dei Corsi e delle Scuole, hanno particolare importanza, per il costituirsi dell'identità professionale dei docenti, le attività di tirocinio e di laboratorio, che vedono impegnati, in qualità di supervisori, i docenti delle dipendenti istituzioni scolastiche.

tirocinio, nelle professioni, prevede più forme di contatto e di coinvolgimento, perché si qualifica come il punto di incontro tra il saper-fare, gli specifici ruoli professionali e il contesto. Col tirocinio, a Scienze della Formazione Primaria, si è avviato un percorso finalizzato all'apprendere in situazione e in riflessione guidata, che coinvolge attivamente i futuri insegnanti in contesti lavorativi reali. Si intende mettere in contatto lo studente con le modalità concrete e operative del contesto scolastico, metterlo in condizione di rielaborare e di riflettere ai fini di fargli acquisire conoscenze di carattere educativo, operativo, organizzativo, relazionale, tecnico e didattico. La realizzazione di questo segmento formativo ha richiesto adattamenti e rimodulazioni nel tempo e, non ultimo, l'avvio di complesse procedure di collaborazione con le scuole che ospitano gli studenti per il periodo previsto. A sua volta il laboratorio è un'esperienza di apprendimento simulata e guidata in cui vengono anticipati e messi a fuoco attività e occasioni di apprendimento indispensabili per l'acquisizione della competenza professionale, sotto la guida di un conduttore esperto. Il laboratorio è un collegamento tra sapere e saper fare in situazione controllata, dove vengono promossi e sostenuti processi di pensiero sul fare professionale che integrano la teoria con la prassi, la dimensione individuale con quella del gruppo. Il laboratorio va pensato come luogo di incontro e di progettualità tra saperi, si caratterizza per il coinvolgimento degli studenti sia sul piano teorico che operativo, così da permettere loro di sperimentare concretamente, individualmente e in gruppo, temi e contenuti pedagogici, disciplinari e didattici, secondo metodologie formative appropriate e modelli organizzativi (ambienti di apprendimento, relazioni, collegialità, continuità, integrazione, modelli curricolari, programmazione, interclasse, ricerca, disciplinarietà, interdisciplinarietà, valutazione) del quotidiano fare-scuola degli insegnanti.² I due percorsi formativi prevedono l'apprendere in situazione e la riflessione guidata, sono tutti e due professionalizzanti, si diversificano per il contesto, che in un caso è reale e nell'altro è simulato in aula, e per la funzione di accompagnamento dello studente, che nel tirocinio viene fatta dal tutor della scuola e dai supervisori in università, mentre nel laboratorio, mantenendo le funzioni dei supervisori, è affidata ad un conduttore.

Formazione e profilo professionale degli insegnanti

Questa formazione prefigura un profilo professionale dell'insegnante che comprende competenze teoriche (cosa occorre sapere), competenze operative (cosa occorre saper fare), atteggiamenti e valori professionali (saper essere). Si individuano attitudini, valori, abilità di base, conoscenze disciplinari, conoscenze relative all'apprendimento e alla didattica delle discipline, conoscenze delle scienze dell'educazione e dell'organizzazione scolastica, a partire dalle quali si costruiscono le competenze professionali in contesto richieste agli insegnanti. Queste competenze afferiscono agli ambiti disciplinari, alle scienze dell'educazione, al sapere pedagogico, psicologico, sociologico, antropologico, alla mediazione metodologico-didattica. Lo studente ha l'idea che andrà a svolgere un'attività non routinaria né standardizzabile,

²Le affermazioni e le definizioni relative a tirocinio e laboratorio provengono dai documenti interni al Corso di laurea che sono stati elaborati dai supervisori dal 1999 ad oggi, in occasione della convocazione di Commissioni, Convegni, Consigli di corso di laurea. In particolare si citano:

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: quale futuro?

Tavola rotonda organizzata dalle associazioni professionali dei docenti CIDI, AIMC, CO.SU.PRI, FNISM Bologna, in collaborazione con l'Università di Bologna, sabato 17 aprile 2004, Fiera del Libro – Sezione Docet, Bologna;

Il futuro degli insegnanti nella scuola riformata. Formazione iniziale e in servizio, carriera e nuove figure professionali, flessibilità e mobilità del lavoro, seminario di studi organizzato dalle associazioni professionali dei docenti AIMC, CIDI, FNISM Bologna, 30 aprile 2004, Bologna;

Centri di interateneo e dintorni: il tirocinio nel nuovo corso di laurea per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, seminario organizzato da A.I.M.C, C.I.D.I, CO.SU.PRI, F.N.I.S.M Bologna, in collaborazione con l'Università di Milano e il MIUR, Fiera del Libro-Sezione Docet, 14 - 17 aprile 2005, Bologna.

che gli chiede di utilizzare costantemente discrezionalità nei saperi, nelle metodologie e nelle tecniche. Ciò comporta responsabilità in ordine ai risultati dell'apprendimento e dell'insegnamento, della ricerca come riflessione sulla pratica e concettualizzazione dell'operatività, trasparenza in ordine ai processi attivati, sia in fase progettuale che operativa, e capacità di documentazione. Per oltrepassare il dualismo teoria/pratica si costruisce l'intreccio teoria/pratica: si è avviata una fase che segna una rottura rispetto alla formazione universitaria propria della cultura pedagogica tradizionale. Nella realizzazione del sistema di formazione iniziale, occorre rendere attrattiva e interessante la professione, incentivare la motivazione verso livelli di professionalità elevati, garantire una buona preparazione nelle discipline di insegnamento, lasciare a ogni futuro insegnante un opportuno margine di libertà per costruire un progetto che valorizzi le caratteristiche individuali. Gli studenti, pur nella difficoltà di costruire una relazione tra discipline di studio e pratiche professionali proposte dal tirocinio e dai laboratori, possono raggiungere significativi traguardi formativi in ordine a conoscenze teoriche (osservazione, analisi, valutazione di processi di insegnamento/apprendimento, contenuti disciplinari) e competenze sia professionali (progettualità, organizzazione) che metaprofessionali (consapevolezza di propri modelli di insegnamento, di interazione, di scelte didattiche). Questi traguardi trovano una forma di validazione anche nel risultato degli esami di laurea conclusivi, espressi nelle tesi collegate al tirocinio. La pedagogia assume, in questo quadro formativo, un ruolo fondamentale perché rende possibile ricondurre le situazioni osservate e sperimentate ad un quadro teorico, al fine di non restare impigliati in contesti specifici ed esclusivamente esperienziali. I saperi pedagogici sono indispensabili per approfondire dimensioni problematiche, quindi sono importanti per proporre, progettare, valutare, esercitare capacità critiche e sviluppare l'atteggiamento di ricerca in campo educativo.

La costruzione del sapere pratico

Nel corso di laurea si prevedono, oltre ad una preparazione generale, specifiche opportunità per sviluppare qualità personali e un'adeguata motivazione alla professione. Ogni studente sceglie, anche attraverso i tirocini e i laboratori, un suo specifico percorso universitario, in un contesto formativo ricco di momenti di confronto

fra teoria e pratica, dove gli viene consentito di avvalersi di figure (di supervisione all'interno dell'università e di tutorato nella scuola) che favoriscono percorsi mirati alle esigenze e agli obiettivi anche individuali: mentre si danno contenuti generali si promuovono contemporaneamente percorsi individuali attinenti la costruzione del sapere, dell'apprendere, della rielaborazione e atteggiamenti personali verso lo studio e la pratica. Dal momento che la teoria pedagogica fa da appoggio alla pratica didattica e l'influenzamento reciproco fra le diverse occasioni formative è lasciato alle iniziative dei singoli accompagnati da figure esperte, tirocinio-laboratorio sono occasione ed esperienza di lavoro sul sé per la costruzione di un sapere esperto, in quanto capacità di prendere le informazioni e le abilità della scuola, collegarle a saperi teorici e trasferirle in situazioni nuove. La conoscenza da astratta e concettuale diventa individuale e contestualizzata, si fa esperienza professionale assistita, che tiene conto delle conoscenze, delle competenze e delle metacompetenze, così il conoscere è inteso come pensiero e pratica contestualizzata: il sapere pratico realizza, dà concretezza, esplicita, coniuga la conoscenza anche teorica con la funzione docente attraverso la riflessione. I nuovi segmenti professionalizzanti liberano i saperi metacognitivi, l'interpretazione critica e l'investigazione euristica, l'approccio critico mette insieme saperi diversi, sostiene l'iniziativa, muove la curiosità, alimenta retroazioni, letture e argomentazioni. A sua volta il sapere della scuola appare più problematico e complesso perché si connette alla competenza

progettuale degli insegnanti. La progettazione nasce essenzialmente con l'intento di affrontare processi e di coinvolgere i diversi attori in campo scolastico, non è solo pianificazione o risposta a domanda di istruzione, ma un processo di negoziazione e costruzione tra gli insegnanti, che si presenta come insieme di temi e contenuti, scelte e condivisioni. I referenti delle scuole, nel ruolo di tutor, mettono a disposizione questo sapere, che testimonia il lungo e complesso processo di reinterpretazione e di trasformazione di cui sono stati oggetto i saperi scolastici, processo che ha radici sia epistemologiche che organizzative.

I compiti del supervisore

La figura del supervisore è strategica in questo nuovo modo di fare formazione. Per quel che riguarda il tirocinio, il supervisore svolge attività di progettazione, coordinamento e organizzazione in raccordo con le scuole del territorio, accompagna scientificamente e metodologicamente il percorso degli studenti, contribuisce alla progettualità della scuola ospitante, facilita relazioni e attività di accoglienza fra i singoli e le diverse strutture, valuta sia il percorso che lo studente, elabora documenti.

Per la realizzazione dei laboratori, il supervisore svolge funzioni di programmazione del progetto complessivo delle attività laboratoriali dell'anno accademico in corso, di organizzazione e realizzazione dei laboratori previsti, di monitoraggio mediante la predisposizione di strumenti preparati appositamente, di documentazione e archiviazione dei materiali dei laboratori, sia relativi al percorso degli studenti che alla realizzazione stessa dell'attività, di conduzione di laboratori in base alle competenze professionali certificate nel curriculum. Il supervisore dedica tempo ed energie nella cura dei pensieri degli studenti per costruire insieme a loro un'epistemologia della pratica: indaga direttamente immagini mentali e schemi generali per affrontare situazioni di complessità, investiga sulla conoscenza, sull'ambiente scolastico, sulle discipline di insegnamento, sulla programmazione didattica, sull'interazione in aula, sui modi in cui si organizzano le conoscenze, sulle soluzioni pratiche e sui criteri operativi che sono stati oggetto di esperienza e di osservazione da parte dello studente.

Il supervisore fa uso del colloquio come strumento di rappresentazione della conoscenza professionale. Questa scelta metodologica esprime l'interesse per la dimensione dialogica del conoscere, in quanto il colloquio, come scambio e confronto sull'esperienza, può rappresentare attività di approfondimento della conoscenza. L'orientamento dialogico permette di entrare nei giudizi scontati, negli stereotipi, aiuta lo studente a partire da sé e dalla propria soggettività, lascia spazio ad immagini, rappresenta meglio gli aspetti nascosti del pensiero. Il soggetto dialogico e relazionale predilige forme metodologiche quali la scrittura, l'osservazione partecipante, lo scambio dei racconti, la stesura dei diari di bordo ed esplora, conferendogli valore e spessore, il sapere ordinario dell'insegnante.

L'incontro dei saperi professionali

Il tirocinio, i laboratori, l'articolazione delle funzioni e dei ruoli professionali e gli insegnamenti universitari procedono insieme in questo corso di laurea, senza poter contare su una tradizione culturale: sono l'esperienza sul campo, l'osservazione, la riflessione, la narrazione a leggere i saperi e ad unire le varie voci, compresa quella della scuola, ognuna di queste mette in campo saperi diversi che si incontrano:

il corso di laurea riconosce il ruolo della scuola come ambiente formativo attraverso il tirocinio, che realizza l'incontro tra i saperi di due istituzioni e propone quotidianamente un reciproco riconoscimento;

la scuola non si limita ad essere un contenitore, ma collabora alla costruzione comune di un progetto che unisce la sua progettualità al percorso formativo dello studente;

l'incontro di tre tipi di esperienza (quella dello studente in situazione formativa, quella del tutor della

scuola, quella dell'insegnante supervisore) avvia un confronto di pratiche e di condivisione della riflessione sull'esperienza vissuta. Il supervisore possiede i saperi idonei per passare dalla pratica alla riflessione, da un contesto scolastico ad uno universitario attraverso conoscenze, esperienze, mediazione. Saperi e prassi intenzionale guidano questo processo, lo ispirano e lo strutturano. Da qui la difficoltà ad agire questa professione, la complessità che la caratterizza, la problematicità immanente, la dimensione riflessiva che la connota, che non trascura tecniche, saperi operativi, competenze pratiche. Si fatica per costruire una professionalità particolare: intenzionale, interpretativa, competente, in cui l'idea del formare gioca un ruolo determinante, una professionalità critica e complessa;

la cooperazione fra istituzioni implica il partenariato: soggetti diversi decidono in merito a compiti o responsabilità da assolvere in una prospettiva di lavoro comune. Nel contesto del partenariato si danno nuove regole fra i soggetti implicati nell'azione, il professionista attiva delle strategie che favoriscono l'acquisizione di saperi e del saper fare nel formando, in modo di accrescere le capacità. Le competenze specifiche secondo il principio della complementarità e della reciprocità nell'apprendimento delle conoscenze. Questa forma di partenariato richiede ulteriori analisi e studio perché non si danno né modelli né tradizioni in proposito;

se la riflessività si esercita attraverso la pedagogia, nei tirocini e nei laboratori l'abilità proviene dal trasferimento dei saperi teorici in mezzi operativi che si apprendono facendo. Il sapere è sempre in situazione e si presenta come studio di casi, comunicazione, dialogo, azione, mediazione fra il generale e il particolare, secondo la logica del comprendere e dell'interpretare.

Accompagnare lo studente

Nell'accompagnamento dello studente c'è un percorso di carattere generale: dal suo arrivo in università fino alla tesi, un transito di cui il supervisore sigla alcuni passaggi, attraverso procedure d'ufficio, prese d'atto, comunicazioni e informazioni, richieste di documentazioni, convalide e riconoscimenti, compilazione di materiali, poi, nello specifico, la funzione di accompagnamento si diversifica, a seconda che si tratti di tirocini o di laboratori. Del supervisore è stata sottolineata la funzione di cerniera fra due realtà istituzionali, scuola e università, dove si realizza³ un sistema di doppio accompagnamento e condivisione di compiti, ruoli chiari, reciproco stimolo e supporto. Si può, in sintesi, affermare che questo ruolo si è costruito in quanto guida nei confronti dello studente che⁴ "può essere valida solo se viene offerta in modo consistente e regolare, se riconosce i bisogni individuali e il ritmo di apprendimento dello studente e se è offerta da persone direttamente esperte nella stessa professione nella quale si prepara lo studente". Durante il tirocinio il supervisore accompagna lo studente unitamente al tutor della scuola, le due figure concorrono alla realizzazione dell'esperienza, da un lato sul piano delle pratiche, dall'altro su quello della riflessione. Fra l'esperienza vissuta nella scuola col tutor e la riflessione in università col supervisore, si collocano la narrazione e l'interpretazione dell'esperienza, che attraverso la riflessione viene ricondotta al pensiero pedagogico. Questo è il momento più delicato, perché l'esperienza dello studente, il progetto della scuola, i saperi liberati dalla narrazione e dalla riflessione, per essere efficaci, hanno bisogno di rigore nella messa a punto del progetto, di accordi puntuali e precisi per la realizzazione dell'esperienza del tirocinante, al fine di recuperarne il valore e la ricchezza dei temi pedagogici. Il problema che si mostra nella sua inevitabilità è se il supervisore, dalla sede universitaria e con i grandi numeri di studenti che adempiono all'obbligo formativo del tirocinio, riesca a curare questo processo

³ AA.VV., *La supervisione nel lavoro sociale: definizione, competenze, proposte. Documenti del convegno nazionale*, Clueb, Bologna, 1994

⁴ F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, NIS, Roma, 1995

laborioso e a svolgere compiutamente la sua funzione di accompagnamento verso questa forma di conoscenza.

La funzione di accompagnamento dello studente nei laboratori è di carattere comunicativo/informativo e organizzativo. Il percorso formativo viene supportato da accurate informazioni e da materiale opportunamente predisposto, che elenca obblighi e scelte possibili allo scopo di ricostruire e non perdere di vista l'obiettivo. Questo materiale è di supporto alle informazioni per gli studenti e consente ai supervisori di non perdere di vista né l'organizzazione né la formazione, tenuto conto del carattere di obbligatorietà dei laboratori, e agli studenti stessi di controllare il loro percorso. Gli strumenti che i supervisori propongono e che mettono a disposizione preludono alla condivisione e creano dei momenti dedicati alla comunicazione: il materiale diventa punto di incontro e oggetto di scambio comunicativo. Le procedure informatiche stesse rientrano in questa relazione che ha per oggetto il singolo e il suo rapporto con l'organizzazione accademica, gli adempimenti, l'obbligo formativo e le scelte. I saperi si incontrano dentro allo spazio simulato dell'aula ad opera del conduttore che, solo, governa il processo di rielaborazione, riflessione e interpretazione dell'esperienza giocata e agita. L'intreccio dei saperi è del conduttore, che ne ha competenza indiscussa in quel momento, e della validità della sua proposta formativa. Il laboratorio è un'esperienza protetta, il tirocinio è un'esperienza più esposta.

La riflessione

La riflessione rilegge l'azione. Il supervisore è docente che verifica, documenta, discute, si confronta con lo studente in un contesto dialogico intersoggettivo e pubblico. La scuola cura l'aspetto progettuale, il supervisore interagisce con lo studente nelle pause riflessive, mentre persegue una finalità di metapprendimento. Fra esperienza e riflessione si situano istanze metacognitive perché la pratica è fonte di problematicità e di molteplicità. Come nuova figura di insegnante formatore, il supervisore inaugura un modello di formazione basata sul fare, sul narrare ciò che si fa e sottoporlo a critica e verifica, nella circolarità virtuosa fare-riflettere-in relazione con pensiero metacognitivo. Questa *modus operandi* si può definire critico perché promuove consapevolezza dell'azione educativa, non persegue obiettivi fissi e standardizzati, è empatico e dialogante perché fondato sul contratto relazionale. Il lavoro di documentazione, partecipazione, collaborazione, discussione e confronto che si attiva con lo studente si ispira a un'idea di didattica, quindi di insegnamento, non ripetitivi, ma dinamici, e a un mai esaurito lavoro di ricerca per adeguarsi a nuovi contesti e scenari. Per connettere teoria e pratica il pensiero riflessivo si proietta oltre, non vive la ripetizione dell'esperienza, ma supera l'invariabilità della riproposizione continua. Per andare col formando verso un elaborato finale, verso un prodotto e una sintesi, il supervisore ricerca paradigmi trasversali dei saperi attraverso dispositivi meta, che si manifestano nell'esercizio riflessivo sui saperi. Sono modelli, idee, consapevolezze che conferiscono continuum e unitarietà alla frammentazione, nella ricerca della complementarità e dell'intersezione. Concetti, modelli, nozioni individuati come dispositivi comuni, operano a livello trasversale e diventano caratterizzanti, organizzativi e interpretativi anche dei saperi pratici dell'esperienza. Il supervisore legge e interpreta questa trasversalità e isola ciò che emerge come elemento significativo, coagulante, decifratore dei vari saperi. Si definisce la formazione secondo la logica della complessità e non della linearità: si interviene sulle singole pratiche, si agisce nella parcellizzazione di un sapere scolastico frantumato, espressione di una realtà complicata e complessa da cui è laborioso tirar fuori una pedagogia di sfondo. Se narratività e complessità costituiscono due dispositivi di approccio per la lettura dell'esperienza, il supervisore deve possedere necessariamente la competenza per operare una forma di riduzione della molteplicità delle esperienze al fine di

consentirne una lettura ragionata: il pensiero riflessivo costa caro, non è un pensiero economico, non risponde alle strategie operative di chi tende a ripetere procedure già elaborate, ma richiede dispendio di energie.

Considerazioni

Il ruolo del supervisore non ha precedenti nella nostra tradizione accademica, egli inaugura un modello detto da più voci pionieristico, è comunque un'occasione di riflessione scientifica e culturale per salvaguardare l'identità complicata, l'intenzionalità formativa, lo statuto dinamico e problematico dell'insegnamento. L'esercizio delle funzioni di supervisore induce a porci alcune domande sul come interviene questo maestro nella formazione dei futuri docenti, quali siano il suo ruolo e il suo compito specifico, quali saperi gli appartengano, quali competenze possieda e come possano essere recuperate e valorizzate dalla scuola, di cui egli fa parte, in che modo la sua competenza si inserisca nel contesto universitario. Si rende necessaria una riflessione a più livelli sull'introduzione di una figura professionale che agisce nella complessità dei saperi, nella problematicità della situazione, nella fatica della riflessività. La problematicità del tirocinio è data da più contesti e da più figure che intervengono nel percorso formativo. L'interazione studente-supervisore di per sé è insufficiente se rimane su un piano discorsivo ed empirico e non ha alla base una connotazione progettuale data dalla progettazione dell'intervento, dall'accordo sul progetto della scuola, dal sapere pedagogico che ne consegue, altrimenti è semplice immersione nel contesto lavorativo. I primi due anni di tirocinio hanno sicuramente una buona riuscita, l'osservazione di una situazione scolastica con strumenti regolativi, organizzativi e di analisi è garanzia di un percorso formativo. Il primo biennio ha uno svolgimento strutturato, si usano strumenti testati dall'università che consentono di rilevare l'organizzazione della scuola con metodi osservativi. Il terzo e quarto anno sono maggiormente problematici perché al centro c'è il progetto della scuola che immediatamente pone il problema di come valutarne la congruenza con le discipline del curriculum formativo. Non è previsto inoltre il momento indispensabile alla verifica della rielaborazione delle conoscenze maturate in situazione, quale sia il miglioramento conseguito, l'individuazione di indici che segnalino che lo studente rilegge, riprogetta e agisce, fino ad ora il tirocinio si presenta come un'immersione nell'ambiente scolastico e la valutazione dell'esito si ferma alla relazione scritta.

Bibliografia

- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma 2004
F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, 2001 Milano
F. Frabboni, M.L. Giovannini, G. Luzzato, *Università e insegnanti*, Clueb, Bologna 2000
M.C. Michelini, *L'apprendista insegnante*, QuattroVenti, Urbino 2003