



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE "RICCARDO MASSA"

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

CURRICULUM: TEORIE DELLA FORMAZIONE E MODELLI DI RICERCA IN PEDAGOGIA E IN DIDATTICA

XXVIII CICLO

LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI DI MATEMATICA E SCIENZE:

PERCORSI E METODI TRA PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ

TUTOR:

DOTT.SSA MICAELA CASTIGLIONI

TESI DI DOTTORATO DI

SILVIA C. MANTOVANI

ANNO ACCADEMICO: 2014-2015



*A Gianluca,*

*Leonardo e Beatrice*







## INDICE

Note sulla terminologia.....	VII
ABSTRACT in Italiano .....	IX
ABSTRACT in Inglese .....	XI
INTRODUZIONE .....	13
CAPITOLO 1. Lo Sviluppo del Ruolo Docente.....	19
1.1 Dalle liste di competenze a un profilo sistemico del docente e a un nuovo ruolo della scuola.....	22
1.2 La professionalizzazione dell'insegnamento .....	30
1.2.1 Le prime teorizzazioni in ambito anglosassone.....	31
1.2.2 Lo sguardo di altre correnti di pensiero sulla professione.....	33
1.2.3 La professionalizzazione dell'insegnamento dal Secondo Dopoguerra .....	34
1.3 L'insegnante e l'insegnamento secondo le attuali indicazioni europee .....	38
CAPITOLO 2. Sistemi di Formazione Iniziale in Europa.....	43
2.1 Le linee guida europee .....	43
2.1.1 La qualificazione dei formatori e le risorse strumentali .....	47
2.2 I sistemi di Formazione Iniziale Nazionali attraverso uno sguardo comparativo .	49
2.2.1 I percorsi di universitarizzazione .....	49
2.2.2 Modelli di formazione e la formazione specifica professionalizzante .....	51
2.2.3 Titoli di Qualificazione, Continuità Didattica e Trasferibilità dei Docenti ....	58
2.2.4 Sulla Selezione per accedere ai percorsi di formazione iniziale .....	59
2.3 Ricerca e innovazione .....	62
CAPITOLO 3. Il Caso Italiano .....	65
3.1 Le eredità del XIX secolo .....	66
3.2 Gli sviluppi e le involuzioni del XX secolo .....	71
3.3 Le politiche formative del nuovo millennio.....	80
CAPITOLO 4. Formazione Professionale dei Docenti .....	85
4.1 Una questione di formazione degli adulti .....	87
4.2 Una questione di formazione professionale nelle organizzazioni.....	90
4.3 Una questione di lifelong learning .....	95

CAPITOLO 5. Quale Percorso per gli Insegnanti di Matematica e Scienze .....	99
CAPITOLO 6. Approcci e Metodologie nella Formazione Iniziale .....	103
6.1 I laboratori didattici.....	105
6.2 Gli approcci Clinici.....	106
6.3 Gli approcci autobiografici e autovalutativi.....	108
6.4 Approcci formativi basati sulle nuove tecnologie .....	111
6.4.1 Il Digital Storytelling .....	112
6.4.2 Il Microteaching .....	114
CAPITOLO 7. Lo Stato dell'Arte della Ricerca sulla Formazione dei Docenti .....	117
7.1 Le ricerche sulla formazione degli insegnanti all'interno dei percorsi di abilitazione .....	128
7.1.1 Ricerche e SSIS .....	128
7.1.2 Sul tirocinio .....	131
7.1.3 Ricerche e TFA.....	132
7.2 Ricerche sull' identità professionale docente.....	134
7.3 Ricerche sulla formazione pedagogica degli insegnanti .....	136
7.4 Sulle competenze digitali degli insegnanti: .....	137
7.5 Sulla formazione e-learning dei docenti .....	139
7.6 Proposte di innovazione per la formazione iniziale dei docenti .....	142
7.6.1 Costruire percorsi di formazione innovativi partendo dalle riflessioni sulle SSIS e sui TFA .....	142
7.6.2 Innovare in Italia guardando all'estero: il Service Learning .....	145
7.6.3 Innovare la formazione dei futuri docenti sperimentando pratiche didattiche innovative: Ricerche INDIRE e SMART Project .....	147
7.6.4 Dalla riflessione sull'identità professionale alla progettazione di un progetto comune .....	149
CAPITOLO 8. La Ricerca .....	151
8.1 Le Ipotesi di Ricerca: Un Percorso Socio-Costruttivistico .....	151
8.2 Il Disegno di ricerca e la Cornice Teorica di Riferimento .....	153
8.3 Domande e Obiettivi della Ricerca .....	157
8.4 La Metodologia e gli Strumenti di Ricerca .....	160
8.4.1 Le osservazioni .....	162
8.4.2 Le interviste .....	164
8.4.3 Gli elaborati .....	170
8.4.4 Le restituzioni .....	172



## INDICE

8.5	Questione Etica: Una Ricerca a Favore anche dei Partecipanti .....	172
8.6	Selezionare gli Intervistati .....	173
8.7	La Raccolta dei Dati: un Percorso che Genera Ulteriori Dati .....	175
8.8	L'Analisi dei Dati: un Percorso di Continui Confronti e Affinamenti .....	182
8.8.1	L'analisi delle griglie di osservazione e delle registrazioni audio effettuate	182
8.8.2	L'analisi degli elaborati testuali .....	189
8.8.3	L'analisi degli elaborati grafici .....	194
8.8.4	L'analisi delle interviste .....	198
CAP 9.	Risultati della Ricerca: Emersioni dal Campo .....	205
9.1	Come e perché gli abilitandi hanno voluto diventare insegnanti di matematica e scienze .....	205
9.2	La visione della professione insegnante e dell'insegnante professionista degli abilitandi.....	209
9.2.1	Il concetto di professione docente .....	210
9.2.2	Le parole riguardanti l'insegnante professionista.....	214
9.3	I percorsi di formazione iniziale .....	216
9.3.1	Il percorso di formazione iniziale degli abilitandi in Università .....	216
9.3.2	Il Percorso di formazione iniziale dei docenti in servizio intervistati .....	221
9.4	Punti di debolezza e di forza nella formazione iniziale dei Docenti di Matematica e Scienze .....	223
9.4.1	Difficoltà incontrate dagli abilitandi nel TFA.....	223
9.4.2	Difficoltà incontrate dagli abilitandi e dai docenti sul campo.....	226
9.4.3	Punti di forza nella formazione iniziale in Università e sul campo .....	230
9.5	I metodi della formazione iniziale: pro e contro .....	233
CAPITOLO 10.	Progettando una Nuova Formazione Iniziale.....	237
CAPITOLO 11.	Validità e Attendibilità della Ricerca.....	245
CAPITOLO 12.	Conclusioni e Prospettive Future .....	249
APPENDICI	.....	253
Appendice A.	Elaborati Testuali: "Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante".....	253
Appendice B.	Elaborati Testuali: "Descrivi il Tuo Essere Insegnante" .....	259
Appendice C.	Elaborati Grafico-Pittorici: Griglia Rassuntiva .....	263
Appendice D.	Osservazioni in Aula.....	269
Lezione 1:	04/03/2015 .....	269
Lezione 2:	11/03/2015 .....	275

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Lezione 3: 18/03/2015 .....	285
Lezione 4: 25/03/2015: con restituzione delle osservazioni.....	289
Laboratorio 1: 13/03/2015 .....	295
Laboratorio 2: 27/03/2015 con restituzione osservazioni .....	301
Laboratorio 3: 30/03/2015 .....	305
Appendice E. Interviste.....	311
Studenti TFA: Intervista 1 .....	311
Studenti TFA: Intervista 2 .....	319
Studenti TFA: Intervista 3 .....	325
Studenti TFA: Intervista 4 .....	333
Studenti TFA: Intervista 5 .....	339
Insegnanti: Intervista R1 .....	347
Insegnanti: Intervista R2.....	357
Insegnanti: Intervista R3.....	363
Insegnanti: Intervista R4.....	371
Insegnanti: Intervista R5 .....	381
Appendice F. Intervista di Gruppo.....	389
BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA.....	405
BIBLIOGRAFIA .....	405
ARTICOLI IN RIVISTE CARTACEE e ONLINE .....	412
DOCUMENTI COMUNITA' EUROPEA e STATI.....	416
SITOGRAFIA .....	418

## INDICE

### INDICE TABELLE

Tabella 1: Le Competenze degli Insegnanti .....	28
Tabella 2: Domande di Ricerca .....	159
Tabella 3: Griglia di Osservazione .....	162
Tabella 4: Contesto Disegni.....	195
Tabella 5: Parole Intervistato / Intervistatore .....	199
Tabella 6: Insegnare è una passione?.....	211
Tabella 7: Caratteristiche del docente professionista secondo gli Intervistati.....	215
Tabella 8: Difficoltà nell'insegnare.....	229
Tabella 9: Sulla formazione iniziale .....	244

### INDICE FIGURE

Figura 1: Mappa Concettuale "Voglio diventare insegnante perchè...".....	191
Figura 2: Rapporto Parole Intervistato / Intervistatore .....	199



## NOTE SULLA TERMINOLOGIA

### SCUOLA MEDIA

Poiché i termini per indicare l'attuale Scuola Secondaria superiore di Primo Grado sono cambiati più volte negli anni si è deciso di utilizzare nella parte storica la terminologia adeguata al periodo storico che si stava trattando.

Nelle interviste viene più volte utilizzato il termine "Scuola Media" per indicare l'attuale Scuola Secondaria di Primo Grado. Oltre ad essere un termine più compatto viene utilizzato dagli intervistati perché era il termine utilizzato negli anni in cui gli abilitandi hanno frequentato tale tipo di scuola.

L'intervistatore utilizza spesso il termine "Scuola Media" per adattarsi al linguaggio degli intervistati.

### CLASSI DI CONCORSO

Poiché le interviste, gli elaborati e le osservazioni sul campo sono stati svolti prima della riforma delle classi di concorso (gennaio 2016) nella presente ricerca sono state mantenute le vecchie denominazioni delle classi di concorso.

### INTERVISTATORE, RICERCATORE, OSSERVATORE

Nella stesura del documento di ricerca le parole "Intervistatore", "Ricercatore" e "Osservatore" sono messe al maschile per semplificazione ma fanno riferimento tutti e tre alla dottoranda che ha svolto la presente tesi.



## ABSTRACT IN ITALIANO

L'Europa sta chiedendo sempre più agli stati membri di migliorare le competenze degli individui adulti, come cittadini e come professionisti della conoscenza, nello specifico i docenti, indicati come il cardine del futuro sviluppo economico, sociale e culturale. Per questo motivo gli Stati membri si sono attivati per migliorare i sistemi di istruzione di ogni ordine e grado e, in particolare, la formazione iniziale e continua degli insegnanti. Dopo dieci anni di SSIS (Scuole Specialistiche per l'Insegnamento Secondario) l'Italia ha attivato una nuova modalità per formare i propri insegnanti, il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), anche se non in forma stabile e permanente. Da queste premesse ha preso avvio il progetto di ricerca che ha messo in primo piano lo stato dell'arte della formazione dei docenti considerata nei suoi aspetti pedagogico-educativi, nelle sue metodologie e pratiche, nonché nei punti di forza e di criticità. Tutto ciò con la finalità di sollevare alcuni cruciali interrogativi sulla formazione iniziale degli insegnanti, avanzando anche opportunità rispetto cui riflettere. All'interno di una cornice epistemologica ad orientamento fenomenologico è stata effettuata una ricerca qualitativa che ha coinvolto un gruppo di studenti del modulo "Professione e Contesto" del percorso del II ciclo del TFA, svoltosi all'Università degli Studi Bicocca di Milano nell'anno accademico 2015-2016. I dati sono stati raccolti mediante osservazioni dirette, elaborati grafico-pittorici, e interviste semi-strutturate. La scelta della classe di concorso Matematica e Scienze è dipesa dall'importanza che la comunità Europea sta sempre maggiormente assegnando a tali discipline, dalla scarsità di ricerche qualitative sulla formazione erogata per tali insegnanti e in ultimo anche dal mio particolare interesse verso tali materie, considerata la mia pregressa formazione scientifico-ingegneristica mediante la laurea in Ingegneria Elettronica ad indirizzo Fisico-Matematico. Nella fase di analisi i dati sono stati triangolati sia utilizzando fonti diverse (interviste, osservazioni, elaborati grafico-pittorici), sia mediante l'utilizzo di interviste di gruppo per rivedere e riconsiderare le considerazioni fatte in prima istanza sulle interviste e sulle osservazioni, sia ancora mediante un'intervista alla docente del corso "Professione e Contesto", dott.ssa Jole Orsenigo, per approfondire le emergenze provenienti dalle osservazioni in classe. Dalle analisi sono emersi alcuni punti di attenzione che a parer nostro potranno essere approfonditi nella direzione di un progetto formativo per gli insegnanti più attento agli orientamenti del discorso pedagogico sulla formazione adulta e professionale nei contesti dell'educazione, quale appunto la scuola. Tutto ciò delinea un quadro dinamico delle pratiche formative pensate e attivate per i docenti che, pur salvaguardando alcune consapevolezze e strategie acquisite, sia altrettanto flessibile e critico da saper accogliere al proprio interno possibili istanze di riprogettualità secondo il continuo divenire del contesto sociale e culturale. Avvicinandosi alla parte conclusiva di questo abstract ci sentiamo di poter affermare, qui sinteticamente, come siano ritenute importanti la professionalità del singolo docente, la sua specificità e la collaborazione tra docenti dentro un'opzione di formazione, iniziale ma anche continua, che sappia far colloquiare e interagire l'approccio narrativo-autoriflessivo-autobiografico e quello clinico.





## ABSTRACT IN INGLESE

Europe is asking more and more Member States to improve the skills of adults as citizens and as professionals of knowledge, specifically teachers, referred to as the mainstay of the future economic, social and cultural development. For this reason Member States have worked hard to improve education systems of all levels and, in particular, the initial and continuing training of teachers. After ten years of SSIS (Schools for secondary teachers education) Italy has enabled a new way to train their teachers, the TFA (training and Internship), though not in stable and permanent form. From these premises began the research project that put in foreground the state of the teacher training art considered in the pedagogical-educational aspect, in its methods and practices, as well as in strengths and weaknesses. All this with the aim of raising some crucial questions about initial teacher training, also advancing opportunities to think about. Within an epistemological frame, phenomenologically oriented, it was made a qualitative research that involved a group of students of the "Profession and Context" course of the second TFA cycle, which took place at the Università degli Studi Bicocca in Milan in the academic year 2015-2016. The data were collected through direct observations, written and graphic text, focus groups and semi-structured interviews. The choice of Math and Science subject is depended on the importance that the European Community is increasingly giving those disciplines, on the scarce qualitative research on the training provided for such teachers and, finally, also from my particular interest in such matters, given my previous scientific-engineering education through the master's degree in electronic engineering, physical and mathematician major. In the analysis phase data were triangulated using different sources (interviews, observations, processed chart-pictorial), through the use of focus groups to review and reconsider the considerations made in the first instance on interviews and remarks, and using an interview with Lecturer of "Profession and Context", dott.ssa Jole Orsenigo, to deepen main emergencies from observations in the classroom. The analysis revealed some points of attention which in our opinion will be fleshed out in the direction of a training project for teachers training, more responsive to the orientation of the pedagogical discourse about adult and professional education working in the education environment, such as school. Whatever it outlines a dynamic framework of educational practices, designed and enabled for the teachers, that, while maintaining some awareness and strategies acquired, is just as flexible and critical to accommodate within itself possible instances of redesign, according to the constant evolution of the social and cultural context. Approaching the final part of this abstract we feel we can say, here briefly, as the professionalism of the individual teacher, its specificity and collaboration between teachers are considered very important in an initial training, but also in continuous education, that is able to interact narrative-self-reflective-autobiographical and clinical approaches.



## INTRODUZIONE

A partire dal 1960 l'UNESCO ha sollecitato gli Stati mondiali ad occuparsi con più perizia della formazione degli insegnanti<sup>1</sup>, indicata come un elemento essenziale per lo sviluppo e il futuro dell'umanità.<sup>2</sup>

I modelli di formazione presenti negli Stati Europei erano, all'epoca, fortemente diversificati, poiché figli di culture, pedagogie, necessità sociali e politiche differenti.<sup>3</sup>

La Comunità Europea ed altri Stati, come gli Stati Uniti d'America, il Giappone, l'Australia e il Sud Africa,<sup>4</sup> avevano risposto all'appello dell'UNESCO finanziando ricerche e studi per trovare modelli di formazione idonei a formare docenti in grado di comprendere e gestire i cambiamenti sociali e le mutazioni storico-culturali in atto.<sup>5</sup>

Per sostenere il nascente pensiero dell'Europa Unita, l'Unione Europea si è mossa, inoltre, nel tempo, per creare uno Spazio Comune Europeo per l'Istruzione, dove studenti e docenti potessero migliorare le proprie competenze e confrontarsi, dove le qualifiche e i percorsi di abilitazione potessero essere considerati equipollenti e quindi poter garantire al sistema delle istituzioni scolastiche una maggiore flessibilità e autonomia.

In fede al Trattato di Lisbona del 2002 e al programma Education and Training del 2010, le Commissioni Europee non hanno tentato una forzata omogeneizzazione ma hanno affidato l'istruzione e la formazione professionale ai singoli Stati, preservando di conseguenza quelle differenze che avrebbero dovuto essere intese e interpretate come risorse e non come ostacoli all'unificazione dell'Europa.

---

<sup>1</sup> CONCURED (a cura di), *Insegnanti in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2001

<sup>2</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975

<sup>3</sup> Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1985

<sup>4</sup> Cinerini A., Drago R., *Insegnanti professionisti*, ed. Erickson, Trento, 2001

<sup>5</sup> Margiotta U., *Professione docente*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.46

Anche se molti, da allora, sono stati i passi a livello politico e legislativo, molti sono stati, e sono ancora, gli ostacoli al cambiamento da superare, le mentalità da modificare, le organizzazioni da rendere meno “*disfunzionali al compito*”<sup>6</sup>.

La definizione di un profilo condiviso per gli insegnanti, il processo di universitarizzazione della formazione iniziale per i futuri insegnanti, il nuovo ruolo sociale e culturale affidato alla scuola e il cambiamento paradigmatico che l’hanno resa autonoma, hanno portato a una visione degli insegnanti e dell’insegnamento più coerente con un mondo sempre più globalizzato, in rapido cambiamento e una società dell’informazione<sup>7</sup> che si è trasformata prima in società della conoscenza<sup>8</sup> ed ora è considerata una società sempre più dell’apprendimento continuo, anzi di un “*continuum dell’apprendimento*”<sup>9</sup>.

Gli insegnanti non sono più solo funzionari statali<sup>10</sup> ma anche tutor, guide, con la necessità di comprendere, affrontare e gestire nuove responsabilità, di progettare esperienze didattiche personalizzate<sup>11</sup> stimolanti la curiosità e l’interesse degli alunni<sup>12</sup>, di essere comunicatori sistemici, transazionali e pragmatici<sup>13</sup> sia con la classe che con i genitori, i colleghi e i dirigenti scolastici, di diventare capaci di padroneggiare i diversi

---

<sup>6</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), “*Concezioni sull’insegnamento nell’istruzione secondaria*”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.89

<sup>7</sup> Carlucci F., Cavone F., *La grande Europa: allargamento, integrazione, sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.37

<sup>8</sup> Pietrangelo M., *Società dell’informazione tra realtà e norma*, Giuffré, Milano, 2007, p.119

<sup>9</sup> Pettenati M.C., Brotto F., *Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum*, in “*Racconto e riflessioni sul workshop del Gruppo di Lavoro Tecnico della Commissione Europea*”, in sito online INDIRE: <http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1891>, 15 maggio 2015, visto il 20 gennaio 2016

<sup>10</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006 p.128-129

<sup>11</sup> Bertolini P., *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999, p.185

<sup>12</sup> Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014

<sup>13</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006 p.99

## INTRODUZIONE

processi di apprendimento<sup>14</sup> e i sussidi di scaffolding<sup>15</sup>, di saper stare nel e vivere il cambiamento<sup>16</sup>.

La scuola è sempre meno luogo chiuso e a se stante e sempre più “organizzazione” situata in un contesto sociale, in stretto rapporto con esso<sup>17</sup>, una scuola che diviene “luogo di generazione per studenti e docenti”<sup>18</sup>.

Poiché il cambiamento auspicato dai governi nazionali, dalle Commissioni Europee e da istituzioni internazionali potrà avvenire solo se gli insegnanti stessi si assumeranno la responsabilità del cambiamento e riusciranno a implementare una comune cultura dell’innovazione<sup>19</sup>, la formazione iniziale degli insegnanti diventa un passo cruciale per permettere la nascita di una nuova modalità di fare scuola e di interpretare il ruolo dell’insegnante, rendere l’insegnamento una professione di pubblica utilità e capace di rispondere a specifiche domande formative.<sup>20</sup>

La Commissione Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo dell’UNESCO ha dichiarato che ogni essere umano deve essere aiutato nel processo di sviluppo della propria coscienza e identità personale e sociale e deve essere incoraggiato a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità<sup>21</sup>.

Anche per gli insegnanti, quindi, si è andata a definire una formazione iniziale che si occupi di costruire la professionalità docente e contemporaneamente l’identità personale e professionale, la metacognizione, mediante processi e approcci formativi che stimolino

---

<sup>14</sup> Bottero E., *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano, 2014, p.167-168

<sup>15</sup> Wood D. J., Bruner J. S, Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychiatry and Psychology”, Edmund Sonuga-Barke, 17(2), 1976, p.89-100

<sup>16</sup> Girelli G., *La consulenza educative come possibilità di innovazione nella scuola*, in Mortari L., Bertolani, J. (a cura di) “Counseling a scuola”, La Scuola, Brescia 2014, p.121-122

<sup>17</sup> Mortari L., *Il paradigma educativo della cura*, in Mortari L., Bertolani, J., “Counseling a scuola”, La Scuola, Brescia, 2014, p.5

<sup>18</sup> Girelli G., *La consulenza educative come possibilità di innovazione nella scuola*, in ibidem, p.121-122

<sup>19</sup> Ibidem, p.115

<sup>20</sup> Ibidem, p.120

<sup>21</sup> Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997

la riflessione su di sé<sup>22</sup> e sulle pratiche<sup>23</sup>, che sappiano mostrare ai futuri docenti, cresciuti in ambienti scolastici differenti, nuovi orizzonti e possibilità.

La presente ricerca, nell'ambito della ricerca sulla formazione degli insegnanti, è stata effettuata all'interno del modulo "Professione e Contesto", parte del II corso di Tirocinio formativo attivo (TFA) della classe di concorso A059 (Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado) anno 2014-2015, con l'obiettivo di evidenziare le problematiche, le difficoltà, le incomprensioni, ma anche i punti di forza, gli atteggiamenti positivi e le pre-comprensioni che i futuri docenti di Matematica e Scienze, per le Scuole Secondarie di Primo Grado, hanno vissuto durante il loro percorso di formazione iniziale e di analizzare meglio il ruolo delle metodologie didattiche utilizzate da parte dei loro formatori.

Per comprendere a fondo e riuscire ad analizzare i risultati delle interviste, delle osservazioni e degli elaborati degli studenti, lo stato attuale della Scuola Secondaria di Primo Grado e degli insegnanti che vi lavorano, dei sistemi scolastici in essere e delle concezioni attuali sull'insegnamento, dei problemi che attanagliano docenti e famiglie<sup>24</sup>, si è partiti dalla problematizzazione del cambiamento del profilo e del ruolo del docente (Capitolo 1), per poi passare ad analizzare i percorsi storici della formazione iniziale degli insegnanti nei Paesi Europei e in Italia (rispettivamente Capitolo 2 e Capitolo 3). Una base storica diviene, infatti, oggi indispensabile se si vogliono contestualizzare significativamente le ricerche, comprendere in modo approfondito le attuali problematiche, meditare adeguatamente su quali cambiamenti possano rendersi necessari e, infine ma prioritario, su come inserire tali cambiamenti nel contesto attuale in modo efficace.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Nigris E., *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004

<sup>23</sup> Mortari L., *Dire la Pratica*, Mondadori, Milano, 2010

<sup>24</sup> SIPED, *Ripensare la scuola nella società di oggi Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, 15 novembre 2014, visitabile in <http://www.siped.it/wp.../01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf>, visto il 14 marzo 2016

<sup>25</sup> Cochran-Smith M., *Policy, practice, and politics in teacher education*, in "Journal of Teacher Education", Corwin Press, Thousand Oaks, 2006

## INTRODUZIONE

Si sono poi considerati alcuni tra gli approcci più utilizzati e alcuni tra quelli più innovativi nella formazione iniziale dei docenti (Capitolo 6), che oggi prende l'aspetto di una formazione adulta<sup>26</sup>, sempre più orientata e situata nell'organizzazione scolastica e impostata su un percorso di apprendimento per la vita (Capitolo 4).

In particolare verranno presi in considerazione gli approcci narrativo e clinico che sono stati quelli utilizzati durante il corso "Professione e Contesto".

Il Capitolo 5 è stato dedicato ad un approfondimento della formazione iniziale dei futuri docenti di Matematica e Scienze, per la Scuola Secondaria di Primo Grado, ai quali sono state rivolte le interviste e sui quali sono state effettuate le osservazioni in aula.

Nel Capitolo 7 è stata, quindi, introdotta la presente ricerca mediante una disquisizione sullo stato dell'arte della ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti mentre nel Capitolo 8 sono stati definiti la cornice epistemologica, la metodologia, gli strumenti che hanno permesso la definizione e la scelta degli intervistati, la raccolta dei dati e che hanno giustificato eticamente la ricerca stessa: una indagine qualitativa che ha utilizzato tecniche narrative e cliniche (elaborati grafici e testuali, osservazioni, interviste singole e di gruppo) all'interno di una cornice epistemologica ad orientamento fenomenologico<sup>27</sup> nata e portata avanti con lo scopo non di trovare generalizzazioni ma emergenze situate che possano produrre, a loro volta, ulteriori approfondimenti, allargare gli orizzonti di senso e d'indagine sulla formazione iniziale dei futuri docenti, in particolare di Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado.

Nel Capitolo 9 sono state presentate alcune emergenze rilevate, in particolar modo quelle che hanno fatto riferimento alle difficoltà e ai punti di forza del percorso di formazione iniziale, sia quelle riferite al percorso di TFA II Ciclo per la classe di concorso Matematica e Scienze sia quelle esperite sul campo da abilitandi e da docenti ormai in servizio a tempo indeterminato.

---

<sup>26</sup> S. Meghnagi, *La formazione degli insegnanti: un'attività specifica di qualificazione professionale e di educazione degli adulti*, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.15

<sup>27</sup> Lincoln Y., Guba E., *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA), 1985

Nel Capitolo 10 si sono voluti proporre alcuni punti di attenzione che dovrebbero essere tenuti in considerazione durante la progettazione e l'erogazione della formazione iniziale dei docenti nelle Università, mentre nel Capitolo 11 si è data giustificazione della validità, dell'attendibilità e dei limiti della ricerca stessa.

Per concludere il Capitolo 12 propone un breve riassunto di quanto svolto, dei risultati ottenuti e ulteriori argomenti, anch'essi emersi durante la presente ricerca, che potrebbero essere oggetto di future indagini.

Di questi argomenti non è stata riportata la trascrizione delle interviste in Appendice in quanto verranno utilizzati in successivi lavori.



## CAPITOLO 1. LO SVILUPPO DEL RUOLO DOCENTE

La storia multifaccettata degli Stati Europei, soprattutto di quelli che nel tempo sono stati sotto il dominio alternato di altre nazioni, e le culture locali, dipendenti dalle tipologie dei regimi politici, dal senso attribuito all'educazione e all'istruzione, dalle ideologie imperanti, dalle religioni, dalle teorie psico-pedagogiche, dalle necessità economiche e sociali, hanno portato ad una configurazione eterogenea dei sistemi formativi, sia scolastici che degli insegnanti.<sup>28</sup>

Dopo la seconda Guerra Mondiale l'Europa, aiutata e sostenuta dalle direttive dell'UNESCO, ha intentato un processo di unificazione dei modelli di formazione e dei titoli di abilitazione. Negli ultimi trent'anni i lavori di svariate commissioni, dal Processo di Bologna a quello di Lisbona, e i risultati di molteplici ricerche hanno portato a sviluppare esperienze di interscambio mediante i progetti Erasmus+<sup>29</sup>, a stilare un profilo del docente condiviso dalla maggior parte degli Stati, ma hanno anche condotto ad una politica che ha lasciato una grande libertà ad ogni Stato, e perfino ad ogni Ateneo, nella pianificazione e nella gestione della formazione iniziale degli insegnanti e della formazione professionale.<sup>30</sup>

Ciò ha reso impossibile il riallineamento delle velocità di sviluppo dei vari Paesi<sup>31</sup> e ha lasciato agire controtendenze, enti disfunzionali agli obiettivi predeterminati<sup>32</sup>, nonostante l'importante creazione dello "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e formazione degli insegnanti"<sup>33</sup>.

---

<sup>28</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013

<sup>29</sup> Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, *Sulla preparazione dei giovani per il 21 ° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 2008/C 319/08

- Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio del 26 novembre 2009 *Sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici*, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 2009/C 302/04

<sup>30</sup> Idem

<sup>31</sup> Peccenini R., *Insegnanti: un'Europa a più velocità*, in "Universitas", 94, dicembre 2004, p.49-52

<sup>32</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), "Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria", Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.89

<sup>33</sup> Eadem

Le culture nazionali sono state, e sono ancora, ostacoli duri da rimuovere poiché la motivazione suscitata negli insegnanti dalle linee guida europee e dallo stesso concetto di Europa Unita è debole, se non addirittura inesistente.

Il motto “È sempre stato fatto così, funziona, perché bisogna cambiare?” risuona sia di una ritrosia innata, e consustanziale all'essere umano<sup>34</sup>, al cambiamento, sia anche di diffidenze, supportate spesso dai mass-media, nei confronti di un'unificazione dell'Europa che ancora non si sta compiendo appieno e della quale in molti non comprendono la necessità, nonostante la maggior parte delle associazioni oggi stia diffondendo silenziosamente ma efficacemente l'idea di Europa Unita.<sup>35</sup>

Gli ostacoli al cambiamento non provengono, però, solo dal basso, dal popolo che mal interpreta gli obiettivi dei governi, provengono, anche e direttamente, dai Ministri dell'Istruzione dei vari Stati, i quali, ritenendo che gli asset-organizzativo valoriali, dipendenti dalle ideologie operanti e da questioni storiche, siano, ancora e soprattutto una questione esclusivamente ad appannaggio del Governo locale continuano a contrapporre riferimenti legislativi nazionali ai tentativi di unificazione.<sup>36</sup>

Lo stesso paradigma nazional-individualista e le lotte tra le diverse potenze europee e mondiali hanno portato, nei secoli, a concepire il patrimonio delle competenze come capitale individuale e non come capitale sociale<sup>37</sup>, generando chiusura alla contaminazione tra le culture, i metodi, gli approcci. Se le innovazioni tecnologiche e della comunicazione degli inizi del nuovo millennio avevano sostenuto i tentativi di apertura, di condivisione e di globalizzazione<sup>38</sup>, la crisi economica dell'ultimo decennio

---

<sup>34</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Cortina, Milano, Prima edizione 2002

<sup>35</sup> Bichi R., *Europa e Società civile*, Franco Angeli, Milano, 2014, vol. II

<sup>36</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), “Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.75

<sup>37</sup> Binanti L., Tempesta M, (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Roato (BS), 2010, p.14

<sup>38</sup> Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004

e un minor senso di sicurezza sociale stanno rimettendo a dura prova i propositi di apertura e di condivisione.<sup>39</sup>

La lentezza della burocrazia, soprattutto quella degli stati meno digitalizzati come l'Italia, la Grecia e il Portogallo, è stata, ed è ancora, un elemento non marginale dell'esistenza di diverse velocità di sviluppo e insieme alle scelte, spesso contraddittorie, di alcuni governi<sup>40</sup> continua a rendere non ancora predeterminabili, difficilmente gestibili e interpretabili, in una parola "instabili"<sup>41</sup>, il processo di equipollenza dei titoli, la possibilità di scambio internazionale di docenti e la globalizzazione europea dei sistemi formativi dei docenti.

La differenza di contribuzione, di condizioni contrattuali, di orario di lavoro, di percorsi di formazione, di possibilità lavorative per i docenti dei vari Stati, oltre una visione caricaturale del docente spesso sostenuta dai media di comunicazione di massa,<sup>42</sup> sono anch'essi elementi di intralcio all'unificazione dei sistemi formativi e della libera circolazione dei docenti: è impensabile equiparare e pensare a far circolare liberamente i docenti in Europa se le legislazioni sull'assunzione e sui licenziamenti, sugli stipendi, sulla formazione continua sono ancora profondamente diversi tra uno Stato e l'altro.<sup>43</sup>

Nonostante queste problematiche a livello istituzionale, politico e contrattuale, un lungo percorso di confronto a livello culturale è riuscito, in più di cinquant'anni, a modificare il profilo del docente per renderlo più adatto ai cambiamenti avvenuti nella società e nei suoi bisogni e idoneo a far da base a nuove progettazioni della formazione iniziale.

---

<sup>39</sup> Belluati M., Caraffini P. (a cura di), *L'Unione Europea tra istituzioni e opinione pubblica*, Carocci, Roma, 2015

<sup>40</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), "Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria", Pensa Multimedia, Lecce, 2010, pp.71-72

<sup>41</sup> Eadem

<sup>42</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013

<sup>43</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

## 1.1 DALLE LISTE DI COMPETENZE A UN PROFILO SISTEMICO DEL DOCENTE E A UN NUOVO RUOLO DELLA SCUOLA

Il lungo percorso che ha portato alle odierne linee guida della Comunità Europea, alle quali tutti gli Stati stanno cercando, se pur a fatica, di adeguarsi, derivano da un lungo processo di analisi, studio, confronti, approfondimenti, ripensamenti sul profilo del docente, sulle competenze, abilità, conoscenze disciplinari e trasversali che un docente dovrebbe conseguire per poter svolgere efficacemente il suo ruolo nella scuola e nella società e per sapersi rapportare con entrambi.<sup>44</sup>

I modelli di docente presenti in Europa agli inizi del Novecento si rifacevano a tre metafore che consideravano il docente come “*funzionario di una burocrazia professionale*”<sup>45</sup>, come un “*artigiano libero e indipendente da ogni committenza sociale*”<sup>46</sup> o come un “*tecnico-specialista della didattica*”<sup>47</sup>, che provenivano, rispettivamente, il primo dalle necessità di uno Stato burocratizzato che utilizzava gli insegnanti anche come elementi di controllo e di sottomissione sociale e nel quale i legami giuridico-formali determinavano il lavoro<sup>48</sup> divenendo al contempo rassicuranti per gli insegnanti e per chi affidava loro i propri figli<sup>49</sup>, il secondo da una cultura che intendeva l’insegnamento come una libera arte e i docenti come “magistri” portatori di una saggezza da tramandare e custodire, il terzo dalle necessità di un popolo inserito in un conflitto teorico e di interessi tra il primato dell’istruzione e quello della socializzazione ed educazione nell’attività concreta dell’insegnamento<sup>50</sup>. Tale conflitto si concretizzerà poi in un saper fare tecnico-professionale appreso in percorsi determinati, affidato alla

---

<sup>44</sup> Isidori E., *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi, Perugia, 2003

<sup>45</sup> Semeraro S., *I vincoli e le risorse organizzative per la formazione degli insegnanti*, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), “*Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*”, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.47

<sup>46</sup> Idem

<sup>47</sup> Censis, *Norma e progetto. Indagine sui modelli organizzativi della scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 1989, p.9

<sup>48</sup> Semeraro S., *I vincoli e le risorse organizzative per la formazione degli insegnanti*, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), “*Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*”, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.47

<sup>49</sup> Idem

<sup>50</sup> Censis, *Norma e progetto. Indagine sui modelli organizzativi della scuola italiana*, F. Angeli, Milano, 1989, p.10

conoscenza di metodologie certe e darà luogo alle politiche di aggiornamento in servizio.<sup>51</sup>

Durante il secolo diciannovesimo, le tre metafore si erano, grazie agli influssi culturali apportati dalle diverse dominazioni, diffusi un po' ovunque e in particolar modo in quegli Stati che, come l'Italia, erano da poco diventati unitari e si erano quindi sviluppati nelle loro diverse regioni secondo culture, morali, politiche ed etiche molto differenti tra loro. Si può capire, quindi, come da questa situazione iniziale diventasse veramente arduo trovare la via per condividere un profilo, uno scopo, obiettivi formativi, un ruolo sociale, un'etica professionale.

Dal Secondo Dopoguerra la maggior parte degli Stati Europei comprese che il profilo dell'insegnante avrebbe dovuto essere "*collegato al contesto scolastico, sociale, nazionale e alla gamma di competenze, interessi, esperienza e caratteristiche attuate nella prassi scolastica*"<sup>52</sup>, e questo differente sguardo, situato nel tempo e nel contesto, aiutò i diversi Stati ad entrare in un proficuo, ma anche contrastato, dialogo.

Fondamentalmente si scontrarono due opposte posizioni teoriche che facevano riferimento, l'una, ad una concezione più volontaristica e passionale dell'insegnamento, l'altra, ad uno sguardo già rivolto verso la professionalizzazione del ruolo. Secondo la prima concezione teorica era intrinsecamente impossibile definire, mediante un elenco di competenze chiave, abilità e funzioni il profilo del docente e cosa era o cosa avrebbe dovuto essere un docente. Per questa parte di studiosi il profilo non poteva essere altro che implicito poiché non poteva essere progettato ma doveva essere solo perseguito<sup>53</sup>.

Coloro i quali, invece, causa anche l'industrializzazione, le prime teorie sull'organizzazione aziendale e le nuove filosofie e pedagogie (Dewey, Bruner, Claparède, Montessori, Freinet)<sup>54</sup>, iniziavano a guardare all'insegnamento come ad un

---

<sup>51</sup> Idem

<sup>52</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013

<sup>53</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda costa, S. Meghnagi, "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.100

<sup>54</sup> Sacco A., Morgese R., *Gli strumenti della narrazione e della riflessione*, in Nigris E., "La formazione degli insegnanti", Carocci, Roma 2004, pp.177-179

ruolo da professionalizzare sostenevano che un profilo esplicito potesse essere steso a partire dall'analisi dei bandi dei concorsi.<sup>55</sup> In quei bandi, in modo completo o parziale, in modo errato o corretto, c'erano, infatti, già indicatori e riferimenti a cosa avrebbe dovuto essere un docente: si sarebbe trattato, quindi, di analizzarli più in profondità, applicando uno sguardo critico in relazione al contesto nel quale gli insegnanti sarebbero andati ad operare.<sup>56</sup>

Continuare a mantenere implicito il profilo del docente significava anche sostenere che la formazione iniziale non avesse senso e importanza poiché si poteva divenire docente solo mediante la messa in pratica dell'insegnamento, ovvero solo sul campo, secondo una logica dell'imparare facendo (learning-by-doing), che a sua volta implicava "solo" una continua riflessione nell'esercizio della professione (secondo i modelli di Kolb<sup>57</sup>, Pfeiffer<sup>58</sup> e Jones<sup>59</sup>) oltre ad un puro atto di ripetizione di pratiche.<sup>60</sup>

Lasciare il profilo a livello implicito significava inoltre permettere una maggiore interpretazione e modellabilità dei criteri di selezione da parte di ogni singola commissione e quindi la possibilità che la scelta dei docenti avvenisse più in relazione a una visione soggettiva dei commissari, o delle necessità della politica, che in base a chiari criteri valutativi.<sup>61</sup>

Pensare alla necessità di arrivare a definire un profilo esplicito, gli "obiettivi di formazione, le relazioni tra i vari obiettivi, e le loro gerarchie interne"<sup>62</sup>, le risorse umane e strumentali necessarie, una "trama della competenze da costruire",<sup>63</sup> metteva in

---

<sup>55</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda costa, S. Maghnagi, "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.100

<sup>56</sup> Idem

<sup>57</sup> Kolb D.A., Fry R., *Towards an applied theory of experiential learning*, in Cooper C. L., "Theories of group processes", Wiley, New York, 1975

<sup>58</sup> Pfeiffer J.W. (a cura di), *A handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, Univ. Ass. Inc., San Diego, CA, vol.9

<sup>59</sup> Jones M., *Training practices and learning theories*, in "Journal of European Industrial Training", Emerald, Bingley, 3(7), 1977, pp.22-25

<sup>60</sup> Quaglino G.P., *Fare formazione*, Cortina, Milano, 2005

<sup>61</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda costa, S. Maghnagi, "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.100

<sup>62</sup> Idem

<sup>63</sup> Idem

evidenza che, almeno alcuni, iniziavano a pensare all'insegnamento come ad una attività complessa, articolata, bisognosa di una valutazione e selezione idonee a scegliere veramente i docenti più preparati e idonei al ruolo.

La definizione del primo profilo, metà degli anni '80 del ventesimo secolo in Italia,<sup>64</sup> e di tutti quelli successivi, furono, quindi, l'esito di una lotta di paradigmi, di culture di formazione, di attribuzioni di significati differenti e si posero nel tempo, sempre più, come il risultato di ragionamenti e riflessioni sull'economia, sulla produzione industriale, sulla società e sulle rispettive necessità. I dualismi "selezione-socializzazione, istruzione-educazione, competizione-cooptazione, indottrinamento-apprendimento critico, metodi autoritari-metodi democratici, sapere-saper fare"<sup>65</sup>, andavano assumendo, sempre più, significati e senso a seconda anche del tipo di scuola (elitario o di massa), del tipo di pedagogia, del tipo di sociologia e di forma-scuola che si sceglieva, man mano, di adottare.

Pensare a scuole elitarie piuttosto che a scuole di massa portava necessariamente anche ad assegnare ruoli e competenze differenti ai docenti. Se nella scuola elitaria, infatti, il docente doveva possedere un'alta qualificazione e competenze scientifiche nella sua materia, tale livello di specializzazione diveniva eccessivo per la scuola di massa, per una scuola che si poneva come scopo "*il raggiungimento degli obiettivi di fondo del sistema scolastico*"<sup>66</sup>.

Negli ultimi decenni si è cercato di porre la scuola a servizio delle dinamiche economiche e delle politiche del lavoro, e di trasformarlo da luogo di cultura<sup>67</sup> ad ambiente atto a "*favorire l'acquisizione di saperi, sviluppando soprattutto la parte intellettuale della persona*"<sup>68</sup>, con una educazione sociale ridotta all'insegnamento delle regole e dei comportamenti che permettono di inserirsi e rimanere nei contesti sociali, che "*non tiene*

---

<sup>64</sup> Corda Costa M., *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, p.37

<sup>65</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda Costa, S. Magagnoli, "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p. 103

<sup>66</sup> Idem

<sup>67</sup> Mortari L., *Il paradigma educativo della cura*, in Mortari L., Bertolani, J., "Counseling a scuola", La Scuola, Brescia, 2014, p.5

<sup>68</sup> Ibidem, p.6

conto dei bisogni ontogenetici della persona nella sua complessità.<sup>69</sup>, di quei bisogni che già nel Seicento Comenio riteneva dovessero essere gli orientatori primi delle pratiche e delle relazioni didattiche.<sup>70</sup>

Le differenti considerazioni sulla scuola e sui suoi obiettivi, sull'insegnante e sull'insegnamento si sono rincorsi, sostenuti, contrastati a vicenda, ricorsivamente, evidenziando definitivamente che il profilo dell'insegnante non può essere considerato come dato una volta per tutte, ma dovrebbe, invece, essere costantemente ri-costruito mediante “*paioli generali di competenze, da riempire di indicazioni*”<sup>71</sup>, non di competenze e conoscenze, e sempre aggiornato in relazione ai mutamenti della società e della cultura europea e dei singoli Stati.<sup>72</sup>

Da un elenco parziale di competenze, abilità e conoscenze dei primi profili degli insegnanti, si è passati alla stesura del cosiddetto esagono cognitivo dell'insegnante, una mappa delle sei dimensioni ritenute indispensabili per gli insegnanti.<sup>73</sup>

L'esagono cognitivo, stilato dagli studiosi del progetto EMETT, il Master europeo per la formazione degli insegnanti secondari, finanziato nel quadro del programma Erasmus di apprendimento permanente che aveva lo scopo primario di gettare le basi per una reale prospettiva di mobilità culturale e professionale degli insegnanti secondari in Europa, comprende la dimensione culturale, quella psico-pedagogica, quella metodologico-didattica, quella pratica-riflessiva, quella relazionale e, infine, ma non meno importante, quella sociale. Le diverse dimensioni sono state a loro volta suddivise in 14 competenze chiave<sup>74</sup> (si veda Tabella 1) che riportano sia alle tre metafore precedentemente indicate (insegnante artigiano, tecnico e funzionario), sia a quattro nuove metafore (insegnante riflessivo, guida educativa, attore sociale, insegnante esperto), individuate da un attento

---

<sup>69</sup> Eadem

<sup>70</sup> Riva M.G., *Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante*, in Riva M. G., “L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione”, Pisa, ETS, 2008, p.135-230

<sup>71</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda costa, S. Maghnagi, “Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua”, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.110

<sup>72</sup> Ibidem, p.110

<sup>73</sup> Margiotta U., *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano, 2006

<sup>74</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.175



e approfondito studio dei bisogni sociali e dello sviluppo della società stessa<sup>75</sup>: una società oggi “dell'apprendimento continuo”<sup>76</sup>, passata, negli ultimi trent'anni, attraverso lo stadio “dell'informazione mediata dalle nuove tecnologie”<sup>77</sup> e lo stadio della “conoscenza”<sup>78</sup>, in continua correlazione con paradigmi formativi che hanno resistito per secoli, come la scuola ellenica non religiosa e quella di stampo clericale.

L'esagono cognitivo ha proposto una visione globale e olistica delle attività e delle competenze dei docenti, considerando e intrecciando i contributi delle ricerche in diversi campi (ricerche sull'educazione, sui percorsi di sviluppo umano e sociale, sui codici linguistici e comunicativi, sui processi di insegnamento e apprendimento).

La Ricerca del CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*)<sup>79</sup> del 1996 ha messo in evidenza che il profilo dell'insegnante non è più un “insieme di elementi comportamentali analizzabili disgiuntamente l'uno dall'altro o da acquisire in modo indipendente l'uno dall'altro”<sup>80</sup> ma deve essere pensato come insieme sistemico e globale da gestire, organizzare, progettare, interpretare e correlare in modo olistico, da aggiornare mediante l'innovazione delle competenze, delle metodologie didattiche, dell'ambiente e degli strumenti.

Un insieme multi-composito che abbracci i livelli di apprendimento dei propri studenti, la dedizione alla formazione continua, all'auto-osservazione e all'auto-valutazione critica, relazioni<sup>81</sup> sempre più articolate e fondanti con gli studenti, i genitori degli studenti, i colleghi, i dirigenti, i ricercatori, gli studiosi, gli enti del territorio, gli strumenti

---

<sup>75</sup> Margiotta U., *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano, 2006, p.18

<sup>76</sup> Pettenati M.C., Brotto F., *Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum Racconto e riflessioni sul workshop del Gruppo di Lavoro Tecnico della Commissione Europea*, in sito online INDIRE: <http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1891>, 15 maggio 2015, visto il 20 gennaio 2016

<sup>77</sup> Carlucci F., Cavone F., *La grande Europa: allargamento, integrazione, sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.37

<sup>78</sup> Pietrangelo M., *Società dell'informazione tra realtà e norma*, Giuffrè, Milano, 2007, p.119

<sup>79</sup> Ibidem, p.163

<sup>80</sup> Idem

<sup>81</sup> Margiotta U., *La nuova alleanza: evoluzione dei saperi e modelli di apprendimento*, Univ. Ca' Foscari, Venezia, 2007

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

a disposizione, il contesto, l'ecologia della classe<sup>82</sup>, le emozioni<sup>83</sup> che rendono l'insegnante una persona, ancor prima di un professionista.

	<i>Le 14 competenze</i>	<i>I tipi di insegnante</i>
1	Riflettere sulle pratiche professionali (ed analizzarne gli effetti)	<i>Insegnante riflessivo</i>
2	Produrre strumenti e scenari innovativi (insegnante – ricercatore).	
3	Accompagnare lo sviluppo personale dell'allievo	<i>Guida Educativa</i>
4	Testimoniare la difficile leggerezza della costruzione del sé	
5	Promuovere una relazione positiva orientata ai valori e rispettosa della persona	
6	Impegnarsi con i colleghi per lo sviluppo cooperativo del profilo formativo degli allievi	<i>Attore sociale</i>
7	Analizzare e responsabilizzare sulle sfide antropologiche e sociali della complessità quotidiana	
8	Attivare situazioni didattiche specifiche e saperne giustificare le regole e le procedure.	<i>Tecnico</i>
9	Padroneggiare e sviluppare i saperi pedagogici e psicologici	
10	Utilizzare tecniche e strumenti per l'organizzazione della conoscenza e della comunicazione (utili anche per sviluppare multiculturalità e inclusività <sup>84</sup> )	
11	Padroneggiare e sviluppare i saperi didattici ed epistemologici	<i>Insegnante Esperto</i>
12	Padroneggiare e ricostruire i saperi disciplinari ed interdisciplinari.	
13	Utilizzare routines e schemi d'azione contestualizzati.	<i>Sapiente Artigiano</i>
14	Realizzare i compiti assegnati.	

**Tabella 1: Le Competenze degli Insegnanti**

<sup>82</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006

<sup>83</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Cortina, 2002

<sup>84</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.175-177

Un insegnante di qualità diventa, quindi, una persona, una parte essenziale del sistema scolastico e di quello sociale<sup>85</sup>, capace di far colloquiare tutte queste dimensioni, abile nel condurle le fila, nel progettarne i percorsi, nell'analizzare gli eventi, nella costruzione di un tutt'uno organico e articolato, così come organico e articolato è il suo profilo<sup>86</sup>, capace di empatia, di identificarsi con gli altri e di riconoscere la loro dignità, esperto di organizzazione e gestione<sup>87</sup>, preparato ad assumere il cambiamento come "comportamento naturale"<sup>88</sup>.

Ricorsivamente la scuola si è trasformata da luogo chiuso, a se stante, nel quale si metteva in atto una pura teorizzazione dei concetti, a luogo contestualizzato, nello spazio e nel tempo, all'interno di una società e di un momento storico, strettamente connesso con altri enti di formazione, di educazione, sempre più indispensabili per la sussistenza stessa della scuola e della società. Un luogo, la "nuova" scuola, dove gli studenti possano diventare cittadini, imparare a fare oltre che a conoscere<sup>89</sup> e dove gli insegnanti e gli alunni siano coinvolti allo stesso modo nell'attività di insegnamento/apprendimento.<sup>90</sup>

La dimensione organizzativa dell'esagono cognitivo dell'insegnante, ancor oggi spesso "dimenticata" dai progettisti della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti<sup>91</sup>, fa riferimento a una scuola ripensata come organizzazione, e quindi necessariamente in costante apprendimento<sup>92</sup>, una learning organization<sup>93</sup>, una scuola che deve porre al centro dei propri obiettivi, per i propri studenti ma anche per i propri docenti, lo sviluppo di competenze di imprenditorialità (enterpriseurship), di autonomia, per permettere agli insegnanti di sviluppare servizi differenti dalla docenza secondo le indicazioni della legislazione sull'autonomia scolastica.

---

<sup>85</sup> Van Velzen R., *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Omograf, Madrid, 1985, p.48

<sup>86</sup> Margiotta U., *La nuova alleanza: evoluzione dei saperi e modelli di apprendimento*, Univ. Ca' Foscari, Venezia, 2007

<sup>87</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013

<sup>88</sup> Ibidem p.165

<sup>89</sup> Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999

<sup>90</sup> Lodi M., *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Milano, 2014

<sup>91</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.78

<sup>92</sup> Quaglino G.P., *Fare Formazione*, Cortina, Milano, 2005

<sup>93</sup> Mortari L., *Il paradigma educativo della cura*, in Mortari L., Bertolani, J. (a cura di) "Counseling a scuola", Brescia, La Scuola, 2014, p.113

Saper governare “*la pesantezza non abbattibile*”<sup>94</sup> dell’organizzazione e della burocrazia scolastica potrà permettere una maggiore soddisfazione reciproca nella relazione educativa e alimentare positivamente “*il lavoro intellettuale della comunità di professionisti di cui l’insegnante è parte*”,<sup>95</sup> consentendo al docente e all’istituzione scolastica di “*evolvere in sintonia con l’evoluzione della storia, della cultura, della specificità e dell’autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante*”.<sup>96</sup>

Per raggiungere quanto auspicato diviene imprescindibile modificare e plasmare i sistemi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per renderli sempre meno luoghi di istruzione e sempre più luoghi di apprendimento e di educazione al ruolo, che non può far altro che svilupparsi in una professione.

## 1.2 LA PROFESSIONALIZZAZIONE DELL’INSEGNAMENTO

Il processo di professionalizzazione del ruolo degli insegnanti è stato l’approdo dei percorsi di profilazione e delle riflessioni sulle sue competenze e attività, nonché degli studi sulle altre professioni e sulle caratteristiche che dovrebbero contraddistinguere le professioni dai ruoli. A tutt’oggi questo processo è in pieno divenire anche a causa delle differenze linguistiche, culturali e sociali e di una certa caoticità dei paradigmi di riferimento<sup>97</sup>.

---

<sup>94</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.178

<sup>95</sup> Idem

<sup>96</sup> Idem

<sup>97</sup> Caena, F., Margiotta, U., *European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity*, in “European Educational Research Journal”, 9 (3), 2008, pp.317-331

### 1.2.1 LE PRIME TEORIZZAZIONI IN AMBITO ANGLOSASSONE

In Gran Bretagna e negli Stati Uniti d'America già dagli inizi del '900 si era posta la questione della professionalizzazione dell'insegnamento e, questa, divise sia gli studiosi che la società.

Entro il 1922 erano stati presi in considerazione tutti gli aspetti oggi ritenuti fondanti della professione di insegnante, ma anche tutti gli ostacoli che avrebbero procrastinato la vera e propria professionalizzazione dell'insegnamento, oggi ancora in atto in molti Stati Europei.

L'idea iniziale del dibattito sulla professionalizzazione sosteneva che l'insegnamento non avrebbe potuto diventare una professione finché non ne fossero state definite le caratteristiche, e non ne fosse stato determinato un percorso formativo e un esame abilitativo serio e ad hoc che tenesse in considerazione tutte le necessità cognitive, psicologiche, sociologiche degli insegnanti futuri e di quelli già in servizio.<sup>98</sup>

Lo stipendio dei docenti, ritenuto anche all'epoca spesso inadeguato, e il riconoscimento sociale dell'insegnamento erano due punti importanti nelle discussioni degli studiosi e dei politici, soprattutto americani, insieme alla considerazione che la selezione e la valutazione dei docenti (futuri e in servizio) avrebbe dovuto primariamente tenere conto della loro salute fisica, della dirittura morale, della capacità di comprendere le situazioni, le cose, le persone in profondità, della loro volontà di considerare l'insegnamento parte integrante della loro vita<sup>99</sup>, del loro livello di empatia, di educazione liberale, di formazione e competenze professionali.<sup>100</sup>

Negli Stati americani la nascita dei codici etici fu naturale conseguenza della presa di coscienza che la professione docente era chiamata a rendere, all'umanità, un servizio di assistenza nella preparazione dei piccoli in modo che, crescendo, potessero divenire

---

<sup>98</sup> Mardis S.K., *Making teaching a profession*, in "The Journal of Education", Boston University Press, Boston, Vol. 73, No. 19 (MAY 11, 1911), p.508

<sup>99</sup> Idem, p.509

<sup>100</sup> Cook R.E., *Ethics of the teaching profession*, in "The Journal of Education", Vol. 87, No. 8 (FEBRUARY 21, 1918), pp.123

mentalmente, moralmente e psicologicamente preparati per servire, a loro volta e durante tutta la restante parte della loro vita, la società collaborando con altre istituzioni come la famiglia, la Chiesa e tutte le organizzazioni sociali del territorio.<sup>101</sup>

Ciò contemplava, già, che un insegnante non dovesse essere solo preparato disciplinarmente ma che dovesse essere anche e soprattutto determinato personalmente e capace di rimanere fedele al proprio compito etico<sup>102</sup>: un obbligo di “cura”<sup>103</sup> verso gli studenti, che oggi riecheggia nelle posizioni dei maggiori studiosi sul tema (Mortari, Nigris, Margiotta, Luzzatto), e che sarà attuabile solo se gli insegnanti stessi saranno in grado, prima, di prendersi cura di loro stessi<sup>104</sup> e dei loro colleghi<sup>105</sup>.

Un obbligo di cura che imponeva già di pensare all’insegnamento, al di là del necessario “cuore” degli insegnanti<sup>106</sup>, non come ad un’opera missionaria e volontaristica, così come la scuola pubblica non era e non poteva essere un’istituzione caritativa, ma ad un’impresa sostenuta da teorie, da un saper fare proprio, e che poteva reclamare di per se stessa lo status di professione<sup>107</sup>, implicando la formazione continua per tutti gli insegnanti<sup>108</sup> per il solo fatto di avere a che far con il costruirsi della vita e dell’esistenza altrui.<sup>109</sup>

La definizione dell’insegnamento mediante un elenco di attributi e come servizio sociale orientato da un codice deontologico si situava pienamente all’interno delle posizioni della corrente funzionalista, di stampo puritano, che definiva ogni professione e i relativi professionisti come “*servizio sociale essenziale, unico e definito, attuato con processi*

---

<sup>101</sup> Idem

<sup>102</sup> Idem, p.121

<sup>103</sup> Palmer G.H., *What is a profession?*, in “The Journal of Education”, Boston University Press, Boston, Vol. 80, No. 20 (DECEMBER 3, 1914), pp.537

<sup>104</sup> Idem

<sup>105</sup> Winship A.E., *Will women make teaching a profession?*, in “The Journal of Education”, Vol. 81, No. 14 (APRIL 8, 1915), pp.367

<sup>106</sup> Musselman H. T., *The teaching profession today*, in “The Journal of Education”, Boston University Press, Boston, Vol. 95, No. 9 (MARCH 2, 1922), p.241

<sup>107</sup> Williams L.A., *Teaching as a Profession*, in “The High School Journal”, University of North Carolina Press, North Carolina, Vol. 4, No. 2 (Feb., 1921), pp.31-33

<sup>108</sup> Musselman H. T., *The teaching profession today*, in “The Journal of Education”, Boston University Press, Boston, Vol. 95, No. 9 (MARCH 2, 1922), p.241

<sup>109</sup> Williams L.A., *Teaching as a Profession*, in “The High School Journal”, University of North Carolina Press, North Carolina, Vol. 4, No. 2 (Feb., 1921), pp.31-33

*intellettuale complessi, preceduto da un lungo periodo di formazione specializzata e contraddistinto da autonomia, responsabilità e dall'adempimento di un servizio per delega della società; tali tratti impongono inoltre l'autogoverno del gruppo professionale (mediante l'istituzione di un ordine professionale) <sup>110</sup> e la presenza di un codice etico.*"<sup>111</sup>

Tale concezione dell'insegnamento rimarrà costantemente nei Paesi anglosassoni e in quelli di matrice puritana, scontrandosi con la concezione dell'insegnamento come missione, dilagata all'interno degli Stati di matrice cattolica, e porterà in Inghilterra, intorno al primo decennio del XX secolo, alla discussione sull'opportunità, o meno, di porre l'insegnamento sotto il diretto controllo dell'amministrazione centrale come avveniva per altre attività commerciali<sup>112</sup>. La questione però fu velocemente abbandonata a causa dell'allora completa mancanza di autonomia dei docenti nella progettazione e messa in atto dell'insegnamento.<sup>113</sup> La questione verrà ripresa solo in tempi recenti a seguito della maggiore autonomia assegnata alle scuole e agli insegnanti un po' ovunque in Europa.

## 1.2.2 LO SGUARDO DI ALTRE CORRENTI DI PENSIERO SULLA PROFESSIONE

Accanto alla corrente funzionalista, in America negli anni '30, si è sviluppata la corrente di pensiero interazionista<sup>114</sup>, che, invece di soffermarsi sulle caratteristiche e sugli elementi fondanti delle professioni, andava ad analizzare i processi che portavano le occupazioni a diventare professioni, ad avere un riconoscimento legale e uno specifico mandato, connesso all'"*obbligo legale di assumere una funzione specifica*"<sup>115</sup>, e inizia va un discorso di riconoscimento sociale del professionista che si snoderà attraverso il percorso storico di approfondimento del sapere e del valore etico dell'attività professionale stessa.<sup>116</sup>

---

<sup>110</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.45

<sup>111</sup> Lieberman M., *Education as a Profession*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New York), 1956, pp.2-6

<sup>112</sup> Cady W.G., *The Teaching Profession in Science* New Series, Vol. 23, No. 597 (Jun. 8, 1906), Published by American Association for the Advancement of Science, pp.883 Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1634144> visto il 10 febbraio 2015

<sup>113</sup> Idem

<sup>114</sup> Cesareo V., *Sociologia, Teoria e Problemi*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p.63

<sup>115</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.42

<sup>116</sup> Damiano E., *L'Insegnante etico*, Cittadella, Assisi, 2007, p.173

L'approccio marxista e quello neo-weberiano, confluiti nell'approccio ideologico<sup>117</sup>, hanno invece sempre considerato le professioni per il loro potere e il loro riconoscimento sociale, dato però non da un processo storico, come per l'interazionismo, ma da meccanismi politici di controllo dell'economia e delle condizioni lavorative.<sup>118</sup>

L'interazionismo si è sviluppato diventando interazionismo simbolico<sup>119</sup> e grazie all'approccio simbolico della scuola di Chicago ha iniziato ad indagare, a ricostruire e ad analizzare i percorsi, le modalità e le interazioni con i quali gli individui costruivano la propria professionalità e la vivevano quotidianamente.<sup>120</sup>

Questi ultimi tre approcci alle professioni insieme al pensiero funzionalista sono andati a costituire due diverse linee di pensiero che ancora oggi incidono sulle politiche formative degli Stati: un **approccio di tipo funzionalista o olistico**, che cerca di individuare un ideal tipo di professione e sviluppa una ricerca di tipo nomotetico e un **approccio interazionista o individualistico**, che si focalizza sui processi di costruzione delle professioni, poiché reputa che vi sia una molteplicità dinamica dei tipi di professioni e quindi sia impossibile definirne le caratteristiche specifiche e invita, quindi, ad una ricerca di tipo idiografico mediante una metodologia fenomenologica.<sup>121</sup>

### 1.2.3 LA PROFESSIONALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO DAL SECONDO DOPOGUERRA

La professionalizzazione di molte attività considerate in precedenza solo dei mestieri ebbe luogo in concomitanza con la rivoluzione industriale. I tratti per determinare quanto un mestiere si fosse professionalizzato (una teoria sistematica, un'autorità, un'approvazione da parte della comunità, un codice etico, una propria cultura) furono

---

<sup>117</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.43

<sup>118</sup> Cesareo V., *Sociologia, Teoria e Problemi*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p.63

<sup>119</sup> Blumer H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, University Press Group Ltd, London, 1986 (ed. or. 1969)

<sup>120</sup> Damiano E., *L'Insegnante etico*, Cittadella, Assisi, 2007, p.173

<sup>121</sup> Cesareo V., *Sociologia, Teoria e Problemi*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p.63



determinati da Greenwood nel 1957<sup>122</sup>, mentre solo nei successivi anni '90 Lucas e Dubar identificarono un processo di professionalizzazione delle nuove professione consistente nella definizione di uno spazio di qualificazione professionale condiviso, in un luogo comune delle pratiche identitarie, nella definizione univoca dei profili per renderli univocamente riconoscibili e dei percorsi di carriera, in un sistema di formazione che potesse replicare nel tempo la professione stessa.<sup>123</sup>

Vennero elaborate e si diffusero sia in Europa che in America ulteriori teorizzazioni che andavano dal considerare tutte le attività come possibili professioni secondo un certo proprio grado, da quelle più professionalizzate e indiscutibilmente riconosciute come tali (medici, avvocati ingegneri, ...) a quelle assai poco qualificate e strutturate poiché senza obbligo di superamento di un esame di abilitazione, di iscrizione ad un albo e/o a un ordine professionale.

L'idea che ogni attività potesse diventare una professione, insieme a comportamenti contrari all'etica tenuti dai professionisti più accreditati (medici, ingegneri e avvocati), ingenerò un generale malcontento che si diffuse nelle popolazioni e creò il dubbio che i professionisti non fossero, in effetti, a servizio della società ma solo di loro stessi e dei propri desideri. Tutto ciò portò a un ridimensionamento del prestigio sociale anche di quelle figure che, se pur non ancora completamente professionalizzate, come gli insegnanti, erano considerati allora, soprattutto nel mondo anglosassone, un significativo punto culturale di riferimento.

Anche le differenze linguistiche e semantiche delle parole professione, professionista, professionalità e la doppia radice etimologica di professione e professore (dal greco “*pro-femi*” parlare in favore di qualcuno o parlare a qualcuno<sup>124</sup> e dal latino “*profiteri*” parlare davanti a qualcuno e in senso più ampio dichiarare le proprie idee pubblicamente), hanno creato difficoltà di comprensione e uno stato di confusione che, insieme alla diffusione

---

<sup>122</sup>Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

<sup>123</sup>Dubar C., Lucas Y., *Genèse et dynamique des groupes professionnels* (Genesis and dynamic professional groups), Presses Univ. Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 1994

<sup>124</sup>Devoto G., Oli G.C., Serianni L., Trifone M., *Il Devoto-Oli Dizionario della lingua italiana*, Mondadori, Milano, 2013

della cultura e delle conoscenze mediante l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'apertura delle università ai ceti medi e inferiori<sup>125</sup>, accelerarono il declassamento del prestigio degli insegnanti e diminuirono, almeno a livello concettuale, la differenza tra le varie professioni, specialmente quelle nuove e maggiormente impegnate nella comunicazione e nell'organizzazione più che nell'operatività.<sup>126</sup>

Oggi le professioni assomigliano più a una "*Terra di Mezzo*"<sup>127</sup> che a veri e propri porti sicuri e si realizzano tramite i comportamenti, le esperienze, le parole, le conoscenze, l'operatività. Sono riconoscibili solo attraverso le manifestazioni sociali e personali del professionista nell'ambiente reale e non mediante una ricerca diretta, poiché, oggi, una nuova professione può emergere solo a seguito di una domanda sociale e si afferma come una "*struttura produttiva che garantisca un servizio*".<sup>128</sup>

Nel 1966 l'UNESCO raccomandò ai vari Stati di professionalizzare l'insegnamento attraverso la "*Raccomandazione sullo status degli insegnanti*"<sup>129</sup>: "*L'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico, tale professione richiede non solo conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui, ma anche senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione e del benessere degli allievi (art.6).*"<sup>130</sup>

Poiché, però, l'affermazione di una professione è strettamente dipendente dal comportamento e dalle azioni di chi la svolge e dalla volontà dei professionisti di diventare tali<sup>131</sup>, oltre ad essere vincolata dagli standard culturali del momento,<sup>132</sup> non si può pensare di professionalizzare l'insegnamento senza professionalizzare gli insegnanti.

---

<sup>125</sup> Dalla Torre G., "Università statali e università di tendenza nell'ordinamento italiano", in A. Chizzoniti, *Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria*, il Mulino, Bologna, 2006, p.105

<sup>126</sup> Dubar C., Lucas Y., *Genèse et dynamique des groupes professionnels* (Genesis and dynamic professional groups), Presses Univ. Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 1994.

<sup>127</sup> Butera F. (a cura di), *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, Franco Angeli, Milano, 2000, 3° ed.

<sup>128</sup> Butera F., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002

<sup>129</sup> Chianese G., *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2013

<sup>130</sup> Idem

<sup>131</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008

<sup>132</sup> Butera F., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002

Diviene necessario, invece, che gli insegnanti collaborino tra loro in modo attivo e consapevole per costruire una ben definita e condivisa identità professionale, come atto di differenziazione e di distacco da professionisti operanti in settori e per scopi sociali differenti, facendo rispettare margini di autonomia e di libertà di iniziativa<sup>133</sup>, attuando un'approfondita riflessione critica, a livello di singolo e di gruppo, sulla pratica, sugli obiettivi sociali, morali, economici e organizzativi e su se stessi, sul proprio modo di fare e di essere un insegnante "situato" nel contesto.<sup>134</sup>

Il percorso di professionalizzazione passa quindi necessariamente attraverso un percorso di costruzione identitaria personale, per trovare "dove abiti la verità personale"<sup>135</sup>, e professionale, che rende l'insegnamento non solo un mestiere ma un'entità ancora più complessa, strettamente correlata anche alla vita personale<sup>136</sup>, intrinsecamente supportata dall'etica o dal codice deontologico<sup>137</sup> ma, allo stesso tempo, essenzialmente costituita dall'intreccio indissolubile tra l'aspetto pedagogico e il disciplinarismo<sup>138</sup> al fine di costruire collaborativamente una didattica sempre più attenta ai bisogni e agli stili apprenditivi degli alunni<sup>139</sup>, "punto focale" privilegiato di ogni insegnante.<sup>140</sup>

Il concetto che l'educazione è introduzione alla realtà ("*Eine Einführung in die Wirklichkeit*") : "Introduzione alla realtà, ecco cosa è l'educazione"<sup>141</sup> e che, soprattutto, la matematica non può e non dovrebbe essere, né essere considerata, fine a se stessa ma un linguaggio creato dagli uomini per intraprendere un viaggio di conoscenza del reale se

---

<sup>133</sup> Idem

<sup>134</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008

<sup>135</sup> Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

<sup>136</sup> Nigris E., *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004, p.182

<sup>137</sup> Beijjaard D., Verloop N., Vermunt J. D., *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*, in *Teaching and Teacher Education*, Pergamon, 2000, p.751

<sup>138</sup> Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Roma-Bari, 1997

<sup>139</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006 p.126-127

<sup>140</sup> Chianese G., *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2013

<sup>141</sup> Jungmann J. A., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Friburgo, 1920, p.20 Giussani L., *Il rischio educativo*, Vita e Pensiero, Milano, 1966, p.31

pur limitato,<sup>142</sup> aiutò i matematici<sup>143</sup> a rendersi conto, per primi, che le discipline potevano e avrebbero dovuto essere qualcosa in più che un mero passaggio di informazioni: se ne sarebbero dovuti esplicitare, invece, i fondamenti epistemologici e storici, i processi e i percorsi di problematizzazione della disciplina<sup>144</sup> per orientare verso un nuovo tipo di insegnamento.

Ma questo modo nuovo di insegnare, di apprendere e di considerare le discipline si scontrò, in Italia, contro le posizioni di Lombardo Radice, che parlava di educazione come “compenetrazione di anime”<sup>145</sup> senza alcun riferimento a un possibile sapere pratico dei docenti, e di Gentile, e ancor di più dei suoi allievi, secondo il quale ogni tecnica didattica era inutile<sup>146</sup>: queste posizioni dal 1923 hanno tenuto in scacco lo sviluppo pedagogico e la professionalizzazione dell’insegnamento in Italia.

### 1.3 L’INSEGNANTE E L’INSEGNAMENTO SECONDO LE ATTUALI INDICAZIONI EUROPEE

Come si è visto nei paragrafi precedenti, le attuali indicazioni europee sull’insegnante e sui percorsi di formazione iniziale, provengono da un lungo, tortuoso e contrastato processo storico cui hanno collaborato diverse correnti di pensiero all’interno degli ambiti psicologici, pedagogici, disciplinari, sociali, politici, economici, filosofici.

Contestualizzando nel tempo e nello spazio, le Commissioni Europee hanno cercato, negli ultimi trent’anni, di definire un profilo per docenti alle prese con ambienti in rapido

---

<sup>142</sup> Barone F., *Teoria ed osservazione nella metodologia scientifica*, Guida, Napoli, 1990, p.13-14, Capra F., *The Tao of Physics*, Shambhala ed. Boulder, CO, 1975

<sup>143</sup> Galluppi P., *Lezioni di Logica e metafisica*, Borroni e Scatti, Milano, 1845, Lezione XXXVIII, “Del Criterio della verità”

<sup>144</sup> D’Amore B., *Il ruolo dell’Epistemologia nella formazione degli insegnanti di Matematica nella Scuola Secondaria*, in “La matematica e la sua didattica”, 2004, 4, 4-30.

<sup>145</sup> Cesare S., *Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1996, p.37

<sup>146</sup> Idem

cambiamento, nuove generazioni di studenti polimorfiche e polisemiche<sup>147</sup>, istituzioni e strutture votate alla globalizzazione ma spesso prive delle risorse adeguate.

Dalla metà degli anni novanta del secolo scorso studiosi, ricercatori e politici hanno cercato di prospettare formazioni alternative e maggiormente in linea con la realtà delle cose rispetto al modello imperante: nel 1995 il libro bianco “Insegnare e apprendere”<sup>148</sup> ha posto l’accento sull’importanza dell’educare gli studenti a sviluppare un’attitudine al lavoro per porli in grado di affrontare i cambiamenti socio-economici derivanti dalla globalizzazione e dalla multiculturalità, lo svolgimento e la pubblicazione di ricerche sulla professione docente e sull’istruzione secondaria di Primo Grado da parte della Comunità Europea nel 2002 e il volume “Reform of Teaching Professions: a historical Survey”<sup>149</sup> del 2005 hanno ripercorso il processo di riforma dal 1975 al 2002, il libro bianco “Il ruolo e la formazione del docente” del 2009 ha definito la conoscenza della disciplina, la metodologia didattica, l’attitudine alla ricerca come gli elementi essenziali dell’attività docente<sup>150</sup> e si è proposto di migliorare la formazione pratica iniziale dei futuri insegnanti e la professionalità di tutti coloro (dirigenti, amministratori, educatori, insegnanti) che operano nel sistema scolastico ed educativo.

Tutto ciò ha contribuito a creare un profilo dell’insegnante fondamentalmente come un professionista della formazione della mente e dei talenti dei propri studenti<sup>151</sup>, “capace di diagnosticare stili cognitivi e ostacoli nei percorsi di sviluppo e di apprendimento degli allievi, correrandoli positivamente al modo con cui può evolvere il personale processo di costruzione del sé”<sup>152</sup> e anche ad essere il tramite, il mediatore tra i propri studenti e il mondo, secondo un procedimento ricorsivo di apprendimento su di sé e sul mondo e di

---

<sup>147</sup> Tabak I., Wejnstock M., *A sociocultural exploration of epistemological beliefs*, in Khine M. S., “Knowing knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures”, Springer ed., New York, 2008, pp.177-196

<sup>148</sup> Commissione Europea, E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles · Lussemburgo, 1995

<sup>149</sup> Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto V: Reform of Teaching professions: A Historical Survey, General Lower Secondary Education*, Eurydice, Bruxelles, 2005

<sup>150</sup> Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2002

<sup>151</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.176

<sup>152</sup> Idem

restituzione di parte di questo mondo agli allievi, lasciando loro la possibilità di reinterpretarlo, de-costruirlo e ri-costruirlo collaborativamente.<sup>153</sup>

Un insegnante che nella propria formazione non può mai dirsi arrivato ma che dovrebbe, invece, sentirsi sempre “*in progress*”<sup>154</sup>, sempre immerso in un continuo percorso di sviluppo professionale e identitario, per diventare educatore inclusivo, capace di comprendere e far comprendere che tutte le diversità rientrano nella quotidianità, di perseguire obiettivi di coesione e di giustizia sociale<sup>155</sup>, di insegnare in modi differenti dipendentemente dai contesti e dalle modalità di apprendimento degli studenti<sup>156</sup> .

Un docente capace di governare tutte le dimensioni dell'insegnamento e le forze interne ed esterne che ineriscono l'azione in classe e fuori dalla classe,<sup>157</sup> di farle colloquiare tra di loro.<sup>158</sup>

Una persona riflessiva<sup>159</sup> e consapevole di se stessa, delle proprie pratiche e delle proprie pre-cognizioni, capace di lavorare in modo equilibrato e lungimirante, abile nel gestire gli imprevisti e tutti quegli atti “*fondamentali di intellesione e di volizione che costituiscono lo sviluppo e la formazione dei talenti negli allievi*”.<sup>160</sup> Capace di adattarsi, di essere flessibile, di essere disponibile al cambiamento: caratteristiche oggi essenziali

---

<sup>153</sup> Giordano E., Nigris E., *La trasposizione didattica e il ruolo docente: una sperimentazione nella formazione iniziale degli insegnanti a Milano*, in “Giornale di astronomia”, Società Astronomica Italiana, Bologna, marzo, sup.3, 2002, <http://giornaleastronomia.difa.unibo.it/>, pp.53-60

European Commission Education and Cultura *The european Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)*, Luxembourg, p.5, [http://Ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/broch\\_en.pdf](http://Ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf), 2008 visto il 14 dicembre 2015

<sup>154</sup> Kerby A., *Narrative and the self*, Bloomington: Indiana University Press, 1991

<sup>155</sup> Dainese R., *Pensare la didattica come pratica inclusiva: riflessioni, ricerche, prospettive*, CLEUP, Padova, 2012

<sup>156</sup> Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994

<sup>157</sup> Heardgraves A., *Culture of teaching and educationa change* in J.B. Biddle, T.L. Good, I.V. Goodason (eds), “International handbook of teachers and teaching”, Dordrecht , Kluwer Academic Publishers, 1997, pp.1297-1329

<sup>158</sup> Margiotta U., *Pensare la formazione*, Milano, Mondadori, 2006, p.18

<sup>159</sup> Riva M.G., *Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante*, in Riva M. G., “L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione”, Pisa, ETS, 2008, pp.135-230,

<sup>160</sup> Margiotta U., *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*, Milano, Armando, 1997

per qualsiasi professionista voglia rimanere agganciato alla realtà e alla società in rapido divenire.<sup>161</sup>

Un professore empatico in grado di scegliere ed utilizzare lo stile linguistico più appropriato e di negoziare il proprio ruolo operativo e sociale all'interno di un mercato del lavoro dinamico<sup>162</sup>, mediante elevate abilità relazionali, capace di accogliere le diversità e aprirsi a un mondo e agli stimoli esterni, all'avanzamento tecnologico e mediale<sup>163</sup> senza dimenticare i presupposti pedagogici e l'indipendenza sociale degli studenti.

Un progettista in grado di contestualizzare<sup>164</sup> e gestire l'ambiente e le situazioni entro cui opera, essendo consapevole delle componenti materiali, immateriali e umane, creando setting didattici efficaci, fruibili, adatti allo scopo e alla tipologia degli studenti, una ecologia della classe<sup>165</sup> secondo la quale l'educazione diviene un evento situazionale particolaristico che rende altamente difficoltoso definire l'insegnamento e la sua pratica<sup>166</sup>.

Un collega collaborativo che sappia dare vita e/o sostenere una *cultura scolastica*, ossia norme e valori condivisi dai docenti,<sup>167</sup> suscitare aspettative sociali dagli studenti e dalle loro famiglie, dai colleghi e dalla stessa istituzione scolastica, personalizzare l'insegnamento mediante processi di socializzazione<sup>168</sup> e di analisi della propria identità, gestire in modo responsabile e flessibile la legislazione scolastica e le teorie

---

<sup>161</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Milano, Guerini 2006

- Contini M., *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999, p.30-32

<sup>162</sup> F. Batini, Da Vela M. (a cura di), *Educazione degli adulti: strategie per il futuro*, Massa, Transeuropa, 2009

<sup>163</sup> Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001

<sup>164</sup> Calderhead J., *Reflecting teaching and teacher education*, in "", Vol. 5, Issue 1, 1989, pp.43-51

<sup>165</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2006

<sup>166</sup> Doyle W., *Classroom knowledge as foundation for teaching*, in Teachers College Record, 91(3), 1990, pp.347-359, in <http://www.tcrecord.org>, visto il 12 Febbraio 2016

<sup>167</sup> Louis K. Marks H. M. Kruse S. *Teacher's Professional Community in Restructuring Schools* in "American Educational Research Journal", Sagepub, vol. 33 number 4, 1996, pp.757-98

<sup>168</sup> Riva M.G., *Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante*, in Riva M. G., "L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione", Pisa, ETS, 2008, p.135-230

dell'educazione, diventare un ricercatore didattico e pedagogico, esempio di dedizione e di competenza.<sup>169</sup>

Un adulto consapevole della necessità di formarsi continuamente e in grado di rendere espliciti i taciti della propria conoscenza.<sup>170</sup>

Da queste definizioni diviene chiaro che il ruolo dell'insegnante necessita di **molteplici competenze, pratiche complesse**, sempre diverse e bisognose di capacità metacognitive, di riflessione critica e di un elevato grado di consapevolezza circa la complessità dell'insegnamento stesso.<sup>171</sup>

Si ritiene, infine, necessario riflettere sul fatto che i docenti, presenti e futuri, dovranno essere coloro che educano gli studenti, le presenti e future generazioni, alle competenze minime di cittadinanza (saper comunicare nella propria lingua madre, saper comunicare nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale) e ai quattro pilastri dell'apprendimento (“imparare a vivere insieme”, “imparare a conoscere”, “imparare a fare” e “imparare ad essere”) e quindi dovrebbero essere i primi ad essere formati e valutati rispetto a tali indicatori.<sup>172</sup>

---

<sup>169</sup> Kompf M., Bond W., Dworet D., Boak R., *Changing research and practice. Teacher's professionalism, identities and knowledge*, Falmer Press, Briston, PA, 1996

<sup>170</sup> Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2004

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006

<sup>171</sup> Bombelli M. C., *Organizzare la scuola*, in “Sviluppo & Organizzazione”, Edizioni Scientifiche Tecniche Europee, CRORA, Milano, 2001, n.188

<sup>172</sup> Corradini L., Fornasa W., Poli S., *Educazione alla convivenza civile*, Armando, Roma, 2003



## CAPITOLO 2. SISTEMI DI FORMAZIONE INIZIALE IN EUROPA

### 2.1 LE LINEE GUIDA EUROPEE

La creazione dei profili del docente<sup>173</sup> e le linee guida della Comunità Europea degli ultimi vent'anni sono state le basi sulle quali i diversi Stati Europei, grazie anche all'autonomia loro concessa dal trattato di Lisbona del 2002 e al metodo aperto di coordinamento istituito dal Consiglio Europeo, hanno definito, progettato e implementato la formazione iniziale dei docenti.

La definizione dell'insegnamento come attività complessa necessitava di un percorso pre-servizio all'interno del quale i futuri docenti potessero prendere, in setting protetti e sempre più autonomamente, padronanza delle metodologie, della legislazione, delle diverse competenze.

Negli anni '90 del XX secolo sono stati consolidati due approcci<sup>174</sup> per la formazione iniziale degli insegnanti: quello "professionalizzante", da sviluppare anche fuori dalle università con l'introduzione e l'incremento delle discipline "proprie dell'attività educativa e docente", come la pedagogia, la sociologia e la didattica, e quello "dell'universitarizzazione" che obbligava gli studenti a frequentare un corso universitario e le università a stipulare collaborazioni con gli istituti scolastici e, in alcuni Stati, a introdurre la formazione pedagogica nei corsi di laurea.<sup>175</sup>

Nonostante la Comunità Europea non potesse, e non possa tutt'ora, intervenire direttamente con direttive specifiche rispetto ai percorsi di formazione, nel 2010 venne stabilito a livello Comunitario che la qualifica di docente si sarebbe potuta ottenere solo

---

<sup>173</sup> Gattullo M., "Il profilo professionale dell'insegnante", in M. Corda costa, S. Maghnagi, *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.100

<sup>174</sup> Orizio B., "La formazione universitaria degli insegnanti: la situazione internazionale", in *Ricerche pedagogiche*, (13) 1999, p.39

<sup>175</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.73

con un percorso universitario,<sup>176</sup> formato, seguendo le indicazioni emerse dai Processi di Bologna e di Lisbona, da un primo triennio seguito da un biennio di specializzazione<sup>177</sup>.

Ogni Stato Europeo venne allora invitato a revisionare e a rafforzare il profilo professionale docente, ad assicurarsi che i propri insegnanti, mediante la formazione iniziale, raggiungessero elevati standard di conoscenze e competenze disciplinari e pedagogiche<sup>178</sup> e a garantire che i percorsi e le strategie di tale formazione iniziale venissero definiti chiaramente.

L'universitarizzazione della formazione dei futuri docenti non fu, all'epoca, un elemento nuovo nella politica europea. L'UNESCO già dal 1966, con la raccomandazione del 5 ottobre,<sup>179</sup> ne aveva proposto la realizzazione riconoscendo il ruolo fondamentale dei docenti nei processi di sviluppo e di innovazione<sup>180</sup> della società, della tecnologia e dell'economia, ma la presa di posizione della Comunità Europea evidenziò un netto ritardo di alcuni Stati<sup>181</sup> e soprattutto un mancato coordinamento internazionale e una alquanto scarsa definizione dei processi e degli obiettivi di formazione.<sup>182</sup>

L'universitarizzazione della formazione iniziale degli insegnanti, avrebbe dovuto permettere ai futuri docenti di affrontare e gestire, senza ridurla, la complessità e la liquidità della società, di migliorare il loro ruolo sociale, la qualità e l'adeguatezza della didattica, ma l'affidamento della formazione iniziale degli insegnanti alle università innescò ulteriori questioni e problematiche, poiché spesso il sistema universitario ha avuto, e continua ad avere, difficoltà nell'assicurare competenze significative e spendibili in un "*esercizio di professionalità scolastica evidence research based (ricerca basata*

---

<sup>176</sup> Orizio B., "La formazione universitaria degli insegnanti: la situazione internazionale", in *Ricerche pedagogiche*, (13) 1999, p.39

<sup>177</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, Pag 72-77

<sup>178</sup> European Commission, Caena F. (commission consultant), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, European Union, July 2013, [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf), visto il 13 febbraio 2016

<sup>179</sup> Chianese, *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2013

<sup>180</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975

<sup>181</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.75

<sup>182</sup> Eadem, p.75

sulle evidenze)''<sup>183</sup> e a creare percorsi e formatori in linea con le raccomandazioni europee<sup>184</sup>.

Il processo di universitarizzazione è stato, ed è tutt'ora, differente tra i vari Stati poiché, come anticipato nel Capitolo 1, si è sviluppato con velocità differenti e percorsi non lineari. La cultura e i percorsi storici di ogni Paese hanno pesantemente inficiato alcuni tentativi di riforma e anche laddove le riforme sono state effettuate si sono avuti, anche forti, scontenti tra i docenti.

Attualmente si può ritenere che siano fondamentalmente due i modelli di formazione iniziale utilizzati, quello consecutivo e quello simultaneo, che implementano e organizzano secondo logiche differenti la formazione teorico/disciplinare e quella professionalizzante di tirocinio<sup>185</sup>/laboratorio,<sup>186</sup> anche se in alcuni Stati possiamo trovare anche i modelli modulari e quelli integrati che permettono agli studenti, i primi, di scegliere come comporre l'ordine delle varie parti del curriculum e, i secondi, di implementare percorsi che si fondano sulla problematizzazione di alcuni temi significativi per l'insegnamento ("*apprendimento fondato sui problemi*" o approcci "*tematici*").<sup>187</sup>

Anche le modalità di selezione iniziale dei futuri docenti<sup>188</sup> e di valutazione degli stessi alla fine del percorso di formazione iniziale sono, ancora, molto variabili tra Stato e Stato poiché si confanno al modello di qualificazione adottato da ciascuno di essi.<sup>189</sup>

---

<sup>183</sup> Binanti L., Tempesta M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Roato (BS), 2010, p.14

<sup>184</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, Armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), "*Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*", Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.89

<sup>185</sup> Dutto M. G., *Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*, in Dalle Fratte, "*La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*", Franco Angeli, Milano, p.214.

<sup>186</sup> De Bartolomeis F., *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978

Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria di Primo Grado generale*, Eurydice, Bruxelles, 2002, <http://www.eurydice.org/Doceuments/KeyTopics3 /it/FrameSet1.htm> (20.12.2004), visto il 15 novembre 2015

<sup>187</sup> Idem

<sup>188</sup> Wang A.H., Coleman A.B., Coley R.J., Phelps R.P., *Preparing teachers around the world*, Educational Testing Service, Educational Service Testing, Princeton, NJ, 2003, p.41

<sup>189</sup> Margiotta U., *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano, 2006, p.79

Ciò continua a provocare non pochi ostacoli al riconoscimento dell'equipollenza dei titoli di abilitazione rilasciati dalle diverse Nazioni che, in non pochi casi, si oppongono nettamente, Italia compresa, all'ammissione dei titoli esteri per la partecipazione ai concorsi a cattedra nazionali.

Il Green Paper “*On Teacher Education in Europe*” del 2000, redatto dalla TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe) ha evidenziato alcuni dei principi fondamentali che dovrebbero essere posti alla base di una buona formazione iniziale. Le scienze relative alla professione docente (scienze dell'educazione, didattica generale, didattica disciplinare, psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione e anche filosofia dell'educazione) e le relative metodologie di ricerca dovrebbero avere un posto rilevante nel curriculum, efficaci pratiche didattiche dovrebbero essere condivise e trovare un luogo idoneo ad essere discusse a livello nazionale e internazionale, i percorsi professionalizzanti dovrebbero essere incentrati sulle questioni etiche e sulle responsabilità inerenti la professione docente, ma dovrebbero anche essere adeguati ad accrescere competenze gestionali e organizzative, le pratiche di formazione iniziale dovrebbero svolgersi in ambienti “tutelati”, in affiancamento a tutor e/o docenti esperti e dovrebbero essere utilizzati studi di caso da analizzare secondo approcci clinici.<sup>190</sup>

La Comunità Europea, inoltre, ha proposto di inserire nella formazione iniziale materie come la storia e l'epistemologia della disciplina, le tecniche di comunicazione, i principi di organizzazione aziendale, la didattica inclusiva e multiculturale e, anche, di fornire conoscenze aggiornate in relazione alle ricerche disciplinari, metodologiche, didattiche e della storia della didattica.

Questa molteplicità di materie, conoscenze, competenze hanno portato gli studiosi a considerare che la formazione iniziale non può che essere “solo” il primo passo verso la professione e che non si può pretendere, né è auspicabile chiedere, che alla fine di tali percorsi i neo-insegnanti si sentano completamente formati. I Ministri Europei, in linea con le raccomandazioni OCSE del 2005, a tal proposito, hanno esplicitamente dichiarato che: “*No course of initial teacher education, however excellent, can equip teachers with*

---

<sup>190</sup> Chianese, *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2013

*all the competences they will require during their careers.*"<sup>191</sup> (“Nessun corso per la formazione iniziale dei docenti, anche se eccellente, può fornire ai docenti tutte le competenze che verranno richieste loro durante la loro carriera. (Traduzione del ricercatore)).

Uno degli obiettivi più importanti della formazione iniziale dovrebbe, quindi, essere quello di consegnare ai futuri docenti le chiavi, il desiderio, per continuare a formarsi e ad aggiornarsi lungo tutta la carriera.<sup>192</sup>

### 2.1.1 LA QUALIFICAZIONE DEI FORMATORI E LE RISORSE STRUMENTALI

Un altro punto che dovrebbe essere di forza nel sistema di formazione, ma che per ora si rivela ancora non completamente adeguato e rimane al centro delle discussioni europee, è quello della qualità dei formatori dei futuri insegnanti.<sup>193</sup> Per ora la Comunità Europea si è limitata a sostenere che i formatori dovrebbero essere preparati adeguatamente al loro compito, “*possedere un alto profilo accademico, una solida esperienza pratica di insegnamento e buone competenze didattiche*”<sup>194</sup>, e ha lasciato le scelte didattiche alla responsabilità delle linee guida dei singoli Paesi membri e dei Collegi Universitari, incaricati della strutturazione dei tempi e delle modalità di erogazione dei percorsi di formazione iniziale.

Preparare un percorso di formazione per futuri docenti “*può assomigliare spesso alla negoziazione di un trattato internazionale*”<sup>195</sup>, poiché l’Europa ha semplicemente stabilito, nel 2007, che la formazione iniziale dei docenti, l’avviamento professionale e la

---

<sup>191</sup> European Commission, Caena F. (commission consultant), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, European Union, July 2013

<sup>192</sup> Terhart E., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Basel, 2000

<sup>193</sup> Holdsworth P., *Migliorare la Qualità del Corpo Docente: l’Agenda Politica dell’Unione Europea*, in “La formazione docente per l’inclusione, Profilo dei docenti inclusivi”, European Agency for Development in Special Needs Education, Brussels, 2012

<sup>194</sup> Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio del 26 novembre 2009 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici (Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 2009/C 302/04)

<sup>195</sup> Eraut M., *Design of initial teacher education*, in “International Journal of Education Research”, 33, Elsevier, 2000, p.454

formazione in itinere devono essere coordinati e rispondere adeguatamente alle esigenze, sempre mutevoli, della società, senza dare indicazioni di dettaglio.<sup>196</sup>

Le discrepanze di pensiero messe in campo da docenti universitari specializzati in diverse discipline e in campi culturali differenti può essere considerato un ostacolo alla creazione di un effettivo ed efficace collegamento tra i diversi ambiti trattati e ingenerare, anche, fraintendimenti e misconcezioni. I formatori, quindi, dovrebbero mettere in campo tutte le accortezze necessarie per intraprendere una educazione adulta che necessita del coinvolgimento degli “studenti-futuri docenti” e della loro motivazione ad apprendere e a professionalizzarsi.<sup>197</sup>

Le differenti posizioni culturali dei formatori dovrebbero, però, essere considerate più una risorsa che un limite poiché possono mostrare una diversificazione di sguardi e condurre i futuri insegnanti verso un pensiero critico e divergente, un allargamento dei propri orizzonti, una richiesta che vada oltre a soluzioni preconfezionate.<sup>198</sup>

Oltre alla formazione dei formatori, risorse indispensabili e qualificanti del processo di formazione iniziale, è necessario considerare anche quali altre risorse e strumenti si dovrebbero mettere in campo per aiutare e sostenere i docenti nel loro compito. Le politiche di cost-reduction degli ultimi anni hanno sottratto alle scuole fondi preziosi che, per la maggior parte, sono stati sostituiti con la creatività e la buona volontà della classe docente<sup>199</sup>, e tutto ciò nonostante la Comunità Europea nel 2007 abbia sollecitato nuovamente gli Stati a mettere a disposizione risorse adeguate e di qualità, agevolando i partenariati tra gli istituti di abilitazione e qualificazione all’insegnamento e le scuole, sviluppando la scuola come “comunità di apprendimento”<sup>200</sup>.

---

<sup>196</sup> Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio del 26 novembre 2009 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici (Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 2009/C 302/04)

<sup>197</sup> Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. A., *Quando l’adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008

<sup>198</sup> Nigris E., *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, Milano, 2009

<sup>199</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, Cerulo, M., *Gli equilibristi*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2015

<sup>200</sup> Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2004

## 2.2 I SISTEMI DI FORMAZIONE INIZIALE NAZIONALI ATTRAVERSO UNO SGUARDO COMPARATIVO

Come creare percorsi efficaci ed efficienti è ancora oggi un problema per tutti gli Stati Europei, sempre più alle prese con sussulti nazionalistici e con retaggi pedagogici e sociologici che risultano ben lungi dal voler lasciare il campo a più moderne e adeguate modalità didattiche.

Le differenti storie e culture nazionali, come precedentemente detto nel Capitolo 1, hanno portato a configurazioni particolari per ogni Stato e in questo capitolo si evidenzieranno tali particolarità mettendole a confronto. Allo specifico caso italiano è stato dedicato il successivo capitolo.

### 2.2.1 I PERCORSI DI UNIVERSITARIZZAZIONE

Il percorso storico e politico dei vari Stati, soprattutto di quelli che sono stati a lungo sotto dominazioni straniere, hanno inciso profondamente nei percorsi di universitarizzazione e di professionalizzazione dell'insegnamento. Ad esempio gli altri Stati dell'Est Europa hanno dovuto aspettare il crollo del muro di Berlino<sup>201</sup> per poter avviare un rinnovamento dei propri sistemi di formazione e un dialogo-confronto con altri Stati. Una eccezione è stata la Bulgaria, uno dei primi Stati insieme alla Germania a innovare il sistema universitario con l'aumento del numero di facoltà universitarie dedite alla formazione dei docenti delle Scuole Secondarie negli anni '50 e rendendo obbligatoria la formazione universitaria per i futuri docenti delle Scuole Secondarie di primo e Secondo Grado nel 1970<sup>202</sup>.

L'universitarizzazione del percorso di formazione dei futuri insegnanti ha ricevuto un decisivo contributo dal processo di masterizzazione francese, eredità delle politiche

---

<sup>201</sup> Margiotta U., *Professione docente*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p.46

<sup>202</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio* in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.18, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

culturali napoleoniche, che ha strutturato il cammino di riforme scolastiche portando il modello universitario al cosiddetto 3+2 (triennio seguito da un biennio), e ha conseguentemente incentivato la professionalizzazione dei docenti.

Superando il modello del docente artigiano e del maestro/docente formatosi solo in università mediante gli Istituti universitari di Formazione dei Maestri (IUFM)<sup>203</sup>, la Francia nel 2007 ha deciso di integrare gli IUFM nelle università<sup>204</sup> e ha stilato le dieci competenze ritenute essenziali per la professione docente, seguendo l'idea cardine che *“Il mestiere dell'insegnante si impara e si tratta di aiutare a costruire le competenze proprie della professione”*<sup>205</sup> che vanno ben oltre alla pura trasmissione di conoscenze e di tecniche didattiche.<sup>206</sup>

Questo cambiamento, dipendente dalle e strutturante le linee guida europee<sup>207</sup>, ha apportato nuova linfa e vigore alle riforme anche degli altri Stati ed è culminato per la Francia nella *“Riforma di Masterizzazione”* (corrispondente alla laurea magistrale italiana) del 2009.

Il processo di Masterizzazione francese ha aiutato l'Europa a far sorgere una Cultura comune a tutti gli insegnanti, incoraggiandola e sostenendola fin dai primi tempi della formazione iniziale, per arrivare a un lavoro collegiale, di cooperazione tra i docenti di materia e tra quelli di diverse discipline, di raccordo tra un ciclo e il successivo, di analisi dei processi di apprendimento, di costante attività di ricerca, ma ha anche reso evidente che due anni di specializzazione non potessero essere sufficienti per formare adeguatamente i futuri docenti<sup>208</sup>.

---

<sup>203</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.72-77

<sup>204</sup> Idem

<sup>205</sup> Idem

<sup>206</sup> Caena F., *“Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità”*, in Semeraro R. (a cura di), *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.89

<sup>207</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.72-77

<sup>208</sup> Jolion J. M., *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan*. Rapport au Ministre d'enseignement supérieur et de la recherche: [http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rappor\\_jolion\\_la\\_masterisationenjeux\\_et\\_bilan\\_octobre\\_2011.pdf](http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rappor_jolion_la_masterisationenjeux_et_bilan_octobre_2011.pdf) visto il 15 febbraio 2016.



Oggi nessuno più discute sulla necessità di far laureare tutti gli insegnanti (la Grecia è stato l'ultimo Paese Europeo ad introdurre la laurea obbligatoria nel 2003)<sup>209</sup>, anche perché il conseguimento di una laurea è ritenuto elemento utile per tentare di ridare lustro allo status sociale dei docenti che, nell'ultimo mezzo secolo, a causa dell'innalzamento culturale<sup>210</sup> e della maggiore disposizione di "informazioni", ha perso gran parte del suo valore. E' indubbio anche, però, che la progettazione di tale formazione all'interno delle università risulti essere ancora un campo da esplorare e sistematizzare.

### 2.2.2 MODELLI DI FORMAZIONE E LA FORMAZIONE SPECIFICA PROFESSIONALIZZANTE

Attualmente i sistemi di formazione degli Stati Europei possono essere classificati secondo quattro modelli: consecutivo, simultaneo, modulare e integrato<sup>211</sup>.

I modelli, però, possono essere, e sono, utilizzati in alcuni Stati anche in modo misto, secondo un approccio di personalizzazione dei percorsi di formazione, derivanti dalla pedagogia di Claparède<sup>212</sup> e dalle basi dell'educazione professionale degli adulti<sup>213</sup>, a seconda degli studi e delle esperienze pregresse dei futuri insegnanti, delle loro necessità identitarie professionali e personali.

Scegliere uno dei quattro modelli significa, per gli Stati, adottare una ben precisa linea di pensiero<sup>214</sup> rispetto alla questione disciplinarismo/educazionismo, rispetto al binomio teoria/pratica, sull'importanza da conferire alle materie trasversali, all'istruzione, al significato sociale e culturale della professione docente, alle metodologie della ricerca educativa da adottare.<sup>215</sup>

---

<sup>209</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.75

<sup>210</sup> Commissione Europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa, Volume 3: La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I – Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles, 2004, <http://www.eurydice.org/Doceuments/keyTopics3 /it/FrameSet1.htm> visto il 13 marzo 2016

<sup>211</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.172

<sup>212</sup> Claparède E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952

<sup>213</sup> Quaglino G., *Fare Formazione*, Cortina, Milano, 2005

<sup>214</sup> Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008

<sup>215</sup> Altet M., *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003.

Per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti della scuola Primaria, quasi all'unisono, i Paesi Europei e molti Extra-Europei hanno deciso di integrare formazione professionale e formazione disciplinare<sup>216</sup>, assegnando alla pedagogia un ruolo essenziale, insieme al tirocinio e alla didattica.

Per quanto riguarda la formazione iniziale per gli insegnanti delle Scuole Secondarie di I e Secondo Grado vi sono ancora forti discussioni circa la necessità e l'opportunità di adottare il modello simultaneo, che al momento sembra riuscire a creare “una catena ricorsiva di apprendimenti, legando saperi teorici e d'azione”<sup>217</sup>, ma che al contempo potrebbe portare con sé problemi di inserimento lavorativo in organizzazioni differenti da quella scolastica, problema oggi molto sentito nelle Commissioni Europee dell'Istruzione e del Lavoro<sup>218</sup>.

La Germania e l'Italia, inoltre, continuano a ritenere che il modello simultaneo vada anche ad indebolire la posizione sociale e contrattuale degli insegnanti invece che renderla più consistente e fondata.<sup>219</sup>

Nonostante le discussioni, le problematiche eventualmente intrinseche al modello e alcuni casi nei quali la realizzazione del modello simultaneo non si è rivelato essere sinonimo di formazione professionale adeguata<sup>220</sup>, la maggior parte degli Stati Europei oggi sta adottando il modello simultaneo<sup>221</sup> poiché in linea con le indicazioni europee sul sistema universitario del 3+2.

Tra i sostenitori del modello simultaneo e quelli del modello consecutivo si stanno ponendo sempre più intellettuali e ricercatori convinti che solo percorsi di formazione

---

<sup>216</sup> Lisimberti, *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.72

<sup>217</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.172

<sup>218</sup> Niegorodcew A., *Planning a multicultural module for the european master degree in teacher training*, Baltic FIPLV conference proceedings, June 2007

<sup>219</sup> Lisimberti, *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

<sup>220</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.176

<sup>221</sup> Commissione Europea, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, 2002 pp.19-24  
[http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf), visto il 27 febbraio 2016

personalizzati, come ad esempio avviene già in Finlandia se pur all'interno di un modello simultaneo, potranno risolvere efficacemente le necessità del singolo futuro docente e apportare significativi miglioramenti del sistema scolastico.<sup>222</sup>

Una maggiore flessibilità permetterebbe, infatti, di andare incontro alle esigenze di riqualificazione di docenti già abilitati o di qualificazione di persone che hanno già conseguito una laurea quinquennale e avevano, precedentemente, scelto altre carriere, di plasmare i percorsi di formazione in base alle necessità locali attraverso, anche, una contrattazione duratura con le comunità locali e di stabilire “*collegamenti diretti con problemi pratici e la socializzazione professionale*”<sup>223</sup>, punti sempre più rilevanti nelle Agende Europee sulla formazione dei futuri insegnanti.<sup>224</sup>

Oltre alla Finlandia che permette il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento anche dopo aver conseguito una laurea disciplinarista mediante la frequenza di un corso annuale di studi pedagogici e il superamento dei relativi esami<sup>225</sup>, stanno cercando di mantenere sistemi di formazione molteplici e articolati per andare incontro alle esigenze dei singoli e contestualmente valorizzare i precedenti studi e percorsi di carriera anche la Gran Bretagna con percorsi specifici per docenti ancora non abilitati (*Graduate Teacher Programme* (GPT)), per docenti con una qualifica conseguita fuori dall'Unione Europea (*Overseas Trained Teachers* (OTT)), per i migliori laureati con elevate capacità di leadership (*Teach First*), per ex-appartenenti alle forze armate (*Troops to Teachers*), per docenti delle “*independent schools*” e dei “*Further Education Institutes*”,<sup>226</sup> per insegnanti già abilitati che vogliono lavorare con alunni con bisogni educativi speciali, e la Polonia con percorsi di qualificazione di tre anni nei quali la metà dei crediti viene

---

<sup>222</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio* in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>223</sup> Lewin K.M, Stuart J.S., *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy*, MUSTER synthesis report, Departments for international development, London, 2003, p.191

<sup>224</sup> Idem

<sup>225</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizi*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>226</sup> Ibidem, p.32

riservata alla formazione pratica e vengono insegnate materie per generare competenze linguistiche, di produzione orale e sociali, inerenti alla sicurezza e salute sul posto di lavoro, e con percorsi di un anno post-qualifica per abilitarsi in una seconda materia o per ottenere la qualifica dopo il conseguimento di una laurea quinquennale disciplinare<sup>227</sup>.

La Svezia, e similmente la Danimarca, permettono ai futuri insegnanti di scegliere come organizzare il proprio percorso di formazione, utilizzando modelli modulari o integrati. Ogni futuro docente ha quindi la possibilità di scegliere se mettere la formazione professionale nella prima fase (Bachelor di sei semestri)<sup>228</sup> o nella seconda fase (Master di 2 o 4 semestri dipendentemente dall'ordine e dal grado di scuola nel quale si vuole insegnare)<sup>229</sup> e anche di cambiare facilmente indirizzo di studio verso professioni differenti dall'insegnamento.<sup>230</sup>

In Austria, dove il modello culturale di riferimento è ancora quello illuministico e la politica formativa cerca di mantenere la separazione tra la classe borghese e quella proletaria, la scuola ha in generale il compito di far sì che ogni individuo si possa realizzare come uomo.

La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole medie è affidata a un istituto equipollente all'università a indirizzo pedagogico (Padagogische Hochschule) che ha il compito di rendere l'insegnante trasmettitore e mediatore di conoscenze, consapevole della propria professionalità, capace di comprendere e agire in una scuola-organizzazione della quale sarà un lavoratore<sup>231</sup>.

La formazione dei docenti della scuola superiore di Secondo Grado, avviene, invece, applicando il modello consecutivo, secondo una suddivisione della cultura e degli obiettivi didattico-culturali assegnati ai vari tipi di scuola, con il tirocinio, post laurea

---

<sup>227</sup> Ibidem, p.18

<sup>228</sup> Zgaga P., *Higher Education Reform: Looking Back - Looking Forward*, Peter Lang, Frankfurt and New York, 2015, p.30

<sup>229</sup> Idem

<sup>230</sup> Ecker A., *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2003

<sup>231</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975, p.311

magistrale, affidato alla Padagogische Hochschule (Scuola Superiore di Pedagogia) e, quindi, una strutturazione mista del sistema formativo iniziale degli insegnanti.<sup>232</sup>

La Spagna applica un modello simultaneo solo per gli insegnanti delle scuole primarie e gradi inferiori, mentre per chi vorrà lavorare a livello secondario, di I e Secondo Grado, il percorso è costituito da laurea disciplinare (3 anni) e da una specializzazione di due anni per la formazione degli insegnanti, oppure un *Bachillerato*, la formazione professionale o l'educazione linguistica (per gli insegnanti di lingue straniere).<sup>233</sup>

La Spagna, inoltre, è stata una delle prime nazioni a sentire la necessità di formare pedagogicamente anche i docenti della Scuola Secondaria, già nel 1970, e, anche negli ultimi decenni, ha lavorato molto per migliorare il successo scolastico dei propri alunni mediante una ridefinizione della formazione dei propri insegnanti stilando nel 2006 la Legge Organica sull'Educazione (LOE)<sup>234</sup>. Questa legge e la disposizione del 27 dicembre 2007 hanno introdotto in tutta la nazione il modello consecutivo per gli insegnanti della Scuola Secondaria e hanno stabilito le competenze professionali necessarie (professional knowledge) e i percorsi necessari per farle raggiungere (Apprendimento e sviluppo della personalità; Processi e contesti educativi; Società, famiglia e educazione).<sup>235</sup>

Le riforme hanno permesso inoltre di introdurre nei contesti educativi riferimenti e attenzioni particolari al contesto, alle motivazioni degli studenti, ai processi di interazione e comunicazione nella classe e nella scuola, alle modalità di risoluzione dei problemi di apprendimento o di disciplina, all'orientamento, al ruolo delle emozioni, delle famiglie e delle comunità.<sup>236</sup>

---

<sup>232</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.18, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>233</sup> Idem

<sup>234</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.48-50

<sup>235</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>236</sup> Idem

Gli Stati che adottano il modello consecutivo hanno percorsi di formazione iniziale più lunghi e, incredibilmente, in generale, un numero minore di crediti delle materie professionalizzanti (solo il 30% del totale, rispetto al 35-50% promosso dal modello simultaneo). In Italia, come vedremo meglio nel Capitolo 3, le SSIS si sono discostate da questa tendenza poiché, pur rappresentando un modello di tipo consecutivo, destinavano più di un terzo dei crediti alla formazione professionale.<sup>237</sup>

Passando agli Stati che adottano, per la formazione di tutti gli insegnanti secondari, un modello consecutivo, si può dire innanzitutto che essi costringono i futuri insegnanti ad un percorso molto più lungo (7 anni contro 5)<sup>238</sup>.

La Riforma del 1970 in Germania ha mantenuto il costrutto consecutivo (biennio di tirocinio post-laurea) e ha istituito accademie specialistiche per musica, tecnica, educazione fisica ed economia domestica.

Le ultime Riforme tedesche si sono basate su studi dei primi anni Duemila che hanno stabilito l'importanza di fondare la formazione dei docenti sulla ricerca, sulla professionalità, sulla didattica specialistica, in modo da poterla rendere sostenibile nel futuro. Inoltre hanno definito tre passi, consecutivi, fondamentali nella preparazione dei docenti: percorso di studi magistrali in università, apprendistato come "servizio di preparazione o tirocinio", formazione avanzata e continua degli insegnanti.<sup>239</sup>

La Germania, sul fronte della formazione iniziale dei docenti, è, però, oggi pervasa anche da alcune sperimentazioni di tipo "simultaneo" che evidenziano come, nonostante la posizione politica sia contraria al modello simultaneo e la maggior parte dei Land imponga una certificazione a doppio livello (un Primo Esame di Stato o una qualifica di istruzione superiore corrispondente per certificare le conoscenze disciplinare e un Secondo Esame di Stato per certificare la formazione pratico-pedagogica e ottenere la

---

<sup>237</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.75

<sup>238</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>239</sup> Terhart E., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Basel, 2000

qualifica di insegnante<sup>240</sup>), la ricerca pedagogica continui a indagare e a tentare strade alternative per verificarne pro e contro.

Il percorso consecutivo in Finlandia viene imposto per la formazione dei docenti che diverranno specialisti nei bisogni educativi speciali<sup>241</sup>.

La Bulgaria, paese che ha da sempre considerato la preparazione e le competenze dei propri insegnanti nonostante la penuria di risorse, ha posto la formazione dei futuri insegnanti all'interno delle Facoltà di Storia e Filologia e delle Facoltà di Fisica e di Matematica fin dal 1911 e ha da sempre progettato tale formazione secondo criteri provenienti dalle scienze umane piuttosto che da obiettivi economici. La Bulgaria adotta attualmente un modello consecutivo con l'idea che i cinque anni della laurea magistrale non possano essere sufficienti per un preparazione adeguata all'importante, complesso e sempre in divenire compito di insegnare (decreto governativo n.162 del 16 aprile 1997)<sup>242</sup> e che "il titolo professionale di docente" possa essere fornito solo da scuole di istruzione superiore poiché un buon insegnante può formarsi adeguatamente solo in un ambiente di studiosi che lavorano nell'ambito della stessa area disciplinare (art.2 del decreto governativo bulgaro n.162 del 16 aprile 1991)<sup>243</sup>.

Da questa breve presentazione dei vari sistemi europei di formazione iniziale degli insegnanti appare più che chiaro il disallineamento tra i vari Stati e quindi la difficoltà di trovare un modo adeguato per equiparare i diversi titoli di qualificazione che vengono discussi nel prossimo paragrafo.

---

<sup>240</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>241</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.51-52

<sup>242</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>243</sup> Idem, p.18

### 2.2.3 TITOLI DI QUALIFICAZIONE, CONTINUITÀ DIDATTICA E TRASFERIBILITÀ DEI DOCENTI

Per fare in modo che i docenti europei possano trasferirsi professionalmente da uno Stato ad un altro l'equiparazione dei titoli di qualificazione diviene una condizione necessaria, anche se come vedremo non sufficiente.

Si è già fatta presente la difficoltà dei singoli Stati a validare Titoli di Qualificazione conseguiti in Paesi Europei. In alcuni casi l'equiparazione è ottenibile mediante il superamento di un esame ad hoc, mentre in altri Paesi l'equiparazione non è ancora possibile, nonostante tutti gli sforzi legislativi della Comunità Europea.

Le difficoltà che ostacolano i tentativi di equiparazione derivano non solo dai diversi percorsi e metodi formativi applicati e attuati nei vari Stati ma anche dai differenti modi locali di intendere le qualifiche e dalle opportunità che tali qualifiche propongono a chi le consegue.

Se, ad esempio, in Spagna il conseguimento della Laurea Magistrale permette al neo-docente di insegnare in qualunque grado di scuola, dalla pre-primaria alle Scuole Secondarie di Secondo Grado, per l'ambito disciplinare o la disciplina scelte e studiate durante il percorso di studi<sup>244</sup>, e in Finlandia il titolo di qualifica per l'insegnamento per le Scuole Secondarie inferiori permette di insegnare anche nelle scuole primarie, nella maggior parte dei Paesi Europei, i percorsi di abilitazione all'insegnamento sono nettamente differenti a seconda del grado di scuola in cui si vorrà insegnare.<sup>245</sup>

Quest'ultima modalità di qualificazione dei docenti, oltre ad obbligarli ad una scelta precoce e talvolta ponderata in base a elementi scarsamente adeguati o comunque limitati, rende difficile costruire una continuità didattica, oggi uno dei punti focali delle

---

<sup>244</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013

<sup>245</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA—Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2016



discussioni sull'istruzione in generale<sup>246</sup>, lungo tutto il percorso scolastico, poiché i docenti dei diversi gradi di scuola non conoscono i programmi, nemmeno quelli della propria materia, in auge in altri gradi di scuola. Una tale settorializzazione comporta una minore efficienza dell'atto formativo della disciplina poiché spesso gli insegnanti non progettano le loro attività anche in funzione dei gradi di scuola superiori.

L'equiparazione dei titoli non è, però, condizione sufficiente per la libera circolazione degli insegnanti in Europa, le differenti lingue nazionali, la loro semantica, infatti, si pongono come ostacolo ancora maggiore. La Comunità Europea già da decenni sta promuovendo lo studio dell'inglese e di un'altra lingua straniera europea, oltre alla lingua madre,<sup>247</sup> ma i sistemi scolastici di alcuni Paesi, tra cui l'Italia, non sostengono affatto tale proposta, avendo indirizzi delle Scuole Secondarie di Secondo Grado ancora con una sola lingua straniera.

#### 2.2.4 SULLA SELEZIONE PER ACCEDERE AI PERCORSI DI FORMAZIONE INIZIALE

Anche le modalità di selezione per accedere ai percorsi di formazione iniziale sono correlate ai modelli di formazione scelti dai singoli Stati, alle culture locali di riferimento e al modello di qualificazione adottato.<sup>248</sup>

Si può notare, però, in generale che l'attenzione data alle caratteristiche personali del candidato, alla sua attitudine al ruolo, piuttosto che alla sua reale volontà di intraprendere la professione di insegnante risulta scarsa in tutti i Paesi Europei che tendono a ri-valutare prettamente le conoscenze disciplinari senza valorizzare conoscenze e competenze apprese in attività lavorative, anche professionali, estranee al mondo scolastico, eccezion fatta per la Gran Bretagna (Si veda par. 2.2.2).

---

<sup>246</sup> Pettenati M.C., Brotto F., "Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum Racconto e riflessioni sul workshop del Gruppo di Lavoro Tecnico della Commissione Europea", in sito online INDIRE: <http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1891>, 15 maggio 2015, visto il 20 gennaio 2016

<sup>247</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>248</sup> Margiotta U., *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano, 2006, p.79

Vi sono però situazioni illuminanti che potrebbero offrire nuove opportunità ai sistemi formativi di altri Stati, come quelli della Spagna e della Polonia, dove la valutazione delle conoscenze disciplinari avviene solo se nel precedente corso di studi (laurea triennale) era stato scelto di approfondire, e quindi abilitarsi all'insegnamento, in una materia differente, o se alcune competenze e/o conoscenze non erano già precedentemente state valutate<sup>249</sup> o, anche, nel caso di qualifiche conseguite all'estero<sup>250</sup>.

La Finlandia e la Germania hanno da poco iniziato a somministrare test e/o colloqui attitudinali<sup>251</sup>, mentre la Gran Bretagna ha fatto della valutazione della propensione e delle motivazioni personali a svolgere la professione di insegnante, delle potenzialità e delle attitudini individuali<sup>252</sup> all'insegnamento gli elementi caratterizzanti della strategia *“Training our Next Generation of Outstanding Teachers”*<sup>253</sup> del 2011.

In alcuni Paesi non esiste un'unica modalità di selezione<sup>254</sup> e, ad esempio, nei Paesi del Nord e dell'Est Europa i singoli atenei hanno piena libertà di scelta.<sup>255</sup>

In linea con le linee guida europee sulle competenze di cittadinanza l'Inghilterra e l'Olanda hanno deciso che tutti i futuri docenti, indipendentemente dalla disciplina che insegneranno, dai prossimi anni, dovranno *“sostenere rigorosi test di inglese e di*

---

<sup>249</sup> Niegorodcew A., *Planning a multicultural module for the European master degree in teacher training*, Baltic FIPLV conference proceedings, June 2007

<sup>250</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>251</sup> Idem, p.26

<sup>252</sup> Wang A.H., Coleman A.B., Coley R.J., Phelps R.p., *Preparing teachers around the world, Educational testing service*, Educational Service Testing, Princeton, NJ, 2003 p.41

<sup>253</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>254</sup> Idem, p.4

<sup>255</sup> Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria di Primo Grado generale*, Eurydice, Bruxelles, 2002, <http://www.eurydice.org/Doceuments/keyTopics3 /it/FrameSet1.htm> (20.12.2004)

*matematica per essere ammessi ai percorsi di qualificazione*”<sup>256</sup> e hanno affidato agli enti erogatori la responsabilità di ammettere, o meno, i candidati, alla formazione iniziale.<sup>257</sup>

L’insegnamento di materie come la Matematica, la Fisica, la Chimica e le Lingue Straniere non è una novità in campo europeo, in quanto proprio le Nazioni più avanzate e che negli ultimi anni hanno avuto il maggior sviluppo tecnologico, indipendentemente dal regime politico, già a metà del XX secolo ritenevano che tali materie fossero indispensabili per una formazione adeguata degli insegnanti, ma anche di tutti i cittadini.<sup>258</sup>

Al di là delle peculiarità di ogni sistema di selezione, ogni Nazione Europea ha sempre cercato, e cerca tutt’ora, di selezionare i docenti migliori, non abbassando le richieste iniziali nemmeno di fronte alla penuria di insegnanti<sup>259</sup>. Ci sono, però, Paesi come l’Italia, come vedremo nel successivo capitolo, che raccontano una storia differente, una storia che ha nel tempo sempre più complicato il sistema di selezione senza giungere, però, a una selezione in grado di far passare veramente i docenti più meritevoli, poiché spesso in balia di forze e pensieri differenti da quelli strettamente pedagogico-didattici.<sup>260</sup>

Per quanto riguarda la scarsità di docenti di ambito scientifico (Matematica, Scienze, Fisica) più che una differenziazione nelle procedure di selezione sono state messe in campo, in alcuni Paesi Europei come la Francia e ultimamente sono state fatte proposte simili in Italia<sup>261</sup>, politiche di incentivazione finanziaria che non hanno, però, saputo trasportare verso l’insegnamento di tali materie giovani che nelle aziende e in altre

---

<sup>256</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>257</sup> Idem

<sup>258</sup> Lisimberti C., *L’identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

<sup>259</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>260</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013

<sup>261</sup> Riva O., *Mancano prof di matematica? Paghiamoli più degli altri*, in “Corriere della Sera”, 11 aprile 2016, [http://www.corriere.it/scuola/medie/16\\_aprile\\_11/mancano-prof-matematica-paghiamoli-piu-altri-2a83c958-ffee-11e5-8c9c-128b0570e861.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.corriere.it/scuola/medie/16_aprile_11/mancano-prof-matematica-paghiamoli-piu-altri-2a83c958-ffee-11e5-8c9c-128b0570e861.shtml?refresh_ce-cp), visto il 11 aprile 2016.

organizzazioni riuscivano a trovare un migliore prestigio sociale e una più adeguata soddisfazione personale, pecuniaria e non.<sup>262</sup>

## 2.3 RICERCA E INNOVAZIONE

La mancanza di insegnanti di certe discipline, la scarsità di posti in altre, la globalizzazione, il ritmo elevato del cambiamento, l'esistenza di tecnologie prima sconosciute e di sguardi pedagogici che inquadrano le nuove generazioni e il loro futuro in maniera sostanzialmente differente da quelli precedenti, l'odierna crisi economica, richiedono sempre sforzi di riflessione e di aggiornamento. Se per la maggior parte degli Stati oggi gli insegnanti sono una delle chiavi fondamentali per il futuro successo dell'Europa la preoccupazione per la loro formazione deve far scaturire sempre nuove sperimentazioni e progetti destinati al miglioramento dei percorsi e delle relative modalità di erogazione.

In Austria, ad esempio, nel 2008, il Ministero dell'insegnamento di concerto con il Ministero della Scienza ha istituito un gruppo di esperti con il compito di "*elaborare i dieci pilastri fondamentali per una formazione moderna degli insegnanti*"<sup>263</sup>. Le proposte avanzate dagli esperti è sembrata però non distaccarsi completamente dal vecchio sistema di insegnamento e propendere per il tecnocraticismo invece che rivolgersi alle scienze pedagogiche.<sup>264</sup> Poggiata sullo stesso sguardo è sembrata anche la raccomandazione ministeriale che centrava l'insegnamento/apprendimento sul concetto di competenza (combinazione di sapere, capacità, atteggiamento, adattati al rispettivo contesto).

---

<sup>262</sup> Idem

<sup>263</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA—Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>264</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.51-52

Nel 2013 Germania, Francia e Svezia hanno concertato diverse iniziative di sperimentazione per migliorare la definizione dei percorsi di formazione e soprattutto dei relativi obiettivi, come richiesto dalla Comunità Europea.

La Germania ha decretato un'iniziativa articolata in due fasi (2014-2018/2019-2023) con ampio spazio alle sperimentazioni inerenti l'inclusività e allo studio di misure per consolidare la pratica di insegnamento, con particolare attenzione alle competenze diagnostiche e metodologiche.<sup>265</sup>

La Spagna ha iniziato ad aggiornare il sistema di reclutamento e di selezione in modo da poter assumere i candidati migliori e collegare l'avanzamento di carriera e degli stipendi ai risultati via via raggiunti (*“Lo Statuto degli insegnanti non-universitari costituirà il quadro di riferimento”*<sup>266</sup>).

La Francia, a causa della mancanza, da tempo cronica, di insegnanti ha avviato il programma “impiego futuro docente”, che permetterà a 18.000 studenti di entrare in un percorso professionalizzante, sostenuto da borse di studio e che permetterà loro di partecipare ai concorsi per il reclutamento.<sup>267</sup>

Per ultimo si vuole evidenziare come la Svezia, già dal 2011, si sia mossa per definire con maggiore chiarezza le principali componenti della formazione del futuro docente e abbia costituito un sistema di registrazione degli insegnanti, in modo dipendente dalla qualifica e dagli anni di insegnamento, come nuovo sistema per il reclutamento.<sup>268</sup>

Ciò che sembra mancare davanti a tutte queste sperimentazioni, è un coordinamento più strutturato per l'analisi e il confronto tra i vari sistemi innovativi e per svolgere opportuni

---

<sup>265</sup> Idem

<sup>266</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013, p.51-52

<sup>267</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA–Formazione, status, condizioni di servizio*, in “Bollettino di Informazione internazionale”, ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>268</sup> Idem

approfondimenti e verifiche sul raggiungimento degli obiettivi prefissati con tali innovazioni.

## CAPITOLO 3. IL CASO ITALIANO

Il sistema scolastico italiano ha vissuto continue rivisitazioni e riforme e così è avvenuto e, ancora avviene, per i sistemi di formazione iniziale dei docenti, fin dal Regno d'Italia. Le dominazioni straniere in Italia (Savoia, Borboni e Asburgo), prima della sua unità (1861), hanno introdotto sul territorio italiano culture di riferimento, modalità organizzative, pedagogie, concezioni rispetto agli insegnanti e all'insegnamento differenti e contrastanti, che né i Governi del Regno d'Italia né quelli dello Stato Italiano sono riusciti ancora ad amalgamare, lasciando uno stato di fondo di confusione e incertezza.<sup>269</sup>

Le convinzioni sociali, negative, sull'insegnamento, sugli insegnanti e sulla loro preparazione, sono state, e rimangono (*“non ci si è mai riusciti a staccare definitivamente dall'idea, nata già prima dell'Unità d'Italia, che gli insegnanti non siano adeguati e sufficientemente competenti per i bisogni sociali, sempre nuovi.”*<sup>270</sup>), una costante nella storia italiana e si sono intrecciate, sono dipese e, vicendevolmente, hanno influenzato le politiche di formazione, i contratti, il livello salariale, il livello di autostima dei docenti, l'appetibilità del ruolo. Hanno, inoltre, ostacolato il percorso di rinnovamento della formazione verso orizzonti di senso e di posizionamento dei problemi e, conseguentemente, hanno inciso profondamente anche sui fenomeni del burn-out, sullo stato di salute dei docenti e sul benessere degli studenti<sup>271</sup> creando anche una miscellanea di teorie e percorsi che non aiutano a dipanare i dibattiti sul futuro della scuola e della professione docente.

Poiché una schietta rivisitazione degli eventi in chiave storico-politico-culturale, potrebbe migliorare la comprensione della situazione in atto, chiarendone le cause, e di conseguenza aiutare politici, ricercatori famiglie e docenti a intavolare una più proficua e

---

<sup>269</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, pp.26-27

<sup>270</sup> Idem, p.11

<sup>271</sup> Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006, 2° ristampa

fruttuosa discussione<sup>272</sup>, e a trovare soluzioni al “*malessere diffuso tra i docenti che a volte pare sfuggente e incomprensibile ai più e che per questi motivi non si riesce efficacemente a combattere e a trasformare in positivo*”<sup>273</sup>, in questo capitolo si cercheranno di specificare gli elementi epistemologici e pedagogici che si sono venuti a creare e si sono alternati fino a oggi, le motivazioni che ne hanno permesso la nascita e la permanenza.

### 3.1 LE EREDITÀ DEL XIX SECOLO

Dai Regni preunitari ai giorni nostri il profilo dell'insegnante, del suo ruolo e delle sue competenze, le modalità di assunzione, di formazione e di abilitazione dei docenti sono sicuramente cambiate, ma alcune questioni e considerazioni nate nell'Ottocento, possono essere considerate come immanenti e caratterizzanti tutta la storia italiana.

I governi Borbonico, Asburgico e dei Savoia avevano instaurato nei territori da loro controllati sistemi scolastici con organizzazioni e obiettivi differenti e anche la formazione e la selezione dei docenti era allora strettamente connessa con le questioni politiche e di gestione dei territori.

Nel Regno delle Due Sicilie, ad esempio, i pochi docenti che insegnavano nelle scuole pubbliche non erano stati assunti in quanto migliori, ma perché, in cambio dei benefici derivanti dal posto fisso e sicuro, assicuravano il mantenimento dell'ordine pubblico e inculcavano nei giovani un senso di sottomissione al potere.<sup>274</sup>

Anche le scuole asburgiche avevano come obiettivo quello di formare cittadini fedeli ma, anche e soprattutto, quello di formare tecnici specializzati che potessero migliorare il

---

<sup>272</sup> Cochran-Smith M., *Policy, practice, and politics in teacher education*, in “Journal of Teacher Education”, Corwin Press, Thousand Oaks, 2006

<sup>273</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, pp.26-27

<sup>274</sup> De Sanctis F., *Rapporto sul progetto di legge per la Riforma dell'insegnamento secondario, del 7 marzo 1849*, in Id. Memorie e scritti giovanili, vol. II, Morano, Napoli, 1931, p.85



sistema economico ed industriale e così vennero inseriti nei curriculum scolastici materie come le scienze, la geografia, la matematica.

A causa della scarsità e impreparazione dei docenti Piemontesi molti docenti del Lombardo-Veneto vennero chiamati dai Savoia, particolarmente dal re Vittorio Amedeo II che aveva intravisto la necessità di un cambiamento a livello formativo per le nuove generazioni in modo da migliorare successivamente l'economia dello Stato Sabauda ma anche per importare nuovi metodi per sedare le ribellioni.

A seguito dei moti rivoluzionari del 1848 lo Stato Sabauda sospese però le innovazioni ritornando a un sistema formativo basato sull'eloquenza e sulla dialettica, nonostante, proprio nel 1848 (Riforma Boncompagni), i chierici vennero obbligati a lasciare le scuole dove insegnavano.<sup>275</sup>

L'allontanamento dei docenti ecclesiastici e l'introduzione della "patente per l'insegnamento"<sup>276</sup>, che aveva come requisito essenziale il conseguimento della laurea, provocarono una così grave penuria di insegnanti che il Re stesso dovette chiedere al Governo di utilizzare un sistema di deroghe che sfociò nel 1871 nella necessità di richiamare in cattedra i docenti ecclesiastici. Da questo momento in poi l'utilizzo delle deleghe nel sistema scolastico italiano rimarrà una costante, con una serie ininterrotta di sanatorie e di leggende guidate dalle emergenze invece che da una lungimirante politica strategica.<sup>277</sup>

L'allontanamento dei chierici dalle scuole derivò dalla volontà di togliere i docenti dall'influsso diretto delle famiglie ricche e dei poteri sacerdotali<sup>278</sup> e tale volontà fu ribadita nel 1850 dalla legge Casati<sup>279</sup>, che definì anche la prima forma giuridica del docente, elencando requisiti, percorsi di carriera, diritti e doveri dei docenti ma che, al contempo, aprì quella frattura mai più richiusa tra gli insegnanti delle scuole private e quelli delle scuole statali.

---

<sup>275</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.12

<sup>276</sup> Idem, p.6

<sup>277</sup> Idem, p.34

<sup>278</sup> Tarozzi G., *La Scuola Media e lo stato*, Tip.Vesri, Prato, 1902, p.7

<sup>279</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.28

Anche il contrasto tra i singoli insegnanti e le associazioni di categoria è iniziato nell'Ottocento. Gli insegnanti di allora, individualisti e conformisti per tradizione,<sup>280</sup> individuarono nell'associazionismo quel male che li avrebbe portati ad essere considerati alla stessa stregua degli operai delle fabbriche e dei contadini degradando ancor di più il loro ruolo e la loro immagine, che già al tempo assomigliava più a quella di un "girovago"<sup>281</sup>, costretto a fare ulteriori lavori perché mal pagato<sup>282</sup>, che a quella di un uomo o di una donna di cultura.

Oggi la diatriba tra i singoli insegnanti e le associazioni di categoria si incentra sui contratti e sulla professionalizzazione, ma la continuazione stessa di tale diatriba indica come, in duecento anni di storia e di sviluppo, gli insegnanti non abbiano ancora maturato una vera cultura della collaborazione.

La riforma del 1848 introdusse errori di fondo anche nella formazione dei docenti. In questa riforma, infatti, si trova il seme della rottura e del conflitto esistente tutt'ora tra i docenti che insegnano nei diversi gradi di scuola.

Nel 1844 furono aperte le prime scuole di Metodo per la formazione degli insegnanti elementari mentre l'anno successivo vennero istituite le Scuole Superiori di Pedagogia per la formazione degli insegnanti secondari. Solo tre anni dopo, però, il Governo decise di chiuderle entrambe, ma mentre gli insegnanti delle scuole elementari si opposero alla chiusura delle loro Scuole di Metodo, ritenendole vitali per la loro formazione e per l'apprendimento/educazione dei propri studenti, gli insegnanti delle scuole superiori applaudirono alla chiusura ritenendo che "*i marchingegni pedagogici erano buoni per maestrucoli ma non per professori*"<sup>283</sup>, affermando consequenzialmente anche la supremazia della disciplina sull'educazione.

La caoticità che nell'Ottocento è seguita ai vari tentativi di riforma<sup>284</sup> e le continue opposizioni ai cambiamenti da parte dei docenti rimarranno nel secolo successivo, e continuano a rimanere in quello odierno, segni distintivi della cultura e della mentalità

---

<sup>280</sup> Ibidem, pp.54-55

<sup>281</sup> Ibidem, p.56

<sup>282</sup> Ibidem, p.16

<sup>283</sup> Ibidem, p.10

<sup>284</sup> Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

media italiana, che impedirà la maturazione di una consapevolezza strategica rispetto alle possibili conseguenze delle riforme proposte, della penuria di mezzi e di risorse umane e strumentali messe a disposizione.

Il XIX secolo, però, si è fatto foriero anche di idee e concetti costruttivi che verranno ripresi a fine Novecento, come ad esempio l’inserimento di un tirocinio pratico durante la formazione e lo svolgimento di un esame “pro facultate docendi”, come avviene in Germania, o come l’idea che l’Università non dovesse essere “*avulsa dai problemi dell’esercizio delle future professioni*”<sup>285</sup>.

Nell’Ottocento però, l’istituzione di corsi universitari apposti per la preparazione degli insegnanti invece che migliorare la loro formazione ne minò le fondamenta in quanto i nuovi corsi per i futuri docenti venivano organizzati in modo sempre meno severo rispetto a quelli progettati per gli altri laureati ed erano anche più brevi.<sup>286</sup> Se questa impostazione derivava dalla volontà di attrarre un maggior numero di studenti-futuri insegnanti, portò però a diffondere, come sostenne Villari primo direttore della rinata Normale di Pisa, “*un errore assai generale il quale fa credere che quasi ognuno sia capace d’essere professore di liceo: nessuno vede che grande difficoltà sia insegnare elementi di una scienza*”<sup>287</sup>.

Le scuole Normali, riaperte da quel De Sanctis che si era formato nel sistema educativo Borbonico dei primi dell’Ottocento, che per evitare assembramenti che potessero sfociare in rivolta permetteva ai maestri di insegnare nelle proprie case ed ebbe come risultato quello di permettere la diffusione di una cultura libertaria e la formazione di studenti dediti al pensiero critico, e che era convinto che “*tutto è nulla se non si provveda alla buona scelta delle persone a cui il nuovo ordine di cose venga affidato*”<sup>288</sup>, non riuscì mai ad allontanarsi da una “*preparazione erudita condita da formalismo didattico*”

---

<sup>285</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.30

<sup>286</sup> Idem

<sup>287</sup> Ibidem, p.32

<sup>288</sup> De Sanctis F., rapporto sul progetto di legge per la Riforma dell’insegnamento secondario, del 7 marzo 1849, in Id. Memorie e scritti giovanili, vol. II, Morano, Napoli, 1931, p.85

astratto”<sup>289</sup> e di fatto furono le maggiori responsabili del rallentamento dello sviluppo della didattica e dell'introduzione della pedagogia nelle attività di insegnamento.

Un migliore tentativo di innovazione nella preparazione degli insegnanti delle scuole medie fu fatto sempre dal De Sanctis con l'apertura degli Istituti Magistrali Superiori, sulla linea delle Franckesche Stifungen (Istituzioni Francke), istituzioni tedesche della fine del XVII secolo che permettevano a tutti i loro studenti di fare pratica nelle scuole prima di terminare gli studi.

La caduta del Governo Italiano, ancora una volta i fatti politici hanno influito pesantemente sul corso delle istituzioni per la formazione dei docenti, ha impedito lo sviluppo degli Istituti Magistrali Superiori e, in più, l'assegnazione della gestione delle sperimentazioni dei differenti metodi educativi<sup>290</sup> alle regioni ha avuto come conseguenza a lungo termine una significativa differenziazione dei livelli e dei metodi formativi nei diversi territori italiani.

Nonostante infatti la Repubblica Italiana abbia unificato programmi, metodologie e insegnamenti, una differenza di tipo culturale si può ancora percepire nelle scuole delle diverse regioni e nei pensieri dei docenti, sia a causa del succitato atto decentrativo sia a causa dei substrati culturali differenti già presenti nelle zone che avevano subito una diversa dominazione straniera.

La scarsa autonomia dei docenti insieme alla loro altrettanto scarsa preparazione su questioni pedagogiche, didattiche e relazionali<sup>291</sup> e a una salda opposizione delle famiglie nei confronti delle riforme che cercavano di assegnare più “potere” educativo agli insegnanti<sup>292</sup> determinarono uno status quo che l'Italia si porterà avanti inalterato e che impedirà di sviluppare l'organizzazione delle scuole e i metodi educativi-formativi, come invece riuscirono a fare negli anni '60 del Novecento altri Stati Europei, specialmente quelli Anglosassoni.

---

<sup>289</sup> Ibidem, p.24

<sup>290</sup> Borghi L., *Educazione ed autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p.13

<sup>291</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, pp.59-60

<sup>292</sup> Idem

### 3.2 GLI SVILUPPI E LE INVOLUZIONI DEL XX SECOLO

I tre maggiori pregiudizi ottocenteschi sul ruolo dell'insegnante (non esisteva una scienza o un'arte dell'insegnare, la scienza dell'insegnare non poteva essere insegnata ma solo praticata, la scienza dell'insegnamento non poteva essere insegnata all'università poiché poteva essere appresa solo mediante il contatto, l'osservazione e l'ascolto di altri docenti di scuola) passarono tutti e tre intonsi nel XX secolo, anche se quello maggiormente accreditato da docenti, politici e studiosi era l'ultimo (i docenti dovevano formarsi nelle scuole) che minò le successive proposte di universitarizzazione dei docenti.

I primi atti del XX secolo, andando contro ogni pensiero pedagogico, riportarono il sistema formativo italiano indietro di un secolo.

L'obbligo scolastico era passato da due anni (legge Casati) del 1859 ai tre del 1877 (legge Coppino), per arrivare a 12 anni (classe sesta della scuola elementare) nel 1904<sup>293</sup> e nel 1911 (legge Daneo-Credaro) tutte le scuole del territorio italiano divennero statali, ma la Riforma Gentile del 1923 e soprattutto le indicazioni dei successori di Gentile condannarono tutta la successiva scuola italiana, anche quella media, i curriculum e le metodologie didattiche a rimanere sotto l'influsso dell'eloquenza e della dialettica, sotto una politica di selezione<sup>294</sup>, nonostante l'innalzamento dell'obbligo scolastico avesse iniziato una rivoluzione copernicana all'interno del sistema di istruzione e formazione italiano, in quanto andava a responsabilizzare lo Stato nei confronti dei propri cittadini, dovendo garantire a tutti la possibilità di innalzare effettivamente la propria cultura<sup>295</sup>

La Scuola Media fu rinnovata nel 1928 (Testo Unico n. 577) affiancando alla Scuola Media normale, nella quale venivano insegnati il greco, il latino, la storia, la filosofia, permettendo l'accesso alle scuole superiori e, quindi, all'Università, la Scuola Media di avviamento professionale e quella tecnica che permettevano a più larghi strati sociali di continuare gli studi, ma fino alla terza Media e non oltre.<sup>296</sup>

---

<sup>293</sup> Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

<sup>294</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, pp.54-55

<sup>295</sup> Rovetta R., *Analisi critica delle linee di tendenza della politica scolastica*, in Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

<sup>296</sup> Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

Nel 1920 Benedetto Croce chiuse le Facoltà di Magistero e anche questo atto contribuì a far retrocedere il sistema formativo italiano e sancì il “*rifiuto per l’intera università di finalità professionalizzanti, e in termini specifici l’esclusiva rilevanza della cultura disciplinare ai fini dell’insegnamento secondario*”<sup>297</sup>.

Nei primi trent’anni del secolo si diffusero, però, anche voci contrarie a tali impostazioni e concordi nell’affermare che la pedagogia avrebbe dovuto avere un ruolo più significativo anche per l’educazione dei giovani<sup>298</sup>, oltre che di quella dei fanciulli, e che nella formazione dei futuri insegnanti si sarebbero dovuti inserire spazio e tempo per permettere loro di riflettere adeguatamente sui problemi pedagogici e “*comprendere l’unità del processo educativo*”<sup>299</sup>.

Le due Guerre Mondiali, il Regime, che sottopose le scuole e gli insegnanti a un rigido controllo e le utilizzò come strumento di propaganda, e una certa e manifesta inerzia politica impedirono, però, il diffondersi di tali idee e ostacolarono l’adempimento del nuovo obbligo scolastico<sup>300</sup>, nonostante l’istituzione della Scuola Media triennale nel 1940, mediante l’unificazione dei corsi inferiori dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Magistrali<sup>301</sup>.

Nel 1943, grazie allo sbarco degli Alleati in Sicilia, e soprattutto grazie a un seguace dell’attivismo di Dewey, Washburne, alcune teorie pedagogiche innovative, iniziarono a diffondersi nel Sud Italia, ma nonostante ciò e nonostante una sempre più sentita necessità di “*migliorare drasticamente*”<sup>302</sup> gli insegnanti e la scuola<sup>303</sup>, la preparazione degli insegnanti rimase, almeno fino alla fine degli anni ’50, “*quantomeno inadeguata rispetto agli avanzamenti culturali e tecnologici*”<sup>304</sup>, con finalità teoriche generali,

---

<sup>297</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.17

<sup>298</sup> De Dominicis F., “La Pedagogia scientifica e la sua funzione sociale”, in *Rivista di filosofia scientifica*, Dumolard, Milano, II, 1882, pp.174-175

<sup>299</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, pp.54-55

<sup>300</sup> Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

<sup>301</sup> Idem

<sup>302</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “*Revista Española de Educación Comparada*”, 22, 2013, pp.139-163

<sup>303</sup> Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001

<sup>304</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “*Revista Española de Educación Comparada*”, 22, 2013, pp.139-163

“disinteressate” e senza obiettivi professionalizzanti, a causa anche di un numero ancora troppo esiguo dei sostenitori delle nuove teorie.<sup>305</sup>

Intorno agli anni '50 numerose furono le commissioni costituite per indagare sullo stato della scuola e dei suoi insegnanti e per proporre idee innovative. Nelle relazioni si poteva leggere che sarebbe stato opportuno introdurre nel percorso formativo degli insegnanti una preparazione “*pedagogica e didattica con sufficienti nozioni psicologiche e sociologiche*”<sup>306</sup>, e proporre a ogni futuro insegnante l'apprendimento di nuove competenze per rimanere costantemente aperto alla discussione, al confronto, all'aggiornamento e ai problemi strettamente inerenti alla didattica disciplinare<sup>307</sup>, ma a questo punto si innestò nel sistema scolastico italiano un'ulteriore e non secondaria questione: l'insegnamento iniziò ad essere considerato al pari di un ammortizzatore sociale<sup>308</sup> e ciò, nel tempo, incrinò definitivamente il prestigio sociale dei docenti.

Negli anni '60 si continuò, comunque, a livello politico a sostenere la necessità di avere “*personale docente e dirigente quantitativamente sufficiente e qualitativamente preparato*”<sup>309</sup> giungendo a definire tali fattori condizionanti “*il pieno raggiungimento dei fini che il rinnovamento e il riordinamento delle istituzioni scolastiche si propone per ciascun tipo di esse*”<sup>310</sup>.

La Commissione di Indagine del 1962 redasse una relazione<sup>311</sup> che diventò la base di tutte le successive riforme ed evidenziò la primaria importanza del tirocinio guidato all'interno della preparazione pedagogico-didattica<sup>312</sup>: furono tentate manovre per migliorare le

---

<sup>305</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.15

<sup>306</sup> Banfi A., Bertin G.M. (a cura di), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p.41

<sup>307</sup> Idem

<sup>308</sup> Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003

<sup>309</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975, p.256

<sup>310</sup> Idem

<sup>311</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, Ed. Palombi, Roma, 1963, p.378

<sup>312</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975, p.255

“condizioni giuridiche e retributive della carriera docente”<sup>313</sup>, per riorganizzare gli studi universitari, specialmente quelli che conducevano all’insegnamento, per riqualificare il personale docente spingendolo ad “*approfondire e aggiornare la preparazione culturale e pedagogica, in modi moderni ed efficaci*”<sup>314</sup>, per fargli “*superare la larga e non sempre ingiustificata prevenzione*”<sup>315</sup> nei confronti delle iniziative del Governo che spesso continuavano a consistere in deroghe (“*la demagogia delle assunzioni senza concorso*”<sup>316</sup>) e in utilizzi impropri del personale supplente, questione ancora oggi aperta e socialmente scottante.

Sul fronte della formazione iniziale venne istituito “*un corso (biennale) di formazione al termine di un periodo di servizio da far precedere all’assunzione in ruolo*”<sup>317</sup>, il cui primo anno sarebbe stato integrato all’interno dell’ultimo anno di laurea e il secondo, successivo alla laurea, avrebbe compreso un tirocinio retribuito,<sup>318</sup> e vennero messe in atto ulteriori sperimentazioni per dare modo ai futuri insegnanti di abilitarsi alla fine del corso di laurea, ma tutti questi sforzi durarono soli pochi anni e non permisero di ricavare elementi orientativi per le successive riforme<sup>319</sup>

“Lettera ad una professoressa” della Scuola di Barbaiana, gli scritti e le attività di Mario Lodi e di Maria Montessori, derivanti dalle idee e dalle sperimentazioni del Movimento di Cooperazione educativo e didattico del Primo Dopoguerra e dalla pedagogia popolare di Freinet, divennero le pietre miliari per le successive innovazioni in Italia<sup>320</sup>, sostenute e richieste e gran voce da un popolo che iniziava a riprendere confidenza con le proprie capacità e la propria forza e sentiva nascere un rinnovato desiderio di libertà e di autonomia sfociato nel Movimento sessantottino che in Italia durerà<sup>321</sup> e lascerà più conseguenze che in altri Stati, sia a livello sociale che pedagogico.

---

<sup>313</sup> Reguzzoni M., *La formazione degli insegnanti*, in “Aggiornamenti sociali”, 20, 1967, pp.714-716

<sup>314</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975, p.256

<sup>315</sup> Idem

<sup>316</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999

<sup>317</sup> Reguzzoni M., *La formazione degli insegnanti*, in “Aggiornamenti sociali”, 20, 1967, pp.714-716

<sup>318</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.18

<sup>319</sup> Idem

<sup>320</sup> Nigris E., *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004

<sup>321</sup> Riva M.G., *Professionalità riflessiva e relazionale dell’insegnante*, in Riva M. G., “L’insegnante professionista dell’educazione e della formazione”, Pisa, ETS, 2008, pp.135-230



La svolta nella formazione dei docenti e nella considerazione del loro ruolo, all'interno di un modello democratico-partecipativo della scuola che si stava affermando<sup>322</sup>, avvenne nel 1970 con il convegno di Frascati, cui parteciparono delegazioni estere. Mediante un confronto internazionale furono definite le “componenti che dovevano concorrere a formare le competenze del docente”<sup>323</sup>, secondo una “enciclopedia pedagogica” comprensiva “di un settore dei contenuti, di un settore psicologico, di un settore sociologico e di un settore metodologico-didattico”<sup>324</sup> e venne dato il via ad una serie di progetti, anche non ministeriali, di collaborazione tra scuola e università, in linea con gli approcci socio-costruttivisti che si stavano diffondendo e che, anche se allora minoritari, diventeranno decisivi per le successive soluzioni normative.<sup>325</sup>

I maggiori promotori del nuovo profilo docente, della sua formazione e delle sperimentazioni didattiche furono i docenti di ambito “matematico-scientifico”. Professori come Giunio Luzzatto e Giorgio Israel iniziarono a dedicare tempo, forze ed energie mentali alle discussioni e alle ricerche sulla formazione professionale pedagogica e psicologica dei docenti, mentre i docenti dell'ambito umanistico, e anche pedagogico, si orientarono, per la maggior parte, verso la ricerca disciplinare.<sup>326</sup>

Vecchi sistemi, come, ad esempio, quello del concorso, anche se ormai ritenuti inefficienti e decisamente superati<sup>327</sup>, rimasero comunque inalterati a causa di una inerzia politica di fondo<sup>328</sup> e molte proposte diventarono obsolete ancor prima di essere state messe in atto, andando a costruire fasi transitorie durate decenni.<sup>329</sup> Come si vedrà più avanti nella discussione dei dati raccolti nella presente ricerca (Capitolo 8 e 9) una tale obsolescenza e inerzia si possono evidenziare ancor oggi.

---

<sup>322</sup> Trinchera C., *Teorie, modelli, categorie organizzative e contesto scolastico*, in ibidem pp.96-101

<sup>323</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “Revista Española de Educación Comparada”, 22, 2013, p.144

<sup>324</sup> Idem

<sup>325</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.23

<sup>326</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, pp.194-204

<sup>327</sup> Zavalloni R., *Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione*, Armando, Roma, 1975, p.294

<sup>328</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988

<sup>329</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “Revista Española de Educación Comparada”, 22, 2013, pp.139-163

Gli indirizzi didattici introdotti all'interno delle lauree normali agli inizi degli anni '80 del Novecento, ad esempio, non diventarono mai abilitanti e fornirono una miserrima preparazione pedagogico-didattica, screditata, d'altronde, nella relazione (1986) del Comitato voluto dal Ministro Falcucci per le problematiche di inserimento lavorative che ne erano consustanziali.<sup>330</sup>

La riforma Falcucci del 1986, orientata dai modelli tedeschi di formazione e abilitazione e che insisteva sulla necessità di avere “*procedure snelle e rapide*”<sup>331</sup>, non vide mai la luce, mentre la ridefinizione dei programmi dei concorsi a cattedre non giunse “*a progetti formativi formalmente giustificati*”<sup>332</sup>.

L'eredità migliore degli anni '80 sono stati i centri dipartimentali, istituiti con lo scopo di centralizzare e gestire al meglio le ricerche sulla formazione dei docenti<sup>333</sup> e che giocheranno un ruolo fondamentale nella definizione degli articoli della legge del 1990, e una volontà di unificazione dei gradi di scuola che porterà alla costituzione degli Istituti Comprensivi<sup>334</sup> e alla ridenominazione della Scuola Media in Scuola Secondaria di Primo Grado nel 2004 (Riforma Moratti), senza però riuscire a far pensare a un percorso di formazione unitario per gli insegnanti di tali scuole.<sup>335</sup>

Altre eredità, ancora vive e pulsanti nel sistema scolastico attuale, degli anni '80 sono state l'anno di prova, post assunzione, istituito nel 1982<sup>336</sup> e ampiamente criticato per la scarsa qualità dei corsi offerti, con lezioni di pedagogia “*fatte frettolosamente e senza nessuna connessione tra parte teorica e parte pratica del tirocinio*”<sup>337</sup>, e la politica di tagli di risorse, umane e finanziarie, spesso mascherata da questione pedagogica (ad esempio la riduzione del numero di insegnanti per classe avrebbe favorito la relazione

---

<sup>330</sup> Idem

<sup>331</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, p.37

<sup>332</sup> Gattullo M., *Il profilo professionale dell'insegnante*, in M. Corda Costa, S. Maghnagi, *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.105

<sup>333</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999

<sup>334</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988

<sup>335</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “*Revista Española de Educación Comparada*”, 22, 2013

<sup>336</sup> Legge n.270 del 20 maggio 1982: “Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica”

<sup>337</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, p.27

docente-studente/i)<sup>338</sup>, che, iniziata dalla Riforma Falcucci, è giunta fino a noi a causa, anche, delle crisi monetaria (1992-1996) e finanziario-economica (2008-oggi) che hanno interessato il Paese.<sup>339</sup>

Anche alla fine degli anni '80 l'Italia era ancora gravemente arretrata nella formazione iniziale dei futuri docenti e continuava a non ottemperare alle richieste della legge 30 luglio 1973 n.477 che contemplavano la formazione universitaria completa come “requisito di base” per tutti i docenti<sup>340</sup>, nonostante l'alacre lavoro di Maria Corda Costa, Cesareo, Barbagli, Lodini, Semenza, Gattullo e Dei, che chiesero a più riprese la creazione di appositi gruppi per far funzionare con efficienza e rapidità la “macchina” burocratica, ostacolo insormontabile per ogni tentativo di riforma di una scuola “sottosistema generale preposto all'indirizzo e al controllo”<sup>341</sup>.

La Legge Andreotti n.341 del novembre 1990 diede finalmente all'Italia la possibilità di raggiungere l'avanzamento degli altri Paesi Europei mediante l'Istituzione di Scuole di Specializzazione biennali per l'insegnamento secondario (SSIS). Tali istituzioni però vennero accantonate fino al 1998. La loro nascita venne accolta con entusiasmo sia docenti universitari e che dai ricercatori poiché con esse l'Italia sembrava passata da una condizione di assoluta arretratezza<sup>342</sup> ad una posizione molto progredita rispetto al panorama internazionale<sup>343</sup>.

La CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari di Ricerca Educativa e Didattica, ex centri dipartimentali) e la CRUI (Conferenza dei rettori delle università italiane), interpretarono le SSIS come “il momento più alto della formazione

---

<sup>338</sup> Eadem

<sup>339</sup> Rossi S., *Aspetti della politica economica italiana dalla crisi del 1992-93 a quella del 2008-09. L'economia italiana: modelli, misurazione e nodi strutturali*—Giornata di studio in onore di Guido M. Rey, 1992-93.

<sup>340</sup> Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990

<sup>341</sup> Censis, *Norma e progetto. Indagine sui modelli organizzativi della scuola italiana*, Roma, 1988, p.9, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.48

<sup>342</sup> Visalberghi A., *La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola*, in “Scuola e Città”, La Nuova Italia, Firenze, 1990, 7, p.286-296

<sup>343</sup> Kanisza S., *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in E. Nigris (a cura di) “La formazione degli insegnanti. Percorsi, Strumenti, valutazione”, Carocci, Roma, 2004, p.66

dell'insegnante"<sup>344</sup> della storia italiana, grazie anche alle deroghe concesse dalla stessa legge Berlinguer e alla possibilità di far ricorso a "convenzioni con enti pubblici per l'utilizzazione di strutture extra universitarie ai fini dello svolgimento di attività didattiche"<sup>345</sup>, a tirocini e laboratori come "momento d'integrazione tra le conoscenze"<sup>346</sup> dell'area pedagogica e di quella disciplinare.<sup>347</sup>

Le nuove Scuole di Specializzazione raccolsero però anche delle proteste a causa dell'allungamento del periodo di studi (fino a 7 anni)<sup>348</sup>, del fatto che si ponevano fuori squadra rispetto alle indicazioni europee sul nuovo sistema di formazione universitaria (L+M, 3+2) ("Dichiarazione della Sorbona" del 1998, confermata dal "Processo di Bologna" del 1999) e, soprattutto, poiché lasciavano, ancora una volta, da parte il concetto di unità della funzione docente.<sup>349</sup>

Tra gli obiettivi principali delle SSIS avrebbero dovuto esserci l'"insegnare a insegnare", considerando acquisiti nel precedente livello di studio i contenuti disciplinari,<sup>350</sup> e la creazione di una mentalità di interdisciplinarietà, che significava porre a substrato strategico dell'insegnamento<sup>351</sup> l'integrazione degli aspetti teorici, la produzione e le "rielaborazioni di esperienze concrete"<sup>352</sup>, l'intreccio di fili conduttori tra le discipline, l'inserire, in ottica sistemica, gli ambiti storico ed epistemologico e le didattiche disciplinari in una comune area, per migliorare la capacità dei docenti di individuare i "problemi relativi alle singole discipline e ai metodi e percorsi utilizzati per la loro

---

<sup>344</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.172

<sup>345</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, p.42

<sup>346</sup> Eadem

<sup>347</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.170

<sup>348</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp.139-163

<sup>349</sup> Ulivieri S., *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in Di Bello G. (a cura di), "Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità", Atti del Convegno di Studi, 9-10 novembre 2004, Firenze, Firenze University Press, 2006

<sup>350</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.32

<sup>351</sup> Idem, p.30

<sup>352</sup> Tornatore L., *Curricolo e sviluppo cognitivo*, in "Curricolo e scuola", Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1978

*soluzione*<sup>353</sup>, l'insegnare a ricostruire percorsi di senso e a individuare le *“ragioni che alle soluzioni hanno condotto”*<sup>354</sup>.

Le SSIS sono riuscite a spostare lo sguardo verso tematiche inerenti la motivazione all'apprendimento, la compartecipazione attiva degli studenti-futuri docenti, i risvolti occupazionali, didattici e pratici, la necessità di una formazione continua, l'identità personale e professionale dei docenti, a porre il carattere unitario della formazione alla professione docente al centro della progettazione formativa<sup>355</sup>, e quindi a far concepire la formazione iniziale degli insegnanti come facente parte di un'educazione degli adulti<sup>356</sup>.

Le maggiori difficoltà delle SSIS sono state principalmente connesse all'autonomia concessa agli Atenei, che se da una parte permetteva alle Università di effettuare abbastanza liberamente sperimentazioni, dall'altra faceva sorgere malumori che ostacolarono una efficace collegialità e resero arduo legare il nuovo sistema di formazione alle *“sedi della ricerca scientifica e dell'innovazione culturale”*<sup>357</sup> e, quindi, allineare i corsi italiani a quelli degli altri Stati Europei.<sup>358</sup>

Le ricerche, effettuate all'interno dei percorsi SSIS, sono riuscite, però, a sviluppare best practice e un nuovo profilo dell'insegnante, ricalcando le linee formative dell'esagono cognitivo<sup>359</sup> (competenze disciplinari, conoscenza e comprensione degli allievi al fine di promuovere la costituzione dell'identità, propensione alla collaborazione, attenzione al contesto, formazione continua, capacità di progettazione, capacità di rendere gli studenti partecipi ed attivi, gestione di tempi, spazi e materiali, abilità comunicative, sostegno all'innovazione, dimensione valutativa, capacità di assumere il ruolo all'interno dell'autonomia scolastica<sup>360</sup>, capacità di continuare ad imparare anche una volta in

---

<sup>353</sup> Corda Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, p.38

<sup>354</sup> Eadem

<sup>355</sup> Margiotta U., *La formazione degli insegnanti secondari in Italia*, in Baldacci M., “La formazione dei docenti in Europa”, Mondadori, Milano, 2013

<sup>356</sup> Meghnagi S., *La formazione degli insegnanti: un'attività specifica di qualificazione professionale e di educazione degli adulti*, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), “Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua”, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.15

<sup>357</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.40

<sup>358</sup> Idem, p.41

<sup>359</sup> Allegato A, *Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola*, in Decreto MURST 26 maggio 1998.

<sup>360</sup> Luzzatto G., *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma, 1999, p.47

servizio<sup>361</sup>) e la chiusura delle SSIS, nel 2008 dal Ministro Gelmini, provocò un coro di proteste generalizzato<sup>362</sup>, in quanto si temette che tutti i progressi fatti sarebbero andati persi.

### 3.3 LE POLITICHE FORMATIVE DEL NUOVO MILLENNIO

Nel nuovo secolo, nel nuovo millennio, la professionalizzazione e l'universitarizzazione divennero le due tendenze principali europee e, necessariamente coinvolsero le politiche italiane, con una maggiore attenzione alle discipline *“proprie dell'attività educativa e docente”*<sup>363</sup>, a fianco di una ininterrotta discussione sulle tre metafore storiche inerenti il ruolo del docente, delle quali il riferirsi all'insegnante come tecnico specialista della didattica costituì *“il terreno più fertile e progressista delle esperienze professionali nella scuola italiana”*<sup>364</sup> e supportò i progetti dediti all'aggiornamento continuo.<sup>365</sup>

L'Italia nel 2003, fu assalita da aneliti neo-liberisti<sup>366</sup> che si opposero al ruolo nazionale degli insegnanti, all'utilizzo reiterato dei supplenti e proposero l'istituzione di Albi regionali/provinciali,<sup>367</sup> per sopperire alle carenze governative centrali e dare una risposta concreta ai timori e al malcontento delle famiglie degli studenti delle scuole statali.

Le correnti neo-liberiste proposero una nuova strategia per la scuola che doveva permettere ai dirigenti di scegliere direttamente i docenti e contemporaneamente eleggerli a maggiori responsabili della qualità formativa offerta agli studenti<sup>368</sup>. Vi furono però

---

<sup>361</sup> Idem, p.50

<sup>362</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.168

<sup>363</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.73

<sup>364</sup> Censis, *Norma e progetto. Indagine sui modelli organizzativi della scuola italiana*, Roma, 1988, p.9, in M. Corda Costa, S. Meghnagi (a cura di), *“Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua”*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.49

<sup>365</sup> Semeraro S., *I vincoli e le risorse organizzative per la formazione degli insegnanti*, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *“Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua”*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p.47

<sup>366</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.165

<sup>367</sup> Quarenghi C. (Dirigente Scolastico Liceo "Lussana" di Bergamo), *Aboliamo il ruolo nazionale e facciamo un albo provinciale*, in *“IR - INNOVAZIONE E RICERCA”*, 30 agosto 2003

<sup>368</sup> Idem

anche altre proposte che, rivisitando idee maturate durante gli anni '80 del XX secolo, riproposero il problema dell'occupabilità dei docenti e fondarono su questo, più che questioni didattiche e pedagogiche, i loro progetti di riforma.

Si venne a creare una situazione talmente complessa, a causa delle diverse necessità emergenti dal contesto storico e sociale e a causa di una continua alternanza politica, che nella configurazione dei nuovi percorsi di formazione e “*nelle soluzioni via via adottate e promulgate*”<sup>369</sup> si poteva vedere chiaramente un “*deficit di razionalità e di visione di sistema*”.<sup>370</sup>

Tutti i Ministri dell'Istruzione, dalla Moratti alla Gelmini, misero mani al sistema scolastico e proposero svariate riforme, utilizzando, ancora e largamente, le deroghe e i decreti legislativi, ma nessuna di esse riuscì ad affermarsi definitivamente, portando il sistema scolastico a subire diversi cambiamenti di rotta, a essere intriso di disorientamento e malumori, di ripartenze<sup>371</sup>.

Per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti la Riforma Moratti del luglio 2004 sostenne che tale formazione avrebbe dovuto essere attuata all'interno dei corsi di laurea specialistici, ma data l'ancora esistente difficoltà di raccordo tra *lauree specialistiche per l'insegnamento e lauree triennali disciplinari di riferimento*<sup>372</sup>, la riforma non fu attuata.

Il ministro Fioroni, del Governo Prodi (2006-2008), con la Legge n° 296 art. 1, comma 622, del 27 dicembre 2006 e D.M. 139 del 22 Agosto 2007 separò l'acquisizione del titolo di abilitazione all'insegnamento dal reclutamento degli insegnanti e introdusse nel sistema scolastico i concetti di abilità, conoscenze ed atteggiamenti e le otto competenze chiave di cittadinanza, che secondo il legislatore avrebbero dovuto incidere sulla formazione degli insegnanti andando a costruire percorsi che si ponessero ben oltre gli orizzonti disciplinari.

---

<sup>369</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.165

<sup>370</sup> Idem

<sup>371</sup> Luzzatto G., *Formazione iniziale: L'Italia al ribaltone*, in Frabboni F., Giovannini M., “Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile”, Franco Angeli, Milano, 2009

<sup>372</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.165

Il Ministro Gelmini, nel 2008, oltre a sospendere il X ciclo SSIS, emanò un nuovo regolamento per disciplinare congiuntamente la formazione iniziale degli insegnanti e il loro reclutamento<sup>373</sup>, ma ciò provocò l'impossibilità di conseguire l'abilitazione fino al 2012, quando fu indetto il primo Tirocinio Formativo Attivo (TFA), nuovo percorso abilitante voluto nel 2011 dal Ministro Gelmini.

Il TFA è stato inquadrato in un sistema di dequalificazione della formazione iniziale, in quanto ha ridotto la durata del percorso formativo, ne ha frantumato il costrutto *“tra gli specialismi accademici, lontano dal mondo della scuola”*<sup>374</sup> e ne ha ridotto la componente socio-psico-pedagogica, in antitesi con la connotazione professionale del profilo docente ma perfettamente in accordo con una risuscitata concezione gentiliana<sup>375</sup>, oggi anacronistica e antidemocratica<sup>376</sup>, rendendo *“impossibile un reale scambio culturale e didattico tra i docenti universitari e i tutor di tirocinio”*<sup>377</sup>.

Nel 2013, per abilitare la maggior parte dei docenti supplenti con più di 3 anni di servizio, sono stati indetti i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), reputati come *“dequalificanti richieste di sanatorie e di trattamenti di favore”*<sup>378</sup> poiché non hanno previsto una selezione iniziale.

L'Italia si è così ritrovata in lotta tra un'Europa che chiedeva, e chiede, l'assunzione, senza ma e senza se, dei docenti supplenti con più di tre anni di servizio e un sempre più acceso malumore sociale, soprattutto da parte dei docenti che si erano abilitati con il TFA, tra una formazione iniziale molto più scarna di quella precedente e la richiesta comunitaria di formare docenti altamente qualificati.

Le incoerenze legislative, insieme a laboratori disciplinari e pedagogici spesso non all'altezza degli obiettivi indicati dalla Riforma (alta formazione in campo pedagogico,

---

<sup>373</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “Revista Española de Educación Comparada”, 22, 2013, pp.139-163

<sup>374</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.165

<sup>375</sup> Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, il Mulino, 2007, Bologna, p.12

<sup>376</sup> Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola, sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2015

<sup>377</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013, p.165

<sup>378</sup> Idem



didattico e organizzativo),<sup>379</sup> i costi che i docenti hanno dovuto sostenere per partecipare al TFA e la nuova Riforma della scuola (Riforma Giannini) del 2015, con le relative disposizioni del 2016, hanno ulteriormente complicato la situazione<sup>380</sup> e hanno portato al manifestarsi di un forte dubbio sociale rispetto alla possibilità di realizzare effettivamente l'ennesimo nuovo sistema di formazione iniziale e di assunzione.<sup>381</sup>

Il nuovo percorso abilitativo dovrebbe comprendere, dopo il conseguimento di una laurea disciplinare (3+2), il superamento di un concorso, un'assunzione triennale, configurata come apprendistato retribuito, che nel primo anno dovrebbe far conseguire l'abilitazione (Diploma di Specializzazione) tramite la partecipazione e il superamento di un corso a carattere disciplinare, didattico e pedagogico, mentre nel secondo e nel terzo anno dovrebbe portare il neo-docente a svolgere i propri compiti con sempre maggior autonomia. Al termine dei tre anni di formazione l'insegnante dovrebbe poi essere iscritto negli Albi professionali dai quali i Dirigenti scolastici potranno attingere per assumere a tempo indeterminato.<sup>382</sup>

La formazione dei nuovi docenti, ma non più la loro selezione iniziale, sarà quindi assegnata alle Università, ma sempre in compartecipazione con le istituzioni scolastiche statali, con una chiara distinzione dei rispettivi ruoli e delle competenze e in un quadro di collaborazione strutturata, secondo quanto stabilito dall'emendamento approvato il 22 settembre 2015. Nel prossimo futuro il Governo, mediante una legge delega, dovrà apportare un profondo cambiamento nel “*sistema di formazione e reclutamento*”<sup>383</sup> e

---

<sup>379</sup> Art. 10 comma 3, lettera c del DM 249/2010. 26 Art. 10, comma 3, lettere c e d, in *Gazzetta Ufficiale*, n. 24, 31 gennaio 2011

Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in “*Revista Española de Educación Comparada*”, 22, 2013, pp.139-163

<sup>380</sup> Ministro Giannini, “*Videoforum su RepubblicaTv*”, 14 settembre 2015

<sup>381</sup> Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola, sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2015

<sup>382</sup> Sabella N., *Diventare insegnanti della Buona Scuola del futuro: laurea + concorso + tirocinio triennale*, 3 settembre 2015, in sito OrizzonteScuola, <http://www.orizzontescuola.it/diventareinsegnanti/diventare-insegnanti-della-buona-scuola-del-futuro-laurea-concorso-tirocinio-tri>, visto il 01 febbraio 2016

<sup>383</sup> Bruschi M., *La buona scuola. Legge n. 107 del 2015 commentata e legislazione scolastica a confronto*, Edises, Napoli, 2015

D.LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 in *Gazzetta Ufficiale*, n. 162, 15 luglio 2015,

pensare a come abilitare e valorizzare il servizio svolto da chi non ha ancora l'abilitazione, e per quali vie assumere coloro che sono già in possesso di un'abilitazione ma non sono nelle graduatorie ad esaurimento e non risulteranno vincitori del concorso 2016.<sup>384</sup>

Seguendo, ancora, una politica di deroga, vi sono indicazioni che il diploma di specializzazione potrà essere conseguito, a proprie spese, anche da coloro che non riusciranno a superare il concorso o da coloro che non vi parteciperanno. Quest'ultimo percorso, che permetterà di insegnare solo nelle scuole paritarie,<sup>385</sup> separerà definitivamente le carriere degli insegnanti statali da quelle degli insegnanti delle scuole private e conoterà gli insegnanti delle scuole private con un'aurea di ricchezza economica piuttosto che di qualità educativo-didattica.

Una deroga che se pur avvicinerà il sistema formativo italiano a quello anglosassone<sup>386</sup>, rinnoverà probabilmente anche lo scontro epocale tra insegnamento privato e insegnamento statale, continuando a ostacolare così un vero progresso dei sistemi formativi e dei curriculum italiani.

Una riforma, insomma, che secondo Baldacci, Brocca, Frabboni e Salatin è priva di memoria storica e di futuro e che, nonostante i proclami, sembra voler mettere la pedagogia in una posizione di assoluta subordinazione alla logica dell'occupabilità e alle politiche economiche.<sup>387</sup>

---

[http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=ciz0QGnWUVKoExN5IVkr0w\\_\\_.ntc-as4-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=ciz0QGnWUVKoExN5IVkr0w__.ntc-as4-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&elenco30giorni=false), visto il 12 dicembre 2015

<sup>384</sup> Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola, sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2015

<sup>385</sup> Redazione Orizzonte Scuola, *Accesso all'insegnamento e formazione iniziale dei docenti: se ne parla al Miur*, il 29 ottobre, 20 ottobre 2015, <http://www.orizzontescuola.it/diventareinsegnanti/accesso-allinsegnamento-e-formazione-iniziale-dei-docenti-se-ne-parla-al-miur-29>, visto il 13/12/2015

<sup>386</sup> Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp.139-163

<sup>387</sup> Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola, sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2015

## CAPITOLO 4. FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI DOCENTI

L'invito dell'Unione Europea a promuovere valori e comportamenti professionali nei futuri docenti, a promuovere una cultura di riflessione sulla pratica scolastica, a rendere i docenti dei discenti autonomi, capaci di ricercare, di innovare e di sviluppare nuove conoscenze,<sup>388</sup> a porre le basi per una futura identità professionale consapevole, a stimolare nei futuri docenti lo sviluppo dei quattro fattori di processo innovativi indispensabili (senso della leadership, esplicitazione di un sistema di valori guida e di regole, qualità della comunicazione tra insegnanti e tra insegnanti e studenti, concertazione della pianificazione e della sua realizzazione all'interno della scuola)<sup>389</sup>, ha sollevato l'ipotesi che la formazione iniziale dovesse essere guidata dall'ipotesi pedagogica, poiché *“solo rielaborando esperienze relative a materie e ambiti differenti diviene possibile comprendere e sviluppare legami significativi tra competenze diverse, per costruire un'identità professionale”*<sup>390</sup> e *“raggiungere con più efficacia gli obiettivi dell'insegnamento.”*<sup>391</sup>

Si evidenzia, però, che la preoccupazione più evidente in ciascuno Stato è, ancora, quella di *“blindare le soluzioni o le strategie o ancora le visioni che, all'interno del proprio mondo, mostrano di funzionare (sia pure con un respiro tattico e non strategico)”*<sup>392</sup> e che gli stessi docenti, soprattutto quelli italiani, sembrano non ancora del tutto convinti<sup>393</sup> delle possibilità che approcci differenti da quello disciplinare potrebbe loro offrire e anche poco disponibili a modificare i propri approcci secondo le contaminazioni che potrebbero derivare dalle nuove modalità di formazione.<sup>394</sup>

---

<sup>388</sup> European Commission, Caena F. (commission consultant), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, European Union, July 2013

<sup>389</sup> Van Velzen R., *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Omograf, Madrid, 1985

<sup>390</sup> Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013, p.174

<sup>391</sup> Idem

<sup>392</sup> Binanti L., Tempesta M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa Multimedia, Roato (BS), 2010, p.8

<sup>393</sup> Zgaga P., *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*, p.30

<sup>394</sup> Schwille J., Dembélé M., *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, UNESCO, Paris 2007

Il profilo poliedrico del docente rende la progettazione della formazione iniziale quanto mai complessa poiché, se è appurato e consolidato il fatto che essa non possa essere esauriente<sup>395</sup>, ancor più deve riuscire a proporre gli aspetti fondanti della professione, coinvolgendo il lato motivazionale, emotivo, personale dei futuri docenti oltre a quello pratico.<sup>396</sup>

La formazione degli insegnanti dovrebbe essere considerata oggi una formazione adulta<sup>397</sup>, che si lega necessariamente, quindi, alle pratiche, alle metodologie dell'educazione degli adulti, alla costruzione di un'etica e della responsabilizzazione personale, ma, al contempo, anche professionalizzante e, quindi, richiamare le epistemologie sottostanti la formazione professionale nel mondo lavorativo, soprattutto oggi che la scuola, mediante la concessione dell'autonomia, sta per essere spinta sempre di più ad assomigliare e ad organizzarsi al modo delle aziende o quanto meno a quello delle organizzazioni.<sup>398</sup>

Di seguito si vedrà come l'educazione degli adulti e la formazione nelle organizzazioni abbiano dato e possano, ancora, dare significativi contributi alla formazione professionale degli insegnanti, che sempre più abbisogna di un nuovo sguardo perché altrettanto nuovo è il ruolo dei docenti e della scuola nella società<sup>399</sup> e di una pratica che non si fermi all'azione didattica ma contempi una riflessione critica delle azioni e dei pensieri sulle azioni didattiche.<sup>400</sup>

---

<sup>395</sup> Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2004

<sup>396</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, Prima edizione 2002

<sup>397</sup> Meghnagi S., *La formazione degli insegnanti: un'attività specifica di qualificazione professionale e di educazione degli adulti*, in Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), "Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua", Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990, p.15

<sup>398</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

<sup>399</sup> Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1985

<sup>400</sup> Mortari L., *Dire la Pratica*, Milano, Mondadori, 2010i

#### 4.1 UNA QUESTIONE DI FORMAZIONE DEGLI ADULTI

Se la formazione degli insegnanti può essere inquadrata come educazione adulta, allora diviene necessario considerare, durante la sua progettazione ed erogazione le teorie andragogiche (Knowles) e le teorie socio/psicologiche inerenti la costruzione dell'identità professionale.

Tali teorie fanno rientrare i processi di costruzione dell'identità professionale all'interno di momenti adulti della vita, dopo che è avvenuta una idonea strutturazione dell'identità personale,<sup>401</sup> ed evidenziano come non si abbia un andamento sempre crescente nella formazione adulta ma, invece, come essa sia un insieme di sviluppi e di involuppi, di regressioni, di derive, di risistemazioni, strettamente correlate e dipendenti anche da elementi allogeni come l'andamento del mercato del lavoro, il clima sociale, l'andamento economico.<sup>402</sup>

È necessario tener conto, anche, che l'apprendimento degli adulti si realizza per la maggior parte in contesti diversi da quelli scolastici e in luoghi diversificati, come la famiglia, le uscite con gli amici, le pratiche sportive, le attività di volontariato e le più disparate associazioni, i vecchi e i nuovi canali della comunicazione, atti casuali ma, anche e soprattutto, personali, volontari e concernenti scelte, poiché l'adulto, a differenza del bambino, non è una tabula rasa, ma agisce selezioni in base alle pregresse esperienze, agli incontri, alle formazioni scolastiche, informali e non formali, ai desideri, e alle mancanze.<sup>403</sup>

Dalle teorie andragogiche inoltre si evince che la motivazione<sup>404</sup> diviene un elemento fondamentale per l'apprendimento adulto e, inoltre, per gli insegnanti la questione

---

<sup>401</sup> Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano, 2001

<sup>402</sup> Idem

<sup>403</sup> Spagnuolo G., *Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze*, in "Osservatorio Isfol", IV (2014), n.1-2, pp.153-168.

<sup>404</sup> Knowles M. S., Holton E.F. III, Swanson R.A., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2008

“motivazione” è duplice perché dovranno non solo essere motivati ma anche imparare a motivare i propri studenti.

La motivazione a raggiungere il traguardo dell’abilitazione non può poi essere considerata sufficiente per raggiungere apprendimenti significativamente professionali, diviene necessaria una motivazione personale a diventare un insegnante e non solo una persona abilitata all’insegnamento. Una motivazione che nasca da un percorso personale di ricerca identitaria, ancor prima che professionale, che derivi da “*una riflessione propria e approfondita*”<sup>405</sup>, intendibile come “*elaborazione interiore*”<sup>406</sup>, che vada oltre la firma di un contratto, che vada oltre le implicazioni burocratico-economiche.

La storia personale quindi rientra a pieno titolo come componente essenziale di formazione e la formazione iniziale dovrebbe portare i futuri insegnanti a “*sapere filtrare tutte queste cose*”<sup>407</sup> con il filtro della propria storia e della propria mente”<sup>408</sup>, in modo da riuscire ad assegnare un senso a questi apprendimenti, per sé e per la propria vita<sup>409</sup>, a portare alla luce l’effettiva trasformazione di cui tutti gli adulti, insegnanti compresi, sono portatori<sup>410</sup>, nonostante resistenze al cambiamento che, secondo la prospettiva gruppo-analitica, provengono principalmente dall’interazione tra l’individualità e la gruppaltà<sup>411</sup> e nel caso degli insegnanti da una interazione tra un’individualità forte e una mancata attribuzione di senso al gruppo.<sup>412</sup>

Anche i “pre-giudizi”, le “pre-comprensioni”, le “pre-parazioni” degli adulti sono elementi che i formatori dovrebbero tenere in gran conto durante i percorsi formativi, in

---

<sup>405</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, Prima edizione 2002, p.32

<sup>406</sup> Idem

<sup>407</sup> Tutte le cose che vengono apprese durante la formazione iniziale

<sup>408</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, Prima edizione 2002, p.32

<sup>409</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Roma, 2006

<sup>410</sup> “Noi siamo esseri trasformativi – dice Freire - e non destinati ad accontentarci dell’esistente” in Mortari L., *Apprendere dall’esperienza*, Carocci, Roma, 2010 (8° ristampa), p.62

<sup>411</sup> Linares O, *Riflessioni sull’antigruppo – Le forze negative nel gruppo: la prospettiva gruppoanalitica*, in “Gruppi”, Franco Angeli, Milano, 1, 2, 1999

<sup>412</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011, p.28

quanto essi possono diventare ostacoli nel passaggio tra un ambiente culturale ed un altro, possono rendere gli adulti refrattari ai cambiamenti, alle novità, all'imparare qualcosa che sembri essere in contraddizione con quanto già consolidato in precedenza.<sup>413</sup>

Durante la formazione iniziale degli insegnanti i formatori dovrebbero quindi porre attenzione a individuare precocemente quelle differenze semantiche del linguaggio, proprio e degli studenti, largamente studiate da Rorty, per risolvere a priori dissonanze cognitive troppo elevate che invece di aiutare gli studenti adulti a scoprire altri significati, potrebbero indurre atteggiamenti di chiusura e persino di rifiuto verso le nuove conoscenze, se non accompagnate da un approccio ermeneutico di "ridescrizione" del mondo.<sup>414</sup>

La formazione degli adulti, e quindi anche quella degli insegnanti, diventerà efficace solo se porterà con sé una questione di senso, sia nell'accezione di dare senso a quello che si studia, immergendolo nella realtà<sup>415</sup> e mettendolo a confronto con i propri desideri e le proprie capacità, sia nell'accezione che ciò che si va ad imparare deve avere uno scopo pratico e subito spendibile nell'attività lavorativa<sup>416</sup>. E' necessario portare alla luce le pre-comprensioni perché solo conoscendole e divenendone consapevole un adulto può, eventualmente, essere in grado di modificarle.

Per gli insegnanti, inoltre, sarà necessario districare quell' "ansia di pratica" adulta che se portata allo stremo, invece che diventare motivazione ad apprendere assumerà le sembianze di un impedimento tale da far perdere di vista il significato e l'importanza del prendere tempo, del sospendere l'azione per rifletterci sopra e farla propria, del perdersi nelle attività per ritrovare una maggiore consapevolezza e l'essenza della professione docente che non si limita ad atti fattivi.<sup>417</sup>

---

<sup>413</sup> Nigris, *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, Milano, 2009

<sup>414</sup> Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p.45

<sup>415</sup> Kolb D.A., Fry R., *Towards an applied theory of experimental learning*, in Cooper C. L., "Theories of group processes", New York, Wiley, 1975

<sup>416</sup> Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta: per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Roma, NIS, 1995

<sup>417</sup> Mortari L., *Dire la Pratica*, Milano, Mondadori, 2010

Oggi, inoltre, a causa di una vita sempre di rincorsa, notevole attenzione dovrebbe essere posta a rieducare i futuri insegnanti, soprattutto quelli giovani, alla fatica, alla “fatica di stare dentro la fatica”, connessa, da sempre, fisiologicamente all’imparare<sup>418</sup> ma oggi sempre più rinnegata, evitata.

In definitiva la formazione iniziale degli insegnanti, come formazione adulta, dovrebbe diventare una formazione integrale della persona (intelligenza, razionalità, sensibilità, sentimento, etica) e rendere i futuri insegnanti i veri protagonisti del proprio percorso apprenditivo, secondo le teorie andragogiche di Knowles.<sup>419</sup>

## 4.2 UNA QUESTIONE DI FORMAZIONE PROFESSIONALE NELLE ORGANIZZAZIONI

Poiché gli insegnanti lavorano in una organizzazione, quella scolastica, oggi sempre più dotata di autonomia e di un’organizzazione che tende sempre più ad assomigliare a quella di un’azienda, con il Preside che è stato rinominato Dirigente scolastico, la loro formazione non può esimersi dal prendere in considerazione i risultati delle ricerche nel campo della formazione professionale nelle organizzazioni. La legislazione italiana stessa mette pienamente in luce tale lato della formazione dei futuri insegnanti che dovranno acquisire le “*competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche*”.<sup>420</sup>

Parlare di apprendimento organizzativo per gli insegnanti significa allora considerare la loro attività da un punto di vista “aziendale”, comprendendo con questo termine, oltre alle competenze specifiche del docente (conoscenze disciplinaristiche, competenze didattiche e pedagogiche), anche conoscenze e capacità amministrative, organizzative, gestionali, relazionali, comunicative (con gli studenti e i loro genitori, con i colleghi, i dirigenti scolastici e gli enti esterni alla scuola), collaborative, di leadership, di innovazione, di

---

<sup>418</sup> Blandino G., Granieri B., *“Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia”*, Milano, Raffaello Cortina, Prima edizione 2002

<sup>419</sup> Chianese G., *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 2013, p.13

<sup>420</sup> Art. 2, DM 249/2010, in *Gazzetta Ufficiale*, n. 24, 31 gennaio 2011



valutazione. Significa progettare una formazione iniziale che tenga in considerazione queste diverse capacità e competenze<sup>421</sup>, che sia capace di indicare un nuovo modo di essere docente, molto meno solitario<sup>422</sup>, autoreferenziale e dedito solamente alla classe e molto più intriso di una “*conversazione animata*”<sup>423</sup>, di bruneriana memoria.

Poiché la formazione nelle organizzazioni si basa su tre anime (la formazione per le competenze o per l'organizzazione concernente contenuti, capacità per profili professionali, da svolgere in breve tempo e secondo connotazioni istruttive, la formazione per il cambiamento o in organizzazione per potenziare e sviluppare la cultura organizzativa e di appartenenza con lo scopo di far crescere l'individuo e l'organizzazione nel medio periodo e la formazione per lo sviluppo personale, oltre l'organizzazione, che deve coniugare vita, educazione e formazione, durare lungo tutto la vita professionale ed essere centrata sul processo)<sup>424</sup>, diviene opportuno cercare di considerare la formazione dei futuri docenti secondo queste tre derivazioni e collocare le varie competenze che un insegnante dovrebbe raggiungere in uno dei tre ambiti.

La scuola come organizzazione<sup>425</sup>, richiede ai suoi professionisti abilità riflessive, competenze pratiche, didattiche, valutative oltre la docimologia, organizzative, comunicative-relazionali, di integrare le loro conoscenze tecnico-scientifiche con abilità didattiche e pedagogiche,<sup>426</sup> richiede soprattutto che essi arrivino ad essere consapevoli di far parte di un'organizzazione.<sup>427</sup>

In quanto competenze per l'organizzazione, esse dovranno essere apprese e aggiornate con il contributo dell'istituzione scuola, che dovrà provvedere gli strumenti necessari per tale apprendimento/aggiornamento e stimolare le motivazioni personali/professionali all'aggiornamento.

---

<sup>421</sup> Argyris C., Schön D. A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, p.30

<sup>422</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

<sup>423</sup> Frabboni F., Giovannini M. L., *Professione Insegnante*, Milano, Franco Angeli, 2009, p.112

<sup>424</sup> Quaglino G.P., *Fare Formazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, p.179

<sup>425</sup> Trincherà C., *Teorie, modelli, categorie organizzative e contesto scolastico*”, in Riva M. G., “L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione”, Pisa, ETS, 2008, p.96-101

<sup>426</sup> Nigris E., *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004

<sup>427</sup> Bombelli M. C., *Organizzare la scuola*, in “Sviluppo & Organizzazione”, Edizioni Scientifiche Tecniche Europee, CRORA, Milano, 2001, n.188

Il docente dal canto suo dovrà considerare tali attività parte integrante della propria professionalità e iniziare un percorso di riflessione anche sulle proprie domande di formazione e su quelle dell'organizzazione scolastica, verso una “*sensibilità cognitiva*”<sup>428</sup> e “*auto interrogativa*”<sup>429</sup> e non solo verso una standardizzazione di procedure, verso una identificazione personale dell'essere insegnante. Tale percorso diventa necessario per orientare e auto-orientarsi correttamente, ri-orientare il proprio essere insegnante in relazione alle necessità sociali e alle legislazioni vigenti e far emergere alcuni dei pregiudizi inconsci sulla professione docente, “singolarità” di uno scorrere del tempo e di posizionamenti che, esistenzialmente, non possono far altro che essere differenti in relazione ai contesti relazionali e ambientali.

Dall'impostazione tayloristica oggi le organizzazioni sono passate, in relazione al contesto mutevole, verso un modello flat (piatto) che non solo richiede un contributo propositivo a ciascuno ma che può continuare ad esistere solo se le persone intessono relazioni, costruendo reti.<sup>430</sup> In relazione a ciò gli insegnanti sono chiamati ad essere disponibili “a ricevere e a dare spazio all'interlocutore”,<sup>431</sup> a relazionarsi con l'altro: “*capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l'interlocutore, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista*”<sup>432</sup>, ma anche di saper trasmettere la curiosità, il saper stare nell'incertezza attuale, il sapere di non sapere, il saper attendere.

La formazione per l'organizzazione dovrebbe tenere conto anche di tutte le nuove figure di cui oggi si compone la scuola (animatori digitali, tutor, docenti di potenziamento, insegnanti di sostegno...) e che sono altrettanto fondative e strutturali, delle difficoltà dei

---

<sup>428</sup> Blandino G., Granieri B., *Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, Prima edizione 2002, p.18-19

<sup>429</sup> Idem

<sup>430</sup> Trincherà C., *Teorie, modelli, categorie organizzative e contesto scolastico*, in Riva M. G., “L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione”, Pisa, ETS, 2008, p.96-101

<sup>431</sup> Idem, p.27

<sup>432</sup> Idem

docenti nell'applicare le teorie pedagogiche alla prassi e di un possibile allontanamento, nei loro pensieri, tra quello che si potrebbe fare e ciò che è possibile fare<sup>433</sup>.

È necessario, però, anche, che i docenti lavorando all'interno di un'organizzazione siano tenuti ad adattarsi e a condividerne gli obiettivi comuni, le procedure, a tener conto delle eventuali linee guida e dei necessari cambiamenti per poter rimanere attivi e significativi all'interno della società, anch'essa in continuo mutamento.<sup>434</sup>

Ai lavoratori nelle organizzazioni oggi viene richiesto di possedere competenze e abilità nell'implementare e sostenere il cambiamento organizzativo e di resilienza nei confronti degli avvenimenti avversi che il cambiamento potrebbe produrre per qualcuno.

Le ricerche indicano che i docenti sono poco inclini ai cambiamenti sia perché adulti, sia perché spesso non ne comprendono l'esigenza, soprattutto se hanno già una lunga esperienza. Si è notato inoltre che tali atteggiamenti di resistenza al cambiamento sono fonti di contrasti interni ai plessi e ai consigli di classe e vanno a produrre un clima ostile e disfunzionale.<sup>435</sup>

L'introduzione del tema della ricerca-in-azione<sup>436</sup>, delle sue teorizzazioni, dei suoi strumenti durante la formazione iniziale e gli aggiornamenti specifici per i docenti, potrebbe divenire sostanziale per sviluppare abilità atte a innovare, cogliere ogni passo del percorso di ricerca, applicare dovute retroazioni, andare oltre a facili soluzioni pratiche e preconfezionate, ma al contempo, almeno inizialmente, richiede un accompagnamento di un esperto che indirizzi verso adeguate domande di ricerca, mediante un processo riflessivo, verso una ricerca-formazione da utilizzare come guida per l'apprendimento continuo (lifelong learning) e che riesca a trasformare gli insegnanti in esperti delle conoscenze, delle competenze, di quanto si progetta, dello sfondo emotivo, dell'apprendimento.<sup>437</sup>

---

<sup>433</sup> Santoianni F., *Modelli e strumenti di insegnamento*, Roma, Carocci, 2010

<sup>434</sup> Trincherà C., *Teorie, modelli, categorie organizzative e contesto scolastico*, in Riva M. G., "L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione", Pisa, ETS, 2008, p.96-101

<sup>435</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

<sup>436</sup> Nigris E. *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Milano, 2004

<sup>437</sup> Castiglioni M., *Le biografie insegnanti per una sensibilità relazionale in classe*, in "Annali Online", Università degli studi di Ferrara, vol5, n.2, 2003

Formare al cambiamento i futuri docenti, allora, significa sostanzialmente educare alla relazione, a porsi in relazione con gli altri e i contesti. La formazione centrata su approcci qualitativi risulta la più adatta a preparare le persone a innescare e ad adattarsi al cambiamento<sup>438</sup> perché tali approcci riescono a valorizzare le esperienze del singolo e a connetterle alle situazioni reali in cui operano<sup>439</sup>, a rendere ragione della irriducibile complessità dei fenomeni educativi e di formazione.<sup>440</sup>

Essere in relazione e i vari approcci qualitativi che indagano il come e il perché più che il quanto, potranno, infatti, evitare fratture tra l'essere docente (per come mi reputo personalmente) e l'essere docente (per come la società e l'organizzazione richiederebbe), poiché oggi la scuola ha la necessità che i docenti sappiano osservare se stessi e le proprie emozioni, oltre che essere in grado di osservare gli altri, perché le emozioni aprono verso orizzonti e visioni prospettiche differenti e il cambiamento può avvenire solo se si radica nell'immaginario collettivo dei suoi membri e/o negli artefatti cognitivi (mappe concettuali, procedure).<sup>441</sup>

Per ultimo si considera l'apprendimento oltre l'organizzazione, già da anni fondamentale nelle aziende ma ancora poco apprezzato nel mondo scolastico<sup>442</sup>, un apprendimento che si configura come formazione per lo sviluppo personale, intrinsecamente connesso con lo sviluppo professionale. Negare la necessità di sostenere lo sviluppo identitario personale significherebbe, quindi, oggi, per un'organizzazione minare alla base le possibilità di sussistenza e di sviluppo.

L'utilizzo, nella scuola, reiterato e molteplice, di precari, spesso provenienti da luoghi distanti e che si avvicendano anche all'interno di uno stesso anno scolastico, rende difficile costruire un senso di appartenenza e relazioni stabili tra colleghi e non favorisce una serena costruzione dell'io e della persona come docente professionista.

---

<sup>438</sup> Fabbri L., *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma, Armando, 1999

<sup>439</sup> Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Milano, Cortina, 1998

<sup>440</sup> Cambi F., Contini M., *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999

<sup>441</sup> Argyris C., *Superare le difese organizzative: strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1994

<sup>442</sup> Quaglini G.P., *Fare Formazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2005

Un docente insoddisfatto, insicuro, dubbioso, negativamente critico può diventare un problema per tutto il sistema e inficiare gli sforzi dell'istituzione e dei colleghi.

Migliorare, nella scuola, l'attenzione allo sviluppo personale, alle necessità psicologiche e relazionali dei docenti potrebbe divenire, quindi, un ottimo metodo per migliorare il clima scolastico e l'efficienza didattica e operativa degli insegnanti, nonché l'apprendimento degli studenti. Nel 2014 è stato proposto l'inserimento di uno psicologo nelle scuole a disposizione dei docenti, anche per contrastare i numerosi fenomeni di burn-out, ma ci si augura che non venga considerato sostitutivo dell'accompagnamento effettuato da un tutor o da un docente esperto.

Uno sforzo informativo e formativo a tale riguardo dovrebbe essere fatto nei percorsi abilitativi e anche nei corsi di aggiornamento perché non venga travisata tale figura, ma possa venire accettata nella sua doppia connotazione di psicologo del lavoro e di psicologo delle organizzazioni e accompagnare positivamente i docenti nella riflessione critica degli eventi, nella comprensione e risoluzione di problemi relazionali, comportamentali, professionali, a favore sia dell'organizzazione ma anche e soprattutto del singolo.<sup>443</sup>

Anche l'introduzione di uno specialista della formazione degli adulti potrebbe apportare significativi miglioramenti sia rispetto a fenomeni di demotivazione personale sia per rendere più efficaci le attività collaborative, facendo emergere i nodi formativi e professionali e orientando i docenti verso più adeguati approfondimenti e aggiornamenti.

### 4.3 UNA QUESTIONE DI LIFELONG LEARNING

---

<sup>443</sup> Argyris C., *Superare le difese organizzative: strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1994

Il concetto di lifelong learning è stato ritenuto talmente importante dalla Comunità Europea che è stato appositamente sviluppato il programma “Europa 2020”<sup>444</sup>, con il primario scopo di globalizzare diritti e doveri, di creare spazi di aggiornamento e sistemi di formazione e di istruzione per gli adulti e far così accrescere in tutti le competenze ritenute chiave per il presente millennio: alfabetiche, matematiche, di problem solving, capacità di analisi di informazioni e organizzazioni complesse, capacità comunicative, di team working, di prendere decisioni e di assumersene gli oneri, di gestire le crisi e valutare rischi.

L’Italia ha implementato il progetto “*Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014*”<sup>445</sup>, in modo da far aumentare il livello di consapevolezza e sensibilizzazione rispetto al tema dell’apprendimento permanente in coloro che possono avere il potere di renderlo operativo: decisori pubblici locali, società di formazione e del terzo settore, ricercatori.<sup>446</sup>

Intersecando i dati provenienti da diversi Paesi con i piani di sviluppo della formazione per i futuri insegnanti, il gruppo di lavoro tecnico della Commissione Europea, durante il workshop “*Initial Teacher Education in the continuum of teacher education*” (Norvegia, marzo 2015), ha fatto emergere la necessità di costruire un continuum di formazione per gli insegnanti, indicando che non si dovrebbe più pensare a momenti distinti come la formazione pre-ruolo, la formazione iniziale, la formazione in servizio, l’aggiornamento,....., ma a un percorso unitario<sup>447</sup> che, dalle scuole superiori fino alla fine della carriera, formi i futuri docenti e i docenti in servizio come cittadini e come professionisti dell’insegnamento, con l’idea che la maturazione della professione abbisogni di un incessante cammino senza soluzione di continuità.<sup>448</sup>

---

<sup>444</sup> Zaffiris G., Gravani M. N. (a cura di), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response*, Springer, London, 2014

<sup>445</sup> Idem

<sup>446</sup> Spagnuolo G., *Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze*, in “Osservatorio Isfol”, IV (2014), n.1-2, pp.153-168.

<sup>447</sup> Caena F., *Politiche europee sulla formazione degli insegnanti, armonizzazione e diversità*, in Semeraro R. (a cura di), “*Concezioni sull’insegnamento nell’istruzione secondaria*”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.75

<sup>448</sup> Pettenati M.C., Brotto F., *Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum. Racconto e riflessioni sul workshop del Gruppo di Lavoro Tecnico della Commissione Europea*, in sito online

Una tale situazione va a richiedere una proficua collaborazione tra tutti i partecipanti alla formazione degli insegnanti (Ministero, università, associazioni, enti formatori indipendenti, Indire, insegnanti sia locali che europei) per poter abbattere gli ostacoli, giuridici e contrattuali, che impediscono l'avvio di tale "continuum"<sup>449</sup> e far comprendere agli insegnanti in servizio da tanti anni che non si è mai imparato abbastanza e che il cambiamento sociale, tecnologico ed economico, richiede un aggiornamento continuo.

---

INDIRE: <http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1891>, 15 maggio 2015, visto il 20 gennaio 2016

<sup>449</sup> Eadem





## CAPITOLO 5. QUALE PERCORSO PER GLI INSEGNANTI DI MATEMATICA E SCIENZE

Prima di immergerci nello stato dell'arte delle ricerche sulla formazione iniziale degli insegnanti e in particolare degli insegnanti di Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado, si reputa necessario delinearne il profilo specifico in modo da riuscire a comprendere meglio le peculiarità di questi insegnanti e le difficoltà che possono incontrare durante il loro percorso di formazione e la loro attività lavorativa.

In Italia i laureati che possono insegnare Matematica e Scienze provengono da differenti e molteplici lauree (Biologia, Matematica, Biotecnologie, Geologia, Scienze Naturali, Chimica, Fisica, Astronomia e con l'ultima riforma delle classi di concorso Ingegneria chimica, Ingegneria biomedica, Ingegneria Ambientale).

Questo fatto se da una parte porta in classe molteplici competenze dall'altra non permette una omogenea progettazione nelle diverse scuole perché essa dipenderà in special modo dal docente più che dalle indicazioni nazionali, le quali d'altronde si limitano a dare suggerimenti lasciando agli insegnanti la massima libertà di programmazione nell'ambito delle scienze.

La necessità di instillare nelle giovani menti una visione olistica delle scienze, della matematica, del mondo reale suggerisce di non scindere la cattedra di Matematica e Scienze in una cattedra di Matematica con un insegnante laureato in matematica e in una cattedra di Scienze con un insegnante laureato in una delle altre discipline scientifiche.

Si arriva quindi alla necessità di una formazione iniziale più che adeguata per i nuovi docenti che ad oggi, però, non esiste ancora. Le Lauree miste in Matematica e Scienze non esistono più da cinquant'anni, le Lauree Magistrali abilitanti tra le quali ci sarebbe dovuta essere quella per l'Insegnamento della Matematica e delle Scienze

nella Scuola Secondaria di Primo Grado non sono mai state attuate, anche se alcune università avevano già predisposto i programmi di studio.

Le indicazioni della riforma della “Buona Scuola” indicano un numero preciso di CFU da possedere in chimica, matematica, fisica, biologia, informatica per potersi abilitare ma nessun corso di Laurea attualmente permette un piano di studi contenente tutti questi crediti formativi universitari, lasciando così di fatto l’incombenza della formazione di base alla libera iniziativa delle persone. Una formazione che andrebbe ad aggravare la situazione non solo a livello economico ma anche a livello di durata temporale del percorso formativo per coloro che conseguiranno la laurea dopo l’anno accademico 2019-2020.<sup>450</sup>

Sulla questione della formazione dei docenti di Matematica e Scienze sono stati redatti molti documenti, in particolare da Bruno D’Amore che ha definito la formazione degli insegnanti di Matematica una questione pedagogica, didattica e culturale<sup>451</sup>, sottolineando come le azioni degli insegnanti vengano influenzate dalle loro convinzioni, che a loro volta sono determinate anche dalle attese della società.

Se è vero poi come afferma Felix Klein che gli insegnanti in formazione iniziale derivano le loro proprie epistemologie sulla base del loro vissuto da studenti e del giudizio, positivo o negativo, elaborato nei confronti dei relativi docenti,<sup>452</sup> diviene necessario allora impostare ricerche che, come la presente, tengano conto del vissuto dei futuri docenti, del loro percorso di formazione, una progettazione per la futura formazione iniziale che utilizzi metodologie in grado di far emergere i vissuti, le emozioni riguardo ad essi, che stabilisca a monte di “*quale cultura matematica hanno*

---

<sup>450</sup> Pasqualini A., *Per insegnare Matematica e Scienze nella scuola media serve una laurea che non c’è*, Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali, <http://www.anisn.it/nuovosito/per-insegnare-matematica-scienze-scuola-media-serve-laurea-non-ce/> visto il 16 giugno 2016

<sup>451</sup> D’Amore B., Fandiño Pinilla M. I., *La formazione degli insegnanti di matematica, problema pedagogico, didattico e culturale*, in Frabboni F., Giovannini M.L. (Eds.), “Professione insegnante”, Milano, Franco Angeli. 2009, p.160

<sup>452</sup> Loria G., *Commission internationale de l’enseignement mathématique. La préparation théorique et pratique des professeurs de mathématiques de l’enseignement secondaire dans les divers pays. I. Rapport général. L’enseignement mathématique. XXXII, 5-20. Porlàn, 1933*

*davvero bisogno gli insegnanti di matematica*”<sup>453</sup>, *“di quale cultura didattica hanno davvero bisogno gli insegnanti di matematica”*<sup>454</sup> e tenga conto delle attese della società.

Oggi vi sono due importanti progetti per la formazione degli insegnanti di Matematica e Scienze. Il primo è “Educazione Scientifica”, un progetto italiano che ha implementato 60 percorsi didattici inerenti l’energia, le trasformazioni, la conoscenza dell’ambiente e la Terra e l’Universo e leggibili in modalità trasversale rispetto alla Storia della Scienze, alla sostenibilità e alla Valutazione.<sup>455</sup>

Il secondo è il progetto internazionale Scientix che promuove la collaborazione tra gli insegnanti STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), i ricercatori universitari scientifici e dell’ambito pedagogico, le società private di ambito scientifico-tecnologico, i formatori professionisti, gli specialisti di materia e i decisori politici per mantenere una stretta connessione tra i vari ruoli e i diversi obiettivi in favore di una auspicata progressione dell’apprendimento di tali disciplina da parte dei futuri studenti.

Dopo una prima fase di raccolta dei progetti STEM, Scientix è diventata una vera e propria comunità di apprendimento in rete, ma nonostante la creazione dei National Contact Point<sup>456</sup>, istituti che avrebbero dovuto diffondere, a partire dal 2013, la conoscenza del progetto e del portale, i docenti italiani non sembrano esserne stati informati, così come i formatori a livello universitario.<sup>457</sup>

Oltre a essere un punto di diffusione dei progetti e delle best practice raccolte, il portale di Scientix si pone, in un’ottica socio-costruttivista, anche come un punto di continuo

---

<sup>453</sup> D’Amore B., Fandiño Pinilla M. I., *La formazione degli insegnanti di matematica, problema pedagogico, didattico e culturale*, in Frabboni F., Giovannini M.L. (Eds.), “Professione insegnante”, Milano, Franco Angeli. 2009, p.160

<sup>454</sup> Idem

<sup>455</sup> <http://www.indire.it/progetto/formazione-disciplinare-docenti-pon/>

<sup>456</sup> Per l’Italia è l’Istituto INDIRE

<sup>457</sup> Appendice. Intervista di Gruppo

scambio e aggiornamento poiché permette agli insegnanti di caricare e condividere i moduli didattici e le sperimentazioni effettuate con le proprie classi.<sup>458</sup>

È chiaro quindi che nonostante i progetti di aggiornamento e di condivisione messi a disposizione molto ancora ci sia da fare rispetto alla formazione iniziale dei docenti di Matematica e Scienze e anche rispetto alla diffusione di informazioni utili.

---

<sup>458</sup> <http://www.indire.it/progetto/scientix/>  
<http://www.scientix.eu/web/guest/home>

## CAPITOLO 6. APPROCCIE METODOLOGIE NELLA FORMAZIONE INIZIALE

La diversità e l'ampiezza di competenze che un insegnante deve raggiungere impone di strutturare la formazione iniziale mediante differenti approcci, ognuno dei quali dovrà apportare apprendimento sia singolarmente che in sinergia con gli altri approcci utilizzati.

Di seguito si andranno ad evidenziare gli approcci e le metodologie che nel tempo e nelle ricerche nazionali, sviluppate soprattutto durante le SSIS, e in quelle internazionali sono risultati essere i più efficaci per il miglioramento delle pratiche didattiche e dell'identità professionale, i due poli sinergici delle professione docente e per inquadrare tali poli in un sistema olistico, che sia adeguato alle richieste della società e alle necessità, capacità e desideri degli insegnanti.<sup>459</sup>

La didattica, come strumento per rappresentare le conoscenze disciplinari in modo trasmissibile, diviene una forma di cambiamento, una morfogenesi che permette di intraprendere nuove strade del sapere attraverso un cambiamento di visuale<sup>460</sup>.

Tale considerazione della didattica diventa oggi fondamentale in un mondo in cambiamento e che caratterizza le esperienze mediante novità, imprevisti, dinamicità.

È per questo che diviene necessario comprendere come insegnare ai futuri insegnanti una didattica che vada oltre alle conoscenze e diventi modo e mezzo per la comprensione dei fenomeni e per sviluppare abilità e capacità pratiche e di innovazione.<sup>461</sup>

La pratica didattica oggi deve essere inquadrata in una cornice che contenga atti, riflessioni, ricerche<sup>462</sup>, *“un tirocinio all'insegnamento, uno stimolo a quell'amore della*

---

<sup>459</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008

<sup>460</sup> Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006

<sup>461</sup> Munari A. (2003), *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in Galliani L. (a cura di) "Educazione versus Formazione: Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria", Ed. Scientifiche Italiane, Roma, pp.57-71.

<sup>462</sup> Nigris E., *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004

gioventù, senza il quale l'insegnamento è esercizio meccanico e pedantesco<sup>463</sup>, un tirocinio che è diventato, in tutta Europa, il caposaldo della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie, anche se ogni nazione continua a progettare il tirocinio, il relativo numero di ore e di crediti, in modo autonomo e differente.<sup>464</sup>

E come tale, per essere insegnata la pratica didattica necessita di persone che abbiano maturato esperienza sul campo e che possano quindi trasmettere non solo indicazioni ma anche quelle conoscenze tacite che non si possono imparare dai manuali.

La figura del tutor, del docente esperto, permette di far maturare nei futuri docenti e nei docenti neo-assunti migliori capacità di adattamento alle traiettorie educative degli allievi<sup>465</sup>, una migliore abilità nell'organizzare e reperire informazioni e strumenti adeguati alle diverse necessità<sup>466</sup>, risulta un potente elemento professionalizzante e di orientamento nell'organizzazione scolastica, indispensabile supporto morale e identitario.

L'accompagnamento del docente alle prime armi è indispensabile perché possa adeguatamente interpretare gli avvenimenti e trovare, al proprio interno o esternamente, risorse che lo aiutino a trovare soluzioni adeguate al contesto e alla propria identità.<sup>467</sup>

Ma è stato evidenziato che non basta l'esperienza di insegnamento a fare di un docente esperto un buon tutor, anch'esso dovrà essere formato al ruolo se si vuole giungere ad avere un "direttore di apprendimento"<sup>468</sup> e non un affiancamento formale ma poco funzionale.

---

<sup>463</sup> De Sanctis F., *Rapporto sul progetto di legge per la Riforma dell'insegnamento secondario, del 7 marzo 1849*, in Id. *Memorie e scritti giovanili*, vol. II, Napoli, Morano, 1931, p.85

<sup>464</sup> Unità Italiana Eurydice, *INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio*, in "Bollettino di Informazione internazionale", ottobre 2013, p.4, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf), visto il 26 novembre 2015

<sup>465</sup> Calderhead J., *Reflecting teaching and teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", Vol. 5, Issue 1, 1989, pp.43-51

<sup>466</sup> Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008

<sup>467</sup> Nigris. E, *La formazione degli insegnanti*, Carocci Roma, 2004

<sup>468</sup> Scurati C., *Tra i diritti del bambino il diritto alla realtà*, in "Il bambino tra reale e virtuale", La Scuola, Brescia, 2000, p.37-54

## 6.1 I LABORATORI DIDATTICI

I laboratori didattici, che si rifanno alle idee dei movimenti riformistici tra la fine del XIX secolo e i primi decenni del XX secolo, alla didattica esperienziale e olistica di Maria Montessori e hanno visto come precursori diretti gli atelier didattici di Freinet, sono stati riconosciuti un'altra componente fondamentale della formazione didattica degli insegnanti, in quanto permettono loro di sperimentare un apprendimento centrato sull'alunno, un ambiente e situazioni che permettono di analizzare il percorso di apprendimento, e non solo di viverlo, poiché i contenuti dell'insegnamento vanno ad orientarsi alle esperienze e ai problemi.<sup>469</sup>

Nei laboratori didattici, che fondandosi sul fare permettono di integrare e qualificare il processo di apprendimento mettendo in stretta relazione il sapere teorico, quello metodologico, quello epistemologico e quello storico, l'insegnante diventa risorsa e gli alunni possono apprendere in modi molto diversi: casuale e situazionale, individuale, interdisciplinare, estetico (aisthesis) poiché possono utilizzare tutti i sensi. I laboratori, inoltre, dato il clima piacevole e non valutativo che riescono a creare, sono utili anche per sollecitare atti collaborativi e spirito creativo.<sup>470</sup>

Per i docenti partecipare ai laboratori didattici, durante la formazione iniziale, significa entrare in confidenza con la concreta pratica professionale, sperimentare in prima persona anche i dubbi, e le incertezze del percorso di apprendimento e riuscire a ricordarsi, da grandi, cosa significhi imparare e così indirizzare meglio, nel futuro, i propri studenti verso ragionamenti e strategie idonee a superare difficoltà cognitive, motivazionali e personali e utilizzare correttamente tale modalità di insegnamento.

---

<sup>469</sup> Kanisza S., *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in E. Nigris (a cura di) "La formazione degli insegnanti. Percorsi, Strumenti, valutazione", Carocci, Roma, 2004, p.66

<sup>470</sup> Cambi F., Contini M., *Investire in creatività*, Carocci, Roma, 1999

## 6.2 GLI APPROCCI CLINICI

Nella formazione delle professioni e dell'identità professionale di medici, infermieri, psicologi e avvocati si è potuto sperimentare, a lungo, che gli approcci clinici riescono, mediante il confronto con realtà esterne, con modi differenti di pensiero e di azione, ad aiutare i suddetti professionisti a impadronirsi delle pratiche, del senso personale, sociale ed etico delle loro attività, a innescare e sostenere processi di identificazione consapevole e di relazione responsabile.<sup>471</sup>

L'approccio clinico è stato utilizzato fin da tempi antichi nei paesi orientali con lo scopo di aiutare le persone a trovare un proprio equilibrio interno e con l'ambiente circostante. Nella cultura occidentale ha mantenuto in parte il suo primigenio obiettivo ma è stato introdotto anche all'interno della formazione professionale legandosi al concetto di learning-by-doing, ma anche imparare osservando persone più esperte.

Nella formazione degli insegnanti l'approccio clinico è stato introdotto in America fin dagli anni '70 dello scorso secolo con l'intento di migliorare le pratiche didattiche dei docenti. Oggi viene utilizzato sia all'interno del tirocinio, andando a rivedere a posteriori esperienze di insegnamento svolte dal tirocinante e videoregistrate, o osservando direttamente l'operatività di docenti esperti in modo diretto o differito.

Lo sguardo e l'ascolto devono essere attenti alla propria e all'altrui esperienza<sup>472</sup> e tutti sono chiamati a esprimersi in totale sospensione di giudizio (ἐποχή (epochè))<sup>473</sup> e a proporre epistemologie differenti.

---

<sup>471</sup> Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 2006, 2° ristampa

<sup>472</sup> Rezzara A. (a cura di), *Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.103

<sup>473</sup> Riva M.G., *Professionalità riflessiva e relazione dell'insegnante*, in Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008, p.135-230



I racconti, le trame, i filmati, le rappresentazioni simboliche diventano “prodotti da interrogare”<sup>474</sup>, dai quali estrarre verità pedagogiche e una semantica della formazione che aiuta a cogliere il significato latente, mediatore tra il mondo dell’esperienza e quello dell’azione consapevole e intenzionale.<sup>475</sup>

L’approccio è, quindi, se pur dipendente dalla preparazione dei formatori<sup>476</sup>, quanto mai democratico<sup>477</sup> e cerca di attuare una conversazione ermeneutica e circolare<sup>478</sup>, una costruzione collaborativa di conoscenza, una profonda comprensione dell’esperienza didattica-relazionale-educativa osservata che viene sostenuta e orientata dall’utilizzo di griglie o strumenti atti ad organizzare le emergenze, a dar loro significato in relazione al contesto e alla cultura entro i quali viene sperimentato (come ad esempio il Quadrato proposto da Massa)<sup>479</sup> e produrre una “*pratica codificata*”<sup>480</sup>.

Nell’approccio clinico il ruolo del formatore non è quello di dire ai partecipanti cosa dovranno fare, ma è quello di essere guida verso orizzonti di possibilità sempre più ampi e metterli nelle condizioni di discutere equamente e alla fine di scegliere, ciascuno, ciò che maggiormente si confà al proprio essere, alle proprie credenze e valori.<sup>481</sup>

La soggettività è, così, un fattore intrinseco, “*funzionale a tratteggiare gli elementi di un’esperienza che accade acquisendo una fisionomia e provocando effetti che vanno oltre i vissuti individuali*”<sup>482</sup> e generativa di effetti formativi in quanto rende gli interlocutori maggiormente consapevoli della loro “*singolare modalità di sentire, pensare, agire in una specifica situazione.*”<sup>483</sup>

---

<sup>474</sup> Rezzara A. (a cura di), *Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.97

<sup>475</sup> Eadem

<sup>476</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006

<sup>477</sup> Sockett, H., *The moral and epistemic purposes of teacher education*, in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). “Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts.”, Taylor & Francis, New York, 2008

<sup>478</sup> Mantegazza, *La filosofia dell’educazione*, p.1 93

<sup>479</sup> Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, Milano, Franco Angeli, 2014, p.17

<sup>480</sup> Massa R. (a cura di), *La Clinica della Formazione. Un’esperienza di ricerca*, Armando, Roma, 2003, p.24

<sup>481</sup> Franza A. Massa R., Mottana P., Riva M.G., *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004

<sup>482</sup> Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, Franco Angeli, Milano, 2014, p.20

<sup>483</sup> Idem, p.20-21

### 6.3 GLI APPROCCI AUTOBIOGRAFICI E AUTOVALUTATIVI

Per far diventare la costruzione dell'identità professionale un processo centrale nei percorsi di formazione di un insegnante professionista ci vorrebbero più tempi e spazi<sup>484</sup>, poiché sia l'identità personale che quella professionale vanno necessariamente costruite nel tempo, attraverso differenti esperienze, dentro e fuori dall'ambiente scolastico e formativo<sup>485</sup>.

Tempi e spazi adeguati permetterebbero, inoltre, di riappropriarsi del significato autentico del "fare scuola" (dal termine greco "skholè" come fermata, pausa, riposo, ma anche studio, conversazione) e dell' "insegnare" (da latino "in-signum"), ossia un lasciare un segno in un atto di sospensione del tempo utilizzato per fare conversazione, per fare riflessioni, anche, condivise<sup>486</sup> e responsabilizzi l'insegnante nei confronti della soggettività sottostante la relazione educativa.<sup>487</sup>

La professione<sup>488</sup>, in ottica costruttivista, non è un qualcosa che può essere insegnato: è necessario intrecciare il piano razionale con quello dei sentimenti di identità, degli immaginari sul futuro, delle aspettative personali, la legislazione scolastica, l'ambiente classe e scuola, l'ecologia della classe che interpreta l'educazione come evento particolaristico<sup>489</sup> e la cultura scolastica<sup>490</sup>, i colleghi, i propri pensieri, la propria filosofia,

---

<sup>484</sup> Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003

Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 2006, 2° ristampa

<sup>485</sup> Castelli L., Venini L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale: teorie, modelli e strumenti*, F. Angeli, Milano, 2002

<sup>486</sup> Castiglioni M., *Le biografie insegnanti per una sensibilità relazionale in classe*, in "Annali Online", Università degli studi di Ferrara, vol5, n.2, 2003

<sup>487</sup> Idem

<sup>488</sup> Varani A., *La costruzione dell'identità professionale. L'esperienza formativa di un corso IFTS per "Tecnico superiore della selezione e dello sviluppo delle risorse umane"* in Rezzara A. e Olivieri Stiozzi S. (a cura di), "Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane", Franco Angeli, Milano, 2004

<sup>489</sup> Doyle W., *Classroom knowledge as foundation for teaching*, in Teachers College Record, 91(3), 1990, pp.347-359, in <http://www.tcrecord.org>, visto il 12 Febbraio 2016

<sup>490</sup> Nias J. (1989b). *Subjectively speaking. English primary teachers' careers*, in International Journal of Educational Research, Elsevier, 13, pp.391-402.

il precedente percorso formativo, le esperienze interne ed esterne alla classe, gli strumenti, i materiali, per dare e ridare continuamente senso alle situazioni.<sup>491</sup>

Formare la propria identità professionale non diventa solo, quindi, conoscere e mettere in pratica i propri doveri da lavoratore, ma integrare e far interagire le varie dimensioni personali, sociali, relazionali che compongono la professione e la professionalità del singolo, «*self in context*»<sup>492</sup>, evidenziando le teorie ingenuie<sup>493</sup> che potrebbero limitarne lo sviluppo e la crescita in quanto si cerca maggiormente una giustificazione alle proprie convinzioni pregresse piuttosto che un ampliamento di orizzonti che potrebbe andare a modificarle.<sup>494</sup>

Nella scelta degli approcci i formatori, inoltre, dovrebbero tenere conto che ognuno ha un proprio stile cognitivo, un tipo di intelligenza prevalente, modelli mentali<sup>495</sup>, microteorie attraverso le quali interpreta la realtà e definisce la propria identità personale e, di conseguenza, quella professionale<sup>496</sup>, che il percorso formativo sarà quindi personalissimo e che le risposte allo stesso approccio potranno essere considerevolmente diverse.

Riflettere sulle relazioni, su se stessi, sulle proprie convinzioni, sulle proprie aspettative e sulla realtà richiede di saper narrare tali elementi, di saperli esprimere a parole o mediante altri linguaggi (disegni, simboli, gesti, ...) e conduce a stabilire un forte legame tra le metodologie narrative-autobiografie e il desiderio di migliorarsi, di costruire una propria identità professionale<sup>497</sup> più soddisfacente a livello personale e più efficiente nei confronti della società.

---

<sup>491</sup> Weick K. E., *Senso e significato nelle organizzazioni*, Cortina, Milano, 1997

<sup>492</sup> Bullogh R.V., Knowles J.G., *Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher*, in "Qualitative Studies in Education", 4, Iss 2, 1991, pp.121-140

<sup>493</sup> Sugrue C., *Complexities of Teaching: child-centered perspectives*, Falmer Press, London, 1997, p.221

<sup>494</sup> Bullogh R.V., Knowles J.G., *Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher*, in "Qualitative Studies in Education", 4, Iss 2, 1991, p.121-140

<sup>495</sup> Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994

<sup>496</sup> Varani A., *La costruzione dell'identità professionale. L'esperienza formativa di un corso IFTS per "Tecnico superiore della selezione e dello sviluppo delle risorse umane"* in Rezzara A. e Olivieri Stiozzi S. (a cura di), "Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane", Franco Angeli, Milano, 2004

<sup>497</sup> Andreoli V., *Giovani*. Rizzoli, Milano, 1995, pp.59-60).

Il narrare, inoltre, contemplando anche attività di persuasione dell'ascoltatore, non solo va a costruire l'identità del narratore, ma in definitiva anche quella dell'ascoltatore.

Se, da una parte, “*Concepire la costruzione dell'identità come posizionamento narrativo*”<sup>498</sup> permette di rendere ogni insegnante agente attivo e di immaginare la professionalità docente come attività dinamica e variabile, dall'altro evoca la condivisione come atto imprescindibile della formazione.<sup>499</sup>

La formazione iniziale dovrebbe, quindi, diventare, anche, il luogo dove si inizia a costruire comunità di pratica e di apprendimento, nelle quali, in futuro, poter agire efficacemente le pratiche riflessive<sup>500</sup> e confrontarsi con il necessario “compromesso” tra le proprie aspirazioni e l'accettazione da parte della comunità<sup>501</sup>, tenendo conto che per gli insegnanti inserirsi in una Comunità sembra risultare più difficoltoso che per altre professioni, per la natura stessa dell'insegnamento. Questo punto dovrebbe essere preso in seria considerazione dai formatori dei futuri docenti e allo stesso tempo renderli maggiormente responsabilizzati rispetto alla diffusione di una visione più positiva e necessaria della Comunità stessa.

---

<sup>498</sup> Søreide G.E., *Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation*, in “*Teachers and Teaching: Theory and Practice*”, 12(5), 2006, p.529

<sup>499</sup> Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano, 1995

<sup>500</sup> Wallace, *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1991, p.54

<sup>501</sup> Cosentino A., *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli, 2002

#### 6.4 APPROCCI FORMATIVI BASATI SULLE NUOVE TECNOLOGIE

Gli approcci formativi e di ricerca sviluppati negli ultimi anni si avvalgono delle nuove tecnologie informatiche e di comunicazione<sup>502</sup>, come ad esempio registrazioni audio e video.

Sono state definite tre metodologie di formazione dei docenti che utilizzano le video registrazioni e i video in generale: il video-viewing, il video-modeling e il video-coaching.<sup>503</sup>

La tecnica del video-viewing permette agli insegnanti in formazione di sviluppare le competenze di osservazione e di analisi.

Il video-coaching invece invita gli insegnanti stessi a filmarsi o a essere filmati durante la propria attività in classe per poterla successivamente rivedere e poter constatare eventuali errori o comportamenti inadeguati o, ancora, risposte non aspettate da parte della classe.<sup>504</sup>

Il video-modeling infine consiste in un filmato prodotto da altri insegnanti, videoregistrando delle proprie lezioni reali o mediante la ripresa di scene ad hoc, per far comprendere ai formandi in pratica quali competenze e/o comportamenti dovrebbero acquisire.<sup>505</sup>

---

<sup>502</sup> Banzato M., *Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa*, Università Ca' Foscari, Venezia, in "Formazione e Insegnamento", PensaMultimedia, Bari, XII-3-2014

<sup>503</sup> Micheletta S., *La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0*, in "ECPS Journal" – 10/2014, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>, p.219-244

<sup>504</sup> Masats D., Dooly M., Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach, in "Teaching and Teacher Education", 27(2011), Pergamon, p. 1151-1162, in <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000497?via%3Dihub>

<sup>505</sup> Micheletta S., *La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0*, in "ECPS Journal" – 10/2014, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>, p.219-244

Le videoregistrazioni vengono oggi considerati i metodi più efficaci ed innovativi per aiutare gli insegnanti nel loro percorso di professionalizzazione<sup>506</sup>, nella costruzione del loro percorso di costruzione dell'identità professionale e nel loro agire quotidiano.<sup>507</sup>

Vengono utilizzate inoltre anche simulazioni al computer, metodologie di analisi visuale che introducono la possibilità di utilizzare disegni e segni grafici, oltre ai testi<sup>508</sup>, sia per raccogliere dati utili nelle ricerche che per fare formazione didattica<sup>509</sup>, che oltrepassando la modalità di e-learning che potranno abilitare il futuro docente a costruire un percorso personalizzato di apprendimento e ad essere in grado di utilizzarlo anche a scuola.<sup>510</sup>

Il Digital Storytelling e il Microteaching di cui si tratta nei prossimi paragrafi, sono gli approcci che si sono diffusi maggiormente e che hanno dimostrato di far raggiungere in modo più efficiente gli obiettivi formativi.

#### 6.4.1 IL DIGITAL STORYTELLING

Il Digital Storytelling si compone di 7 elementi chiave<sup>511</sup>: il Point of View (punto di vista dell'autore), A Dramatic Question (la domanda sulla realtà), An Emotional Content (il contenuto è di tipo emozionale), The Gift of your Voice (l'autore registra con la propria voce), The Power of the Soundtrack (musica o suoni per enfatizzare le emozioni), Economy (la narrazione deve essere breve), Pacing (il ritmo della storia deciso dall'autore). Questi elementi permettono di narrare una parte di realtà dal punto di vista dell'autore, attraverso le emozioni dell'autore che si possono esprimere mediante

---

<sup>506</sup> Paquay, L. & Wagner, M.-C., *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione*, In Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma, 2006

<sup>507</sup> Picci P., Calvani A., Bonaiuti G., *The Use of Digital Video Annotation in Teacher Training: The Teacher's Perspectives*, in "Procedia – Social and Behavioral Sciences", Elsevier, 2012, n. 69, pp.600-613, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054389>, visto il 10 marzo 2016

<sup>508</sup> Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Paltone*, Laterza, Roma-Bari, 1983

<sup>509</sup> Darling-Hammond L., Lanier J., *Professional development schools: schools for developing a profession*, New York, Teacher College Press, 2005

<sup>510</sup> Picci P., Calvani A., Bonaiuti G., *The Use of Digital Video Annotation in Teacher Training: The Teacher's Perspectives*, in "Procedia – Social and Behavioral Sciences", Elsevier, 2012, n. 69, pp.600-613, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054389>, visto il 10 marzo 2016

<sup>511</sup> Idem

immagini, voci, scritti, suoni, rumori. Una successiva rivisitazione critica e commentata dell'elaborato permette all'autore di ri-osservarsi e comprendere meglio, grazie anche al confronto e ai suggerimenti con altri pari, tutor o formatori, le proprie posizioni, i propri atteggiamenti, far emergere significati impliciti, conoscenze tacite (Polanyi)<sup>512</sup> o precedentemente trascurati.<sup>513</sup>

Pone una particolare attenzione alle emozioni, al linguaggio del corpo, alla gestualità e alle espressioni del viso, secondo una concezione enattiva che, andando oltre alla rappresentazione come modalità del conoscere, cerca di configurare e richiamare una mente incorporata in un corpo.<sup>514</sup>

Nella formazione degli insegnanti il Digital Storytelling ha iniziato ad essere usato agli inizi degli anni 2000, per favorire il processo riflessivo degli insegnanti sulle loro pratiche e sul loro essere insegnanti<sup>515</sup>, ma anche per aiutarli ad avvicinarsi alle nuove tecnologie didattiche e ad integrarle nelle pratiche didattiche, a sviluppare la Digital Literacy<sup>516</sup>, a raccogliere le percezioni e le riflessioni durante le ricerche<sup>517</sup>, a sostenere l'apprendimento collaborativo con le TIC, a sviluppare la capacità di osservare un evento da più punti di vista, di riflettere sul percorso di apprendimento e di autovalutarlo, a far maturare la propria identità professionale.<sup>518</sup>

Può essere utilizzato dal formatore per focalizzare l'attenzione dei formandi su un elemento specifico del modus operandi o della personalità dell'insegnante, su una

---

<sup>512</sup> Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1994

<sup>513</sup> Fullan M., Hargreaves A., *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?* Erickson, Trento, 2005.

<sup>514</sup> Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011

<sup>515</sup> Yerrick R. K., Ross D., Molebash P., *Too close for comfort: Real time science teaching reflections via Digital video editing*, in "Journal of Science teacher education, 16(4),2005, p.351-375

<sup>516</sup> Banzato M., *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2011

<sup>517</sup> Picci P., Calvani A., Bonaiuti G., *The Use of Digital Video Annotation in Teacher Training: The Teacher's Perspectives*, in "Procedia – Social and Behavioral Sciences", Elsevier, 2012, n. 69, pp.600-613, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054389>, visto il 10 marzo 2016

<sup>518</sup> Tendero, *Facing version of the self: The effect of Digital Storytelling on English Education. Contemporary Issues in Technology and Teacher education*, 2006, [online series] in <http://www.citejournal.org/vol6/iss2/languagearts/article2.cfm>

questione inerente la didattica o, ancora, su temi congrui allo sviluppo dell'identità professionale, risultando perciò uno strumento assai flessibile.

Si è notato che il Digital Storytelling riesce, anche, a sostenere la motivazione dei docenti e a spronarli all'impegno perché, rendendo visibili pensieri e riflessioni, permette loro di confrontarsi con qualcosa di più tangibile delle parole.<sup>519</sup>

#### 6.4.2 IL MICROTEACHING

Il Microteaching, invece, utilizza le videoregistrazioni per focalizzarsi sulle lezioni tenute dai docenti esperti e da quelli in formazione. È quindi uno strumento studiato per analizzare le pratiche didattiche ed evidenziarne i punti di forza e di debolezza, comprendere se hanno funzionato, e perché, in un dato contesto o se sono state inefficaci rispetto ad un certo gruppo di studenti.

Il termine Microteaching venne coniato nel 1963 alla Stanford University da K. Romney e D. Allen che pensavano si dovesse configurare come un'attività didattica di breve durata da effettuarsi in un gruppo ristretto di studenti. In tale situazione, maggiormente controllata rispetto a quella che si può verificare in una normale aula, il docente avrebbe potuto sperimentare il metodo e le pratiche didattiche e trarne feedback sia dai comportamenti e dagli apprendimenti del gruppo pilota, sia dai commenti espressi dagli studenti durante discussioni plenarie.<sup>520</sup>

Gli stessi inventori del Microteaching cercarono di espanderne le possibilità di utilizzo alla formazione iniziale dei docenti (1974)<sup>521</sup> e negli anni '90 risultò essere uno "*strumento di apprendimento professionale per gli insegnanti, un addestramento pratico*

---

<sup>519</sup> Barrett M.S., *Musical communication and children's communities of musical practice*, in Miell D., Mac Donald R., Hardgreaves D., "Musical communication", Oxford University Press, Oxford, 2005, p.261-280

<sup>520</sup> Pedone F, Ferrara G., *La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del Microteaching: Microteaching in pre-service teacher training*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", Bari, Pensa MultiMedia (on line), anno VII, n. 13, p.85-98, dicembre 2014, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/1096/1062>, visto il 13 febbraio 2016

<sup>521</sup> Idem



*per la conduzione della classe [...] centrato sulla modalità di azione di chi apprende*<sup>522</sup>, ma anche adatto a esplicitare e organizzare le conoscenze tacite.<sup>523</sup>

Studi italiani hanno evidenziato che poteva anche mostrare l'eventuale divario esistente tra la preparazione teorica di un insegnante e il relativo *modus operandi*, e giovare di tecniche di *role playing* per fare esperire ai futuri insegnanti differenti tipi di didattiche e di comportamenti o svolgere attività di ricerca pedagogica<sup>524</sup>.

Utilizzando i feedback dei pari e/o dei formatori e il confronto disilluso tali approcci riescono a migliorare la consapevolezza di sé e del proprio modo di agire in classe<sup>525</sup>, ad apportare cambiamenti nella pratica e verificarne, iterativamente, gli effetti e così, innalzando le competenze di base, andare anche a migliorare l'autostima, le componenti identitarie e le competenze professionali<sup>526</sup>.

---

<sup>522</sup> Postic M., *La relazione educativa oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma, 1984, p.34

<sup>523</sup> Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford Press, New York, 1995, p.VIII

<sup>524</sup> Isidori E., *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi, Perugia, 2003

<sup>525</sup> Wilkins, E., Shin, E., & Ainsworth, J., *The effects of peer feedback practices with elementary education teacher candidates*. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), Spring, 2009, 79-93, visitabile in <http://www.jstor.org/stable/23479253?seq=2>, visto il 26 febbraio 2016.

<sup>526</sup> Isidori E., *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi, Perugia, 2003



## CAPITOLO 7. LO STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA SULLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Per comprendere come la ricerca sulla formazione degli insegnanti si sia sviluppata negli ultimi trent'anni si è scelto innanzitutto, di riportare, sorretti da quanto espresso da Biasutti<sup>527</sup> nel 2010, quanto emerso da un'analisi degli Handbook of Research on Teacher Education.

Nel 1990 la prima edizione<sup>528</sup> riportava gli allora temi caldi nella ricerca sulla formazione dei docenti (Formazione degli insegnanti come campo di indagine, la governance dell'educazione degli insegnanti, Contesti e modelli dell'educazione degli insegnanti, le figure chiave della formazione degli insegnanti, i curriculum di formazione, i processi della formazione, la valutazione e la divulgazione dei sistemi di formazione, la formazione specifica nelle varie aree curriculari, ampliamenti delle prospettive della formazione degli insegnanti) e sottolineava l'urgenza di compiere veri salti qualità in tali ricerche.

Sei anni dopo la seconda edizione<sup>529</sup> mostrava già significativi cambiamenti nelle domande di ricerca ritenute fondamentali. Nei temi di ricerca internazionalmente condivisi erano entrate domande sul reclutamento, sulla selezione e sulla preparazione iniziale degli insegnanti, sull'influenza del contesto nella formazione degli insegnanti, sulla continua crescita professionale e sulla sua valutazione, sulle diversità e/o parità di trattamento di genere.

---

<sup>527</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, in R. Semeraro (a cura di), "Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria", Pensa Multimedia, Lecce, 2010

<sup>528</sup> Houston W.R., Haberman M., Sikula J., *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 1990

<sup>529</sup> Sikula J., Battered T., Guyton E., *Handbook of research on teacher education*, 2<sup>nd</sup> ed., Macmillan, New York, 1996

A seguito dell'affiancamento delle università alle scuole nella preparazione degli insegnanti, inoltre, le ricerche si sono orientate in quegli anni a comprendere meglio le dinamiche sottese alle relazioni tra mondo accademico e pratiche scolastiche, riuscendo anche a mettere a fuoco una serie di linee guida per la formazione dei docenti negli ambiti del curriculum di formazione, delle fasi di carriera, anche con la creazione di forum di discussione per insegnanti, educatori, formatori degli insegnanti e istituzioni pubbliche e private.<sup>530</sup>

I ricercatori e gli studiosi del settore, già a metà degli anni '90 del Novecento, si erano anche convinti della transitorietà dell'educazione dei docenti, poiché legata strettamente a una società in continua e rapida mutazione, e, quindi, anche della necessità di una sua continuità lungo tutta la carriera professionale.

Nel tema della continuità del cambiamento la terza edizione dell'*Handbook of Research on Teacher Education*, del 2008,<sup>531</sup> denominata "*Questioni che permangono e contesti che cambiano*" ha introdotto una serie di domande che hanno animato il percorso di analisi del volume e che riflettono pienamente l'evoluzione della formazione dei docenti.

La principale nuova domanda è stata "*Perché educare (non solo formare) gli insegnanti?*", corredata da altri interrogativi di approfondimento e di contestualizzazione: "*Quale dovrebbe essere il fine di tale educazione?*", "*Quali sono le epistemologie intrinseche?*", "*Come si può migliorare la comprensione della società rispetto a questo tema?*"

E ancora "*Chi dovrebbe essere il vero responsabile della formazione degli insegnanti (lo Stato, i colleghi, loro stessi?)*", "*Veramente una certificazione, un'abilitazione e il percorso per raggiungerle possono fare la differenza tra un docente "bravo" e uno "meno*

---

<sup>530</sup> Idem, p.55-56

<sup>531</sup> Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*, Taylor & Francis, New York, 2008

bravo”?”, “Come vengono considerate, viste e vissute tali certificazioni dai docenti futuri e con esperienza?”.<sup>532</sup>

La parola inglese utilizzata per la formazione dei docenti è “education” e non “training” e va a connotare, quindi, immediatamente la formazione dei docenti come educazione, come un “allevare a” e non solo un “formare per”, a chiamare in causa le conoscenze e le competenze necessarie agli insegnanti di oggi e la loro crescita personale e identitaria.

Per quanto riguarda le competenze e le conoscenze la ricerca cerca oggi di individuare soprattutto quelle competenze e conoscenze che meglio mettono in grado l’insegnante di rispondere adeguatamente all’attuale emergenza di multiculturalità e a operare una maggiore giustizia educativa.

Per quanto riguarda invece la crescita personale e identitaria dei docenti, già dagli ‘80 del XX secolo tale ambito veniva considerato un ambito di ricerca a se stante<sup>533</sup>. Non si trattava, e non si tratta tutt’ora, solo di approfondire lo studio dei percorsi di costruzione dell’identità professionale dei docenti ma anche, e soprattutto, di comprendere meglio quali caratteristiche personali avrebbero potuto, e potrebbero ancora, avvantaggiare i docenti nello svolgimento del proprio ruolo e capire per quali motivi, nonostante le difficoltà, i docenti rimanessero, e rimangano, in cattedra, sacrificando anche parte del loro tempo “privato” per fare del loro meglio.

L’approfondimento dell’identità professionale dei docenti e la relazione tra l’identità professionale e quella personale, inoltre, potrebbe giocare un ruolo fondamentale nella lotta contro i fenomeni di burn-out, ultimamente sempre più diffusi tra i docenti<sup>534</sup> e aiutare i docenti a raggiungere una maggiore consapevolezza della propria identità

---

<sup>532</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, in R. Semeraro (a cura di), *Concezioni sull’insegnamento nell’istruzione secondaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010

<sup>533</sup> Beijjaard D., Meijer P.C., Verloop N., *Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity*, in “Teaching and Teacher Education”, 2004, 1, pp.107-128

<sup>534</sup> Beijjaard D., Meijer P.C., Verloop N., *Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity*, in “Teaching and Teacher Education”, 2004, 1, pp.107-128

personale e professionale e, di conseguenza, anche ad affrontare e gestire meglio situazioni nuove, inattese, impreviste.<sup>535</sup>

Considerazioni riguardanti i processi di globalizzazione<sup>536</sup>, la necessità di cogliere nuove frontiere e domande di ricerca più consone alla società e alle reali e quotidiane necessità degli insegnanti, e di conseguenza l'urgenza di costruire nuove metodologie e innovativi approcci di ricerca<sup>537</sup>, la palese inadeguatezza delle ricerche nazionalistiche hanno condotto a concepire la creazione di “*un filo rosso con l'intento di collegare e dare continuità alla comunità che svolge ricerca*”<sup>538</sup> e di ottenere una visione globale dei diversi approcci di base della ricerca sulla formazione e sull'educazione dei docenti, considerate nelle loro differenti declinazioni (sviluppo e composizione del curriculum, sviluppo e comprensione dei comportamenti degli insegnanti in classe e loro stile di insegnamento, apprendimento degli insegnanti, politiche educative e formative).<sup>539</sup>

Ricerche a livello internazionale potrebbero inoltre avere maggiore forza di penetrazione nei dibattiti politici, locali e globali, riguardanti la scelta dei percorsi di formazione per gli insegnanti,<sup>540</sup> e permettere di superare i possibili conflitti di interesse derivanti dal fatto che la ricerca sulla formazione dei docenti viene per lo più finanziata dalla politica.<sup>541</sup>

Negli ultimi anni un importante passo nell'innovazione delle ricerche è stato dato dal superamento del paradigma positivista che, imperante nel XX secolo ed essendosi esteso anche alle indagini in ambito pedagogico con l'utilizzo del “ragionamento

---

<sup>535</sup> Idem

<sup>536</sup> Saha L.J., Dworkin A.G., *International Handbook on research on teachers and teaching*, Springer, New York, 2009.

<sup>537</sup> Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*, Taylor & Francis, New York, 2008

<sup>538</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, Semeraro R. (a cura di), “Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.61

<sup>539</sup> Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*, Taylor & Francis, New York, 2008

<sup>540</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, Semeraro R. (a cura di), “Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.61

<sup>541</sup> Idem

sperimentale del medico Claude Bernard”, aveva di fatto escluso dall’ambito della ricerca pedagogica temi come “le relazioni”, “i primi anni dello sviluppo”, “gli aspetti morali, sociali ed emotivi” e aveva trasformato la ricerca in educazione in ricerca prettamente didattica<sup>542</sup>.

Con l’inizio del nuovo millennio un nuovo paradigma, il paradigma ecologico, più propenso a basarsi sui dati provenienti dall’esperienza, ha convalidato la possibilità di utilizzare differenti metodi di ricerca, quantitativi e qualitativi, teoretici (ricerca pura) ed empirici (ricerca applicata o di sviluppo)<sup>543</sup>, anche all’interno di una stessa ricerca e ancora più significativamente ha iniziato a considerare i diversi approcci non più in antitesi tra loro ma come possibili sguardi differenti sulla realtà, complementari tra loro.<sup>544</sup>

I nuovi, recenti, sviluppi della ricerca pedagogica hanno portato a comprendere come una buona ricerca in questo campo debba necessariamente “*strutturarsi lungo più direzioni*”<sup>545</sup> poiché la complessità dell’agire educativo non può essere ridotta a soli numeri<sup>546</sup> ma necessita di punti di vista che riescano a tener conto delle molteplici variabili e di fasi di ricerca esplorative fondate “*sull’osservazione e sulla descrizione*”<sup>547</sup>.

Le lamentele degli insegnanti rispetto ad una ricerca che, soprattutto in Italia, è stata sempre teoretica<sup>548</sup> e poco addentro ai problemi reali dei docenti e della scuola<sup>549</sup>, una maturazione delle linee di pensiero educative e della ricerca in educazione (Dewey<sup>550</sup>, Bruner, Arendt,<sup>551</sup> Montessori, Comenio, Decroly, Freinet<sup>552</sup>) hanno portato oggi ad una

---

<sup>542</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

<sup>543</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007

<sup>544</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

<sup>545</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.12

<sup>546</sup> Clandinin J., Connelly M., *Stories of experience and Narrative Inquiry*, in “Educational Researcher”, 1990,19,

<sup>547</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998, p.vii

<sup>548</sup> Eadem

<sup>549</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007

<sup>550</sup> Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, (ed. Orig. *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938)

<sup>551</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

<sup>552</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007

ricerca che necessariamente deve partire dalle necessità degli insegnanti<sup>553</sup>, dai reali problemi educativi<sup>554</sup>, per riuscire a determinare parametri che possano migliorare la formazione e verificare, contemporaneamente, la riuscita di tale formazione e che possano riformulare le abilitazioni in modo da rendere più consistente la “*parte educativa*”.<sup>555</sup>

La riclassificazione di tutti i temi presenti nella letteratura riguardante la formazione degli insegnanti effettuata da Feiman-Nemser<sup>556</sup> nel 2008 e che ha portato a sole quattro, ma dense, etichette (imparare a pensare, sapere, sentire da insegnante e agire da insegnante) ha dato uno strumento importante nella scelta della tipologia di metodo, qualitativo o quantitativo, da utilizzare nelle varie ricerche.

La semplicità delle quattro etichette ha infatti introdotto una significativa forza orientativa nell'identificazione e nella comprensione dei fenomeni, dei processi, delle motivazioni sottese, e ha permesso di indagare scientificamente anche le parti emozionali ed emotive che si presentano durante il percorso di formazione iniziale e lo svolgimento della professione.<sup>557</sup>

Ulteriori incitamenti a svolgere in educazione ricerche basate anche su approcci qualitativi e un richiamo a svolgere le ricerche in ambito educativo in modo più appropriato, utilizzando anche approcci idiografici, sono venuti da Zientek, Capraro e Capraro<sup>558</sup> che hanno dimostrato come gli approcci quantitativi nelle ricerche in educazione conducano spesso a intervalli di confidenza e a coefficienti di validità

---

<sup>553</sup> Eadem

<sup>554</sup> Lumbelli L., *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in Balduzzi G. E., Telmon V. (a cura di), “Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro”, CLUEB, Bologna, 1990

<sup>555</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, Semeraro R. (a cura di), “Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.61

<sup>556</sup> Feiman-Nemser S., *Teacher learning: How do teachers learn to teach?*, in Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D.J.(Eds.), Demers K. E., “Handbook of Research on Teacher Education”, Routledge, Taylor & Francis Group, New York- London, 2008

<sup>557</sup> Eadem

<sup>558</sup> Zientek L.R., Capraro M.M., Capraro R.M., *Reporting practices in quantitative teacher education research: One look at the evidence cited in the AERA panel report*, in “Educational Researcher”, Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, 37 (4), 2008, p.208-216



insufficienti<sup>559</sup> e da Battacchi che, invece, ha identificato in un suo uso “*scorretto e troppo disinvolto*”<sup>560</sup> i problemi inerenti ai risultati delle ricerche sperimentali.

La sempre maggior complessità emergente sia dall'ambito educativo, sia nel contesto sociale e un maggior approfondimento della stessa questione “complessità” da parte anche di altre scienze (psicologia, sociologia, matematica) stanno conducendo gli studiosi, gli accademici, i ricercatori e, ci si augura anche i governanti, a considerare in modo positivo l'utilizzo sinergico delle varie possibilità e risorse<sup>561</sup>, che nel contesto della formazione degli insegnanti significherebbe riuscire sempre meglio a cogliere la creatività e la positiva imprevedibilità della personalità e della professionalità degli insegnanti.

Gli studi di Schön<sup>562</sup> e di Mezirow<sup>563</sup> sull'importanza degli atti riflessivi per i professionisti hanno indotto anche nell'ambito delle ricerche sulla formazione degli insegnanti come professionisti molte indagini sul tema dell'essere riflessivi, da parte dei docenti, sulle proprie pratiche didattiche, sulle reazioni e sugli atteggiamenti degli studenti, e in misura più contenuta sui propri atteggiamenti in classe, sul modo di relazionarsi e di parlare con gli allievi, con i colleghi, con i genitori, sull'intenzionalità dei propri atti, pensieri, discorsi, che invece dovrebbe costituirne il cuore per andare a costruire una didattica veramente metacognitiva.<sup>564</sup>

Un filone innovativo nella ricerca in didattica è stato costituito dal “Teacher's Thinking” (“Il Pensiero degli insegnanti”) che, innestatosi sulla corrente educativa dei “Processi

---

<sup>559</sup> Biasutti M., *Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti*, Semeraro R. (a cura di), “Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria”, Pensa Multimedia, Lecce, 2010, p.61

<sup>560</sup> Battacchi M.W., *La rilevanza della ricerca in psicologia*, in “Il Quadrante Scolastico”, 5, 1991, pp.58 in Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998, p.7

<sup>561</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007

<sup>562</sup> Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006, 2° ristampa

<sup>563</sup> Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003

<sup>564</sup> Strollo M. R., *La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico*, in “Educational Reflective Practices,” Franco Angeli, 1/2014: [http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda\\_Rivista.aspx?IDArticolo=52729&lingua=it&idRivista=172](http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDArticolo=52729&lingua=it&idRivista=172)

mediatori”<sup>565</sup>, è stato creato negli anni '80 dall'Associazione Americana per la Ricerca in Educazione (American Education Research Association) che ha appositamente istituito l'ISATT (*International Study Association on Teachers' Thinking*).

Il “Teacher’s Thinking”, dopo che il modello dei “Processi mediatori” aveva spostato il focus delle ricerche dal processo di apprendimento a quello di insegnamento<sup>566</sup>, ha posto a fondamento delle sue ipotesi il fatto “*che gli insegnanti pensano l'insegnamento secondo modalità ricche e articolate e che i loro pensieri hanno un'incidenza reale su quello che succede in classe*”.<sup>567</sup>

Shulman psicologo coordinatore dell'ISATT ha introdotto nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti nuove domande (Da dove vengono le spiegazioni degli insegnanti? Come decidono cosa insegnare, come se lo rappresentano, come interrogano gli studenti a suo riguardo? Come trattano il problema delle misconcezioni? Quali sono le fonti della conoscenza dell'insegnante? Cosa sa un docente e quando ne è venuto a conoscenza? Come si preparano gli insegnanti a insegnare ciò che non hanno mai imparato? Come si apprende per insegnare?)<sup>568</sup> nella convinzione che un docente riesca a possedere effettivamente la conoscenza di un contenuto della sua disciplina proprio quando va ad insegnarlo<sup>569</sup>.

Si arriva quindi a concentrare le ricerche sulle rappresentazioni degli insegnanti, soprattutto nella Francia di Schön, Tochon, Altet, Perrenoud e Paquay, che hanno consentito di ampliare la ricerca nel campo della formazione degli insegnanti a campi precedentemente disattesi ma successivamente considerati sempre più fondanti, come le

---

<sup>565</sup> Damiano E., *La Nuova Alleanza*, Editrice La Scuola, Brescia, 2006

<sup>566</sup> Pezzimenti L., *Pensiero degli Insegnanti*, in "Nuova Didattica, ed. La Scuola, Brescia, 2004, <http://nuovadidattica.lascuolacon.voi.it/agire-didattico/20-prospettive-e-dispositivi-per-la-professionalizzazione-degli-insegnanti/pensiero-degli-insegnanti/>

<sup>567</sup> Clark C. M., Peterson P. L., 1986, *Teachers Thought Processes*, in Wittrock M. C., ed., “Handbook of Research on Teaching”, MacMillan, New York, pp.256

<sup>568</sup> Shulman S. L., *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*, “Educational Researcher”, vol. 15, n°2, 1987, pp.4-14, p.8

<sup>569</sup> Shulman S. L., «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1987, n°1, pp.1-21

indagini sui principi organizzatori della pratica didattica<sup>570</sup>, sugli atti riflessivi in classe e sulla concezione della professionalità docenti da parte degli stessi insegnanti.<sup>571</sup>

Nonostante però il numero considerevole di ambiti nei quali la ricerca sulla formazione degli insegnanti potrebbe indagare, attualmente la maggior parte delle ricerche di tipo empirico continuano a limitarsi a essere *constatative* e a lasciare ai margini tentativi seri e cooperativi di riflessione sulla corrispondenza tra teoria e realtà, tra dato empirico e teorizzazione<sup>572</sup>.

Le ricerche internazionali, inoltre, non riescono ancora ad avere ricadute profonde a livello dei governi locali sia per le già citate<sup>573</sup> tendenze nazionalistiche e la scarsa volontà/disponibilità al cambiamento, sia anche, soprattutto negli ultimi 5/6 anni, per un crescente euroscetticismo, sostenuto ed ampliato dal lungo periodo di crisi economica.

Un ulteriore esempio di confinamento delle ricerche innovative può essere trovato citando i due nuovi metodi di ricerca nell'ambito della formazione degli insegnanti, la ricerca evidence-based (EBE) e l'instructional design (ID), proposti da Hargreaves nel 2007 e che sono rimasti praticamente ad appannaggio del mondo anglosassone<sup>574</sup>.

Negli ultimi anni, in Italia, la maggior parte delle ricerche sulla formazione iniziale degli insegnanti è stata effettuata all'interno dei percorsi di formazione abilitanti. Le ricerche del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca si sono focalizzate sulla formazione continua degli insegnanti, sulle competenze loro necessarie, sulle didattiche disciplinari, sulla formazione professionale dei docenti connettendola principalmente alle attività da svolgere in aula, sullo stato del loro benessere durante lo svolgimento del loro compito formativo, nonché sugli esiti degli attuali sistemi e percorsi formativi.<sup>575</sup>

---

<sup>570</sup> Altet M., 2003, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Editrice La Scuola, Brescia.

<sup>571</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., 2006, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma.

<sup>572</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007

<sup>573</sup> Si veda Capitolo 2

<sup>574</sup> Calvani A., *Per un'istruzione evidence based*, Erickson, Trento, 2012

<sup>575</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006,

Queste ricerche per la maggior parte hanno cercato di identificare e misurare variabili chiave con l'idea che le domande di ricerca dovessero provenire dalla filosofia dell'educazione piuttosto che dal campo di lavoro, utilizzato solamente in ultima istanza per indagare e verificare le ipotesi formulate.<sup>576</sup>

Dall'analisi della letteratura sulle ricerche effettuate durante i corsi abilitanti per gli insegnanti delle Scuole Secondarie in Italia si può notare come esse siano state indirizzate soprattutto a comprendere meglio quali didattiche disciplinari possano essere messe in campo dai futuri insegnanti per ottenere i migliori apprendimenti da parte degli studenti, senza in generale specifici riferimenti al Teacher's Thinking.

Una ulteriore, consistente, parte delle ricerche si sono focalizzate sulle questioni inerenti l'inclusività di studenti con difficoltà d'apprendimento e di studenti provenienti da culture di formazione differenti e/o di lingua madre non italiana, ed anche in questo caso sono partite generalmente da principi teorici e non da situazioni contestualizzate nel tentativo, piuttosto vano, di arrivare ad una legge uguale per tutti laddove la pedagogia stessa si rileva come entità altamente complessa e spesso dalle variabili non separabili.

Tirocini, laboratori<sup>577</sup> e ruoli del tutor sono stati e, sono tutt'ora al centro delle attività di ricerca, così come il ruolo delle nuove di comunicazione, su sollecitazione della Commissione Internazionale sull'Educazione per il 21-mo secolo, sia come strumenti per migliorare e innovare la didattica, sia come possibilità di coinvolgimento delle componenti emotive, generative di autostima e auto-motivazione<sup>578</sup>, sia come mezzi per mantenere in stretta comunicazione i docenti all'interno della scuola e tra i diversi istituti, per riuscire a creare vere e proprie comunità di apprendimento e di pratica.<sup>579</sup>

Le ricerche inerenti l'efficacia e l'applicabilità dei metodi didattici per adulti e di ambito organizzativo-professionale all'interno dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, le indagini riguardanti le difficoltà e incertezze incontrate durante il percorso

---

<sup>576</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

<sup>577</sup> Varani A., *La formazione iniziale dei docenti*, in "Pragma n.27, dicembre 2005

<sup>578</sup> Panciroli C., *E-learning e formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Azzano S.Paolo, 2007

<sup>579</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006,

di formazione/apprendimento, i loro dubbi professionali, le motivazioni e le emozioni sottese alla loro crescita identitaria e professionale, le loro precomprensioni rimangono invece scarse, contro ogni principio educativo nell'ambito della formazione degli adulti e permanente. Il lavoro di Shulman per l'Italia, ci si può permettere di affermare, è solo un ricordo che si è scontrato con l'idea gentiliana di istruzione.

Anche la questione della formazione dei formatori dei futuri insegnanti, nonostante abbia ricevuto le attenzioni della Comunità Europea, è stata, ed è tutt'ora, scarsamente indagata.<sup>580</sup> E ciò soprattutto in Italia dove l'aver messo la formazione iniziale all'interno del sistema universitario ha prodotto in alcuni casi un ritorno al disciplinarismo nonostante gli apporti considerevoli dei pedagogisti, che nella formazione degli insegnanti di ambito scientifico-matematico si sono scontrati in aula con problemi di comunicazione, come vedremo dai risultati della presente ricerca.

Una emergenza incoraggiante per il futuro potrebbe essere data dalla considerazione che la maggior parte delle ricerche sulla costruzione dell'identità professionale siano state sviluppate come tesi di dottorato e ciò potrebbe far pensare ad una nuova generazione di ricercatori più attenti agli elementi non semplificabili e non riconducibili a espressioni puramente numeriche.

Nei prossimi paragrafi verranno illustrate alcune significative ricerche sulla formazione iniziale degli insegnanti, italiane e internazionali, e soprattutto verrà descritto il nuovo progetto europeo sulla formazione degli insegnanti di matematica e scienze, che ci si augura riuscirà veramente a porre una base comune per la formazione di tali insegnanti in tutti gli Stati membri.

---

<sup>580</sup> Commissione Europea, *Key Data in Teachers and School Leader in Europe*, EACEA, Brussels, 2013 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151IT\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151IT_HI.pdf), visto il 13 febbraio 2016

## 7.1 LE RICERCHE SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEI PERCORSI DI ABILITAZIONE

### 7.1.1 RICERCHE E SSIS

I dieci anni di SSIS hanno prodotto una notevole quantità di ricerche che utilizzando diverse metodologie di ricerca hanno evidenziato criticità e punti di forza di tali percorsi.<sup>581</sup>

La maggior parte di esse sono state nell'ambito didattico disciplinare, delle competenze di cittadinanza<sup>582</sup>, della progettazione degli ambienti scolastici<sup>583</sup>, dei percorsi didattici e curriculari<sup>584</sup> con ampio riferimento alle nuove tecnologie informatiche<sup>585</sup> e delle comunicazioni, ma non sono mancate indagini sulle questioni pedagogiche sia rispetto alla formazione degli insegnanti<sup>586</sup> che a quella degli studenti<sup>587</sup>, psicologiche<sup>588</sup>, sulla

---

<sup>581</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana*, Laterza, Bari, 2011

<sup>582</sup> Strollo M. R., *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Franco Angeli, Milano, 2006

<sup>583</sup> Stoppa M., *Progettare l'ambiente. Prospettive didattiche per un itinerario di Educazione ambientale nelle Scuole Secondarie Superiori*, in: "Geografia nelle Scuole", XLV (2000), n. 1-2, pp.14-22.

<sup>584</sup> De Negri E., Guarriello A., *La costruzione delle competenze: manuale per la progettazione didattica*, Napoli, Ferraro Editore, 2006

Barbieri N., *Ars didactica, la formazione degli insegnanti e la progettazione di percorsi curriculari nella scuola dell'autonomia*, Padova, CLEUP, 2007.

<sup>585</sup> Robutti O., Mosca M., *La Formazione degli insegnanti: approccio didattico con le nuove tecnologie*, Milano, Ghisetti e Corvi Editori (Atti del I convegno nazionale Torino, 8 maggio 2003)

*Tecnologie Didattiche e Laboratorio: due corsi integrati in SICSI ind. FIM per proporre situazioni di insegnamento/apprendimento supportate dalle ICT*, in "Atti del XLIII Congresso Annuale AICA", Udine, 2005, parte 2, pp.1143-1148

<sup>586</sup> Ferrari M., *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti*, Milano, Franco Angeli, 2003

<sup>587</sup> Capobianco R., *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Roma-Catania, Bonanno Editore, 2006.

<sup>588</sup> Andreoli V., *Lezioni molisane. Una psicologia per gli insegnanti*, Centro Ricerca e Servizio di Ateneo per la Formazione Università del Molise, 2000.

valutazione<sup>589</sup>, sul ruolo del tirocinio<sup>590</sup> e di esperienze di ricerca-azione<sup>591</sup>, dei laboratori didattici<sup>592</sup> e di epistemologia<sup>593</sup>, dei tutor<sup>594</sup> e dei supervisori di tirocinio<sup>595</sup>. Sono stati poi analizzati i contorni della nuova figura professionale del docente<sup>596</sup> ed effettuate sperimentazioni nel campo delle metodologie di formazione utilizzate per gli insegnanti, come ad esempio quella autobiografica<sup>597</sup> e i percorsi in e-learning<sup>598</sup>.

Anche i percorsi apprenditivi degli allievi<sup>599</sup> e il tema dell'integrazione<sup>600</sup> sono stati considerati dagli studiosi.

---

<sup>589</sup> Pini L., Veronesi P., Zanolì R., *Applicazione pratica di rubriche per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti*, in "Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna" (22/04/2005).

Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2003.

<sup>590</sup> Genovese L. et al. (a cura di), *Diventare insegnanti: itinerari e strumenti di tirocinio*, Roma, Monolite, 2007

Facchini V., Gialanella F., Trampetti A., *Il tirocinio virtuale per i futuri insegnanti nel Laboratorio di Matematica*, in "Progetto Alice", n. 22, 2007, pp.73-88

<sup>591</sup> Castellano A., Miccichè G., Orifici D., Scarnati I. (a cura di), *Quaderno di Tirocinio. Esperienze di ricerca-azione per la formazione iniziale dell'insegnante di Lettere*, Cosenza, Jonia EDITRICE, 2003

<sup>592</sup> Robutti O., Palici di Suni C., *Il laboratorio nella Scuola di Specializzazione: un'aula senza pareti*, in "Università e Scuola", a. IX, n. 1/R, pp.2-12. (2004).

<sup>593</sup> Strollo, M. R., *I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione*, in "Rassegna di Pedagogia", gen./dic. 2007.

<sup>594</sup> Di Girolamo C., *Il ruolo del tutor nella SSIS*, (Seminario di studio, Milano, 8 giugno 2001).

<sup>595</sup> Bondioli A. et al. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, Franco Angeli, 2006

<sup>596</sup> Grassilli B. (a cura di), *Nuova professionalità docente*, Padova, CLEUP, 2002.

<sup>597</sup> Freda M. F., *Formazione degli insegnanti e metodo narrativo: una proposta metodologica*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione", vol. 5, n. 1, 2003, pp.71 -88

<sup>598</sup> Balboni P. E., Margiotta U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet Università, 2008, pp.60-81

<sup>599</sup> Iannece D., Tortora R., *Le neuroscienze. La Risonanza nei processi di apprendimento*, in "Seminario Nazionale di Ricerca in Didattica della Matematica", Rimini, 2007, [www.dm.unito.it/semdidattica/mat07.php](http://www.dm.unito.it/semdidattica/mat07.php).

Pellegrino C., Zuccheri L., *Le giovani generazioni leggono e capiscono sempre meno: che fare?*, in "Atti della Società dei Naturalisti e Matematici di Modena", Serie VI, vol. 136, 2006, pp.197-202

<sup>600</sup> Murdaca A. M., *Buone prassi per l'integrazione sociale delle persone disabili*, Tirrenia-Pisa, ed. Del Cerro, 2008

*Problematiche relative al disegno dei soggetti non vedenti: un training per il passaggio dal tridimensionale al bidimensionale*, in "Atti del 2° Congresso Nazionale Disabilità, Trattamento, Integrazione", Università di Padova, 30-31 maggio – 1 giugno 2002.

*E-learning per la formazione degli insegnanti di sostegno. La proposta della SSIS Toscana con il sito del Laboratorio*, in "Atti del Convegno Didattica – CNR, Genova", 27-28 febbraio 2003.

Interessanti e innovative ricerche sono state effettuate dalle SSIS Toscana che hanno riguardato la trasposizione dei contenuti per renderli adeguati all'insegnamento<sup>601</sup> e altrettanto significative si sono rivelate le riflessioni sui percorsi SSIS effettuati in dieci anni di attività che hanno portato i supervisori a stilare una serie di consigli<sup>602</sup> per la futura formazione iniziale dei docenti<sup>603</sup>.

Purtroppo tutte queste indagini, i loro risultati, i suggerimenti emersi sembrano non essere stati tenuti in considerazione dal Ministero che decidendo di interrompere il monitoraggio ufficiale sulle SSIS scelse di non discutere su quanto raccolto e limitandosi a dichiararne l'inutilità in quanto svolte in ambiti formativi da chiudere.<sup>604</sup>

L'Italia ha così perso una grande opportunità per sperimentare e comprendere cosa potesse funzionare meglio nella formazione iniziale dei docenti e ciò al di là delle, anche plausibili, accuse che sostenevano che le ricerche effettuate non potevano essere attendibili perché prodotte da persone coinvolte in prima persona.<sup>605</sup>

Poiché come si vedrà nel Capitolo 8 alcuni rilevanti punti evidenziati dalle ricerche sulle SSIS sono compatibili con quanto emerso dalla presente ricerca e anche da altre in ambito internazionale, si ritiene, insieme ad altri studiosi<sup>606</sup>, che dovrebbero essere riconsiderate e riportate all'interno dei dibattiti sulla formazione iniziale anche contestualizzandole.

---

<sup>601</sup> Olivieri S., Giudizi G., Gavazzi S., *Dal Banco alla Cattedra: didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento*, ETS, Pisa, 2002

<sup>602</sup> SOCRATES PROGRAM - COMENIUS 2.1: *Teachers to be: European Teacher: Initial training for future teachers of Secondary School*, Palermo, Palumbo Editore, 2006

<sup>603</sup> Anceschi A., Scaglioni R., *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia. Tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Liguori, 2010

Caroli M., Antonioli M. (a cura di), *Volevo arrivare a 10... La SSIS di Rovereto raccontata da chi la conosce*, in "Vivo Scuola" (Il portale della scuola in trentino), n. 9, sett. 2008.

<sup>604</sup> Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana*, Laterza, Bari, 2011

<sup>605</sup> Idem

<sup>606</sup> Banzato M., *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Clueb, Bologna, 2012



### 7.1.2 SUL TIROCINIO

Ricerche consistenti sul ruolo del tirocinio, dei supervisor del tirocinio e dei tutor nella formazione dei docenti sono state svolte in particolar modo dalla SSIS Toscana che comprendeva le università di Pisa, Firenze e Siena e da molte delle università coinvolte nelle attività delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento secondario e in particolar modo dalla SSIS Toscana che comprendeva le università di Pisa, Firenze e Siena.

Le riflessioni sui vari percorsi di tirocinio, le esperienze vissute in essi e i risultati ottenuti a livello formativo, i pregi, le carenze e gli obiettivi sono state raccolte nel libro *“I saperi del Tirocinio”*, conseguente al convegno di Pavia del 2003.

Le SSIS erano a metà percorso ma già le evidenze mostravano che i tirocini diventavano veramente formativi su supportati da un modello di pedagogia dell'esempio e di tutoring e il supervisore diveniva un mediatore tra teoria e prassi e un *“sollecitatore di un percorso riflessivo”*<sup>607</sup>.

Si ritiene invece che questi due aspetti della formazione dovrebbero divenire costante e vivo substrato sia all'interno dei percorsi iniziali che durante la formazione continua.

L'esistenza di una figura che, come nelle botteghe artigiane, non si limita a “disquisire” ma si fa corporea essenza delle pratiche, delle teorie, dei percorsi che le interconnettono, può, oltre a formare “tecnicamente”, rendere il senso di ciò che si fa, di come lo si fa, delle motivazioni sottese, degli obiettivi intrinseci e mostrare come sia possibile arrivare ad alti livelli,<sup>608</sup> all'interno di una esistenza umana che a volte fa esitare e a volte fa sentire inadeguati per mancanza di quegli elementi taciti che non si possono imparare da libri a memoria.<sup>609</sup>

---

<sup>607</sup> Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.21

<sup>608</sup> Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2001

<sup>609</sup> Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S., *Dal banco alla cattedra*, ETS, Trento 2002

Il tutor riesce a configurare il processo formativo come essenzialmente dialettico<sup>610</sup>, ma costituito da una dialettica che va anche oltre alle parole e si compone di sguardi, di prossemica, di contesto, di difficoltà e di ragionamenti per superarle, di istinto, di passione, di dubbi. Il tirocinio allora diviene una conoscenza pratica che non può fare a meno della teoria, poiché allo stesso si forma da essa e la forma<sup>611</sup>, che costantemente si rinnova, che rende operabile la pratica attraverso la strutturazione dei tempi dei programmi, della disciplina, di insegnamento della disciplina a scuola, dello studio degli studenti a scuola, delle attività trasversali della e nella scuola, delle verifiche e degli apprendimenti.<sup>612</sup>

Gli interventi inoltre hanno evidenziato come i docenti universitari non riescano sempre a comprendere appieno l'importanza dell'insegnamento della pedagogia ai futuri docenti, poiché erano orientati a una formazione disciplinarista e contenutistica e come, anche, non tengano sempre in considerazione le diverse età, maturazioni, orientamenti, difficoltà cognitive degli studenti.<sup>613</sup>

### 7.1.3 RICERCHE E TFA

All'interno dei percorsi del TFA sembra non essere stato svolto un numero elevato di ricerche, ma questo può dipendere evidentemente sia dal fatto che ne sono stati banditi e portati a termine solo due cicli, sia dal fatto che i TFA al contrario delle SSIS sono stati dall'inizio definiti come modalità di abilitazione assolutamente transitoria.

Tra quelle reperite è sembrato interessante presentare la ricerca dell'Università di Sassari, anche nell'ottica di posizionare la presente ricerca nel quadro italiano.

---

<sup>610</sup> Giudizi G., *Università e scuola: il tirocinio come processo formativo dialettico*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., "I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS", Franco Angeli, Milano, 2006, p.41

<sup>611</sup> Jori M.L., *Le sensate esperienze che formano l'insegnante. Il tirocinio come conoscenza sperimentale*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., "I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS", Franco Angeli, Milano, 2006, p.55-57

<sup>612</sup> Idem p.71

<sup>613</sup> Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., "I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS", Franco Angeli, Milano, 2006, p.21

La ricerca svolta presso il TFA dell'Università di Sassari ha coinvolti docenti, abilitandi e tutor delle scuole e ha preso spunto da un lavoro di Ulvik M. & Langørgeren K.<sup>614</sup> che ha evidenziato gli apporti che i giovani insegnanti riescono a condurre nelle scuole di assegnamento.

Con una indagine partecipata la ricerca di Sassari ha cercato di riflettere sul “*ruolo del tirocinante in quanto risorsa per la scuola*”<sup>615</sup> e individuare “*punti di forza e criticità del TFA*”<sup>616</sup>, soprattutto per quanto ha riguardato il ruolo del tirocinio all'interno del percorso formativo, focalizzandosi in un primo tempo sull'esperienza vissuta dagli abilitandi e successivamente ascoltando il punto di vista e le osservazioni dei tutor scolastici.

Metodologicamente sono stati utilizzati prima un questionario per la rilevazione dei dati e conseguentemente dei focus-group per poter approfondire quanto emerso dalle risposte al questionario. In questa ricerca quindi oltre a dati puramente quantitativi si è voluto dare viva voce ai protagonisti dell'esperienza per farli parlare con le loro parole, la loro emotività ed anche i loro silenzi.

L'aver progettato un confronto tra abilitandi e docenti esperti significa che i ricercatori hanno voluto prendere in considerazione più punti di vista e quindi anche avere maggiori possibilità di discussione, di verifica e di validazione.

Per quanto riguarda i risultati dell'analisi dei dati raccolti dagli abilitandi viene confermato che il tirocinio riesce a sviluppare importanti competenze professionali (capacità comunicativa e relazionale, gestione della classe, strategie didattiche, ecc.) nonostante le criticità esperite circa l'organizzazione dei corsi nel TFA, che le scuole e i tutor accolgono positivamente e riescono a consolidare l'identità professionale dei tirocinanti e che l'utilizzo dei laboratori e delle nuove tecnologie risultano essere indispensabili strumenti professionalizzanti e di innovazione didattica.<sup>617</sup>

---

<sup>614</sup> Ulvik M., Langørgeren K., *What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools*, in “*Teachers and Teaching: Theory and Practice*”, 18 (1), 2008, pp.43-57.

<sup>615</sup> Califdoni P., Dettori F., Pandolfi L., “*TFA: un'analisi sul campo*” in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, anno VI – n. 11 – dicembre 2013

<sup>616</sup> Idem

<sup>617</sup> Idem

## 7.2 RICERCHE SULL' IDENTITÀ PROFESSIONALE DOCENTE

Come si è visto nel quarto capitolo, la professionalità viene sviluppata durante tutto l'arco della vita lavorativa in stretta collaborazione, anche, con lo sviluppo dell'identità personale.

Nella convinzione che lo sviluppo dell'identità personale e professionale siano elementi indispensabili alla formazione e allo sviluppo della professionalità e che l'identità professionale degli insegnanti fosse qualcosa di ancora indeterminato a livello concettuale ed epistemologico<sup>618</sup>, Lisimberti ha condotto una indagine, mediante questionario online, sull'identità professionale dei docenti.

Con l'idea di proseguire nella ricerca mediante focus-group e/o interviste Lisimberti ha evidenziato inoltre quali fattori potessero influire maggiormente sulle trasformazioni dell'identità professionale, della concezione dell'insegnamento, dopo aver constatato quali attività gli insegnanti reputano più adatte a definire l'identità professionale (in ordine di importanza: attività per sostenere lo sviluppo sociale, emotivo e morale degli studenti, attività volte alla trasmissione culturale, attività di programmazione, esecuzione e valutazione) e quali elementi attengono maggiormente all'identità professionale (in ordine di importanza: valori ispiratori, obiettivi che orientano la progettazione della didattica, gli strumenti e le metodologie didattiche, i contenuti da far apprendere).<sup>619</sup>

Per la presente ricerca è importante riportare i risultati inerenti la formazione iniziale e in servizio.

Gli insegnanti hanno giudicato più importante per lo sviluppo professionale la formazione in servizio piuttosto che quella iniziale o in ingresso e hanno messo in evidenza che la formazione iniziale è quella con la maggiore criticità. Come si vedrà nel Capitolo 9 anche la presente ricerca ha evidenziato le stesse criticità.

---

<sup>618</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.237

<sup>619</sup> Eadem

I corsi che richiedono una partecipazione attiva, insieme al confronto con i colleghi in occasioni informali<sup>620</sup> si sono rivelati i due principi cardini della formazione degli insegnanti. Insieme alle altre tre situazioni considerate tra le più importanti (contatto personale con il tutor, confronto con esperti e studiosi, con tutor in contesto di gruppo), hanno evidenziato che i docenti ritengono la formazione professionale dipendente fondamentalmente dal confronto con altri e dalla pro-attività del docente in formazione.

L'importanza delle SSIS si colloca all'ottavo posto su 16 indicatori, mentre l'utilizzo di piattaforme e di corsi online per la formazione, i gruppi di discussione in rete, gli sportelli d'ascolto per docenti e il distacco dall'insegnamento verso altri Enti hanno ricevuto un giudizio che li pone alla fine della classifica.

Utile è anche sottolineare come tutti i docenti, dai neofiti ai più esperti e con più anzianità di servizio, hanno posto le caratteristiche personali al primo posto tra gli elementi che motivano la decisione di insegnare.<sup>621</sup>

Nonostante molti studi, sia a livello pedagogico<sup>622</sup>, psicologico<sup>623</sup>, ma anche di organizzazione aziendale<sup>624</sup>, abbiano dimostrato che oggi, in relazione al fatto che ogni professionista è chiamato a gestire una complessità irriducibile, e ancor di più lo sono i docenti per l'essenza stessa dell'attività dell'insegnamento che ha a che fare con la complessità dell'atto dell'insegnare e dell'apprendere e la singolarità di ogni alunno<sup>625</sup>, occuparsi di formazione e di sviluppo dell'identità professionale e personale diventa una "conditio sine qua non" per il benessere sociale e l'innovazione culturale ed economica<sup>626</sup>, la formazione dell'identità professionale è ancora una questione spesso relegata ancora ai margini della formazione iniziale.

---

<sup>620</sup> Ibidem, p.171

<sup>621</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.187

<sup>622</sup> Cambi F., Contini M., *Investire in creatività*, Carocci, Roma, 1999

<sup>623</sup> Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano, 1995

<sup>624</sup> Quaglino G.P., *Fare Formazione*, Cortina, Milano, 2005

<sup>625</sup> Cambi F., Contini M., *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999

<sup>626</sup> Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2004

Gli insegnanti stessi sono ancora poco inclini a considerare la formazione della propria identità professionale come una parte essenziale del proprio percorso formativo<sup>627</sup> e ciò rende ancor più difficoltoso fare in modo che le ricerche in questo campo vengano tenute in debito conto dai decisori politici e dai relativi consulenti.

### 7.3 RICERCHE SULLA FORMAZIONE PEDAGOGICA DEGLI INSEGNANTI

Un singolare apporto alla ricerca pedagogica sulla formazione degli insegnanti è stata data da Isidori che ha cercato di applicarvi la tecnica della decostruzione di Derrida, in particolare ha cercato di applicarla alla metodologia della Ricerca-Azione (R-A) pedagogica. Anche studiosi come Cambi, Erdas e Mariani hanno evidenziato le potenzialità del decostruzionismo nella pedagogia e Isidori portandola all'interno della formazione iniziale degli insegnanti ne ha ampliato il campo di applicazione all'interno di paradigmi di ricerca *“di tipo ermeneutico/comprendivo e critico/trasformativo in opposizione a quelli di matrice comportamentista e positivista”*<sup>628</sup>.

Trattando la formazione come un testo Isidori invita a decostruirla costantemente mediante le fasi di Epochè, Differenza e Dialettica<sup>629</sup> con il fine sia di costruire il pensiero metacritico dei docenti, sia per attuare una trasformazione della società stessa in cui gli insegnanti operano e dalla quale sono chiamati a operare.

L'esercizio critico-riflessivo proprio della decostruzione permette agli insegnanti di costruirsi un metodo di analisi e metacognizione della realtà in cui lavorano e mettere in atto opportuni processi per modificarla. Si tratta ovviamente di una questione intrisa di argomenti etici e morali, ma mettendo in atto tutti gli strumenti di ricerca propri e molteplici della ricerca-azione potrebbero efficacemente innovare le modalità formative

---

<sup>627</sup> Luzzatto G., *Insegnare ad insegnare*, Carocci, Roma, 2001, p.92

<sup>628</sup> Isidori E., *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma, 2005, p.9

<sup>629</sup> Ferraris M., *Introduzione a Derrida*. GLF editori Laterza, 2003.

e al contempo la società<sup>630</sup> sia mediante il lavoro dei ricercatori sia mediante le attività di indagine che i docenti potrebbero mettere in atto in classe dopo aver appreso i fondamenti della decostruzione.

Isidori si è focalizzato sulla formazione degli insegnanti di educazione fisica, che oggi impegna il dibattito internazionale circa i metodi didattici e gli obiettivi educativi della disciplina<sup>631</sup>, ma è indubbio che tale metodologia di ricerca si possa applicare a qualsiasi disciplina.

#### 7.4 SULLE COMPETENZE DIGITALI DEGLI INSEGNANTI:

##### DALLA RICERCA U-TEACHER ALLA RICERCA INDIRE DEL 2015

L'introduzione delle nuove tecnologie e delle telematica all'interno della scuola ha portato alla costituzione di tre linee di ricerca: da una parte le indagini sulle competenze digitali degli insegnanti e sui percorsi di formazione più adatti a sviluppare tali competenze, dall'altra le ricerche inerenti ai nuovi paradigmi per la didattica che possano inglobare e utilizzare efficacemente le nuove tecnologie e infine una linea studi sulla possibilità di formare i docenti con le tecnologie online.

Per quanto riguarda le ricerche sulle competenze digitali degli insegnanti (e degli studenti) si vogliono evidenziare la ricerca u-Teacher, svolta tra dicembre 2004 - giugno 2005, condotta dall'ITD (Istituto di Tecnologie Didattiche) e finanziata dalla Comunità Europea nell'ambito dell'iniziativa e-Learning con la partecipazione dell'Università di Glasgow e la SSIS del Veneto.

L'indagine, che aveva lo scopo di comprendere quale profilo docente potesse essere adeguato alle esigenze della società e dei nuovi studenti, ha prodotto il "Common European Framework for Teachers' professional profile in ICT for Education". Tale framework permette, superando la rigidità dei Syllabus e riferendosi a 4 ambiti di

---

<sup>630</sup> Isidori E., *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma, 2005, p.9

<sup>631</sup> Idem

relazione dei docenti (se stessi, gli alunni, i colleghi, il mondo esterno) e ai campi che costituiscono il contenuto di tali relazioni (Pedagogia, Contenuti disciplinari, Organizzazione, Tecnologia, Sviluppo Professionale, Etica, Politica, Innovazione), di scegliere e modellare e le metodologie di formazione, i contenuti, gli strumenti di formazione in base ai reali bisogni.<sup>632</sup>

Nonostante gli sforzi, le ricerche e le sperimentazioni, dopo 10 anni l'INDIRE (all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) ha dovuto constatare, attraverso uno studio che ha coinvolto nel 2015 ben 7732 istituti scolastici di ogni ordine e grado di Campania, Calabria, Puglia e Sicilia, all'interno del Programma Operativo Nazionale (PON), che le competenze dei docenti in servizio nell'ambito tecnologico digitale non sono ottimali.<sup>633</sup>

Per la maggior parte infatti gli strumenti digitali vengono utilizzati per comunicare o per ricercare informazioni. Solo il 30% delle attività che coinvolgono applicazioni informatiche si riferiscono alla creazione di contenuti e solo il 10% degli insegnanti ha affermato di saper utilizzare le tecnologie innovative in “*modo autonomo e consapevole*”.<sup>634</sup>

Questa situazione insieme alla mancanza di strumentazione informatica idonea (LIM, computer, reti, ...) impedisce di mettere in atto una nuova didattica, basata sulla telematica, sul paradigma socio-costruttivo e sulla partecipazione “*attiva legittimata*”<sup>635</sup>.

Si conclude quindi che si debbano fare sforzi ulteriori per migliorare le competenze digitali dei docenti che già nel 1998 venivano identificate dall'UNESCO come un elemento indispensabile per produrre cultura e formare futuri cittadini in grado di vivere

---

<sup>632</sup> <https://www.cnr.it/it/focus/102-20/uteacher>

<sup>633</sup> Centi P., La ricerca Indire su competenze digitali di studenti e docenti nelle regioni del Sud, in Indire online, 6 maggio 2016, in <http://www.indire.it/2016/05/06/la-ricerca-indire-su-competenze-digitali-di-studenti-e-docenti-nelle-regioni-del-sud/>, visto il 10 Maggio 2016  
<http://www.indire.it/2016/05/06/la-ricerca-indire-su-competenze-digitali-di-studenti-e-docenti-nelle-regioni-del-sud/>

<sup>634</sup> Idem

<sup>635</sup> Leave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991



consapevolmente nel mondo complesso, connesso e ricco di informazioni (“...*the computer and associated communication technology could potentially have the most significant implications for conventional education.*”<sup>636</sup>) e che a più riprese sono state definite come indispensabili per poter rinnovare la scuola<sup>637</sup>.

È anche sì vero, però, che, a livello sociale, nel frattempo le università telematiche non hanno raggiunto un elevato status e che negli anni la formazione online è stata concepita più come *blending learning*.

## 7.5 SULLA FORMAZIONE E-LEARNING DEI DOCENTI

Si è visto nel precedente paragrafo che le risorse e le tecnologie digitali dovrebbero giocare un ruolo fondamentale nella formazione e nelle culture europee future.

Una parte degli studiosi allora si è posta il problema di verificare se una formazione in *e-learning* per i docenti potesse migliorare le loro competenze professionali.

L'esclusione delle università telematiche dai percorsi TFA ha provocato la percezione che l'*e-learning* non potesse servire a formare efficacemente i futuri docenti, ma, tra le ultime ricerche, quella del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre pubblicata nel 2014 ha evidenziato una realtà diversa.

A fronte di modalità didattiche attive che superino la semplice erogazione di contenuti e si facciano promotrici di simulazioni mirate a far applicare, in un contesto virtuale, le conoscenze i docenti hanno effettivamente migliorato le loro competenze relazionali, di *problem solving*, creative.

Perché l'*e-learning* funzioni nella formazione dei docenti deve essere progettato con cura e in relazione a precisi obiettivi. Certamente la variabilità delle situazioni reali non

---

<sup>636</sup> UNESCO, World Education Report 1998 - *Teachers and teaching in a changing world*, UNESCO's Press Service, Paris, 1998, p.87, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110875eb.pdf>

<sup>637</sup> Margiotta U., *Presentazione*, Ca' Foscari, Venezia, giugno 2012, in “Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale”, Clueb, Bologna, 2012

potranno essere completamente simulate ma il futuro docente potrà almeno sperimentare situazioni tipo in un contesto protetto e che non gli permetterà di arrecare danno agli studenti.

I moduli di autovalutazione inoltre potranno spingere il futuro docente a meditare sulle proprie azioni, sulle proprie risposte, sul proprio comportamento in determinate situazioni e permettergli così di sviluppare un senso critico sul proprio operato.

Non viene ritenuto possibile, per ora, che tali metodologie potranno sostituire un tirocinio, ma potrebbero risultare utili nel primo anno di assunzione a tempo determinato dei futuri percorsi di abilitazione quando i futuri docenti non avranno la possibilità di entrare in classe ma potranno iniziare ad operare virtualmente evidenziando i propri macroscopici punti di forza e di debolezza in modo da poter iniziare a lavorarci sopra.

La ricerca dell'Università degli Studi di Roma Tre, inoltre, ha affermato che le modalità e-learning possono dare la percezione, e la consapevolezza, di avere a disposizione più risorse di quelle personale, considerando anche il fatto che mediante l'utilizzo degli strumenti telematici diverrebbe più facile l'interazione, il confronto, la discussione tra gli abilitandi.

Metodologicamente i ricercatori hanno costruito un questionario CDVR (Competenze Didattico-Valutative e Relazionali) in modo da poter effettuare delle valutazioni preliminari sulle competenze didattico-valutative e relazionali ed essere in grado così sapere quali aspetti è necessario privilegiare per *“adattare il percorso formativo universitario e-learning il più possibile alle necessità concrete dell'agire professionale dei docenti”*<sup>638</sup>. Inoltre ha permesso di promuovere *“una riflessione critica, nella progettazione della formazione universitaria degli insegnanti, sulle competenze da favorire e sulle strategie didattiche più adeguate per svilupparle.”*<sup>639</sup>

---

<sup>638</sup> Domenici G., Biasi V., Ciraci A.M., *“Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo, ECPS Journal – 10/2014, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>, p.189-216*

<sup>639</sup> Idem

Un'altra interessante ricerca sulla formazione e-learning per i futuri docenti è stata condotta dalla SSIS del Veneto. In questo caso l'obiettivo era la diffusione e la distribuzione dei corsi online per l'Area Comune e delle didattiche disciplinari.<sup>640</sup>

Mediante un'analisi preliminare sulla disponibilità dei formatori e docenti universitari e una progettazione attenta dei moduli digitali la SSIS Veneto sui futuri insegnanti si era posta l'obiettivo di migliorare le loro competenze, la loro percezione e la loro "formamentis"<sup>641</sup> rispetto alle tecnologie digitali e alle reti informatiche, con la speranza che essi, una volta in classe, divenissero progettisti consapevoli e ambasciatori presso i colleghi di tale modalità formativa, sia per la loro formazione continua sia per l'apprendimento degli allievi.

Secondo i progettisti della SSIS l'immersione in una formazione digitalizzata e innovativa dei futuri docenti durante la loro formazione iniziale li avrebbe resi capaci di comprendere meglio le evoluzioni didattiche sottese e i benefici intrinseci a tali metodologie.

A livello metodologico la ricerca-formazione ha messo in atto una validazione ex-post dell'efficacia dei singoli corsi online mediante la raccolta dei feedback degli studenti, dei formatori, dei docenti, dei tutor. Tali informazioni sono state da una parte per migliorare i percorsi, la loro organizzazione e il supporto dei tutor e dall'altra per orientare le decisioni rispetto all'analisi costi/benefici.

La costruzione di un database contenente i moduli formativi, le buone pratiche sviluppate, le difficoltà incontrate e le soluzioni adottate ha reso questa ricerca etica e socialmente utile.

---

<sup>640</sup> Banzato M., *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Clueb, Bologna, 2012, p.119

<sup>641</sup> Eadem

## 7.6 PROPOSTE DI INNOVAZIONE PER LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

Dalle ricerche svolte all'interno dei percorsi SSIS, TFA e da ricercatori universitari italiani che hanno analizzato la formazione degli insegnanti in altri Stati sono emerse alcune indicazioni per migliorare la futura formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Di seguito riportiamo suggerimenti che non sono ancora stati presi in considerazione in modo adeguato o che comunque mantengono aperte discussioni a più livelli, da quello politico a quello pedagogico-didattico-disciplinare.

### 7.6.1 COSTRUIRE PERCORSI DI FORMAZIONE INNOVATIVI PARTENDO DALLE RIFLESSIONI SULLE SSIS E SUI TFA

Per comprendere meglio lo stato dell'arte della formazione iniziale degli insegnanti in Italia e delle relative ricerche si ritiene utile riportare le indicazioni per la futura formazione iniziale degli insegnanti emerse dalle ricerche e dalle riflessioni effettuate all'interno dei percorsi SSIS e TFA da studenti, ricercatori, direttori, tutor e supervisor di tirocinio.

Per quanto riguarda le SSIS nel 2008 a Trieste e a Bologna si sono svolte due importanti tavole rotonde che hanno raccolto molte testimonianze, dalle quali è stato evidenziato che in primo luogo si dovrebbe pensare che la formazione iniziale degli insegnanti non può essere solamente integrata o parzialmente risistemata ma che occorrerebbe una vera e propria revisione globale per riprogettare secondo nuove ipotesi.

Se la società liquida e complessa richiedendo una nuova tipologia di scuola, impone anche, di fatto, una diversa modalità di formazione degli insegnanti, questa dovrebbe abbandonare i vecchi paradigmi tradizionalisti, statici e disciplinaristi per incamminarsi verso *“una logica della partecipazione diffusa e condivisa”*<sup>642</sup>, dell'interrelazione *“tra*

---

<sup>642</sup> Falcinelli F., *La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione*, in Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A., (a cura di), *“L' eredità della SSIS. «Luci e ombre» della scuola per la formazione degli insegnanti”*, EUT, Trieste, 2010, p.58

*formazione e inserimento nel mondo del lavoro*<sup>643</sup>, non solo per gli alunni ma anche per i loro futuri insegnanti.

Per quanto riguarda il concetto di professione docente anch'essa dovrebbe essere modificato per passare da definizioni, competenze, conoscenze e abilità statiche ad una concezione di sistema dinamico capace di *“sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni”*<sup>644</sup>, di formare *“ai saperi teorici, nei saperi, all'uso dei saperi”*<sup>645</sup> fondati sulle epistemologie, sui *“nuclei concettuali fondamentali, del linguaggio, dell'approccio metodologico con cui la disciplina conosce la realtà e conferisce al mondo un significato specifico.”*<sup>646</sup>

Se il laboratorio e il tirocinio sono diventati nelle SSIS e nel TFA i luoghi per poter attuare tale formazione, è anche vero che, probabilmente, non si è ancora riusciti pienamente a modificare il paradigma formativo per gli insegnanti se alla fine del 2013 veniva sottolineato il fatto che il tirocinio potrebbe diventare un rimedio peggiore del male qualora svolto secondo un modello inadeguato d'insegnante e d'insegnamento, secondo ancora una logica top-down e non invece una logica uno scambio di saperi alla pari tra generazioni diverse.<sup>647</sup>

Una ulteriore attenzione si dovrebbe porre al superamento della dicotomia tra il modello *“la didattica è al servizio delle discipline”* e il modello *“la disciplina è al servizio della didattica”* poiché solo riconciliando queste posizioni opposte si potrebbe giungere a contestualizzare l'insegnamento, a renderlo commisurato alle reali necessità del luogo e del tempo e veramente figlio di entrambe le epistemologie<sup>648</sup>, poiché difficilmente i principi della didattica generale, *“i suoi metodi e le sue strategie possono trovare*

---

<sup>643</sup> Ibidem

<sup>644</sup> Ibidem

<sup>645</sup> Ibidem

<sup>646</sup> Ibidem

<sup>647</sup> Calidoni P., Dettori F., Pandolfi L., *“TFA: un'analisi sul campo”* in Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, anno VI – n. 11 – dicembre 2013, p.61

<sup>648</sup> Falcinelli F., *La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione*, in Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A., (a cura di), *“L' eredità della SSIS. «Luci e ombre» della scuola per la formazione degli insegnanti”*, EUT, Trieste, 2010, p.58

[https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3015/3/17\\_falcinelli.pdf](https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3015/3/17_falcinelli.pdf)

un'efficace applicazione a prescindere dalle peculiarità dell'oggetto dell'insegnamento"<sup>649</sup>. Un docente quindi non può solo limitarsi a capire come insegnare la sua materia ma soprattutto dovrebbe decidere consapevolmente e in base agli obiettivi di formazione e di educazione quali parti della sua materia insegnare.

Per arrivare a ciò l'insegnante deve pensarsi costantemente come un insegnante ricercatore delle modalità di comunicazione più adeguate, degli atteggiamenti più consoni e utili, delle strategie più efficaci, delle trasposizioni dei contenuti più fruibili in quel momento, in quella situazione, per gli scopi educativo-formativi che ci si erano posti.

Rispetto all'organizzazione delle SSIS è stato sottolineato il fatto che *“l'approvazione della legge per la formazione universitaria e professionalizzante degli insegnanti, ha trovato alcuni settori disciplinari ed alcuni Atenei impreparati”*<sup>650</sup> che ha portato ad una forte disomogeneità tra i vari atenei. Purtroppo tale disomogeneità è stata presente anche nei percorsi del TFA e spesso ha suscitato polemiche tra gli abilitandi, una situazione incongrua sottolineata anche dagli intervistati per la presente ricerca.

Il direttore della SSIS di Trento si è soffermato invece sulla necessità di continuare a definire dei percorsi di specializzazione per l'integrazione scolastica ad hoc, perché se è vero che la legislazione italiana sta andando verso l'idea di rendere ogni insegnante in grado di affrontare tutte le tematiche inerenti alle disabilità è anche vero che ciò sarà *“difficilmente realizzabile considerato che la capacità di operare incisivamente nelle situazioni di difficoltà richiede delle competenze acquisibili con un sostanzioso lavoro che, in termini di crediti, eccede marcatamente l'esiguo numero di CFU che sono riservati nei prossimi percorsi abilitanti alle discipline trasversali.”*<sup>651</sup>

La questione dell'inclusione scolastica (C.M. 8 del 6.3.2013)<sup>652</sup> è ancora ampiamente aperta nella scuola italiana che sembra essere solo ai primi passi di un processo di

---

<sup>649</sup> Cecchin S., *Il contributo della SIS Piemonte alla didattica disciplinare*, in *Ibidem*

<sup>650</sup> CoDISSIS, *La formazione degli insegnanti in Scuola Secondaria: dieci anni di sperimentazioni nelle SSIS*, in *Ibidem*

<sup>651</sup> *Idem*

<sup>652</sup> [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/03/protlo2278\\_13notamiur-8.pdf](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/03/protlo2278_13notamiur-8.pdf)

integrazione, e non poteva essere diversamente considerato che entrambi i due cicli del TFA sono stati espletati in soli sei mesi e che di conseguenza, necessariamente, sono state ridotte le ore di formazione delle materie psico-pedagogiche.

#### 7.6.2 INNOVARE IN ITALIA GUARDANDO ALL'ESTERO: IL SERVICE LEARNING

Una ricerca dell'Università di Verona condotta da Mazzoni e Ubbiali ha proposto di importare all'interno delle pratiche didattiche per formare i nuovi insegnanti una metodologia che in America è utilizzata fin dagli anni '60. I ricercatori dopo aver effettuato una ricerca tra i metodi di formazione utilizzati in vari Stati, hanno proposto la metodologia Service Learning, riconosciuta dalle amministrazioni americane Bush nel 1990 e Clinton nel 1993 e considerata dal "National and Community Service Trust Act" come uno strumento capace di attivare la partecipazione degli studenti alle questioni civiche e sociali, impostare una mentalità di attenzione e di cura verso i problemi delle comunità locali.

I ricercatori veronesi, in accordo con il Congresso Americano, hanno affermato che se in Italia si tenesse in considerazione tale metodologia e la si iniziasse ad utilizzare nei percorsi di formazione iniziale si riuscirebbe a migliorare sostanzialmente le capacità di osservazione, di valutazione, di decision making e quindi anche a divenire consapevoli e maggiormente responsabili delle proprie pratiche didattiche e delle scelte attuate rispetto alla progettazione dei percorsi educativi e formativi per i propri studenti. Il tutto avrebbe una ricaduta significativa sull'apprendimento degli studenti in quanto i docenti riuscirebbero a comprendere meglio le necessità degli allievi e a rispondere ad esse in modo più efficace.

Per ottenere questi risultati il Service Learning promuove nella formazione iniziale lo sviluppo di elementi intrinsecamente collegati alla responsabilità etica della ricerca, che vanno dall'ascolto degli attori della scuola e dei loro problemi contingenti, alla formazione di competenze relazionali e di lavoro collaborativo tra gli insegnanti e tra la scuola e i diversi dipartimenti universitari, richiedendo costantemente agli insegnanti,

abilitandi ed esperti, di progettare la propria pratica a partire dai risultati delle ricerche e sulle evidenze, a vivere e a lavorare collaborativamente sulle problematiche contestuali.

La Comunità Europea richiede da tempo e ha ribadito ancora nel 2014 ai vari Stati la necessità di implementare una formazione per gli insegnanti che sviluppi le loro “competenze interpersonali, riflessive e di ricerca”<sup>653</sup>, un *habitus* che consenta loro di essere consapevoli e protagonisti delle proprie scelte educative e formative<sup>654</sup>.

L'Italia, come si è visto nel Capitolo 3, è ancora alla ricerca di un sistema di formazione e quindi si ritiene importante in questa fase di progettazione che i ricercatori propongano metodologie che in altri Paesi sono riconosciute valide, efficaci ed efficienti, nella speranza che i professionisti preposti alla stesura della formazione iniziale degli insegnanti abbiano un atteggiamento riflessivo e lungimirante e, almeno, ascoltino e dibattano sui vari contributi proposti.

Rimanendo nell'ambito dei contributi migliorativi che gli approcci utilizzati in altri potrebbero apportare al nostro sistema di formazione iniziale riteniamo interessante riportare un articolo dell'*Economist* dell'11 giugno 2016<sup>655</sup>, e riportato in parte sul *Corriere della Sera* del 12 giugno<sup>656</sup>, che parla di una nuova classe di insegnanti che ha ricevuto la propria formazione in scuole come la *Relay Graduate School of Education*, o “*Teach for America*”. In queste scuole la formazione dei nuovi docenti si basa sulle scienze cognitive, sulle metodologie adottate nel training per i medici e per gli sportivi.

---

<sup>653</sup> European Commission, *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf) (ver. 15.12.2015), p.2

<sup>654</sup> Cochran-Smith, W., & Lytle, S, *Inquiry as stance*. New York, NY, Teacher College Press, 2009

<sup>655</sup> The Economist, *Teaching Teacher*, in "The Economist" (ed. online), 11 giugno 2016, <http://www.economist.com/news/briefing/21700385-great-teaching-has-long-been-seen-innate-skill-reformers-are-showing-best>, visto il 17 giugno 2016

<sup>656</sup> De Gregorio A., *Bravi maestri si diventa*, in “*Corriere della Sera*” (ed. online), 16 giugno 2016 [http://www.corriere.it/scuola/medie/16\\_giugno\\_10/regno-unito-lezione-formare-bravi-maestri-7151dcb2-2ee2-11e6-bb6d-75d636c22361.shtml](http://www.corriere.it/scuola/medie/16_giugno_10/regno-unito-lezione-formare-bravi-maestri-7151dcb2-2ee2-11e6-bb6d-75d636c22361.shtml), visto il 17 giugno 2016



Metodologie che riescono a mostrare il mestiere dell'insegnante per quello che veramente è: *“intricato, complesso e bello”*<sup>657</sup>.

Come i medici, gli insegnanti della Relay Graduate School of Education vengono immersi nelle problematiche quotidiane per imparare pratiche e sviluppare capacità di scegliere rapidamente, come gli sportivi invece, essi vengono costantemente valutati e spinti ad ottenere i massimi risultati.

Un tale modello formativo, perfettamente in linea con la cultura americana, ha come obiettivi fondamentali l'efficienza e l'efficacia e richiede una massima disponibilità professionale e personale da parte dei docenti, ma sembra riesca veramente a formare docenti che in classe fanno la differenza.

#### 7.6.3 INNOVARE LA FORMAZIONE DEI FUTURI DOCENTI SPERIMENTANDO PRATICHE DIDATTICHE INNOVATIVE: RICERCHE INDIRE E SMART PROJECT

In Italia, l'INDIRE (all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) indaga costantemente sullo stato delle scuole, sul benessere degli studenti e sui loro apprendimenti, sulla preparazione dei propri insegnanti e su come migliorare le loro pratiche didattiche.

Oltre a ricerche di tipo quantitativo che raccolgono dati mediante la somministrazione di questionari, negli ultimi anni l'INDIRE ha messo in atto progetti di ricerca per il miglioramento delle pratiche didattiche che potrebbero avere, e viene auspicato avranno, ricadute innovative sulla formazione iniziale degli insegnanti. Oltre a proporre la costituzione di un LMS (Learning Management System) che raccolga le pratiche, le sperimentazioni didattiche, gli elementi di software didattico sviluppate dagli insegnanti e le metta a disposizione di tutti come risorsa collaborativa e di innovazione.

---

<sup>657</sup> The Economist, *Teaching Teacher*, in "The Economist" (ed. online), 11 giugno 2016, <http://www.economist.com/news/briefing/21700385-great-teaching-has-long-been-seen-innate-skill-reformers-are-showing-best>, visto il 17 giugno 2016

Inoltre ha rilasciato dei kit di strumenti (thesaurus educativi e schede di catalogazione) e le relative linee guida per poter migliorare e sviluppare ulteriormente le esperienze educative più avanzate come “Cl@ssi 2.0, Cittadinanza e Costituzione, Musica 2020, Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza, Innovadidattica”.<sup>658</sup>

Nel campo della formazione degli insegnanti in servizio ha proposto sperimentazioni mediante tecnologie di e-learning<sup>659</sup>. Tali sperimentazioni dovrebbero avere anche ricadute dirette sui piani di formazione iniziale dei futuri docenti in quanto andrebbero a definire ulteriori elementi di attenzione sui quali progettare la formazione iniziale.

La stessa metodologia di ricerca è stata prevista per il progetto SMART (Scienze and Mathematics Advanced Research for good Teaching), un progetto di ricerca ideato dall'Istituto Carlo Anti di Verona e inaugurato il febbraio 2015 a Roma. Il Progetto SMART, che avrà durata biennale, grazie alla partecipazione dell'Accademia delle Scienze di Torino, della Direzione Generale Ordinamenti Scolastici e Autonomia Scolastica del MIUR, dell'Università di Torino, della Technische Universiteit di Delft, dell'Università degli Studi Roma Tre, del St. Thomas-Gymnasium di Kammeltal, del Chalmers University of Technology di Goteborg e dell'Hungarian Radnoti School, avrà un respiro internazionale.

All'interno del Programma Erasmus+ il progetto SMART avrà come scopo il miglioramento dell'apprendimento degli studenti nelle materie scientifiche e matematiche, che soprattutto in Italia le indagini OCSE-PISA ha evidenziato essere scarso. Il focus delle attività di ricerca e sperimentazione non saranno però direttamente gli studenti ma gli insegnanti in servizio.

Essi riceveranno apposita formazione su come utilizzare in classe didattiche innovative basate sulle nuove tecnologie e andranno a sperimentare nelle proprie classi le nuove metodologie di insegnamento. Insieme ai ricercatori infine ne valuteranno le ricadute sugli atteggiamenti, sulle motivazioni, sul desiderio di imparare, sulle capacità di fare e

---

<sup>658</sup> Indire, Piano Triennale delle Attività 2014-2016

<sup>659</sup> «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana - Serie Generale» n. 41 del 18 febbraio 2013

di apprendere degli studenti e potranno evidenziare difficoltà, necessità, opportunità non eventualmente non considerate a priori.

Gli insegnanti in servizio con una metodologia di learning-by-doing, miglioreranno le proprie competenze nella valutazione dei progressi degli alunni e nel rilevamento delle loro necessità formative, sviluppando al contempo una maggiore propensione alla partecipazione all'organizzazione della scuola e delle attività didattiche, mentre per la successiva progettazione di nuove modalità di formazione iniziali per i futuri insegnanti le diverse osservazioni fatte sul campo da docenti e ricercatori e i risultati in termini di miglioramento degli apprendimenti degli studenti potranno costituire elementi importanti per apportare cambiamenti e/o integrazioni.

Il miglioramento delle competenze matematico-scientifiche degli attuali e futuri studenti e soprattutto della loro passione per tali materie, inoltre, non risponde solo all'esigenza di garantire personale qualificato che possa innovare l'economia e i sistemi industriali ma anche alla necessità di cercare di assicurare a tutti gli Stati Europei, nel prossimo futuro, una quantità sufficiente di insegnanti STEM, problema sollevato da indagini della Comunità Europea che prevedono una progressiva diminuzione del numero di tali insegnanti.<sup>660</sup>

#### 7.6.4 DALLA RIFLESSIONE SULL'IDENTITÀ PROFESSIONALE ALLA PROGETTAZIONE DI UN PROGETTO COMUNE

Il Lavoro della Lisimberti ha portato a suggerire che la formazione dei futuri insegnanti, qualsiasi disciplina essi andranno ad insegnare, dovrà efficacemente prevedere la progettazione e lo svolgimento di *“un progetto comune, svolto in un contesto di gruppo”*<sup>661</sup>.

Il lavoro di gruppo, che dovrà essere vicino all'esperienza dei docenti ed essere vissuto da loro come attività utile per la propria professione, nel pieno intendimento di una

---

<sup>660</sup> MIUR, *Teaching and Learning International Survey, Guida alla lettura del Rapporto internazionale OCSE*, 2013

<sup>661</sup> Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p.234

educazione adulta, ma al contempo dovrà insegnare e far sperimentare loro come sia possibile prendere le distanze dal proprio vissuto e dalle proprie azioni per poterle analizzare adeguatamente e con occhio critico.

Una critica all'insegna dello scambio reciproco, dell'ascolto dell'altro, della ricerca e della sperimentazione attenta alle dinamiche messe in atto dalle persone coinvolte, adeguatamente inserita, per la formazione in servizio, nel contratto formativo della scuola in cui il docente opera.

Una formazione quindi continua e integrata nella realtà quotidiana ed esperienziale degli insegnanti ma contemporaneamente altamente personalizzata per rispondere adeguatamente alle necessità di ciascuno e di tutti.<sup>662</sup>

In tutto ciò i formatori dei docenti e i progettisti dei loro percorsi di formazione dovranno essere preparati in modo più mirato al compito così da riuscire a superare certi meccanismi gentiliani e connessi esclusivamente ai disciplinarismi e a una formazione univoca e unica per tutti.

---

<sup>662</sup> Ibidem, p.234-235

## CAPITOLO 8. LA RICERCA

### 8.1 LE IPOTESI DI RICERCA: UN PERCORSO SOCIO-COSTRUTTIVISTICO

La decisione di intraprendere una ricerca sulla formazione iniziale dei docenti di Matematica e Scienze delle Scuole Secondarie di Primo Grado è arrivata dopo un percorso articolato durante il quale sono stati ipotizzati più ambiti e domande di ricerca.

Durante il primo anno di dottorato l'attenzione è stata posta sulla didattica della Fisica e per comprendere meglio come potesse essere svolta un'adeguata ricerca in questo ambito ho preso parte agli incontri post abilitazione per le classi di concorso Matematica e Fisica, Fisica e Matematica e Scienze. In questi incontri docenti universitari i neo-abilitati si sono confrontati su possibili percorsi didattici della Fisica, per me molto interessanti poiché avevo svolto negli anni precedenti supplenze di fisica negli Istituti Professionali e avevo sperimentato in prima persona la difficoltà di insegnare Fisica in un contesto legislativo che prevedeva tale insegnamento solo per un anno.

Una neo-abilitata docente di Matematica in un Istituto Professionale, conosciuta durante questi incontri, mi ha invitato a fare delle osservazioni in una delle sue classi, durante le sue lezioni, in modo da poterle restituire suggerimenti rispetto alla didattica e all'opinione degli studenti.

Ho partecipato a quattro sue lezioni e ho intervistato ciascuno degli studenti che si sono resi molto disponibili, nonostante avessero la consapevolezza che eventuali miglioramenti nella didattica e nell'approccio della docente sarebbero andati a favore degli studenti degli anni successivi poiché essi erano alla fine della quarto anno.

La richiesta della docente mi ha fatto pensare che i docenti neofiti potessero avere la necessità di fare un percorso di riflessione sulle proprie pratiche, sui propri atteggiamenti, sui propri modi di relazionarsi con gli studenti e con i colleghi.

Dopo aver ipotizzato di ripetere lo studio di caso con altri docenti e in altre scuole per farne una ricerca comparativa rispetto agli stili di insegnamento e alla formazione iniziale dei docenti, alle risposte di apprendimento ed emotivo-relazionali degli studenti, la difficoltà quasi insormontabile di trovare un numero sufficienti di docenti disponibili a collaborare ha sbarrato tale strada.

Poiché nel frattempo era stato bandito il II ciclo del TFA, ho ritenuto, quindi, più opportuno svolgere la ricerca sulla formazione iniziale dei docenti. La dott.ssa Castiglioni, docente all'Università degli Studi di Milano-Bicocca di Educazione degli Adulti, avallando l'ambito di ricerca mi ha aiutato e sostenuto nel percorso di ricerca e mi ha permesso di portarlo a termine.

La scelta di una ricerca nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti veniva convalidata dalle politiche della Comunità Europea in ambito di formazione ed educazione. Tali politiche infatti assegnano alla formazione dei futuri docenti e alle ricerche ad essa inerenti, già da molti anni, un ruolo chiave per la stabilità, l'innovazione, la sostenibilità dell'Europa stessa<sup>663</sup>. Inoltre la situazione della formazione dei docenti in Italia degli ultimi anni aveva fatto emergere chiaramente un quadro di instabilità decisionale da parte delle autorità politiche e di un cambiamento in atto ma non ancora portato a termine, che sicuramente potrebbe giovare di ulteriori ricerche.

Era necessario quindi scegliere una classe di concorso specifica su cui indagare, in quanto estendere la ricerca a più classi di concorso avrebbe reso troppo complessa l'indagine in relazione alle tempistiche, al numero di soggetti da coinvolgere e agli obiettivi da definire.

Ho scelto, quindi, di orientare la ricerca nel campo della formazione iniziale degli insegnanti di Matematica e Scienze (ex-classe di concorso A059, ora classe di concorso A28) per una serie di motivi, dall'istituzionale al personale.

Partendo da questioni comunitarie si può evidenziare che la Comunità Europea si stava sempre più attivando per far incrementare le competenze scientifico-matematiche di tutti

---

<sup>663</sup> Si veda Capitolo 1

i suoi alunni, cittadini e docenti, riprendendo le relazioni dell'UNESCO che già dalla fine degli anni '60 del Novecento, come già detto nel Capitolo 1, insistevano sull'importanza di una maggior consapevolezza nell'ambito scientifico da parte di tutti i cittadini, per la sostenibilità ambientale e la creazione di una innovazione etica.

Le difficoltà dei Governi Europei, Italia in testa, a plasmare la propria tradizione educativo-formativa sulle linee guida europee e ad attivare una formazione multidisciplinare per gli insegnanti di matematica e scienze delle Scuole Secondarie di Primo Grado dava, inoltre, adito a ritenere che fossero necessarie ulteriori ricerche nel campo.

A livello più personale si possono citare le rilevazioni effettuate durante le osservazioni nelle ore di lezione della docente di matematica precedentemente citata, la mia pregressa formazione al Politecnico di Milano, corso di Laurea in Ingegneria Elettronica con indirizzo Fisico-Matematico, il mio interesse per il linguaggio matematico come mezzo per fondare anche eticamente e universalmente la scienza, la conoscenza e la coscienza, e ultimo ma fondamentale la disponibilità della dott.ssa Orsenigo, docente del modulo Professione e Contesto per la classe di concorso Matematica e Scienze ad avermi come osservatore un aula.

## 8.2 IL DISEGNO DI RICERCA E LA CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO

Scelto l'ambito della ricerca si è analizzato lo stato dell'arte delle ricerche sulla formazione iniziale degli insegnanti in generale e su quella degli insegnanti di Matematica e Scienze in particolare. Come emerge dal Capitolo 7 le ricerche sono state per la maggior parte condotte mediante questionari e su campione piuttosto numeroso di docenti, lasciando a eventuali fasi successive un approfondimento mediante interviste e focus-group che si è rilevato essere stato attuato solo in alcuni casi specifici.

Scegliere tra una modalità quantitativa e/o qualitativa significava comprendere a priori le disponibilità degli abilitandi e dei docenti in servizio a partecipare alla ricerca.

La risposta da parte di entrambi è stata alquanto scarsa. Se gli abilitandi affermavano che il percorso di formazione in atto richiedeva loro di dedicare ad esso tutto il tempo libero dalle supplenze a scuola e di non essere quindi interessati a qualcosa che avrebbe portato via loro altro tempo prezioso, dall'altro i docenti in servizio, quando rispondevano, affermavano di non essere interessati ad un ennesimo questionario e per di più non sottoposto dal MIUR. In nessun modo quindi si sarebbe potuto avere un campione adeguato per analizzare i dati quantitativamente e ottenere una generalizzazione.

Una riflessione sulla precedente idea di svolgere una ricerca basata su studi di casi, una più approfondita lettura delle ricerche già effettuate sulla formazione degli insegnanti e delle diverse, possibili, cornici teoriche applicabili, l'evidenza che il numero di ricerche di tipo qualitativo fosse stato scarso negli anni, la constatazione che dopo quasi vent'anni era ancora attuale ciò che Cochran-Smith e Lytle avevano affermato nel 1996 (*“Quello che manca alla base di conoscenze sull'insegnamento sono le voci degli insegnanti stessi”*<sup>664</sup>) ha condotto a decidere per l'effettuazione di una ricerca di tipo qualitativo.

Un ricerca rigorosamente qualitativa<sup>665</sup> che, all'interno di un'ottica costruttivista e sistemica<sup>666</sup>, permettesse mediante l'utilizzo di *“approcci metodologici ad ampio spettro”*<sup>667</sup> di far emergere quelle *“rarità”* e quelle *“singolarità”* che una ricerca quantitativa avrebbe scartato, di evidenziare i temi che insegnanti e futuri insegnanti ritenevano più importanti per la loro professione e il loro ruolo sociale, i bisogni che sentivano dentro, le necessità e le difficoltà che fronteggiavano ogni giorno durante la loro formazione, con lo scopo di apportare ulteriori contributi alle discussioni sul tema o riaprire fronti sopiti, di porgere punti di vista differenti e ampliare le indagini verso ulteriori orizzonti.

Poiché si voleva avere la massima possibilità di lasciare parlare insegnanti e abilitandi senza costringerli in vie predefinite, il piano di ricerca, partito dall'idea che un

---

<sup>664</sup> Cochran-Smith, W., Lytle, S, *Inquiry as stance*. New York, NY, Teacher College Press, 2009

<sup>665</sup> Demetrio Duccio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

<sup>666</sup> Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *“Manuale Critico della sperimentazione e della ricerca educativa”*, Franco Angeli, Milano 1984

<sup>667</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998, p.34



approfondimento nell'ambito della formazione degli insegnanti dovesse tener conto non solo di idee, posizioni filosofiche e teorizzazioni formative ma anche e soprattutto dello svolgersi della formazione stessa, è stato concepito come un qualcosa che si dovesse costruire strada facendo. Attraverso le osservazioni in aula, i dialoghi con gli abilitandi, la lettura e le riflessioni di gruppo sugli elaborati prodotti dagli abilitandi durante il percorso di formazione, mediante le analisi dei loro dubbi, paure e motivazioni, l'attenzione alle difficoltà incontrate dagli abilitandi e dai formatori universitari, alle loro reazioni e atteggiamenti, ai loro commenti si è costruita, in divenire, una ricerca che potesse fare *“esperienza degli altri nella loro individualità essenziale”*<sup>668</sup>.

Così in una continua riflessione critica, metacritica e retroattiva con gli abilitandi, con la dott.ssa Orsenigo, la dott.ssa Castiglioni e successivamente con gli insegnanti in servizio, su quanto emergeva dalle osservazioni, dagli elaborati e dalle interviste, il disegno di ricerca ha preso la forma di una indagine sulle criticità e sui punti di forza della formazione iniziale degli insegnanti di Matematica e Scienze delle Scuole Secondarie di Primo Grado, oltre che portare alla luce le tappe significative del percorso di formazione stesso.

Come spiegato meglio in seguito<sup>669</sup>, anche le domande dell'intervista si sono via via modificate rispetto a quelle preventivate in modo da risultare più confacenti e significative per gli intervistati ed essere a tal punto dirompenti da suscitare orizzonti taciti e far deviare da risposte preconfezionate dal senso comune.

All'interno di una cornice epistemologica ad orientamento fenomenologico<sup>670</sup> la ricerca è stata volta negli anni accademici 2014-2015 e 2015-2016 all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nel luogo stesso, cioè, dove avveniva la formazione dei futuri docenti e nelle scuole dove i docenti in servizio stavano operando, con un naturalistico *“andare sul campo senza teorie precostituite”*<sup>671</sup>, osservando e ritornando ad osservare<sup>672</sup>, facendo

---

<sup>668</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.63

<sup>669</sup> Si veda Par. 8.4.2 Le Interviste

<sup>670</sup> Lincoln Y., Guba E., *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA), 1985

<sup>671</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.76

<sup>672</sup> Erlandson, 1993, p.3-4

riferimento anche agli studi ecologici in grado di comprendere evolutivamente i comportamenti osservati<sup>673</sup>, per cogliere in profondità il “*significato che l’esperienza assume(va) per i soggetti coinvolti nella ricerca*”<sup>674</sup>, tenendo conto del contesto e di molteplici variabili.

Un tale tipo di ricerca è stato definito quanto mai adatto per indagare una professione così complessa e poco semplificabile come quella dell’insegnare<sup>675</sup>, dove ogni elemento, ogni strumento ogni parola, ogni concetto, vita professionale e identità professionale sono inescindibilmente connessi ed etero-referenziati gli uni agli altri.

Il cercare di comprendere il significato attribuito dagli abilitandi all’esperienza fa rientrare la ricerca all’interno di un approccio ermeneutico-fenomenologico che ponendosi in una prospettiva aperta alla soggettività la rende capace di co-costruire significati mediante continue riflessioni di gruppo sulle osservazioni fatte, sulle parole dette dagli abilitandi, sui loro comportamenti e atteggiamenti, attraverso un’attenzione particolare ai logoi diversi dalle parole (gesti, mimica, silenzio, postura, tono della voce, traccia grafica), oggi considerati altrettanti validi e rigorosi strumenti.<sup>676</sup>

Accanto alla ricerca sul campo si è pensato che fosse particolarmente utile svolgere una ricerca storico-culturale che potesse fare da substrato all’analisi dei dati e permettere di inquadrare temporalmente e spazialmente i risultati della ricerca, contestualizzando e realizzando così un supporto ermeneutico alle situazioni e alla legislazione attuale inerente la formazione iniziale degli insegnanti, una genealogia che soprattutto riuscisse a evidenziare come si sia creata in Italia una molteplicità disomogenea di ideologie educative che stanno ancora impedendo una serena evoluzione dei sistemi di formazione scolastici e per gli insegnanti.

Comprendere come si è arrivati agli odierni ordinamenti e alle attuali posizioni filosofiche e pedagogiche potrebbe aiutare a rivederli criticamente, ad allontanarsene laddove

---

<sup>673</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998, p.5

<sup>674</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.79

<sup>675</sup> Mortari L., *Dire la Pratica*, Milano, Mondadori, 2010

<sup>676</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

necessario e ad utilizzare un migliore quadro interpretativo, favorente la progettazione di innovativi processi educativo-formativi. Leggere, infatti, il presente senza avere un solido ancoraggio storico-culturale impedisce la corretta valutazione delle conseguenze dei progetti.

### 8.3 DOMANDE E OBIETTIVI DELLA RICERCA

L'obiettivo principale della ricerca è stato quello di analizzare in modo approfondito il percorso di formazione iniziale dei docenti di Matematica e Scienze per far emergere ciò che gli abilitandi avevano da dire, anche in modo tacito, e apportare elementi significativi alle future discussioni sulla formazione degli insegnanti, e/o continuare la ricerca secondo indicatori interessanti e funzionali per gli abilitandi.

La domanda di ricerca è stata raffinata durante il procedere della ricerca stessa grazie alle osservazioni in aula, al dialogo informale con gli abilitandi, ai loro elaborati testuali e grafici e soprattutto alla prima intervista a un'abilitanda e alla prima intervista a una docente in servizio che sono servite per tarare meglio le domande.

La domanda di ricerca principale cui si è giunti è stata: "Quali sono stati i punti di forza e le difficoltà, le criticità, evidenziate durante il percorso di formazione iniziale?".

Gli abilitandi sono sembrati infatti un po' disorientati rispetto alla loro formazione iniziale e durante le osservazioni sono stati osservati momenti in cui si sono presentate difficoltà di comprensione sia rispetto il lessico, sia rispetto la metodologia formativa utilizzata, sia ancora rispetto alla funzione della formazione iniziale stessa.

È sembrato allora che far emergere alcuni punti di criticità e le situazioni in cui sembrava esserci stato un significativo apprendimento poteva apportare elementi importanti per migliorare la formazione iniziale dei docenti o per, almeno, ampliare le discussioni su di essa.

Per rispondere alla domanda di ricerca principale sono state formulate tre sotto-questioni che hanno permesso di orientare la ricerca, le domande dell'intervista e la codificazione delle osservazioni e delle interviste svolte.

Le sotto-domande sulle quali ci si è focalizzati sono state “Come e perché gli abilitandi hanno voluto diventare insegnanti di Matematica e Scienze”, “Qual è la visione della professione insegnante degli abilitandi” e “Come si è svolto il percorso di formazione iniziale degli abilitandi”.

Ognuno di questi temi inoltre è stato articolato in più punti (Si veda Tabella 2). La seconda colonna specifica in che modo i temi sono connessi alla domanda di ricerca principale.

*CAPITOLO 8. La Ricerca*

<i>Sotto-domande</i>	<i>Relazione con la domanda di ricerca principale</i>
<i>Come e perché gli abilitandi hanno voluto diventare insegnanti di matematica e scienze</i>	Rendere consapevoli gli abilitandi di come siano divenuti insegnanti per renderli capaci di leggere il proprio passato, di ritrovare motivazioni e comprendere meglio ciò che stano facendo
Gli abilitandi hanno consapevolezza della loro pregressa formazione e di come li ha influenzati	
Gli abilitandi hanno consapevolezza di come le persone (genitori, insegnanti, amici, parenti...) li hanno influenzati	Il tema riguarda direttamente la domanda di ricerca principale anche se come si vedrà nella parte di analisi della costruzione dell'intervista, non sempre i punti di forza e di criticità sono emersi dalle risposte alle domande inerenti a questo tema.
<i>Come si è svolto il percorso di formazione iniziale degli abilitandi</i>	
Quali difficoltà di apprendimento/comprendimento hanno incontrato gli abilitandi durante il TFA	
Quali difficoltà di altro tipo hanno incontrato gli abilitandi durante il TFA	
Quali sono stati i dubbi degli abilitandi durante la formazione iniziale	
Quali sono stati i dubbi degli abilitandi durante le supplenze (sono gli stessi dei precedenti)	
Quale/i è/sono stato/stati gli approcci formativi che hanno aiutato maggiormente e gli abilitandi e perché	
Quale/i è/sono stato/stati gli approcci formativi che hanno messo in difficoltà gli abilitandi e perché	
Gli abilitandi riflettono sulla costruzione della loro identità professionale	
Cosa pensano gli abilitandi sulla loro formazione future	
Gli abilitandi riflettono sulla costruzione della loro professionalità	
Cosa pensano gli insegnanti della presente ricerca	
<i>Qual è la visione attuale dell'insegnamento degli abilitandi</i>	Porre domande sulla visione degli abilitandi sull'insegnamento si collega con la domanda di ricerca principale poiché aiuta a far emergere quei punti della professione docente che gli abilitandi non considerano o considerano in modo errato e che dovrebbero quindi diventare punti di attenzione nella progettazione delle formazione iniziale.
Cosa l'ha influenzata	
C'è continuità tra la visione degli insegnanti e dell'insegnamento di quando gli abilitandi erano studenti e la loro visione attuale	
Gli abilitandi sanno definire cosa sia la professione docente e quali debbano essere le sue caratteristiche oggi	
Come la formazione del TFA ha modificato la loro visione della professione	
Cosa pensano gli abilitandi degli albi professionali	
Cosa pensano gli abilitandi del codice deontologico della associazione nazionale insegnanti	

**Tabella 2: Domande di Ricerca**

#### 8.4 LA METODOLOGIA E GLI STRUMENTI DI RICERCA

Poiché lo scopo della ricerca era ascoltare il logos degli abilitandi, quel logos che mediante parole, gesti, atteggiamenti e silenzi forma il significato delle situazioni e dei pensieri anche in chiave collaborativa, era necessario utilizzare una metodologia di ricerca che riuscisse a raccogliere le parole e i pensieri nel modo più approfondito e ampio possibile, ad attrarre secondo un approccio induttivo degli elementi che potessero poi servire in generale, anche se non generalizzabili.

I metodi qualitativi sono quelli che all'interno di un approccio ermeneutico-fenomenologico riescono ad occuparsi, e preoccuparsi meglio, di cogliere proprio i risvolti di pensiero, le riflessioni particolari, gli atteggiamenti definiti dal contesto,<sup>677</sup> anch'esso elemento indispensabile per arrivare ad un'analisi e a interpretazioni fortemente connesse con la realtà.<sup>678</sup>

La presente ricerca ha utilizzato la metodologia qualitativa e alcuni dei suoi strumenti, dopo una disamina sulle loro potenzialità e limitazioni, in modo da seguire una prassi condivisa e rendere effettivamente scientifica la ricerca attraverso “*un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario*”<sup>679</sup>, meno soggettivo e quindi più intelligibile, che ha permesso a sua volta riflessioni e discussioni intersoggettive.<sup>680</sup>

Avendo come base l'approccio fenomenologico non ci si è limitati a porre etichette, a classificare e a rimanere strettamente all'interno di tali indici ma si è cercato di considerare il maggior numero di variabile possibile, in modo da poter comprendere in fase di analisi anche i reciproci collegamenti e ciò che ha realizzato la struttura di senso<sup>681</sup> di tutto ciò che è andato a indagare.

---

<sup>677</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

<sup>678</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.76

<sup>679</sup> Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 [1929], p.2

<sup>680</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

Si veda anche Capitolo 11: Validità e Attendibilità della Ricerca

<sup>681</sup> Bertolini P., *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999, p.185

Ecco perché nelle interviste sono state poste domande che non sembrano in prima istanza essere perfettamente inerenti ai temi principali della ricerca. Queste domande un po' avulse dal contesto sono riuscite ad ampliare ad ambiti vicini il dialogo con gli intervistati e quindi a far cogliere qualcosa di più dei loro pensieri e del loro modo di pensare, delle loro precognizioni.<sup>682</sup> Conoscere queste ultime è indispensabile se si vuole avere una visione accurata del senso che gli intervistati danno alle loro stesse risposte.<sup>683</sup>

L'aver sottoposto le domande dell'intervista a docenti in servizio rientra anch'esso in una metodologia che vuol tenere in conto la complessità della professione insegnante e che cerca di avere uno sguardo olistico.

Poiché nella ricerca qualitativa una delle preoccupazioni dominanti deve essere quella inerente alla metodologia e agli strumenti di raccolta dei dati<sup>684</sup> di seguito definiremo in dettaglio la tipologia degli strumenti per la raccolta dei dati utilizzati, poiché il loro significato e il loro utilizzo viene influenzato e determinato dalla scuola di riferimento, dagli obiettivi della ricerca e dalle discipline in cui viene effettuata la ricerca (pedagogia, sociologia, organizzazione).<sup>685</sup>

---

<sup>682</sup> Si veda par. 8.4.2 Le Interviste

<sup>683</sup> Montesperelli P., *Comunicare e interpretare*, Egea, Milano, 2014

<sup>684</sup> Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), "Manuale Critico della sperimentazione e della ricerca educativa", Franco Angeli, Milano 1984

<sup>685</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

#### 8.4.1 LE OSSERVAZIONI

Le **osservazioni** sono state di tipo non partecipativo, semi-strutturate e all'interno di un approccio interpretativo. Si sono svolte nelle aule universitarie dove si sono tenute le lezioni del modulo Professione e Contesto e le relative esercitazioni, nell'ambiente naturale di apprendimento, in modo ecologico.

Poiché non è stato possibile videoregistrare le lezioni, si sono effettuate delle registrazioni audio per ricordare le parole dette dagli abilitandi durante le lezioni, le perplessità espresse, la presenza o meno di chiacchiericcio e di disturbi, le modalità (tono di voce e linguaggio) relazionali degli abilitandi nei confronti della docente del modulo "Professione e Contesto" e viceversa.

Le osservazioni si possono definire semi-strutturate in quanto oltre alla compilazione di una griglia predisposta sono stati annotati ulteriori elementi e si è utilizzato un registratore in aula per memorizzare i discorsi.

La Tabella 3 riporta la griglia utilizzata per le osservazioni in aula.

<b>Dati generali</b>			
Data osservazione	Ora inizio	Ora fine	Aula
	Temperatura	Presenza di finestre	Qualità audio
Ulteriore descrizione			
Uscite anticipate dall'aula			
	<i>Com. Verbale</i>	<i>Com. Paraverbale</i>	
<b>Orario/attività</b>		<b>Atteggiamento</b>	<b>Tono voce</b>
			<b>Postura</b>

Tabella 3: Griglia di Osservazione



Gli elementi di osservazione scelti coprono sia elementi di comunicazione paraverbale che non verbale per cogliere non solo l'agito tramite il discorso ma anche il pensato e l'agito tramite il corpo.<sup>686</sup>

Ciascuno dei tre elementi (Atteggiamento, Tono Voce, Postura) è stato declinato all'interno dei diversi momenti di lezione (Lavoro singolo o di gruppo, lezione frontale, visione di filmata o lettura di libri, discussione, ...) per evidenziare anche quali di queste metodologie didattiche fosse più gradita agli abilitandi o più coinvolgente per loro.

Per una migliore osservazione della Comunicazione Verbale (Linguaggio utilizzato, Parole dette, tono della voce) sono state registrate, come precedentemente detto, tutte le lezioni e le esercitazioni, per poterne ricavare in seguito elementi precisi a riguardo.

In Appendice sono state inserite le griglie compilate, completate della parte di Comunicazione Verbale ricavata dalle registrazioni.

Si sono cercati di tenere sotto controllo, inoltre, le possibili fonti di invalidità dell'osservazione a partire dal controllo dell'emotività dell'osservatore per arrivare alla consapevolezza che potendoci essere nell'osservatore pre-comprensioni, pre-concetti (Pregiudizio di Allport)<sup>687</sup>, aspettative (Effetto Pigmalione)<sup>688</sup> ci si dovesse concentrare su una descrizione attinente al reale, precisa nell'annotare il contesto e i tempi, priva di valutazioni e interpretazioni, in modo anche da evitare proiezioni dall'osservatore all'osservato.

Per evitare, per quanto si fosse potuto, fenomeni di dissonanza cognitiva (Dissonanza Cognitiva di Festinger)<sup>689</sup> le griglie sono state integrate con quanto registrato entro i tre giorni seguenti le osservazioni stesse, cercando comunque di attenersi sempre a quanto scritto e riascoltato e non a quanto si ricordava.

---

<sup>686</sup> Anolli L. (a cura di), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2006

<sup>687</sup> Imbasciati A., *Istituzioni di Psicologia*, UTET, Torino, 1986

<sup>688</sup> Idem

<sup>689</sup> Idem

Per quanto riguarda il controllo dell'attendibilità si è cercato di non perdere mai di vista l'obiettivo della ricerca, di annotare con precisione luoghi, contesti, elementi presenti e di tenere conto di eventuali, possibili, reattività dei soggetti (effetti Howtorne) <sup>690</sup>.

Sono stati poi restituiti i risultati emergenti delle osservazioni agli abilitandi in modo che essi potessero offrire un diverso punto di vista.

Un ulteriore punto di osservazione si è avuto grazie alla collaborazione della dott.ssa Orsenigo che ha discusso gli elementi principali ricavati dall'analisi dell'osservazione e ha fornito la sua visione dei fatti. Successivamente si è svolta una breve disamina tra docente e osservatore su tali restituzioni. Quanto emerso dalle discussioni con la dott.ssa Orsenigo è stato annotato su carta.

Gli intervistati hanno dichiarato che la presenza dell'osservatore non ha condizionato lo svolgimento delle lezioni e dei laboratori.<sup>691</sup>

#### 8.4.2 LE INTERVISTE

Le **interviste** utilizzate per la raccolta dei dati sono state tutte di tipo semi-strutturato. L'ordine delle domande durante le interviste non è stato quindi sempre seguito ma è stato orientato dalle risposte degli intervistati.

Come si può vedere nella trascrittura delle interviste stesse<sup>692</sup>, ciascuno degli intervistati ha risposto in modo libero alle domande, dando spunti per iniziare un dialogo nel quale l'intervistatore ha posto ulteriori quesiti per specificare meglio alcuni concetti o per ampliare il discorso verso temi non previsti ma che potevano apparire loro interessanti e comunque inerenti la ricerca.

---

<sup>690</sup> Imbasciati A., *Istituzioni di Psicologia*, UTET, Torino, 1986

<sup>691</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>692</sup> Si veda Appendice F

La memorizzazione delle interviste è stata effettuata mediante registratore, avendo cura di richiedere precedentemente l'autorizzazione degli abilitandi, mentre durante la loro trascrittura sono state scritte tutte le parole dette, le ripetizioni, le pause, le incertezze, aggiungendo eventualmente le variazioni nel tono di voce.

Le domande poste agli abilitandi e ai docenti in servizio sono state per la maggior parte le stesse. Si riporta di seguito lo schema dell'intervista evidenziando in corsivo le domande riservate ai docenti in servizio e in grassetto quelle riservate agli abilitandi.

#### DATI PERSONALI

- *Anni di ruolo nella classe di concorso Matematica e Scienze*
- *Anni di insegnamento precario nella classe di concorso Matematica e Scienze*
- *Anni di insegnamento precario in altre discipline (quali):*

#### LA FORMAZIONE PREGRESSA

1. Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica. Potrebbe considerarla una passione.
2. In modo analogo, per quale motivo si è accostato all'insegnamento. Potrebbe considerarlo una passione.
3. Come è successo che ha iniziato a insegnare nella Scuola Media?
4. Quali sono, o sono stati, i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria.
5. **Perché ha scelto di diventare docente di matematica e scienze affrontando il TFA**
5. *Perché ha scelto di diventare e continuare ad essere docente di matematica e scienze nella Scuola Media*

#### INSEGNAMENTO E PROFESSIONALITA'

1. Cosa è per lei una professione?
2. Secondo lei insegnare è una professione?
3. Cosa definisce un insegnante professionista?
  - quali caratteristiche personali
  - quali atteggiamenti
  - quali conoscenze
  - quali competenze
  - quali azioni
  - quali obiettivi
4. La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola (burocratico, dell'autonomia, aggiungerne altri, ...)? Perché?

5. È a conoscenza dell'esistenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale in 5 (cinque) punti redatti dall'associazione italiana docenti?
6. Sarebbe favorevole alla costituzione di un ordine professionale degli insegnanti?
7. Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

#### LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ DOCENTE

1. Cosa significa per lei "costruire la propria identità come docente"?
2. Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare e rafforzare l'identità professionale?
3. Chi, secondo lei, influenza i futuri docenti maggiormente nella costruzione dell'identità: colleghi, tutor, studenti, comunità, insegnanti precedenti, società, genitori?
4. *Che peso ha la sua identità di docente rispetto alle altre sue identità (coniuge, figlio/a, padre/madre, cittadino/a)*

#### LA COSTRUZIONE DELLA PROFESSIONE DOCENTE

1. Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità
  - quali persone (professori, tutor, colleghi, presidi, studenti, genitori),
  - quali strumenti, pratiche, conoscenze
  - corsi, opportunità
  - altre esperienze di vita

l'hanno aiutata a costruire la sua professionalità?

2. **Se ripensa al modulo "Professione e contesto" le sembra che gli approcci di formazione adulta, ossia la prospettiva clinico e la prospettiva autobiografica, possano contribuire, o abbiano contribuito, pensando proprio a lei, alla costruzione della sua professionalità?**
3. **Quali argomenti, oggetti, idee, pensieri, evidenze affrontate nel modulo di Professione e Contesto sono state per lei una novità, un qualcosa cui non aveva mai pensato?**
4. **Le hanno permesso di scoprire qualche aspetto diverso e/o impensato dell'essere insegnante?**
5. Quali problemi sta incontrando o ha incontrato nella costruzione della sua professionalità?
6. **L'esperienza del TFA le ha generato domande, dubbi sulla relazione educativa di insegnamento-apprendimento?**
7. Quale ritiene dovrà essere il suo percorso formativo in futuro, nella sua carriera

#### SIGNIFICATO DELLA PROFESSIONE DOCENTE NELLA SOCIETÀ ATTUALE

1. Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale?

2. Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella società attuale?

#### IL MODELLO DI DOCENTE ATTUALMENTE MESSO IN ATTO

1. Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale (docente autoritario, docente amico, docente tutor...)
2. Quali sono i suoi obiettivi didattici? Cosa reputa importante che rimanga delle sue discipline nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno?
3. La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale?
4. Che ruolo gioca la passione nello svolgimento della sua professione docente?
5. Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con più anzianità di servizio? Si sente vicino/a ai loro problemi professionali?
6. Dove vorrebbe essere tra 5 anni: quale lavoro, quale ruolo, quali mansioni?
7. Vuole aggiungere qualche altro commento, idea, pensiero, esperienza rispetto alla formazione della professione docente, al suo percorso formativo o professionale.

#### SULLA RICERCA

1. Vuole fare qualche considerazione sulla ricerca che stiamo conducendo? Reputa che possa essere utile? È stata utile per una riflessione sulla sua professione e sul suo percorso professionale e identitario?

Le domande sono state formulate per far emergere elementi che potessero far rispondere alla domanda di ricerca principale (Quali sono i punti di forza e di debolezza della formazione iniziale dei docenti di Matematica e Scienze per la Scuola Secondaria di Primo Grado?) declinandole nei tre sotto-temi individuati (motivazione all'insegnamento della Matematica e delle Scienze, sviluppo professionale e identitario, visione della professione insegnante).

Alcune domande sono state prese dalla letteratura, come ad esempio “Quali sono, o sono stati, i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria”<sup>693</sup>, o tratte dalle teorizzazioni sulla professione insegnante “Cosa definisce un insegnante professionista?”<sup>694</sup>, o ancora dai questionari rivolti ai professionisti da assumere nelle aziende per verificarne le motivazioni, le ambizioni, la personalità, l'adeguatezza rispetto al clima aziendale, la collaboratività,

---

<sup>693</sup> Castiglioni M., *Le biografie insegnanti per una sensibilità relazionale in classe*, in “Annali Online”, Università degli studi di Ferrara, vol5, n.2, 2003

<sup>694</sup> Cochran-Smith M., *Policy, practice, and politics in teacher education*, in “Journal of Teacher Education”, Corwin Press, Thousand Oaks, 2006

l'etica ("Dove vorrebbe essere tra 5 anni: quale lavoro, quale ruolo, quali mansioni?", "Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con più anzianità di servizio? Si sente vicino/a i loro problemi professionali?")<sup>695</sup>

L'intervista è stata poi composta da domande dirette (es. "Quali sono i suoi obiettivi didattici", "Cosa significa per lei "costruire la propria identità come docente", "Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità"), ma anche domande indirette rispetto ai temi da indagare ("Che ruolo gioca la passione nello svolgimento della sua professione docente", "Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella società attuale"). Questo tipo di domande spesso ha fatto emergere ulteriori dettagli rispetto a quelli riferiti rispondendo alle domande dirette.

Le domande sul percorso di TFA poste agli abilitandi non sono state impostate per fare un'analisi critica dell'impostazione del TFA e/o una valutazione dei docenti universitari coinvolti, ma per far emergere le difficoltà e i supporti all'apprendimento e alla formazione professionale e identitaria che gli abilitandi hanno esperito durante tale percorso: i nomi di docenti universitari e scolastici fatti dagli abilitandi non sono stati trascritti, si è cercato, invece, di cogliere il senso della eventuale difficoltà incontrata dai futuri docenti. Le domande sul TFA sono state plasmate sul percorso da loro svolto e si sono soffermate in particolare sull'esperienza di formazione avuta durante il modulo "Professione e Contesto".

Alcune domande, ad esempio quella "sui modelli formativi", sono state lasciate appositamente ambigue in modo che le risposte degli intervistati potessero far cogliere meglio il significato attribuito dagli intervistati stessi e non quello eventualmente pensato dal ricercatore.

---

<sup>695</sup> Cortese C. G., Del Carlo A., *La selezione del personale. Dalla ricerca all'inserimento in azienda: come scegliere il candidato migliore*, Cortina, Milano, 2008

Le domande inerenti ai dati personali (anni di pre-ruolo e di servizio) sono servite per identificare meglio il livello di esperienza degli intervistati. Come dichiarato agli intervistati non sono stati riportati nella ricerca nomi di persone, istituzioni scolastiche, e-mail, o altro tipo di dato che potesse far risalire agli intervistati stessi o alle loro istituzioni scolastiche.

### 8.4.3 GLI ELABORATI

Gli **elaborati** degli studenti utilizzati per raccogliere dati utili alla ricerca sono stati sia di tipo grafico che di tipo testuale. L'utilizzo degli elaborati come momenti di riflessione personale da parte dei formandi e da utilizzare poi per una riflessione collaborativa è ampiamente utilizzata negli approcci formativi di tipo clinico.<sup>696</sup>

La scrittura permette un momento di rilettura, di ripensamento su quanto scritto o pensato che l'intervista non concede. Dà la possibilità di cancellare, aggiungere, modificare secondo una propria modalità di pensiero e secondo una singola volontà di far conoscere o non conoscere certi aspetti.

Gli elaborati testuali si potrebbero quindi considerare forse più genuini ma nella loro interpretazione si deve tenere comunque conto di quanto la permanenza della parola scritta può influenzare il pensiero e il dire<sup>697</sup>.

Nella ricerca sono stati utilizzati anche gli elaborati grafico-pittorici degli abilitandi in pieno accordo con la teoria visuale che ritiene il disegno una delle modalità espressive migliori per far emergere il tacito, il pensiero ancora non pensato, ciò che la parola non riesce a esprimere.<sup>698</sup> Una intelligenza, quella visuale,<sup>699</sup> che abbiamo quasi tutti ma che pochi utilizzano, ma che può invece arrivare alla radice profonda del nostro conoscere, del nostro pensiero, più che la parola stessa, che può aggiungere elementi preziosi alle ricerche che indagano sui significati attribuiti alle esperienze.<sup>700</sup>

Gli elaborati testuali svolti dagli abilitandi sono stati inseriti in Appendice (Appendice A e Appendice B) mentre per gli elaborati grafico-pittorici viene riportata in Appendice C solo la griglia riassuntiva. I disegni sono comunque a disposizione per eventuali verifiche.

---

<sup>696</sup> Rezzara A. (a cura di), *Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004

<sup>697</sup> Anolli L. (a cura di), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2006

<sup>698</sup> Mariano, B., *La mente immaginale. Immaginazione, immagini mentali, pensiero e pragmatica visuali*, Franco Angeli, Milano, 2009

<sup>699</sup> Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 2010

<sup>700</sup> Arnheim R., *Visual Thinking*, Univ of California Press, Berkeley, 2004



L'elaborato testuali sulle "Motivazioni a diventare insegnante" e l'elaborato Grafico-Pittorico sono stati proposti dalla dott.ssa Orsenigo come momento formativo all'interno del modulo Professione e Contesto, mentre l'elaborato testuale "Descrivi il Tuo essere insegnante" è stato richiesto relativamente alla ricerca come riflessione personale al di fuori del tempo di formazione obbligatoria, un momento di ripensamento sui propri preconcetti e sul proprio modus operandi.

Di seguito si riportano gli spunti di riflessione proposti:

### **SPUNTI DI RIFLESSIONE SUL PROPRIO ESSERE DOCENTI**

- 1) La MIA RELAZIONE e la MIA COMUNICAZIONE con
  - a. studenti
  - b. colleghi
  - c. preside
  - d. genitori
  - e. istituzione scuola
  
- 2) Il MIO STARE
  - a. nel CONTESTO (spazio (aula, corridoi), tempo)
  - b. nella "LEZIONE" (quale lezione, quale disciplina, quale comunicazione)
  - c. nell'affettività/emotività
  
- 3) Il MIO SCEGLIERE le STRATEGIE e i DISPOSITIVI
  - a. Organizzativi
  - b. Programmatici
  - c. Didattici rispetto a CONOSCENZE, COMPETENZE, ABILITA'
  - d. Pedagogici
  
- 4) I MIEI OBIETTIVI
  - a. Didattico-disciplinari
  - b. Educativi
  - c. Personali rispetto alla professione insegnante
  
- 5) I SIGNIFICATI e gli ORIZZONTI DI SENSO che attribuisco
  - a. Alla funzione docente
  - b. Alla materia insegnata
  - c. Alla forma scuola attuale

#### 8.4.4 LE RESTITUZIONI

Le osservazioni svolte in aula e le interviste sono state restituite agli abilitandi in modo che potessero avere l'opportunità di replicare, di commentare, di specificare quanto emerso.

Le osservazioni sono state restituite in aula insieme alla prof.ssa Orsenigo a ciascun gruppo di abilitandi, quello delle lezioni (Gruppo 1) e quello delle esercitazioni (Gruppo 2), mentre per quanto riguarda le interviste esse sono state restituite in un primo momento inviando via e-mail a ciascuno la trascrizione della propria intervista e successivamente è stato restituito a un gruppo di tre intervistati quanto emerso trasversalmente da tutte le interviste ed ha prodotto ulteriori utili commenti, precisazioni e spunti.

#### 8.5 QUESTIONE ETICA: UNA RICERCA A FAVORE ANCHE DEI PARTECIPANTI

L'Etica della Ricerca è diventata negli ultimi decenni una questione fondamentale.

I ricercatori sono chiamati a conoscere e seguire le indicazioni etiche delle proprie discipline e dei propri Stati<sup>701</sup>, a svolgere ricerche utili alla società e a condividere i risultati delle proprie ricerche.

Gli elementi che man mano venivano evidenziati dalle osservazioni e dalle interviste svolte per la presente ricerca non solo sono diventati dati utili alla ricerca stessa e, ci auguriamo, a un miglioramento della futura formazione iniziale dei docenti, quindi con una specifica ricaduta sociale, ma hanno anche permesso agli abilitandi e ai docenti di ruolo di avere un momento di riflessione sul proprio itinerario di formazione e sul proprio percorso professionale. Spesso gli intervistati hanno dichiarato<sup>702</sup> che le interviste sono state loro utili per focalizzare questioni sulle quali, per mancanza di tempo o di conoscenza, non si erano mai soffermati.

---

<sup>701</sup> Raccomandazione della Commissione dell'11 marzo 2005 riguardante la Carta europea dei ricercatori e un codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori (Testo rilevante ai fini del SEE) (2005/251/CE)

<sup>702</sup> Si veda Appendice F

In alcuni casi la restituzione delle osservazioni e delle interviste ha permesso agli abilitandi di apportare un contributo significativo e allo stesso tempo di migliorare la consapevolezza delle proprie posizioni epistemiche, delle proprie pre-comprensioni, aiutandoli quindi a progredire nella loro formazione professionale e identitaria.

La ricerca quindi si è posta non solo come percorso esplorativo e di indagine ma è riuscita ad apportare, eticamente, benefici anche agli abilitandi e ai docenti coinvolti, nonostante la mancanza di tempo e la focalizzazione degli abilitandi sul lato valutativo del percorso di formazione abbia impedito una più proficua ricaduta su di essi.

In ottemperanza alle leggi sulla privacy e sulla proprietà intellettuale, prima di iniziare qualsiasi attività di ricerca ne sono stati spiegati agli abilitandi gli obiettivi, è stato spiegato il loro ruolo e cosa sarebbe stato loro richiesto. È stato loro domandato di acconsentire o meno per iscritto alla registrazione delle loro voci e all'utilizzo dei loro elaborati, quelli sviluppati in aula e quelli inviati al ricercatore. Analoga richiesta è stata effettuata per avere l'opportunità di ricontattarli successivamente.

Al termine della ricerca una copia elettronica dei risultati verrà inviata a tutti gli abilitandi.

## 8.6 SELEZIONARE GLI INTERVISTATI

Contrariamente alle ricerche di stampo quantitativo che cercano di costruire un campione numericamente elevato, la ricerca qualitativa richiede un piccolo campione che possa offrire una spiegazione plausibile e coerente del fenomeno in studio. Per questo motivo la selezione degli intervistati ha seguito un criterio di rilevanza e di consistenza qualitativa.

Gli abilitandi che hanno dichiarato di essere disponibili all'intervista sono stati 28 (13 del Gruppo I e 15 del Gruppo II). Una volta ricontattati però il numero è sceso a 10.

Tra questi dieci abilitandi ne sono stati scelti sei. Come si è precedentemente detto<sup>703</sup> l'intervista con la prima abilitanda, scelta a caso in relazione ai tempi di disponibilità, è servita per tarare le domande e non per raccogliere dati. Gli altri cinque intervistati sono stati scelti per avere una rappresentatività femminile (3) e maschile (2) e per poter comprendere anche l'unica persona del gruppo degli abilitandi che non aveva mai prestato servizio come supplente.

Altro criterio di scelta sono stati il percorso di formazione pregresso che si è voluto il più eterogeneo possibile e la zona in cui avevano prestato servizio come supplenti (2 in Milano, 1 fuori Milano e 1 con esperienza in scuole di Milano e della provincia).

Per quanto riguarda la scelta dei docenti in servizio da intervistare si può affermare che il percorso è stato più arduo. Delle 40 scuole medie di Milano e Provincia contattate via e-mail solo una ha risposto per mezzo della Dirigente che ha dato la disponibilità di tre sue docenti, di cui una però era abilitata ma ancora precaria.

Sono stati allora contattati docenti di Matematica e Scienze in servizio sia direttamente che tramite conoscenti. Questo canale di comunicazione ha portato ad avere 11 persone disponibili a svolgere l'intervista. La scelta delle cinque da intervistare è stata fatta in modo da avere la rappresentatività di più scuole, sia di Milano (2) che della Provincia di Milano (2) che, infine, della provincia di Bergamo (1), docenti in ruolo da molti anni (4 su 5 alla fine della carriera), esperienze pregresse in scuole statali e paritarie (2) ma comunque all'epoca in servizio in scuole statali e anche in questo caso con un diverso background universitario.

Non è stato possibile avere una componente maschile. Tutti i docenti intervistati sono state donne.

Variando la provenienza formativa e lavorativa degli intervistati si è cercato di avere la maggior ampiezza di vedute e di esperienze possibile.

---

<sup>703</sup> Si veda par. 8.4.2 Le interviste

## 8.7 LA RACCOLTA DEI DATI: UN PERCORSO CHE GENERA ULTERIORI DATI

In questo paragrafo mediante un approccio temporale verrà descritto come, quando, dove e con quali difficoltà sono stati raccolti i dati.

La raccolta dei dati ha intrecciato la professionalità dei docenti, le loro idee sull'insegnamento, la loro disponibilità verso la ricerca, le loro ansie e paure e quindi si ritiene possa essere considerata a tutti gli effetti un dato significativo sulla formazione iniziale dei futuri docenti, poiché come vedremo le difficoltà nella raccolta dei dati sono state causa diretta delle convinzioni dei docenti in servizio e futuri.

La raccolta dei dati si è svolta in fasi successive che non si sono accavallate tra loro ma hanno permesso ciascuna una revisione del progetto di ricerca sulle fasi successive, sulle domande da porre, sugli elementi su cui discutere e da osservare secondo un modello di progettazione di tipo evolutivo e ecologico.

Le **osservazioni** sono iniziate il 04 marzo 2015 e sono terminate il 30 marzo 2015 e sono state svolte durante le lezioni (abilitandi Gruppo I) e le esercitazioni (abilitandi Gruppo II) del modulo Professione e Contesto del corso di abilitazione TFA II ciclo per la classe di concorso “Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di I Grado”.

Le osservazioni sul Gruppo I sono state fatte nei giorni 4, 11, 18 e 25 marzo per un totale di 6 ore e le osservazioni sul Gruppo II sono state fatte nei giorni 13, 27 e 30 marzo per un totale di 12 ore.

Né gli abilitandi, né la docente hanno posto difficoltà rispetto allo svolgimento delle osservazioni in aula e al registrare il sonoro: gli abilitandi e la prof.ssa Orsenigo, docente del modulo Professione e Contesto, hanno rilasciato di buon grado le autorizzazioni necessarie e, secondo anche quanto sostenuto dagli abilitandi, si può sostenere che la presenza dell'osservatore non è stata disturbante né perturbante nei confronti delle attività di formazione.<sup>704</sup>

---

<sup>704</sup> Si veda Appendice E. Interviste

L'osservatore è rimasto risorsa inerte rispetto alla loro formazione fino almeno alla restituzione delle osservazioni.

Nonostante anche l'osservatore si fosse presentato come studente di dottorato, ma sempre e comunque studente, il gruppo non lo ha mai considerato al suo pari, ma ha sempre mantenuto un atteggiamento distaccato. Nemmeno il tentativo di mediazione tra terminologia scientifica e terminologia pedagogica da parte dell'osservatore ha creato un avvicinamento se pur anche solo a livello cognitivo. Gli abilitandi hanno poi dichiarato nell'incontro finale che il tentativo di mediazione non era loro servito nemmeno come supporto morale dal momento che sapere che qualcun altro che proveniva dal mondo scientifico era riuscito ad apprendere e far propria almeno una parte del mondo pedagogico non risolveva il loro problema, che era quello di apprendere tale nuova terminologia in un tempo così breve.<sup>705</sup>

La difficoltà maggiore per il ricercatore è stata quella di immergersi nel ruolo di osservatore valutativo, lasciando in disparte ruoli che in contemporanea ho svolto in altre sedi come l'insegnante.

Le griglie predisposte per l'osservazione hanno aiutato a concentrarsi sullo svolgersi delle azioni, dei comportamenti, sul contesto e non su eventuali pensieri interpretativi.

Al termine di ciascun periodo di osservazione è stata fatta una **restituzione** a ciascun Gruppo separatamente rispetto agli elementi emersi dall'osservazione e si è cercato di avere un confronto su tali temi con gli abilitandi. Essi non sono stati particolarmente loquaci e sembravano non essere nemmeno molto interessati in generale alla restituzione.

Durante la prima lezione per il Gruppo I è stato svolto dagli abilitandi l'**elaborato** “**Le tue motivazioni a diventare insegnante**”, **restituito** loro dalla dott.ssa Orsenigo la lezione successiva.

L'**elaborato grafico-pittorico** è stato svolto da entrambe i Gruppi.

---

<sup>705</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

Gli abilitandi hanno cercato scuse per non fare i disegni come “Ma io non so disegnare”<sup>706</sup> e hanno dimostrato dimostrando poca “simpatia verso il disegno”. Dall’ultimo incontro di revisione con gli intervistati è poi emerso che la maggior parte trovavano questa attività un gioco e anche poco utile per la propria formazione.<sup>707</sup>

Anche in questo caso il dato emergente è che tutto ciò che non è verbale (orale o scritto) viene considerato comunicazione da dilettanti o da passatempo, evidenziando che in una società dell’immagine come la nostra non c’è ancora una vera e propria cultura delle immagini, non c’è una abitudine alla riflessione su di esse, limitandosi a prenderne solo la superficie senza entrare nel significato sotteso o espresso.<sup>708</sup>

La **riflessione sul proprio essere docente** è stata proposta l’ultimo giorno di lezione/esercitazione ed avrebbe dovuto essere consegnata entro la fine dei corsi di TFA. Sono stati restituiti nei tempi richiesti solo cinque elaborati mentre il sesto è stato inviato per e-mail a settembre 2015, un paio di mesi dopo. È stata quindi inviata per e-mail a tutti gli abilitandi un’ulteriore richiesta non è stato ricevuto più alcunché.

La risposta degli abilitandi rispetto a tali compiti è stata molto esemplificativa dell’atteggiamento mentale che essi hanno tenuto durante la formazione nel TFA, come si vedrà meglio nel paragrafo sui risultati della ricerca, più volto al raggiungimento dell’abilitazione che alla costruzione della professionalità.<sup>709</sup>

Tutti gli elaborati raccolti sono presenti in allegato, come copia dell’originale mediante riproduzione scanner se consegnati in cartaceo, altrimenti copiati direttamente dal contenuto delle e-mail o dei documenti elettronici ricevuti.

I **dialoghi con la dott.ssa Orsenigo** rispetto alle osservazioni sono state annotate a mano su cartaceo e inserite nei diversi ambiti di analisi.

---

<sup>706</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 2

<sup>707</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>708</sup> Si veda Appendice C. Elaborati Grafico-Pittorici: Griglia Riassuntiva

<sup>709</sup> Si veda Capitolo 9. Risultati della Ricerca ossia Emersioni dal Campo

L'ultimo giorno di lezione di ogni Gruppo è stato chiesto agli abilitandi di lasciare il proprio numero di telefono e/o la propria e-mail qualora fossero stati disponibili ad essere intervistati per la ricerca. Di fronte a 28 consensi iniziali le persone che poi si sono rese effettivamente disponibili sono state 10.

La prima **intervista** di un'abilitanda, svolta il 15 maggio 2015, è servita per calibrare le domande, la loro successione, il loro numero e approntare chiarimenti o anche riscritture all'interno dell'intervista.<sup>710</sup>

Le successive interviste agli **abilitandi** (3 donne e 2 uomini) sono state svolte nei giorni 15 giugno, 2 luglio e 18 settembre 2015. Ognuna di esse è durata circa un'ora e si è svolta all'interno dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Per telefono o per contatto diretto era stato spiegato agli intervistati quali sarebbero state le macro aree dell'intervista ma non sono state date loro preventivamente le domande perché non si voleva che per le domande e per i termini appositamente lasciati ambigui gli abilitandi avessero il tempo di informarsi mediante ulteriori fonti.

Oltre a una questione di mancanza di tempo sottolineata da molti abilitandi, è emerso nelle conversazioni con essi che spesso la mancata partecipazione all'intervista è derivata da una mancanza di sicurezza da parte degli abilitandi che li ha portati a credere che, vista la loro poca esperienza nell'insegnamento, non sarebbero stati in grado di rispondere alle domande o di apportare elementi significativi alla ricerca stessa.

Rispetto a questo punto si è cercato di chiarire che l'intervista non aveva scopo valutativo ma di ricerca e come tale ogni contributo poteva avere un senso, anche il non saper rispondere.

All'interno però di un contesto valutativo come lo è stato il percorso di abilitazione sembra che molti non abbiano voluto e non siano riusciti a recepire la differenza tra i due piani, magari anche solo, ancora una volta, per mancanza di tempo.

---

<sup>710</sup> Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2006, p.73



Durante le interviste con gli abilitandi è stata richiesta di partecipazione alla ricerca a tutte le scuole Secondarie di Primo Grado contattando per e-mail la segreteria del Dirigente o il Dirigente stesso.

Solo una dirigente ha risposto dando la disponibilità all'intervista di due docenti in servizio e una supplente.

Poiché si cercava di avere almeno 6 **interviste**, tante quante erano state quelle agli abilitandi, si è provveduto a reperire ulteriori **insegnanti in servizio** di Matematica e Scienze tramite contatti personali.

Si è giunti ad avere a partecipazione di altre 4 scuole, delle quale 1 di Milano, 2 della Provincia di Milano e 1 della Provincia di Bergamo.

La difficoltà nel reperire insegnanti in servizio disponibili per essere intervistati costituisce sicuramente un dato significativo per la ricerca stessa, come già sottolineato da Meschieri e Pirani<sup>711</sup>.

Le interviste ai docenti in servizio (tutte donne) sono state svolte nei giorni 18 giugno 2015 (intervista pilota per tarare le domande)<sup>712</sup>, il 25 giugno 2015, il 16 ottobre (2 interviste) e il 30 ottobre 2015 presso il relativo plesso scolastico.

A differenza di quanto fatto con gli abilitandi, ai docenti in servizio sono state mandate preventivamente le domande dell'intervista via e-mail sia perché essi, non avendo partecipato al percorso di formazione, potevano avere dubbi rispetto gli obiettivi della ricerca e il suo svolgimento, nonostante le spiegazioni inviate per e-mail, sia in quanto la non conoscenza dell'intervistatore li avrebbe potuti mettere in un ulteriore stato di ansia, controproducente per una serena e proficua intervista.<sup>713</sup>

Inoltre si voleva mettere ciascuna insegnante intervistata nelle condizioni di recuperare tutto il loro percorso personale e professionale, lasciarle liberi di rispondere dopo aver

---

<sup>711</sup> Meschieri L., Pirani P., *Il questionario: un supporto al colloquio e all'intervista*, in G. Trentini (a cura di), "Teoria e Prassi del colloquio e dell'intervista", Carocci, Roma, 1995, 5a ristampa, p.117-172

<sup>712</sup> Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2006, p.73

<sup>713</sup> Trentini G., *Il repertorio dei meccanismi di difesa*, in G. Trentini (a cura di), p.91-116, in Id., "Teoria e Prassi del colloquio e dell'intervista", Carocci, Roma, 1995

agito una certa riflessione sui vari temi e su quello che questi temi volessero significare per loro e rendere l'intervista maggiormente utile alla ricerca ma anche a loro.<sup>714</sup>

In questo senso tutti gli intervistati si sono detti pienamente soddisfatti di aver avuto l'occasione di riflettere sulla propria attività professionale perché è una cosa che presi dai vari impegni non si riesce mai a fare<sup>715</sup>. Tutti gli intervistati si sono presentati con le domande stampate e note a margine.

Si è notato durante le interviste che mentre gli abilitandi cercavano di seguire l'ordine delle domande e qualora divagassero avevano la premura di tornare alla sequenza originale, i docenti in servizio spesso leggevano da soli le domande e conseguentemente davano le risposte seguendo un loro filo logico, più che quello indicato dalla traccia dell'intervista.

Degna di nota l'osservazione fatta a mezza voce da un'insegnante in servizio che sottolineava come si fosse sentita più libera di rispondere alle domande di questa ricerca di quanto le fosse mai accaduta nel rispondere ai questionari nel MIUR, nei quali *“Si diventa più inclini a rispondere ciò che si pensa voglia sentirsi dire il Ministero”* o nei quali comunque parafrasando il suo discorso, *“si cerca di non rovinarsi la carriera”*. Tali comportamenti sono stati appurati anche durante altre ricerche.<sup>716</sup>

Gli intervistati hanno accettato di registrare solo le risposte inerenti all'intervista mentre hanno acconsentito al prendere appunti di alcune frasi dette prima dell'intervista, quando si è cercato di entrare in sintonia con l'intervistato introducendo particolari di vita più personali come studi svolti e attività in corso e quando è stato chiesto loro se e cosa avessero compreso circa lo scopo e il tema dell'intervista stessa, e quando, successivamente all'intervista, a volte hanno rilasciato commenti sulla propria routine scolastica.

---

<sup>714</sup> Semi A., *Dal colloquio alla teoria*, Cortina, Milano, 1992

<sup>715</sup> Si veda Appendice E. Intervista R4

<sup>716</sup> Si veda Appendice E. Intervista R1

Nei mesi seguenti sono state inviate le **trascrizioni** delle interviste a tutti coloro che vi avevano partecipato. Non sono state ricevute ulteriori considerazioni da parte degli intervistati.

Un anno dopo la fine del TFA è avvenuto l'incontro di **restituzione-approfondimento** con tre tra i sei intervistati, ormai abilitati e formati da un ulteriore anno di supplenza: due di essi come docenti di Matematica e Fisica alle Scuole Secondarie di Primo Grado, il terzo come docente di Matematica e Fisica alle Scuole Secondarie Superiori.

L'incontro si è svolto il giorno 14 giugno 2016 dalle ore 9.30 alle ore 11.15 presso l'istituto scolastico di servizio dei tre intervistati.

Un ultimo e ulteriore incontro di verifica e riflessione sulla ricerca è stato fatto con la dott.ssa Orsenigo una settimana prima della consegna del documento di ricerca.

## 8.8 L'ANALISI DEI DATI: UN PERCORSO DI CONTINUI CONFRONTI E AFFINAMENTI

Poiché i dati sono stati raccolti mediante differenti strumenti (interviste, elaborati grafici e testuali, osservazioni, registrazioni) sono state utilizzate diverse tecniche di analisi dell'approccio qualitativo per mettere in luce non tanto una categorizzazione o il numero di occorrenze, ma per evidenziare collegamenti e implicazioni.

L'analisi dei dati può ritenersi di matrice socio-costruttivista in quanto tutti i primi risultati delle analisi effettuate dal ricercatore sono state rivalutate, decostruite e ricostruite tramite dialoghi con gli abilitandi di entrambe i gruppi (Gruppo I e Gruppo II) e la docente del modulo "Professione e Contesto" all'interno del quale sono state fatte le osservazioni.

Di seguito verranno riportati i passi fondamentali del percorso di analisi e le tecniche adottate.

### 8.8.1 L'ANALISI DELLE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE E DELLE REGISTRAZIONI AUDIO EFFETTUATE

Le griglie di osservazione che si trovano in Appendice<sup>717</sup> sono state create integrando le osservazioni con quanto ricavato dalle registrazioni in aula.

Annotando sulla griglia l'orario di svolgimento delle varie attività si è potuta sincronizzare la registrazione con quanto scritto a computer.

L'analisi si è svolta su due livelli ed è stata effettuata in entrambe le fasi mediante "riduzione, codifica e rappresentazione degli asserti emersi"<sup>718</sup>. Le griglie di analisi quindi non riportano tutte le parole e tutto quanto avvenuto in aula ma solo ciò che è stato reputato importante rispetto agli obiettivi della ricerca.

---

<sup>717</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula

<sup>718</sup> Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002

Il primo livello di analisi ha riguardato l'influenza del comportamento e delle parole dell'insegnante sugli atteggiamenti e sulla comunicazione verbale, non verbale e paraverbale degli abilitandi. Si è rivisto lezione per lezione se il comportamento degli studenti variava e presumibilmente in base a cosa.

L'analisi delle griglie è stata fatta dall'osservatore che ha poi restituito le varie emersioni agli abilitandi alla fine delle lezioni del modulo "Professione e Contesto" per il Gruppo I e alla fine della seconda esercitazione, sempre del modulo "Professione e Contesto" per il Gruppo II.<sup>719</sup>

Gli abilitandi hanno quindi avuto modo di confutare, correggere, ampliare l'analisi delle osservazioni svolte. La triangolazione delle osservazioni è stata effettuata con un dialogo-intervista alla prof.ssa Orsenigo che ha contribuito ad evidenziare alcuni aspetti del processo di apprendimento e di professionalizzazione degli studenti.

Nel secondo livello di analisi ci si è focalizzati sul contenuto dei discorsi, delle affermazioni, delle domande fatte dagli abilitandi. Poiché i temi di discussione sono stati incentrati sul comportamento docente in classe, sulla professione docente, su come il contesto può modificare atteggiamenti e didattica, sulle difficoltà che gli abilitandi hanno avuto durante il TFA essi sono stati catalogati secondo etichette e successivamente integrati in una tabella riassuntiva della quale nel presente documento vengono riportate solo le parti inerenti alle domande di ricerca nei vari capitoli.

### **Analisi del comportamento degli abilitandi in aula**

Dalle osservazioni è emerso innanzitutto che la figura dell'osservatore non è stato un elemento disturbante. Solo due abilitandi in due momenti ben precisi hanno guardato l'osservatore mentre questi stava osservando lo svolgimento della lezione.

---

<sup>719</sup> Le restituzioni possono essere trovate in Appendice D. Osservazioni in Aula. All'interno della griglia riguardante la Lezione 4 e la griglia inerente al Laboratorio 2.

Per quanto ha riguardato l'atteggiamento posturale degli abilitandi si è visto che esso manifestava maggior interesse degli abilitati (schiena dritta, allungamento del corpo e del viso verso la cattedra, le proiezioni, la docente) quando gli argomenti trattati inerivano l'esame del modulo "Professione e Contesto" e pratiche didattiche.

L'atteggiamento diveniva più rilassato ma comunque partecipe durante la spiegazione di temi inerenti le pratiche didattiche e la professione docente, mentre diveniva distratto o annoiato (sguardi altrove, guardare il cellulare o le unghie delle mani, appoggiare la guancia alla mano) quando si parlava di questioni ritenute dagli abilitandi più storico-filosofiche e quindi meno "istantaneamente utili" alla loro professione e tutte le volte che in aula è avvenuta una restituzione degli elaborati prodotti dagli abilitandi, sia testuali che grafici, e delle osservazioni svolte in aula.

In questi casi gli abilitandi non tenevano lo sguardo su chi parlava, guardavano altrove, si limitavano a parlare e non facevano domande.

Per quanto riguarda nello specifico il Gruppo I esso ha dimostrato un cambiamento significativo nell'atteggiamento dalla prima alla quarta lezione.

Durante la prima lezione, nella quale la docente ha messo in atto una didattica partecipativa, anche mediante la presentazione da parte degli abilitanti di loro stessi e un continuo muoversi tra i banchi della docente, e una modalità laboratoriale con la lettura in piccolo gruppo del libro "Un'ora di lezione" di Recalcati e la successiva discussione plenaria e un continuo, gli abilitandi hanno mantenuto un atteggiamento composto, un tono di voce di voce particolarmente calmo e pacato, e una mimica facciale stereotipata con ampi sorrisi spesso forzati.

Durante la seconda lezione in cui la docente ha adottato una modalità ex-cathedra e non ha coinvolto gli abilitandi questi si sono dimostrati più rilassati ma sono anche stati più restii ad alzare la mano per porre domande.

L'atteggiamento si è modificato dopo circa un quarto d'ora di lezione quando si è visto un deciso arretramento posturale degli abilitandi, schiene contro i sedili, qualche braccia

conserte, abbandono della penna e astensione dal prendere appunti. Tale modifica dell'atteggiamento è stato dovuto a una continua elargizione di termini tecnico-pedagogici-filosofici, di nomi di filosofi e pensatori (Socrate, Platone, ...) da parte della docente.

Gli studenti davanti a tale terminologia hanno inizialmente provato fastidio e hanno iniziato ad avere facce più serie, concentrate e tese per arrivare ad un punto di blocco cognitivo rispetto al quale hanno messo in atto un atteggiamento di rifiuto (allontanamento dai quaderni degli appunti e posturalmente dalla docente).

Il rifiuto verbale o comunque la comunicazione verbale della criticità ("Noi come studi siamo poco filosofici, quindi magari dare un po' meno per scontato... Parlo per me.")<sup>720</sup> è avvenuta solo dopo più di 15 minuti.

Il tono è stato comunque pacato e sommesso e ha delineato quindi uno stato di "sudditanza psicologica" dalla docente e dal fatto di essere in un'aula universitaria e in un contesto valutativo.

La seconda e il terzo abilitando che hanno parlato hanno usato un tono decisamente più aggressivo ("Socrate zero, proprio. Socrate zero")<sup>721</sup> e sarcastico ("Cioè anche quando lei dice ortopedizzata, non è che capiamo proprio bene, magari con termini...meno tecnici nel suo...")<sup>722</sup>

Per la mezz'ora successiva gli abilitandi sono stati particolarmente agitati, continuavano a parlare tra loro, anche quando la docente spiegava e non prendevano continuativamente appunti.

Più di mezz'ora dopo l'atteggiamento di completo distacco iniziava ad essere superato e gli abilitandi hanno iniziato a riprendere appunti, hanno smesso di parlare tra loro e hanno ripreso a fare domande alla docente sui contenuti erogati, ma il tono sempre duro ha

---

<sup>720</sup> Si veda Appendice D. Lezione 2

<sup>721</sup> Idem

<sup>722</sup> Idem

connotato comunque la permanenza di difficoltà apprenditive a anche di fastidio rispetto a come si stava svolgendo la lezione.

Un'abilitanda ha tentato di dare pacatamente una spiegazione ad un concetto appena esposto dalla docente ma davanti al fatto che la docente le ha risposto "Lei è già al punto due"<sup>723</sup>, l'abilitando ha risposto in modo stizzito ("Allora non capisco"<sup>724</sup>).

Questa situazione fa comprendere che oltre ad un atteggiamento di ostilità verso la docente gli abilitandi pativano, non esplicitato, un senso di inadeguatezza e di paura per il risultato dell'esame di fine modulo.

Tali paure sono emerse più nettamente durante la terza lezione quando gli abilitandi hanno continuato a chiedere delle modalità d'esame insistentemente. Tali richieste erano già state fatte durante la prima e la seconda lezione ma in modo più contenuto.

Un'ulteriore evoluzione dell'atteggiamento degli abilitandi del terzo gruppo si evidenzia nella terza lezione quando invece che parlare tra loro a bassa voce o parlare uno alla volta con l'insegnante hanno messo in pratica un dialogo plenario autonomamente gestito, senza che fosse richiesto dalla docente.

Questo comportamento porta a pensare che gli abilitandi abbiano iniziato ad essere consapevoli che gli attori fondamentali della loro formazione professionale avessero dovuto essere loro stessi, spostando il focus dal pensiero di una docente che avrebbe dovuto insegnar loro tutto quello sarebbe potuto servire nella futura pratica in aula, a un pensiero che li vedeva primi co-protagonisti insieme ai colleghi.

Tale modifica evidenzerebbe, inoltre, che il percorso fatto durante il modulo "Professione e Contesto" sia effettivamente servito agli abilitandi a livello di professionalizzazione, anche se gli abilitandi non ne sono stati pienamente consapevoli.

Si ritiene che un altro elemento importante emerso dalle osservazioni sia appunto il fatto che nonostante il TFA dovrebbe essere visto all'interno di un ambito di formazione

---

<sup>723</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 2

<sup>724</sup> Ibidem



professionale e adulta, gli abilitandi hanno messo in campo per la maggior parte strategie e comportamenti da studenti liceali: studio per passare l'esame. Un punto focale su cui, si ritiene, si dovrebbe porre maggior attenzione nelle progettazioni dei prossimi percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti.

L'atteggiamento del Gruppo II, di cui sono stati osservati i laboratori e non le lezioni, è stato decisamente differente. In due lezioni è stato difficile osservare un'evoluzione di comportamento ma quello che è emerso nettamente è che si sono posti in modo saccente e abbiano preso le attività di laboratorio quasi come un gioco, soprattutto l'elaborato grafico.

Se infatti a differenza del Gruppo I che inizialmente ha un po' protestato sul tipo di elaborato proposto ("Ma io non so disegnare") ma poi ha partecipato in modo collaborativo e interessato alla discussione sugli elaborati svolti e appesi al muro, il Gruppo II non ha commentato inizialmente, si è messo subito a lavorare più in silenzio rispetto a quanto fatto dal Gruppo I, ma durante il commento agli elaborati molti sono rimasti in disparte parlando tra di loro e non ascoltando chi stava parlando.

Durante le spiegazioni della docente gli abilitandi del Gruppo II continuavano a prendere appunti e non facevano domande, mentre durante le discussioni tendevano a parlare in modo da dimostrare quanto ne sapessero dell'argomento, più che fare domande per comprendere meglio il tema trattato o risolvere eventuali loro dubbi, "sembravano le ragazze di Monnalisa Smile"<sup>725</sup>

Un'ipotesi che potrebbe spiegare il diverso comportamento dei due gruppi che appartenevano alla stessa classe di concorso e che sono stati suddivisi banalmente per l'iniziale del cognome (A-L, M-Z), potrebbe forse essere la diversa pre-cognizione da parte degli abilitandi sulle Lezioni e sui Laboratori.

A differenza dei moduli disciplinari in cui gli abilitandi si sono detti più favorevoli ai laboratori che alle lezioni poiché i laboratori li sentivano più inerenti alle pratiche didattiche che avrebbero dovuto mettere in campo una volta in aula, il modulo

---

<sup>725</sup> Commento della dott.ssa Orsenigo 18/03/2015 U6-31

“Professione e Contesto” può aver ingenerato in loro la convinzione che, dal momento che erano consapevoli di non avere mai avuto una iniziazione pregressa a riguardo, sarebbe stato più importante per loro seguire delle lezioni, avere dei travasi di contenuti piuttosto che mettersi alla prova, piuttosto che fare dei laboratori dei quali probabilmente non capivano l'importanza formativa per la loro futura professione.

Un'indicazione in questo senso è emersa durante l'intervista finale di gruppo dove è stato detto da uno dei partecipanti: “Io non ho proprio capito l'utilità dei disegni nel laboratorio.”<sup>726</sup>

La mancanza di tempo addotta dagli abilitandi e la loro focalizzazione sull'esame hanno inoltre impedito un maggior apprendimento e crescita professionale. Gli elaborati sono stati consegnati solo se richiesti espressamente come obbligatori o svolti in aula, anche se era stata loro spiegata la relativa valenza professionalizzante.<sup>727</sup>

La motivazione addotta al mancato svolgimento consegna è stata che in generale gli abilitandi pur avendone capita l'importanza li hanno considerati “un lusso ...non strutturale”.<sup>728</sup>

In generale l'atteggiamento degli abilitandi si è rilevato essere “l'idealizzazione della forma scuola tradizionale”<sup>729</sup>, “in un costante ancoraggio al giusto o sbagliato”<sup>730</sup> pur essendo “Preconcettualmente contro la forma scuola tradizionale”<sup>731</sup>, in un, quindi, controsenso risolvibile solo attraverso la decostruzione del proprio “io so” che solo permette di comprendere il proprio “io sono”.

---

<sup>726</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 4

<sup>727</sup> Tale pensiero è emerso anche dall'intervista di gruppo ed era assai evidente dall'atteggiamento poco partecipativo degli abilitandi durante la riletture plenaria dei disegni

<sup>728</sup> Si Veda Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>729</sup> Dott.ssa Orsenigo 30 marzo 2015 aula U9/14

<sup>730</sup> Eadem

<sup>731</sup> Eadem

### 8.8.2 L'ANALISI DEGLI ELABORATI TESTUALI

Gli elaborati testuali sono stati analizzati suddividendo gli argomenti trattati mediante etichette e si sono poi unite trasversalmente le parti di scritto inerenti ad uno stesso tema.

Successivamente sono state integrate nella matrice globale, di cui si parlerà nel paragrafo 8.6.4, dalla quale sono state tratte emersioni riproposte al gruppo di intervistati che hanno seguito il TFA, per approfondirle, validarle, commentarle ulteriormente.

#### **Analisi dell'elaborato “Le tue motivazioni a diventare insegnante”**

Questo elaborato essendo stato richiesto dalla dott.ssa Orsenigo come strutturante il corso al suo inizio è stato consegnato da tutti gli studenti del I Gruppo (23 persone). Gli studenti hanno concesso l'utilizzo di tali elaborati per la ricerca.

Per comprendere meglio i percorsi e le motivazioni che hanno portati tali abilitandi a entrare in classe come supplenti e a fare la selezione del TFA e che hanno espresso nell'elaborato testuale “Le tue motivazioni a diventare insegnante” si è scelto di utilizzare una mappa concettuale.

Dall'analisi della mappa (Figura 1) si possono evidenziare alcuni punti nodali. Innanzitutto la volontà, o almeno l'aspirazione, a diventare insegnanti dipende da alcuni fattori specifici: esempio di persone<sup>732</sup> (mamme, nonne, zie, insegnanti precedenti), operatività sul campo (come supplente, docente per lezioni private/ripetizioni, educatore, esperto di laboratorio/materia), impossibilità di trovare altro lavoro o insoddisfazione del lavoro che si stava svolgendo specialmente nel mondo della ricerca.

Come sottolineato in un elaborato i laureati in materie scientifiche sviluppano durante gli studi o anche precedentemente ad essi il desiderio di diventare ricercatori a causa della passione provata per le materie di studio.

---

<sup>732</sup> Segnalate in rosso nella mappa

Tutti i partecipanti al TFA che hanno svolto attività di ricerca hanno detto di non essere stati soddisfatti di tale esperienza o, in un caso che tale esperienza “è finita male” per mancanza di sovvenzioni.

In questo caso i laureati in materie scientifiche sembrano sentire forte la necessità di trovare un'altra strada lavorativa che possa far loro mantenere il contatto con le materie apprese e per le quali nutrono un forte interesse e per questo l'insegnamento diventa un possibile via. Una via però che se non ancora sperimentata sul campo rimane ancora un punto interrogativo (“spero che possa essere la mia strada”).

La dott.ssa Orsenigo ha osservato anche un profondo senso di “Lutto” nelle parole di questi abilitandi, un lutto che carica gli abilitandi di aspettative migliori ma anche di un senso di perdita che si tenta di sostituire un qualcos'altro sul quale forse si dovrebbero fare ulteriori e più approfondite riflessioni. Un qualcos'altro, l'insegnamento, che viene a essere un sostitutivo di qualcosa cui si è dovuto rinunciare, un ripiego che possa forse più essere un sostegno morale che una professione da esercitare come tale.

Coloro i quali invece hanno sperimentato sul campo l'essere insegnante (con supplenze, ripetizioni, ruolo di educatore, animatore nelle più diverse strutture educative extra-scolastiche) hanno “scoperto” che l'insegnamento poteva essere una buona strada per loro in quanto hanno sperimentato in prima persona le loro capacità nella relazione con ragazzi/bambini, le loro abilità nello spiegare concetti precedentemente non capiti dagli studenti, quanto l'insegnamento possa essere fonte di gratificazione personale, di gioia, di vitalità, al di là delle fatiche e degli stipendi non competitivi.

Vi è in queste persone quindi una forte motivazione personale che li spinge a percorrere le strade possibili (in questo caso il TFA) per migliorarsi e diventare bravi insegnanti.

Dagli elaborati si evince inoltre che la maggior parte delle persone hanno avuto occasioni di insegnamento in modo del tutto casuale e che la passione innata per l'insegnamento viene giustificata attraverso l'esempio familiare di mamme, nonne e zie che facevano le insegnanti e l'incontro con docenti “in gamba”, docenti cioè che riuscivano a far trasparire la propria passione per le materie insegnate e per gli studenti che avevano in classe.

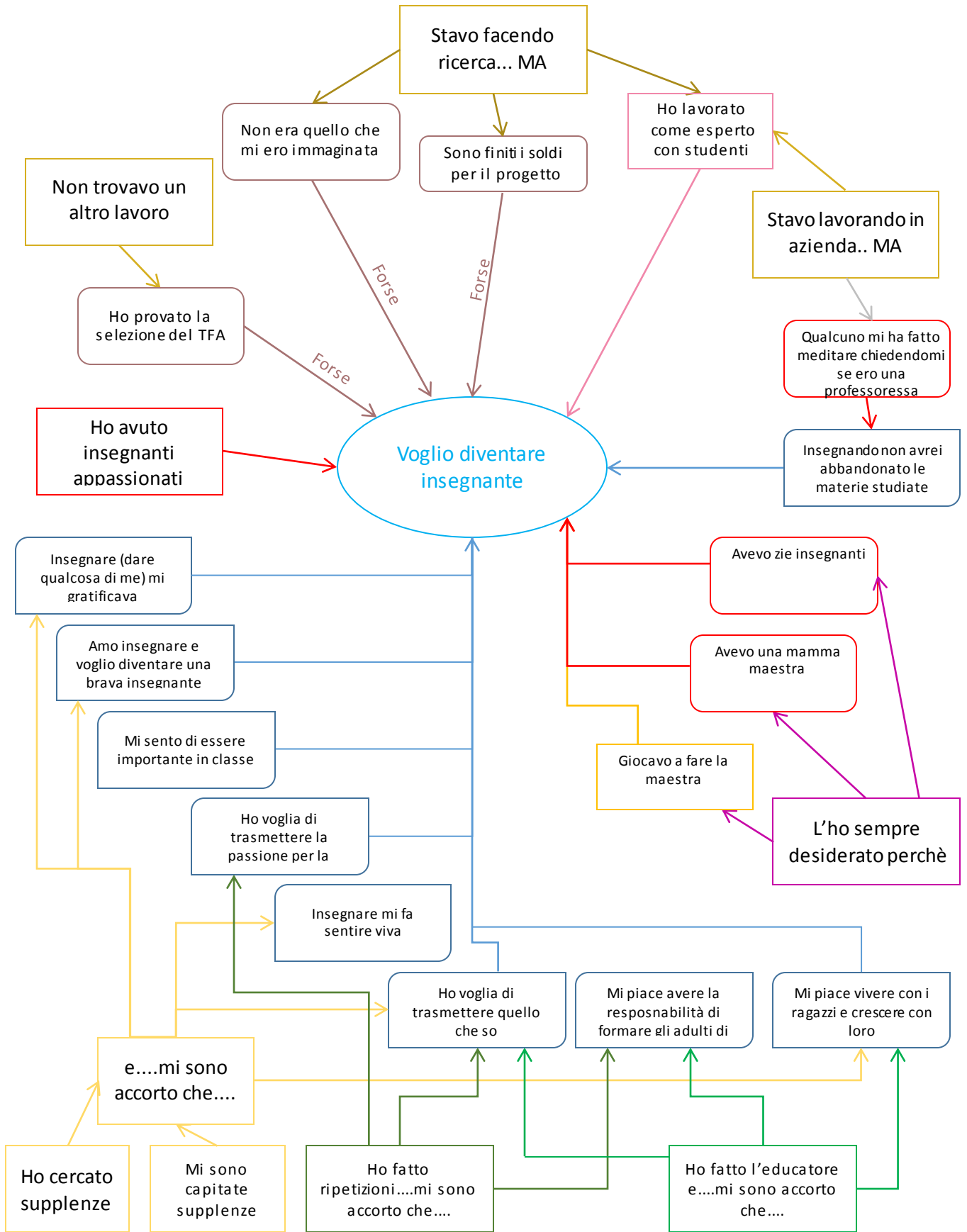


Figura 1: Mappa Concettuale "Voglio diventare insegnante perchè..."

Le motivazioni personali maggiormente addotte per aver scelto di insegnare e per continuare a volerlo fare sono state “il desiderio di trasmettere conoscenza, quello che si sa” e il “desiderio di stare con i ragazzi che crescono”<sup>733</sup>.

La dott.ssa Orsenigo ha osservato che gli abilitandi non hanno parlato semplicemente di “stare con i ragazzi” ma hanno specificato “stare con i ragazzi che crescono”. Ciò permette di dire che tali abilitandi hanno già chiaro che il loro ruolo da docenti dovrà essere anche quello educativo e non solo istruttivo, connotando così i due lati della professione docente più inerenti agli studenti.

Si potrebbero quindi suddividere gli abilitandi in due gruppi principali, gli “Entusiasti” e i “Sorpresi”, come descritti dalla prof.ssa Orsenigo. Se gli “Entusiasti” sono le persone che “da sempre” hanno desiderato insegnare mettendo in atto transfert a livello familiare (per imitare mamme e zie che insegnavano) e/o pedagogico (voglia di imitare docenti appassionati incontrati durante la formazione scolastica) due gruppi, i “Sorpresi” sono quelli che hanno iniziato a insegnare dopo aver fatto altre scelte lavorative (azienda e/o ricerca in università) e come si è detto portano con sé in alcuni casi un “Lutto” che dovrebbe essere affrontato e risolto prima di poter pensare che la loro “seconda scelta” non sia stata solo un ripiego in mancanza di altro, un percorso che dovrebbe essere forse pedagogicamente e orientativamente accompagnato (“*Se sia la scelta giusta non lo so*”)<sup>734</sup>

### **Analisi dell’elaborato “Descrivi il tuo essere insegnante”**

Questi elaborati sono stati richiesti dal ricercatore alla fine dello svolgimento modulo “Professione e Contesto”. Adducendo mancanza di tempo gli abilitandi hanno inviato l’elaborato solo in sei e in ritardato rispetto alla scadenza proposta.

Nonostante gli elaborati siano stati sollecitati, più volte, anche successivamente all’abilitazione, quando gli ormai abilitati non avrebbero dovuto più avere impedimenti di tempo, nessun altro elaborato è pervenuto.

---

<sup>733</sup> Si veda Appendice D. Lezione 2

<sup>734</sup> Si veda Appendice A. Elaborati Testuali: “Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante” N. 02

Gli elaborati sono riportati in Appendice B. Descrivi il tuo essere insegnante.

Di seguito vengono esposti i principali temi trattati inerenti alla presente ricerca.

Rispetto al tema della Cattedra di Matematica e Scienze la descrizione n.6 riporta una motivazione al fatto che in tale cattedra possano rientrare i laureati in più discipline scientifiche. Secondo l'abilitando che ha scritto infatti il punto di forza di essere un laureato in Scienze ambientali è la visione olistica delle materie scientifiche sviluppata durante l'università, più che l'essere specialista di una delle discipline (astronomia, geologia, biologia, chimica, fisica, matematica) da insegnare.

Negli elaborati si insiste sul fatto di non stare quasi mai seduti alla cattedra ma di fare lezione in piedi, spostandosi tra i banchi e affiancando la parola "con gesti e "mimi"<sup>735</sup>.

Un'abilitanda ha dichiarato di ritenere il quaderno uno strumento ancora molto importante di riflessione personale per lo studente, molto più del libro.

Mentre una seconda abilitanda ritiene necessario essere molto rigidi su alcuni punti fondamentali che possano garantire le condizioni necessarie per un buon apprendimento.

Le difficoltà maggiori riscontrate da chi ha risposto è quella di "rispettare tutto ciò che mi ero prefissata"<sup>736</sup>, di sentirsi "in ritardo con il programma"<sup>737</sup> e di saper cogliere appropriatamente i tempi di apprendimento e di comprensione degli studenti.

Emerge un rapporto con il dirigente scolastico, spesso chiamato ancora "Preside"<sup>738</sup>, quasi inesistente e il problema di rispondere adeguatamente ad una "eccessiva burocrazia".

Dalle descrizioni si possono evincere anche alcuni percorsi di professionalizzazione che gli abilitandi hanno avuto durante i loro anni di supplenza e durante il TFA.

---

<sup>735</sup> Si veda Appendice B. Elaborati Testuali: Descrivi il tuo essere insegnante. Descrizione n.1

<sup>736</sup> Si veda Appendice B. Elaborati Testuali: Descrivi il tuo essere insegnante. Descrizione n.2

<sup>737</sup> Si veda Appendice B. Elaborati Testuali: Descrivi il tuo essere insegnante. Descrizione n.6

<sup>738</sup> Si veda Appendice B. Elaborati Testuali: Descrivi il tuo essere insegnante. Descrizione n.1, Descrizione n.4, Descrizione n.5

Nel Capitolo 9 “Risultati della Ricerca: Emersioni dal Campo” tali percorsi verranno considerati in modo specifico.

### 8.8.3 L'ANALISI DEGLI ELABORATI GRAFICI

Degli elaborati grafici si è tenuto conto soprattutto del significato personale attribuito dagli abilitandi ai disegni fatti e della relazione tra le due parti del disegno (momento di vista scolastica vissuta da studente, momento di vita scolastica vissuta da docente).

Lo scopo didattico era di fare emergere in ciascun abilitando la consapevolezza di come la formazione precedente e le esperienze scolastiche precedenti avessero o meno condizionato le modalità attuali di essere docenti.

Gli abilitandi del Gruppo I hanno fatto resistenze rispetto al tipo di elaborato da svolgere dicendo di non essere bravi in disegno, non cogliendo l'opportunità di esprimersi in un modo alternativo al testo, ma come già accennato nel paragrafo precedente (Analisi delle Griglie di Osservazione par. 8.6.1) si sono dimostrati interessati alla verbalizzazione di ciascun disegno, mentre il Gruppo II, pur avendo accettato senza obiezioni di fare i disegni, non ha trovato interessante la loro verbalizzazione.

I disegni non sono stati suddivisi tra Gruppo I e Gruppo ma sono stati analizzati insieme ricavando la griglia in Appendice C.

Per analizzare i disegni si sono utilizzati i seguenti indicatori: Colore, Tratto, Contesto, Gradi di scuola, Cosa viene descritto, cosa unisce le due immagini: Ne è derivata la Tabella in Appendice.<sup>739</sup>

Inoltre sono state analizzate le verbalizzazioni presenti sui fogli riassumendole in etichette.

---

<sup>739</sup> Si veda Appendice C. Elaborati Grafico-Pittorici: Griglia Riassuntiva



Dall'analisi della griglia si evidenzia che 7 abilitandi hanno scelto di rappresentare un loro episodio di vita scolastica vissuto all'università, 9 alle secondarie di Primo Grado, 4 alla scuola primaria e ben 27 alle Scuole Secondarie di Secondo Grado.

Un abilitando ha descritto il percorso dalle Scuole Secondarie di Primo Grado all'Università e un'altra abilitanda dalle Scuole Secondarie di Primo Grado fino al TFA. Un'abilitanda non avendo mai svolto supplenze non ha svolto il disegno per la parte "docente".<sup>740</sup>

Nella Tabella 4 si evidenzia il numero di volte in cui è stato utilizzato un certo ambiente per raffigurare la situazione scolastica:

	<b>Studente</b>	<b>Docente</b>
<b>Aula</b>	27	24
<b>Esterno</b>	6	6
<b>Laboratorio</b>	4	10
<b>Ambiente chiuso</b>	1	0
<b>Fuori contesto</b>	4	2
<b>Corridoio</b>	0	1
<b>Scuola</b>	1	0
<b>Aula con genitore</b>	0	2

Tabella 4: Contesto Disegni

In 22 casi su 48 (non si è tenuto conto dell'abilitanda che non ha mai svolto supplenze) si è avuta variazione nella scelta dell'ambiente.

Per ogni coppia di disegni inoltre si è cercato di evidenziare l'elemento di unione. Sono emersi i seguenti in ordine di frequenza: sperimentazione (8 volte), emotività dei momenti (5 volte), protagonismo abilitando (4 volte), sempre sotto esame (3 volte), scambiare informazioni (2 volte), protagonismo docente (2 volte), transfert pedagogico (2 volte),

---

<sup>740</sup> Il disegno svolto da tale abilitanda non è stato preso in considerazione

dinamiche identiche, le domande, contesto scuola, la natura, felicità, strumentazione, incubo interrogazioni, soddisfazione, percorsi di gloria...senza genitori, ascoltare, classica interrogazione, ordine e disciplina.

Vi sono state anche delle coppie in cui non si può notare un elemento comune ma che invece sottolineano un cambiamento di prospettiva: ambito differente, gli studenti diventano persone, come insegnante però c'è bisogno del tramite della cattedra, dalla fatica dello studio al lasciare parlare gli altri, da sottoposto a protagonista, dal terrore alla felicità, dalla classe all'appropriazione dei diversi luoghi della scuola, dall'interrogazione standard ai progetti, dalla matematica alle scienze e dalla classe al laboratorio, dal rosso ai colori, dall'incubo classe alla bellezza del laboratorio, dall'essere esaminati al far sperimentare, dall'emozione a un ordine stridente, passaggio tra generazioni.

Si vuole sottolineare inoltre come in 10 casi la posizione del docente sia stata disegnata in modo differente, da seduto a in piedi, da lontano dagli studenti a vicino agli studenti, da dietro alla cattedra a di fronte alla cattedra, e come in 15 casi sia stata la posizione degli studenti a essere modificata: da seduti a in piedi, da dietro ai banchi a vicino alla cattedra. Si reputa interessante il fatto che in due situazioni da docente gli studenti siano ai banchi ma senza sedia connotando comunque un'evoluzione rispetto agli alunni ai banchi seduti sulle sedie.

In un solo caso si può evidenziare una regressione rispetto alla relazione studenti-docenti poiché si è passati dal rappresentare gli studenti in piedi in cortile al raffigurare gli studenti seduti nei banchi mentre un compagno in piedi distribuisce il materiale.

Interpretando i disegni alla luce di quanto verbalizzato dagli abilitandi e di quanto colto dalla dott.ssa Orsenigo si ritiene di poter dire che vi siano principalmente due modalità di fare il docente: una imitativa e una oppositiva. Quella imitativa implica un transfert pedagogico da docenti appassionati e coinvolgenti, mentre quella oppositiva intende prendere le distanze da modelli di docente che non si sono sentiti adatti alle proprie esigenze e al proprio modo di apprendere e di relazionarsi.

Gli abilitandi non hanno manifestato la consapevolezza che il loro modo di fare il docente ha una relazione più o meno stretta con il proprio passato da studente. In alcuni casi infatti è stato dichiarato che il proprio modo di fare il docente non può dipendere dal proprio passato scolastico in quanto viene attuato con modalità completamente differenti da quelle messe in atto dai propri docenti, ma allo stesso tempo viene affermato con forza anche che non sperimenteranno mai, per nessun motivo il tipo di insegnamento dei propri docenti.

Inoltre durante la verbalizzazione gli abilitandi si sono soffermati maggiormente sulla descrizione degli eventi che avevano disegnato piuttosto che raffrontare le due situazioni, nonostante la docente li invitasse spesso a fare questa considerazione.

Reputiamo che il non cogliere la relazione tra esperienza di formazione pregressa e attuazione della propria professionalità docente possa impedire di vedere a tutto tondo la complessità della propria formazione e quindi limitare, se non impedire, un miglioramento consapevole.

Una ulteriore difficoltà che gli abilitandi hanno avuto durante la verbalizzazione è stata cogliere il significato della “bellezza”<sup>741</sup> dei propri elaborati, poiché mentre la dott.ssa Orsenigo insisteva sulla bellezza epistemica dei disegni gli abilitandi sorridevano forzatamente nel tentativo di coglierne la bellezza estetica.

I disegni rappresentando inoltre sia situazioni d’aula che situazioni di apprendimento fuori dall’aula, permettono inoltre di evidenziare il tipo di “scuola” che viene sentito dall’abilitando più adatto a sé, alle proprie capacità apprenditive e professionali. Nella maggior parte dei casi è stata disegnata l’aula, ma non sono mancati casi in cui la natura (montagne, parchi, cortili) è stata la protagonista

Dai colori e dai tratti dei disegni si potrebbero inoltre far emergere ulteriori caratteristiche degli abilitandi (emotività, benessere personale, sicurezza in sé) che però non riteniamo debbano far parte di questa ricerca.

---

<sup>741</sup> Appendice. Laboratorio 2

#### 8.8.4 L'ANALISI DELLE INTERVISTE

Dopo la trascrizione delle interviste avvenuta tra il luglio 2015 e il febbraio 2016 si è iniziato ad analizzare ogni singola intervista.

La Tabella 5 e il Grafico (Figura 2) permettono di dare un'idea della partecipazione degli intervistati alla ricerca mediante la valutazione del rapporto tra parole dette dall'intervistatore e dall'intervistato, il numero di parole al minuto che può far comprendere lo stato emotivo e/o la voglia di dare il proprio contributo personale alla ricerca e i minuti totali di intervista.

Le interviste sono durate tra i 37 e i 72 minuti. La Tabella 5 porta a ipotizzare che possa esserci una ragionevole relazione tra il fatto che l'intervistata TFA2 abbia svolto l'intervista nel minor tempo, abbia il minor numero di parole al minuto, abbia detto il minor numero di parole in assoluto e il fatto che fosse l'unica tra gli intervistati a non aver avuto mai l'opportunità di fare supplenza in classe per la sua materia. Un sostegno a tale ipotesi potrebbe essere anche una delle frasi dell'intervistata (*“Adesso alla fine di un percorso i dubbi che magari inizialmente si erano creati o magari non essendo mai entrata in una scuola c'erano sono stati chiariti”*<sup>742</sup>).

Davanti a questa frase coloro che hanno partecipato all'intervista hanno detto che il TFA a loro non aveva risolto tutti i dubbi ma anzi aveva aperto ulteriori questioni e che probabilmente questa persona aveva sottolineato il fatto di non aver più dubbi perché aveva bisogno di sentirsi sicura per poter entrare in classe e perché non aveva mai sperimentato lo stare in classe (*“Non è mica facile”*)<sup>743</sup>

Quindi la maggior chiusura nell'intervista rispetto agli altri intervistati potrebbe anche essere intesa nel senso di non permettersi di avere dubbi perché altrimenti non si avrebbe più il coraggio di provare a insegnare.

---

<sup>742</sup> Si veda Appendice E. intervista 2

<sup>743</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

La mancanza di dubbi da parte di un abilitando potrebbe quindi far pensare anche a una minore predisposizione all'approfondimento, al confronto, alla riflessione sui propri atti, ma ovviamente data la scarsità del numero di interviste potrebbe diventare uno degli argomenti da approfondire. In caso fosse verificato infatti potrebbe diventare un elemento indicatore di un *modus operandi* che dovrebbe ulteriormente approfondito pedagogicamente e mediante approcci riflessivo/autobiografici.

	TFA1	TFA2	TFA3	TFA4	TFA5	R1	R2	R3	R4	R5
n. parole	6205	4078	8767	6934	8015	9558	5710	6494	10441	4998
n. parole intervistato	5259	3064	8046	6123	6545	8514	4421	5044	9020	3373
n. parole intervistatore	946	981	644	752	1328	903	1103	1234	1273	1360
% parole intervistato	84,75	73,34	91,78	88,30	81,66	89,08	77,43	77,67	86,39	67,49
% parole intervistatore	15,25	23,48	7,35	10,85	16,57	9,45	19,32	19,00	12,19	27,21
Minuti	51	37	69	60	72	63	45	57	77	38
n. parole al minuto	121,66	110,21	127,05	115,56	111,39	151,57	126,60	113,92	135,59	131,52

Tabella 5: Parole Intervistato / Intervistatore

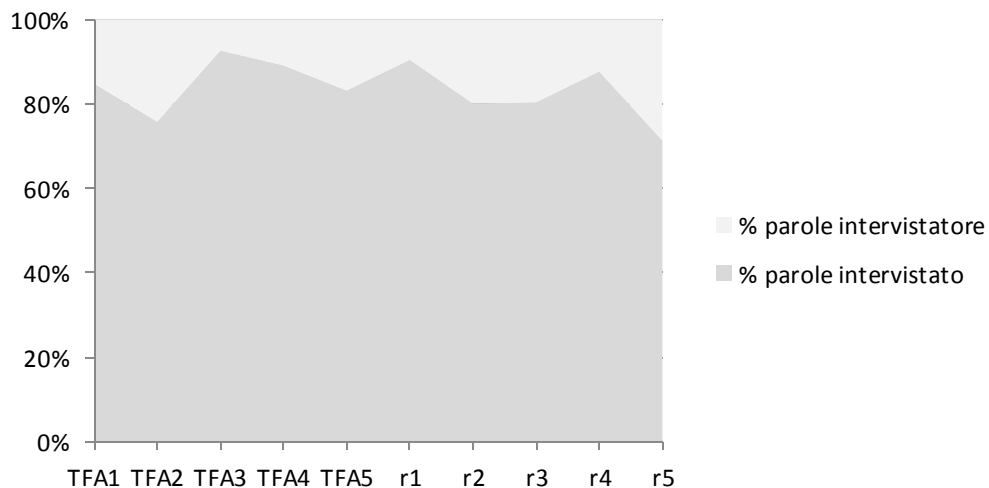


Figura 2: Rapporto Parole Intervistato / Intervistatore

Il grafico in Figura 2 invece permette di evidenziare come tutti gli intervistati abbiano strutturato risposte articolate rispetto alle domande e abbiano dato un significativo contributo, dal momento che solo in un caso le parole dell'intervistatore sono state più di un quarto del numero di parole totali.

Tale evento si riferisce all'intervista R5 in cui si può rilevare il minor numero di parole e il minor tempo dedicato all'intervista tra tutte quelle svolte ai docenti in servizio. In questo caso le numerose risposte "non saprei" potrebbero indicare che la docente non fosse molto interessata all'intervista e alla ricerca.

L'analisi delle singole interviste inoltre ha permesso di far risaltare il fatto che ogni docente porta in classe se stesso, non solo come professionista ma anche come persona, e quindi sarebbe proprio necessario che, all'interno delle regole, ciascuno possa rimanere se stesso, non snaturarsi, per poter avere una reazione autentica, sincera, chiara, leale con gli studenti.

Se *"Insegnare è per l'80% recitazione perché il 20% è improvvisazione"*<sup>744</sup>, improvvisare in aula dovrebbe avere lo stesso significato dell'improvvisazione in teatro che non significa "Quello che mi passa per la testa in quel momento", ma essere, anzi, talmente bravi, possedere a tal punto la conoscenza della materia e la consapevolezza di sé e del proprio pubblico, dei propri studenti, da arrivare a fare un'improvvisazione che sembri tale al pubblico e per questo riesca a dare un maggiore senso di compartecipazione, di entusiasmo, un senso e un significato per ognuno, docente e studenti.

Successivamente ogni intervista è stata suddivisa in temi applicando un'etichetta confacente alle domande previste dall'intervista e a eventuali ulteriori argomenti proposti dagli intervistati. Per fare questa attività è stato utilizzato uno spreadsheet.

Da queste singole riconfigurazioni sono state approntate due matrici, una inerente le interviste agli abilitandi e una inerente le interviste ai docenti in servizio, preludio della successiva fasi di analisi dove si sono estrapolati trasversalmente emersioni ricorrenti o

---

<sup>744</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in aula. Lezione 4 e Laboratorio 2

singolari rispetto alla domanda di ricerca e ai suoi sotto-temi. In questa seconda fase di analisi è stata approntata una duplice lista contenente le questioni emergenti per gli abilitandi. Tale lista è stata poi integrata con le osservazioni svolte in classe e le relative restituzioni, gli elaborati grafici e testuali producendo la Tabella completa che è riportata in Appendice<sup>745</sup>.

Nel Capitolo 9, dedicato ai risultati della ricerca, verranno riportate le parti inerenti a ciascun tema.

L'intervista di gruppo<sup>746</sup> ha permesso di validare le interpretazioni fatte sulle interviste e/o di correggerle e di raccogliere ulteriori dati.

L'approfondimento e i commenti degli abilitati TFA rispetto ai punti segnalati nella lista sono stati riclassificati riutilizzando le categorie precedentemente identificate e aggiungendo etichette per argomenti non prima considerati.<sup>747</sup>

Si riportano di seguito i principali, nuovi, elementi emersi che sono stati comunque aggiunti alla "Tabella Riassuntiva"<sup>748</sup>:

- Gli abilitati si sono detti pienamente concordi con l'affermazione "Durante il TFA è emersa una difficoltà di comprensione del linguaggio pedagogico" e hanno convenuto che oltre alla parola emergenza che per loro era più inerente a cose da "pronto soccorso" piuttosto che a cose che emergevano dal contesto, anche la parola "Paideia" ha creato dissonanze cognitive.
- È stato riportato che successivamente all'introduzione della parola "Paideia", molti abilitandi hanno commentato "Noi conosciamo la Paella non la Padeia". È stato riportato inoltre che alcuni di loro consapevoli della carenza di tempo per assimilare il nuovo linguaggio si sono messi in un atteggiamento di rinuncia. Sedici ore fruite in 4 pomeriggi, anche se suddivisi in 4 settimane, non possono dare gli stessi risultati di sedici ore suddivise in più giorni e più settimane.

---

<sup>745</sup> Si veda Appendice H. Tabella riassuntiva

<sup>746</sup> Si veda Appendice E. Intervista di Gruppo

<sup>747</sup> Si veda Appendice E. Intervista di Gruppo

<sup>748</sup> Si veda Appendice H. Tabella Riassuntiva.

- Anche il quadrante ha portato delle difficoltà di comprensione sia per quanto riguardava la sua funzionalità, sia rispetto al significato dei quattro termini utilizzati.
- Si deve evidenziare comunque che tali difficoltà interpretative e cognitive sono state superate dagli abilitandi perché spinti dalla valutazione e dalla necessità di raggiungere l'abilitazione superando l'esame finale, non con lo scopo principale di maturare una propria professionalità. La focalizzazione sull'esame di abilitazione ha portato gli abilitandi a non consegnare elaborati non strettamente dichiarati necessari ai fini della valutazione stessa. Per la presente ricerca ciò ha comportato il fatto di non essere riusciti ad avere da tutti l'elaborato "Descrivi il tuo essere insegnante" che invece a distanza di tempo avrebbe permesso, in primis a ciascuno di loro, di evidenziare i progressi fatti, le competenze acquisite, l'evoluzione maturata durante l'anno di TFA e i successivi anni di supplenza.
- La pregressa formazione scientifica degli abilitandi inoltre ha reso difficile agli stessi di accettare che ci possa non essere una sola risposta giusta.
- La scarsità di tempo ha inoltre impedito agli abilitandi di riflettere in modo adeguato su quanto fatto, vissuto e di cogliere tutte le opportunità formative promosse dal TFA.
- Durante il percorso del TFA gli abilitandi inoltre hanno maturato la consapevolezza dell'importanza di fare equipe pedagogica, di lavorare insieme.
- L'intervista di gruppo ha fatto emergere, come anche le interviste singole, che gli abilitandi sono stati più concentrati su questioni operative e di didattica piuttosto che su pensieri inerenti il loro percorso di crescita, di competenza, di identità. Le domande inerenti a riflessioni fatte dopo il TFA sul percorso formativo e sull'essere ormai in classe sono state tutte declinate verso questioni di didattica e si è continuato a confondere il piano della formazione professionale e quello della professione. Su questo tema gli abilitati hanno affermato che i due piani "non sono separabili" poiché la professione è un qualcosa che cresce nel tempo e che ti obbliga a formarti continuamente. Non si può prima studiare tutto e poi andare sul campo già completamente pronti.
- La focalizzazione sulla pratica si evidenzia anche osservando che se non è stata scelta durante l'intervista di gruppo la voce "Il docente professionista ha conoscenze di pedagogia" ma è stata invece scelta la voce più "Sa comunicare con i ragazzi" che implica necessariamente competenze pedagogiche ma allo stesso tempo è più operativa e meno astratta.
- L'intervista di gruppo inoltre ha fatto emergere che al TFA non sono stati minimamente introdotti i due progetti, uno nazionale "Educazione Scientifica" e l'altro internazionale "Scientix", appositamente studiati per gli insegnanti di ambito scientifico, il primo addirittura specifico per gli insegnanti delle Scuole Secondarie superiori di Primo Grado.



- È stato anche sottolineato il fatto che si dovrebbe fare qualcosa di più per gli studenti particolarmente dotati in modo da non “addormentarli” e che le prove INVALSI in qualche modo impediscono di fare una programmazione “autonoma” in matematica.
- Sulle materie insegnate l’intervista di gruppo ha fatto emergere la difficoltà di insegnare materie mai approfondite in precedenza come ad esempio la biologia, l’anatomia e la mancanza di conoscenze epistemologiche in coloro che non si sono laureati in matematica.
- È stato infine espresso un giudizio sulla presente ricerca che gli abilitati si augurano possa essere utilizzata come spunto per un più adeguato confronto sulla formazione iniziale soprattutto dei docenti di matematica e scienze e andare a chiudere quel cerchio progettazione-erogazione-riflessione sulla progettazione-scambio di opinioni con gli studenti che, a detta degli abilitati, sembra essere stato carente soprattutto sull’ultimo punto.

Rispetto alle indicazioni emerse sulla Professione Docente, sul Docente Professionista e sulla Formazione dei docenti è stato chiesto ai tre intervistati di ordinare, da quello più importante a quello ritenuto meno importante, le varie affermazioni.

Tale ordinamento ha permesso di evidenziare i punti più rilevanti per gli intervistati e quindi far emergere eventuali carenze, devianze, apicalità rispetto alle indicazioni europee e differenze rispetto a quanto detto dai docenti in servizio.

Per quanto riguarda la lista di affermazioni inerenti alle interviste degli insegnanti in servizio, essa è stata utilizzata per verificare eventuali scostamenti da quanto sostenuto dagli abilitandi. Gli argomenti introdotti dai docenti in servizio sono stati considerati se inerenti ai temi di ricerca altrimenti sono stati considerati come possibili punti di partenza per ulteriori discussioni, osservazioni e/o ricerche e discussioni, eventualmente, nel Capitolo 12 “Conclusioni e Prospettive Future”.



## CAP 9. RISULTATI DELLA RICERCA: EMERSIONI DAL CAMPO

In questo capitolo verranno riassunte e specificate le emersioni provenienti dai diversi tipi di dati raccolti e analizzati rispetto alle sotto-domande della ricerca e alla domanda principale.

Verranno evidenziati poi alcuni punti che per non essendo prettamente inerenti alla presenta ricerca si sono rilevati particolarmente interessanti e probabilmente degli di ulteriori approfondimenti.

### 9.1 COME E PERCHÉ GLI ABILITANDI HANNO VOLUTO DIVENTARE INSEGNANTI DI MATEMATICA E SCIENZE

Si è visto nell'analisi degli elaborati "Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante" come gli abilitandi abbiano dichiarato di voler diventare docenti per "trasmettere" le proprie conoscenze e per il "desiderio di stare con i ragazzi che crescono"<sup>749</sup>.

A questa consapevolezza sono però arrivati solo provando sul campo aula cosa vuol dire essere docente e cosa questo lavoro comporti.

In alcuni casi la prima supplenza è stata del tutto casuale ("Una mia amica mi ha detto che c'era un posto libero") in altri casi la prima supplenza è stata cercata ("Non appena finito l'università mi sono iscritta nelle graduatorie di Istituto") sia a causa della scarsità di altri lavori, sia anche, e soprattutto, per una innata indole per l'insegnamento ("Quando ero bambina giocavo alla maestra" "Mia mamma era un insegnante")

---

<sup>749</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 2

Per quanto riguarda la classe di concorso Matematica e Scienze in questa ricerca non si sono trovate grandi differenze tra i precari attuali e quanto successo agli inizi lavorativi ai docenti intervistati, ormai quasi a fine carriera.

Anche tali docenti hanno riferito di aver iniziato (4/5) per puro caso, per opportunità di avere un lavoro, un lavoro l'insegnamento di Matematica e Scienze che venti-trent'anni fa era alquanto richiesto e per il quale anche oggi vi sono molti posti vacanti.

Si è visto che ci sono anche (3 persone su 24) che non erano ancora del tutto convinte che l'insegnamento sarebbe stata la loro strada ("Se sia la scelta giusta non lo so")<sup>750</sup>.

Lo stato di incertezza è stato provocato in tutti i casi da precedenti esperienze negative come l'impossibilità di trovare un altro lavoro, la delusione nei confronti dell'ambiente della ricerca, l'impossibilità di continuare i progetti di ricerca effettuati per mancanza di risorse finanziarie.

È naturale quindi che tali persone non vogliano sbilanciarsi troppo rispetto ad un lavoro di cui stanno ancora cercando di capire le fondamenta.

Scavando nel passato delle persone che si sono dichiarate completamente convinte che l'insegnamento sarà per sempre il loro lavoro si possono evidenziare invece esperienze positive in ambiti che condividono con l'insegnamento alcune caratteristiche, come fare l'educatore in oratorio o in altri contesti educativi, come il dare ripetizione e trarre soddisfazione dal fatto che il proprio "protetto" sia riuscito a fare passi in avanti in matematica, come fare l'animatore.

Un abilitando durante le osservazioni ha dichiarato che l'insegnamento ha a che fare con la passione e anche con una certa indole innata.

Ecco allora che l'entusiasmo e modelli positivi ed entusiasmi di mamme, zie, nonne che dimostrano in famiglia quanto amassero fare il proprio lavoro di insegnanti può essere passato a bambini in formazione che forse, più della bellezza del lavoro in sé percepivano all'epoca la bellezza di persone soddisfatte e contente di quello che facevano: un pensiero

---

<sup>750</sup> Si veda Appendice A. Elaborati Testuali "Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante" N. 02

inconscio sul fatto che se avessero fatto il medesimo lavoro probabilmente sarebbero stati felici anche loro, un transfert educativo.

Altrettanto forti sono stati i transfert pedagogici tra docenti “in gamba”, dove tale termine corrispondeva a, ancora, entusiasmo e passione per il proprio lavoro oltre che a competenza disciplinare, e ragazzini/e adoranti.

Anche per quanto riguarda la scelta delle materie scientifiche un ruolo importante è stato giocato dall'aria respirata in famiglia (padre medico, genitori che portavano i figli nei parchi naturali, nei musei) che rendeva la scienza e la matematica non un peso ma un'opportunità di svago, di conoscenza, di crescita, di stare insieme in famiglia.

Risulta interessante e punto rimarchevole di ulteriori approfondimenti quanto detto da un'abilitanda rispetto alle conoscenze scientifiche e alle sue motivazioni a diventare insegnante: diventare insegnante significa avere la possibilità di non abbandonare il contatto con le materie studiate e tanto amate.<sup>751</sup>

Si ritiene che tale affermazione possa veramente dare l'idea di quanto una persona possa voler diventare insegnante per l'amore che prova nei confronti della propria materia di studia, delle proprie passioni personali, che dimostra l'inscindibilità tra la professionalizzazione, la crescita dell'identità e della personalità.

In questa ricerca si parla di insegnanti ma questo connubio si ritiene possa valere per qualsiasi altra professione, proprio perché professione, cioè qualcosa che non solo si fa manualmente e/o intellettualmente ma della quale ci si fa portavoci, che ci coinvolge profondamente e personalmente nel momento, anche solo, che si dichiara di svolgere.<sup>752</sup>

Una professione che richiama, come scritto in alcuni elaborati, il concetto di “missione”<sup>753</sup>. Una missione però nel senso di un forte coinvolgimento personale e della parte educativa oltre che di quella istruttiva, che, viene sottolineato sia dagli abilitandi

---

<sup>751</sup> Si veda Appendice A. Elaborati Testuali. “Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante” N. 02

<sup>752</sup> Si veda Capitolo 1. Par. 1.2.3 La professionalizzazione dell'insegnamento dal Secondo Dopoguerra

<sup>753</sup> Si veda Appendice A. Elaborati Testuali. “Le tue Motivazioni a Diventare Insegnante” N. 09

sia, soprattutto, da docenti in servizio, richiede però un po' più consapevolezza rispetto a quello che si va a fare e gli strumenti adatti per poterlo fare adeguatamente<sup>754</sup>, che “va costruito”<sup>755</sup>, perché non proviene dalla volontà di altri ma da un “motu proprio” personale.

Un approfondimento è stato fatto rispetto all'affermazione voglio diventare insegnante per “il desiderio di stare con i ragazzi che crescono e di crescere con loro”<sup>756</sup>. La parola “crescono” fa emergere il pensiero, magari non consapevole alla coscienza, che un insegnante non avrà sempre gli stessi studenti e che il suo ruolo principale è proprio quello di permettere loro di crescere oltre che di istruirli che durante il ciclo di scuola un insegnante dovrà sempre porre attenzione al fatto di non etichettarli e di non concepirli sempre allo stesso modo. Il “crescere con loro” significa che chi vuole diventare docente ha la consapevolezza anche di doversi mettere in gioco personalmente e intrecciare relazioni con i ragazzi.

Nelle motivazioni all'insegnamento si può quindi cogliere in generale da parte degli abilitandi un forte coinvolgimento personale, emotivo anche, che provoca in loro soddisfazioni e piacere, benessere, nonostante tutte le difficoltà date da inciampi umani o strutturali.

Per concludere questa parte si vogliono dedicare alcune righe al fenomeno del burn-out dei docenti. La complessità della professione, una continua riforma della legislazione scolastica, la mancanza di fondi e di strumentazione sta mettendo in difficoltà gli insegnanti da tempo ma condividiamo il pensiero di una docente in servizio da tanti anni che ha dichiarato che chi tra i docenti “non ce la fa” è perché in fondo sta facendo un lavoro che non è il suo, o per il quale sono decadute tutte le motivazioni personali che lo aveva spinto a intraprendere tale professione oppure perché sono intervenuti seri problemi familiari e/o di salute indipendenti dalla sua volontà.

---

<sup>754</sup> Si veda Appendice E. Intervista R5

<sup>755</sup> Si veda Appendice E. Intervista 3

<sup>756</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 2

Una riflessione più approfondita sulle motivazioni che inizialmente spingono i futuri docenti a intraprendere la professione docente, un percorso di counseling e di valutazione attitudinale, insieme ad un accompagnamento lungo tutta la carriera potrebbe allora aiutare a diminuire i fenomeni di burn-out dei docenti e le problematiche ad esso connesso sia a livello personale che di relazione con gli studenti.

Un percorso di counseling, come già accennato nel Par. 8.8.2, si crede potrebbe essere particolarmente utile nei casi in cui il futuro docente abbia alle spalle un “lutto” professionale, poiché se non risolto potrebbe diventare causa prima di fenomeni di insoddisfazione professionale e quindi di malessere lavorativo.

In generale quindi ci si dichiara pienamente favorevoli all'introduzione dello psicologo nelle scuole ma si ritiene debbano esserci più figure tutorali che sappiano accompagnare i neo-docenti e che insieme al collegio docenti possano essere un punto di riferimento cui rivolgersi in caso di necessità con la classe, di senso di inadeguatezza e/o difficoltà nella costruzione della professionalità e dell'identità professionale: una figura che aiuti a riflettere anche su di sé come lavoratori insegnanti oltre sulle pratiche.

Una motivazione, si ritiene, non dovrebbe essere considerata data una volta per sempre ma dovrebbe far parte di un processo evolutivo e di apprendimento continuo.

## 9.2 LA VISIONE DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE E DELL'INSEGNANTE PROFESSIONISTA DEGLI ABILITANDI

Una questione strettamente connessa con le motivazioni a svolgere la professione docente è quella riguardante la visione della professione da parte degli abilitandi e di coloro che vorranno intraprendere la via dell'insegnamento.

Nel precedente paragrafo abbiamo visto come passione, missionarietà, transfert pedagogico, transfert educativo, modelli positivi, entusiasmo, soddisfazione, impressione

di essere importante siano i fattori principali che giocano nella scelta di diventare insegnanti, anche le concezioni di cosa, di chi, di come debba essere un insegnante giocano inevitabilmente un ruolo importante nella scelta della professione. È indubbio che difficilmente una persona sceglierà un lavoro che ritiene inadatto a sé o per cui si ritiene inadatto, anche se in alcuni casi possono verificarsi valutazioni errate che possono poi portare a scelte ancora più errate.

Ecco allora che comprendere meglio l'idea che gli abilitandi hanno della professione e dell'essere docente professionista può aiutare a migliorare la loro formazione iniziale che dovrà tener conto anche di eventuali precognizioni errate o di alcune posizioni di pensiero derivanti più dal pensiero comune che da posizioni pedagogiche.

### 9.2.1 IL CONCETTO DI PROFESSIONE DOCENTE

Si è visto nel paragrafo precedente come il concetto di professione docente risuoni tra un pensiero missionario (“CREDO CHE VADA VISSUTA CON SENSO DI “MISSIONE”)<sup>757</sup>, specialmente negli abilitandi che hanno incontrato l'insegnamento dopo altre attività lavorative, e una visione di attività lavorativa che pur debordando a volte nella vita privata non dovrebbe essere ritenuta una vocazione (“*un'altra cosa che non mi piace è l'insegnante deve avere una vocazione. Si sente chiamato dall'alto? non lo so, le voci. No, no, è qualcosa che si costruisce*”)<sup>758</sup> e dovrebbe avere sulla vita privata una ricaduta limitata<sup>759</sup>.

Passando per il concetto di una docente a fine carriera che un docente che si pone in una visione missionaria possa perdere di vista diritti e doveri<sup>760</sup>, per i dubbi di una abilitanda senza esperienza di insegnamento in aula che ha dichiarato di non aver ancora inquadrato bene l'equilibrio tra vita professionale e vita privata<sup>761</sup> e il *modus vivendi* di docenti in servizio e abilitandi che si portano a casa la professione diventando nonne che

---

<sup>757</sup> Si veda Appendice A. Le tue motivazioni a essere insegnante. N.09

<sup>758</sup> Si veda Appendice E. Intervista 3

<sup>759</sup> Idem

<sup>760</sup> Si veda Appendice E. Intervista R5

<sup>761</sup> Idem



trasportano la passione della scienza e dell'insegnamento all'interno del rapporto con i nipoti<sup>762</sup> e insegnanti che non reputano cosa negativa che la professione coinvolga anche la vita non professionale<sup>763</sup>.

Come si è visto storicamente nel primo capitolo<sup>764</sup> ancora oggi il concetto di professione, (qualcosa per cui si ricevono soldi in cambio<sup>765</sup>, che sfiora nella vita privata che per alcuni è ancora una missione, mentre per altri non deve essere paragonata a una vocazione) non è univocamente e universalmente determinato e si modifica insieme al processo di costruzione dell'identità professionale e insieme all'esperienza svolta sul campo.

Rimane quindi una certa differenziazione di visione sulla professione che continua a ricalcare la dicotomia "docente per missione" - "docente per professione", portando inevitabilmente con sé tutto lo storico culturale ed epistemologico di fare l'insegnante<sup>766</sup>, tutta la diatriba tra un approccio interazionista e uno funzionalista rispetto all'insegnamento<sup>767</sup> e tutta la discussione tra uno sguardo passionale/volontaristico (Si veda Tabella 6) e uno professionalizzante.<sup>768</sup>

Insegnare è una passione	Insegnare è una passione
<ul style="list-style-type: none"><li>• Negli anni è andata aumentando perché è aumentata la soddisfazione</li><li>• Oggi è tutto</li><li>• Se non c'è quella ti deprimi</li><li>• Quando non mi appassiona più cambierò lavoro</li><li>• Sicuramente la passione per le discipline</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La passione per l'insegnamento c'è sempre stata</li><li>• L'esperienza sul campo mi ha fatto nascere la passione</li><li>• Si nata già alle medie e alle superiori</li><li>• È diventata tale dopo che sono entrata in classe</li><li>• Un ruolo determinante</li><li>• Se non avessi la passione non lo farei</li><li>• La passione è quello che ti fa sentire meno la fatica</li></ul>

Tabella 6: Insegnare è una passione?

<sup>762</sup> Si veda Appendice E. Intervista R2

<sup>763</sup> Si veda Appendice E. Intervista 2

<sup>764</sup> Si veda CAPITOLO 1. Lo sviluppo del ruolo docente

<sup>765</sup> Si veda Appendice E. Intervista 1

<sup>766</sup> Si veda Capitolo 3. Par. 3.2 Gli sviluppi e le involuzioni del XX secolo

<sup>767</sup> Si veda Capitolo 1. Par. 1.2.2 Lo sguardo di altre correnti di pensiero sulla professione

<sup>768</sup> 1.1 Dalle liste di competenze a un profilo sistemico del docente e a un nuovo ruolo della scuola

A livello istituzionale anche se si continua a parlare di docente professionista, termine ancor più utilizzato dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica e di un'idea aziendalistica della scuola, l'insegnamento viene definito a livello europeo dalle sue attività e prassi piuttosto che mediante definizioni astratte.

La formazione iniziale dovrà allora porsi anche l'obiettivo di far emergere le precognizioni sulla professione e allargare gli orizzonti di senso dei futuri docenti proponendo attraverso approcci clinici e/o dialogici diverse modalità di essere e fare il docente.

L'approccio clinico utilizzato durante il modulo di Professione e Contesto ha permesso agli abilitandi di comprendere come analizzare mediante il Quadrante di Massa i comportamenti, il contesto, le latenze di diversi tipi di docenti.

Gli abilitandi hanno affermato che tale metodologia ha permesso loro di ampliare le proprie conoscenze e imparare un metodo per rendere più "scientifiche" le proprie riflessioni sulle pratiche.

Allo stesso modo le insegnanti in servizio hanno sottolineato come il tirocinio abbia avuto per loro e abbia ancora per i nuovi docenti la funzione di far sperimentare diverse modalità di insegnamento, di dare il tempo di riflettere<sup>769</sup> e la possibilità di mostrare anche ciò che non funziona, in una situazione protetta.<sup>770</sup>

Al di là delle definizioni sulla professione docente dalle osservazioni, dagli elaborati e dalle interviste è emerso che formazione e professione docente sono un tutt'uno che insegnanti con esperienza e abilitandi non riescono a separare.

Anche gli abilitandi hanno affermato che è impossibile separare i due livelli giustificando tale situazione con il fatto che la formazione dovrebbe essere continua e quindi contemporanea anche alla professione e di conseguenza strettamente intercorrelata ad essa, alle pratiche, all'essere in aula, al relazionarsi con gli studenti, con i ragazzi.

---

<sup>769</sup> Si veda Appendice E. Intervista 5

<sup>770</sup> Si veda Appendice E. Intervista R1

La consapevolezza di tale connessione si ritiene essere un elemento fondamentale nella costruzione di una professionalità docente cosciente e attenta alla propria evoluzione.

### 9.2.2 LE PAROLE RIGUARDANTI L'INSEGNANTE PROFESSIONISTA

Dalla Tabella 7, che riporta quanto scelto dagli intervistati, si può evidenziare che le caratteristiche maggiormente riconosciute rispetto al docente professionista sono l'essere un buon osservatore, l'essere consapevole di dove si vogliono portare i ragazzi, l'aver la capacità di dare ai ragazzi il senso di ciò che fa l'insegnante e di ciò che si fa in classe, la conoscenza di sé come persona e professionista con i propri punti di forza e di debolezza e la conoscenza e l'utilizzo delle metodologie didattiche.

Rispetto alle risposte date dai docenti in servizio viene alla luce uno scarto che ipoteticamente si potrebbe riferire a una differenza sostanziale di esperienza sul campo. Tali ipotesi è avvalorata anche dalle risposte inerenti "le difficoltà incontrate durante lo svolgimento delle supplenze in aula" che non sono risultate dipendenti, per gli abilitandi, dal contesto (come ad esempio mancanza di materiale, vetri rotti, muffe ai muri, numero eccessivo di studenti per classe, ...) e/o dalla tipologia di lavoro (come malattie invalidanti, la paura della valutazione, il rapporto con i sindacati, la programmazione che cambia nel tempo)<sup>771</sup>

I docenti di ruolo esprimono delle caratteristiche che sono più inerenti alla vita quotidiana in classe e al rapporto tra docente e studenti (Autorevole, Carismatico, Comprensivo, Corretto, Empatico, Imparziale, Misericordioso, Paziente, Sereno, Sincero, Tollerante) e al modo di porsi in classe (Coerente, Sempre al top, Creativo, Curioso, Educatore, Equilibrato, Propositivo), mentre gli abilitandi si sono focalizzati maggiormente su aspetti inerenti il docente stesso e le proprie capacità come professionista (Aggiornato, Consapevole del ruolo che sta giocando, Consapevole delle proprie emozioni, osservatore, Professionista che si veste e si muove in un certo modo, Pronto a spostarsi, Qualcuno che sa delle cose, Qualcuno che insegna delle cose, , Assistente sociale, Psicologo, Ricercatore.

---

<sup>771</sup> Si veda Appendice E. Intervista R3, Intervista R4;  
Si veda Appendice H. Intervista di Gruppo

*CAP 9. Risultati della Ricerca: Emersioni dal Campo*

<b>Un docente professionista</b>			
<b>È</b>	<b>Sa</b>	<b>Fa</b>	<b>Conosce</b>
Un buon osservatore (3)	Dove vuol portare i ragazzi (3)	Sente la formazione come esigenza (1)	Conosce e sa usare le varie metodologie didattiche (3)
Consapevole del ruolo (3)	Plasmare la didattica (2)	Dà importanza alle eccellenze (1)	Conosce i propri punti di forza e di debolezza (3)
Un ricercatore (2)	Dare ai ragazzi il senso di ciò che fa (3)	Parte dalla realtà (2)	Il periodo di vita degli studenti (2)
Partecipe (1)	Governare le emozioni (1)	Lavora sui punti di forza (2)	Conosce molto bene la disciplina (2)
Attento (1)	Scegliere i contenuti (1)	Rivede ciò che è stato fatto in classe (1)	I pregi degli studenti (1)
Consapevole delle sue emozioni (1)	Comunicare con i ragazzi (1)	Forma i futuri cittadini (1)	Ha conoscenze di pedagogia (0)
Qualcuno che sa delle cose (1)	Comunicare con i genitori (1)		
Uno che resiste (1)	Indirizzare gli studenti verso la loro strada (1)		
Un professionista (1)			
Sempre aggiornato (1)			

**Tabella 7: Caratteristiche del docente professionista secondo gli Intervistati**

Le due diverse posizioni possono ben permettere di evidenziare come la costruzione di una professionalità, soprattutto quelle che, come l'insegnante, sono a stretto contatto con altre persone, necessitano di un percorso strutturante che coinvolge il lato professionale ma anche quello relazionale, il lato delle competenze ma anche quello delle strategie. Indicano anche come nella costruzione della propria professionalità i neofiti pensino prima a strutturare se stessi piuttosto che le pratiche.

Questa rilevazione sembrerebbe essere in contrasto con quanto affermato durante le interviste, dove invece gli abilitandi sottolineavano la loro maggiore propensione ad apprendere tecniche didattiche.

Rispetto a questa questione quindi si reputa dovrebbero essere effettuate più ampie di ricerche in quanto se a livello conscio gli abilitandi pensassero una cosa mentre inconsciamente ne pensassero un'altra ci si troverebbe di fronte alla necessità di far emergere l'inconscio in modo che gli abilitandi acquistino maggiore sicurezza di sé e delle proprie possibilità.

Andando a rivedere le posizioni delle linee guida della Comunità Europea si può notare come le caratteristiche evidenziate dai docenti in servizio e quelle enunciate dagli abilitandi siano complementari e inoltre come i seguenti punti, usa in modo flessibile la legislazione scolastica, non dimentica i presupposti pedagogici e l'indipendenza sociale degli studenti, sa dare vita a una cultura scolastica, sa negoziare il proprio ruolo operativo e sociale, sa essere un ricercatore didattico/ pedagogico, non siano stati citati o considerati importanti né dai docenti in servizio, né dagli abilitandi.

Questa considerazione potrebbe diventare allora punto di attenzione per la pianificazione della formazione iniziale e continua.

### 9.3 I PERCORSI DI FORMAZIONE INIZIALE

In questo paragrafo cercheremo di far emergere il percorso di formazione avuto dagli abilitandi durante il TFA e successivamente il percorso formativo dei docenti attualmente già in servizio.

#### 9.3.1 IL PERCORSO DI FORMAZIONE INIZIALE DEGLI ABILITANDI IN UNIVERSITÀ

Il TFA è in questi ultimi anni l'unico modo per abilitarsi alla Professione docente. Dopo ben 12 anni dalla chiusura delle SISS sono stati creati dal MIUR questi percorsi di formazione in collaborazione con le Università.

Rispetto alle SSIS si è visto che il tempo dedicato ai percorsi di formazione TFA si è ridotto da 2 a 1 anno (in realtà 6 mesi) e ciò oltre a far pensare ai non addetti ai lavori che si trattasse di percorsi facilitati, o comunque non all'altezza delle esigenze formative dei docenti, ha procurato agli abilitandi un serio problema di "tempo"<sup>772</sup>.

---

<sup>772</sup> Si veda Appendice E. Intervista 4

Le lezioni, i laboratori e le esercitazioni in università sono state concentrate nelle quattro ore del pomeriggio, di tutti i pomeriggi per cinque mesi, con una pausa di due settimane per gli esami della prima parte del percorso.

Il tirocinio nelle scuole è stato svolto al mattino, spesso non nelle scuole di servizio degli abilitandi, che si sono visti quindi costretti a trasferirsi in brevissimi tempi dalla propria scuola dove facevano supplenza alla scuola di tirocinio, per poi correre al pomeriggio in Università per le lezioni: una “gara di resistenza”<sup>773</sup>. Il tirocinio comunque è stato definito come la parte più valida di tutto il percorso<sup>774</sup>, evidenziando una marcata propensione degli abilitandi a volgersi verso gli elementi fattivi del ruolo.

I docenti scolastici che hanno tenuto lezione in università invece sono stati giudicati troppo astratti

Le Lezioni in Università a detta degli studenti si sono svolte in modo regolare. Rispetto alla didattica adottata dai vari formatori, docenti universitari e docenti scolastici coinvolti nel TFA gli abilitandi hanno notato che i laboratori sono stati gli elementi più utili per migliorare la didattica e ampliare le proprie metodologie<sup>775</sup>, anche se hanno sottolineato che in un tipo di laboratorio, svolto con slide, non si è fatto altro che rivedere formule e conoscenze, invece di affrontare questioni di didattica della relativa disciplina.

I moduli pedagogici sono stati considerati dagli abilitandi efficaci e importanti dal momento che essi non avevano mai affrontato precedentemente tali argomenti<sup>776</sup>. È stato riferito che non hanno fatto lezioni di pedagogia generale ma sono state fornite loro indicazioni pedagogiche utili al loro futuro lavoro, che li hanno messi anche in grado di capire certe situazioni che nelle esperienze passate li avevano messi in difficoltà.

---

<sup>773</sup> Si vedano Appendice E. Intervista 4, Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>774</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>775</sup> Idem

<sup>776</sup> Idem

La pre-adolescenza è stato un tema trattato anche se gli abilitandi hanno detto che sarebbe stato da approfondire ulteriormente<sup>777</sup> mentre hanno affermato che, in base alla loro esperienza come supplenti, ci sarebbe dovuto essere un approfondimento sulla relazione docente-genitore e non solo sulla relazione docente-studente, in quanto nel mondo della scuola diventa elemento sempre più problematico e complesso.<sup>778</sup>

Le lezioni del modulo di “Professione e Contesto” si sono svolte in 4 pomeriggi, uno ogni settimana per una durata complessiva, come già visto di 16 ore, mentre il laboratorio di “Professione e Contesto” si è svolto in 3 pomeriggi, uno a settimana, per la durata di 12 ore, ma si deve evidenziare che l’ultima giornata è stata dedicata all’esame di laboratorio.

Non sono stati segnalati particolari problemi con le attrezzature e le aule, tranne il fatto di essersi visti spostati le aule all’ultimo momento, in edifici tra loro anche distanti.

Un abilitando che aveva frequentato anche il Primo Ciclo del TFA su altra classe di concorso, ha lamentato il fatto che nonostante gli abilitandi del primo ciclo avessero segnalato alcuni disguidi e criticità e avessero chiesto di poter discutere di questi temi, gli stessi disguidi e problematiche si sono ripetute nel secondo ciclo del TFA: *“È come se l’università non avesse chiuso il cerchio nel senso che ha fatto formazione e tutto e poi non ha fatto una restituzione di tutte le, tutte le osservazioni che abbiamo fatto si sono perse”*.<sup>779</sup>

Si è notato che c’è stata una sostanziale evoluzione nell’atteggiamento degli abilitandi durante le lezioni del modulo “Professione e Contesto” sia dal punto di vista cognitivo e di competenze (hanno imparato a usare il quadrante, hanno appreso nuove conoscenze e competenze pedagogiche e professionali, hanno scoperto la clinica della formazione e l’approccio autobiografico sperimentandoli su altri mediante le clip sia su se stessi con la scrittura di elaborati personali e disegni, sono passati dal far domande sul corso e sull’esame al far domande sui contenuti, sono passati da un rifiuto dei “paroloni tecnici”

---

<sup>777</sup> Idem

<sup>778</sup> Idem

<sup>779</sup> Idem



a richieste di spiegazioni di senso di questi paroloni), sia dal punto di vista collaborativo-relazionale (sono passati da una scrittura compulsiva degli appunti a un più adeguato atteggiamento osservativo, sono passati nei lavori di gruppi da sorrisi stereotipati a discussioni auto-organizzate ad alta tra di loro che lasciavano la docente spesso in disparte).

Tutto ciò ha fatto pensare che nonostante le difficoltà inerenti al linguaggio pedagogico “tecnico” (“emergenza”, “Paideia”, “ortopedizzazione”) che hanno inizialmente promosso un atteggiamento di difesa e successivamente di distacco negli abilitandi il corso sia comunque riuscito a innescare in loro alcune dinamiche professionali.

Dalle osservazioni e dal confronto con la dott.ssa Orsenigo si è colto inoltre un atteggiamento più “da studente” che “da professionista in formazione”. Si ipotizza che possa essere derivato anche dal luogo, l’Università, che come ha ben detto un’abilitanda viene considerato “*luogo di formazione per eccellenza*”<sup>780</sup>.

Un tale atteggiamento però potrebbe far perdere di vista il vero scopo di una formazione iniziale, che non è solo quello dell’arrivare a ricevere un “imprimatur”, la certificazione dell’abilitazione, ma che dovrebbe essere principalmente come momenti di crescita e di apertura verso un mondo, il lavoro dell’insegnante, di cui si dovrebbero iniziare a cogliere le prime sfaccettature essenziali (la formazione deve essere continua e non può quindi il percorso di abilitazione essere esaustivo<sup>781</sup>).

Si è osservato ed è stato detto dagli abilitandi che invece la maggiore loro tensione era verso l’esame, tensione che ha comunque permesso loro di superare l’impasse della differenza di significati tra il linguaggio pedagogico e quello scientifico, ma che ha anche impedito loro di partecipare maggiormente al percorso stesso di abilitazione, mediante domande che andassero oltre il “Allora non capisco (il concetto)<sup>782</sup>”, “Me lo può rispiegare (il concetto)?”<sup>783</sup>, per andare verso questioni di senso della professione stessa

---

<sup>780</sup> Idem

<sup>781</sup> Si veda par. 4.3 Una questione di lifelong learning

<sup>782</sup> Si veda Appendice. E. Osservazioni in Aula. Lezione 2

<sup>783</sup> Idem

che coinvolgessero anche l'identità professionale di ciascuno, che andassero oltre il chiedere pratiche preconfezionate per imparare l'importanza della ricerca, del porsi costantemente in un atteggiamento di approfondimento, di verifica, a discutere e attuare dinamiche dialogiche con sé e con gli altri per co-costruire modalità nuove e adatte ai contesti.

Anche lo scoprire che “non c'è una sola risposta esatta”, che tutte le risposte proposte nel test dell'esame del modulo Professione e Contesto erano giuste ma ce n'era una che meglio si plasmava alla situazione trattata, che la professionalizzazione non avviene solo per imitazione ma anche e soprattutto attraverso un costante rimettere in gioco le proprie convinzioni, è stato dirompente per gli abilitandi che provenendo da un modo scientifico più positivista li ha fatti crescere con l'idea che alla fine della risoluzione di un problema ci sia una sola risposta esatta e plausibile.

Riflettere su questo punto ha aperto in chi scrive un'ulteriore considerazione. Nonostante cento anni di fisica quantistica, di teorie relativistiche e non solo nel campo scientifico, nonostante le innovazioni didattiche e l'ormai consapevolezza che siano più le cose che non sappiamo come genere umano rispetto a quelle che conosciamo, l'introduzione del concetto di cibernetica, di visione olistica, di ecologia, le teorie inneggianti all'evoluzione, sembra che l'aurea di staticità, immutabilità, certezza assoluta sia rimasto in qualche modo a fondamento, magari non dei discorsi, ma certamente delle comprensioni, così come sembra non essere variato in sostanza il modello di scuola trasmissivo, nonostante nel tempo gli siano stati dati nomi e forme differenti.<sup>784</sup>

Si riporta, in quanto ritenuto significativo rispetto a un percorso di formazione, infine, che solo l'abilitanda che non aveva mai svolto attività di supplenza in aula ha dichiarato nell'intervista che il TFA le aveva risolto tutti i dubbi sulla professione docente.

Sul tema gli abilitandi che hanno partecipato all'intervista di Gruppo hanno ipotizzato che potesse dipendere proprio dal fatto che non era mai entrata in aula (“poi entrare in

---

<sup>784</sup> Dialoghi con Jole Orsenigo. 27 marzo 2015. Aula U16-15

classe è tutta un'altra cosa")<sup>785</sup> o anche dal fatto che sentendosi insicura doveva dare a se stessa in primis l'idea invece di aver colto tutto ciò le sarebbe potuto servire.

### 9.3.2 IL PERCORSO DI FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI IN SERVIZIO INTERVISTATI

Dalle interviste si evince che il percorso formativo iniziale dei docenti attualmente in servizio da molti anni è stato completamente diverso a quello esperito dagli abilitandi all'interno del TFA.

I docenti in servizio intervistati hanno riportato che la loro formazione iniziale è passata attraverso una esperienza diretta sul campo senza che fossero minimamente stati preparati a tale esperienza.

La loro formazione professionale ha quindi avuto inizio tramite il supporto di colleghi più anziani, di presidi che al tempo riuscivano ad entrare in classe e dare suggerimenti sulla didattica, sui contenuti, sugli atteggiamenti da tenere con i ragazzi.

Il resto è stato principalmente fatto dagli aggiornamenti in servizio e dalle collaborazioni intrecciate con altri docenti della stessa materia.

Il riuscire a rimanere nei primi anni di precariato nella stessa scuola è stato connotato come un elemento favorevole allo sviluppo della professionalità e dell'identità docente in quanto il cambiare inizialmente troppo spesso scuola poteva ostacolare il rafforzamento delle qualità personali poiché richiedeva ulteriori, e alquanto dispersivi, sforzi nell'imparare ogni volta nuove regole, nuove modalità operative, nuove disposizioni di aule, nuovi nomi, nuovi volti.

---

<sup>785</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Lezione 4, Laboratorio 2

Questi percorsi iniziali non hanno permesso ai docenti di approfondire le proprie competenze pedagogiche e comunicative che si sono invece “naturalmente” sviluppate sul campo, dovendo affrontare eventi imprevisti, venendo in contatto con situazioni e persone sempre diverse.

Si può dire allora che il percorso formativo dei docenti che hanno iniziato la propria carriera prima delle SSIS fosse veramente un percorso più solitario e quindi più irto di ostacoli, di errori, mancando una conoscenza di fondo anche solo della legislazione scolastica.

Nonostante la differenza di percorsi i docenti intervistati hanno dichiarato che la “bravura” di un insegnante è anche questione strettamente personale, che non dipende in toto dagli anni di carriera o dalla formazione pregressa, ma da una volontà del singolo di essere e di diventare un bravo docente, “dalla testa delle persone”<sup>786</sup>, anche se sicuramente un sostegno da parte dei colleghi e una pregressa formazione che riguardi i cardini e gli strumenti necessari per entrare in aula con una certa competenza sono elementi ormai indispensabili<sup>787</sup> per poter fronteggiare adeguatamente tutta la complessità della professione insegnante.

---

<sup>786</sup> Si veda Appedice F. Intervista R3

<sup>787</sup> Si veda Appedice F. Intervista R4

#### 9.4 PUNTI DI DEBOLEZZA E DI FORZA NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI DI MATEMATICA E SCIENZE

Passando attraverso i tre sottopunti della domanda di ricerca si è arrivati ad evidenziare difficoltà e punti di forza della formazione iniziale dei docenti di Matematica e Scienze. Si è arrivati quindi a rispondere alla domanda di ricerca principale.

In questo paragrafo evidenzieremo tali punti di debolezza e di forza cercando di comprenderne le cause e le implicazioni sia per il futuro lavorativo degli abilitandi sia per la progettazione della formazione iniziale futura, sia sociali.

##### 9.4.1 DIFFICOLTÀ INCONTRATE DAGLI ABILITANDI NEL TFA

La maggiore difficoltà incontrata dagli abilitandi durante il percorso di tirocinio formativo attivo è stata, secondo gli stessi, la “**La scarsità di tempo**”: Di fronte a lezioni dense di contenuti e approfondite una diminuzione del tempo ha significato una compressione dei tempi di apprendimento e l'impossibilità di dedicare momenti di riflessioni su quello che stavano facendo.<sup>788</sup>

Gli abilitandi si sono detti favorevoli a una formazione iniziale che possa durare almeno un anno accademico e lo stesso tempo è stato ipotizzato dagli insegnanti in servizio.<sup>789</sup>

Il rifiuto a svolgere elaborati “obbligatori” da parte degli abilitandi è stato descritto dagli abilitandi stessi non come le esigenze formative, le incomprensioni, l'ansia di pratica, l'incoerenza tra quello che stavano imparando e l'atteggiamento che, almeno inizialmente, stavano mantenendo in aula, il ritornare ad essere “solo” studenti e non professionisti in apprendimento.

Un'altra grande difficoltà è stata quella di imparare ad appropriarsi con un logica di senso, anche applicativo e non solo teorico, del **linguaggio tecnico della pedagogia**. Un punto

---

<sup>788</sup> Si veda Appendice E. Intervista 4

<sup>789</sup> Si veda Appendice E. Intervista 3

sul quale, si ritiene, i formatori dei futuri docenti dovrebbero prestare particolare attenzione, perché se è vero che ogni disciplina ha il proprio linguaggio e lessico, è anche vero che si possono sempre trovare strategie migliori per rendere meno ostico il passaggio da un mondo (scienze e matematiche) ad un altro (scienza pedagogica).

Un altro ostacolo fatto emergere dagli abilitandi è stata la sensazione di essere in un **meccanismo formativo**<sup>790</sup> e forse per questo e per il luogo in cui veniva attuata la formazione iniziale, l'università, ha predisposto gli abilitandi a comportarsi come studenti, che pensavano più di altro agli esami da sostenere e ad ottenere “pratiche pronte da poter attuare una volta in classe”, invece che come professionisti, in cerca di un miglioramento del proprio essere e del proprio fare il professionista, di una maggiore competenza e conoscenza riguardo alla professione docente, di una più profonda consapevolezza rispetto a sé e alle diverse dimensioni dell'insegnamento.

Anche durante l'esame del Laboratorio del modulo “Professione e Contesto” gli abilitandi si sono posti in un atteggiamento più da studenti che da professionisti andando a rispondere alle domande in modo discorsivo (presupponendo di doverlo fare), nonostante la docente non avesse dato indicazioni specifiche a riguardo (Docente: "Per voi è anche sconvolgente che abbiate dovuto rispondere in modo discorsivo, ma nessuno vi ha dello di rispondere in modo discorsivo. Ma voi siete in un certo contesto quindi avete pensato di doverlo fare, di dover rispondere in modo discorsivo.”, abilitanda ““ A questo non ci avevo pensato”)<sup>791</sup>

Anche in questo caso la progettazione della formazione iniziale e il suo srotolarsi tra lezioni, laboratori e tirocini, nonché l'atteggiamento dei docenti nei confronti degli abilitandi dovrebbe, pensiamo, portarli maggiormente a rendersi conto di non essere più solo degli studenti ma anche professionisti, se pur agli inizi della carriera e con tante cose ancora da imparare, scoprire, valutare, meditare. Un diverso atteggiamento degli abilitandi potrebbe condurli ad una migliore appropriazione di tecniche, contenuti, epistemologie, saper fare.

---

<sup>790</sup> Si veda Appendice D. Griglie dell'osservazione. Lezione 3

<sup>791</sup> Si veda Appendice D. Osservazioni in Aula. Laboratorio 3

Gli abilitandi hanno anche avuto difficoltà nel cogliere appieno le conseguenze e le implicazioni di **definire l'insegnamento una professione**. A riguardo si può considerare illuminante anche che nessuno degli intervistati fosse a conoscenza dell'esistenza del codice deontologico redatto dall'associazione italiana docenti, che nessuno si fosse mai posto domande circa la sua, o meno, esistenza e che, soprattutto durante il Tirocinio Formativo Attivo nessuno dei formatori abbia parlato ai futuri docenti di tale codice.

La confusione sul concetto di "professione docente" si è evidenziato con le risposte date dagli intervistati alla domanda "La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola (burocratico, dell'autonomia, aggiungerne altri, ...)? Perché?". Le risposte a questa domanda sono state quanto mai varie ma hanno portato alla luce il fatto che ciascun abilitato e ciascun docente avesse una sua propria immagine di cosa dovrebbe essere la scuola. Su questa immagine sembrano poi essere state declinate le caratteristiche del docente professionale, gli obiettivi delle discipline, il modello di docente messo in atto.

Nonostante l'evoluzione della pedagogia, le diverse modalità attive promosse a livello nazionale e internazionale sembra, dalle risposte degli intervistati e dal comportamento degli abilitandi in aula che si sia ancora riusciti a destrutturare il modello di scuola trasmissivo, che in Italia sembra che stia per essere accompagnato da un ritorno a una strutturazione delle istituzioni scolastiche che impedirà sempre più il passaggio da una classe sociale ad un'altra.<sup>792</sup>

Si è evidenziato nell'analisi delle osservazioni<sup>793</sup> come gli abilitandi abbiano avuto difficoltà a posizionarsi in aula come **professionisti in apprendimento** e ad analizzare il comportamento della docente come elemento formativo, rimanendo in uno stato di "so/non so" e come nel caso si riconoscessero privi di conoscenze ("non so") la loro richiesta si limitasse a pratiche già consolidate e possibilmente universalmente valide.

---

<sup>792</sup> Di dio L., Per Valentina Aprea gli istituti professionali vanno chiusi, 29 giugno 2016: <http://www.orizzontescuola.it/news/istituti-professionali-vanno-chiusi-valentina-aprea>

<sup>793</sup> Si veda par. 8.8.1 L'analisi delle griglie di osservazione e delle registrazioni audio effettuate

Allo stesso modo hanno approcciato **l'educazione** come un qualcosa che ha a che fare preminentemente con la relazione<sup>794</sup> con gli studenti e il proprio ego.

Le possibili soddisfazioni provenienti dall'insegnamento insieme a un progresso di tutto (abbandono per vari motivi delle attività di ricerca percepito come una sconfitta) definiscono un quadro dell'insegnamento che ha più a che fare con la missione che con la professione, con una questione personale più che con qualcosa che deve essere costruito, che ha propri codici, propri strumenti, che richiede ai suoi professionisti di sapere gestire le classi come gruppo e saper progettare gli spazi.

Se l'educazione non è stata, e non viene, percepita in primo luogo dai docenti stessi come un qualcosa che si struttura, che si costruisce, che contiene ma va necessariamente e intrinsecamente oltre la relazione e la soddisfazione personale, allora non ci si dovrebbe stupire che la società continui a non definire e a non considerare gli insegnanti come dei professionisti, ma come persone che sanno qualcosa da trasmettere.<sup>795</sup>

#### 9.4.2 DIFFICOLTÀ INCONTRATE DAGLI ABILITANDI E DAI DOCENTI SUL CAMPO

In questo paragrafo si vogliono commentare le difficoltà incontrate da abilitandi e docenti durante l'esperienza di insegnamento sul campo per evidenziarne similitudini e differenze e darne una possibile spiegazione, con lo scopo ultimo di riuscire a ottenere elementi che possano indirizzare ulteriormente la progettazione della futura formazione iniziale dei docenti.

Le difficoltà incontrate nell'attività di insegnamento/supplenza possono essere ricondotte a 6 ambiti: Persone, Situazioni contingenti, Discipline insegnate, Tipologia di lavoro, Situazioni personali, Contesto. (Si veda Tabella 8)

Per quanto riguarda le Persone le maggiori sembrano essere date da tutti gli attori coinvolti nell'Istituzione scolastica (studenti, presidi, colleghi, genitori degli studenti), sia

---

<sup>794</sup> Si veda par. 8.8.2 Analisi degli elaborati: Le tue motivazioni a diventare docente

<sup>795</sup> Appendice. Intervista R3



anche dall'opinione che la società ha costruito in questi anni nei confronti degli insegnanti (coloro che hanno "pomeriggi liberi ....e ....tre mesi di vacanze"<sup>796</sup>). In questo ambito si nota che abilitandi e docenti in servizio hanno risposto in modo pressochè identico.

Notevoli differenze invece si notano nell'ambito del "Contesto" e della "Tipologia di lavoro" e "Contesto", che si crede possano dipendere dalla differenza di esperienza sul campo. Inoltre dalle risposte si può evidenziare una diversa focalizzazione sulla professione docente.

Se gli abilitandi infatti elencano difficoltà più inerenti alla pratica e a una propria mancanza di esercizio (Difficoltà a collaborare con i colleghi, difficoltà a programmare, Difficoltà a capire quale distanza mantenere con gli studenti, Difficoltà a capire quando è il momento di dire di no, Difficoltà a gestire la classe), i docenti in servizio si focalizzano sulle difficoltà derivanti da situazioni contingenti o dal contesto (numero elevato di studenti in classe, mancanza di strumentazione o strumentazione inadeguata, finestre, bagni, proiettori inutilizzabili)

La maggiore difficoltà a livello personale dei docenti in servizio è una certa stanchezza che quasi a fine carriera inizia a farsi sentire e fa temere loro di non essere più in grado di essere al "essere al top in ogni momento"<sup>797</sup>, di non essere più in grado di dare alla classe tutto quello che occorre.

Nel caso della "Tipologia di lavoro" lo scarto tra abilitandi e docenti in servizio può pensarsi derivante dall'entusiasmo iniziale che fa superare meglio, o fa sottovalutare l'importanza delle questioni burocratiche, di contratto lavorativo, delle possibili situazioni di stress e di malattia da lavoro-correlato.

Si ritiene significativo evidenziare che sia gli abilitandi che i docenti in servizio abbiano messo tra le difficoltà dell'insegnamento la presenza, a soprattutto l'ingresso ad anno scolastico inoltrato di studenti con bisogni educativi speciali.

---

<sup>796</sup> Si veda Appendice E. intervista 3

<sup>797</sup> Si veda Appendice E. Intervista R3

Questo porta a pensare che non solo non ci sono i supporti necessari per includere adeguatamente tali studenti, ma che non vi è nemmeno una adeguata preparazione dei docenti rispetto a queste tematiche.

Il percorso di formazione iniziale allora dovrebbe forse preoccuparsi maggiormente di tali tematiche e come suggerito dalle interviste si potrebbe arrivare a pensare di rendere obbligatorio un tirocinio su sostegno (*“tutti dovrebbero far l’insegnante di sostegno prima di diventare insegnanti di materia”*<sup>798</sup>).

---

<sup>798</sup> Si veda Appendice E. Intervista 3

<p><b>Difficoltà nell'insegnamento (Docenti)</b></p> <p><b>Dipendenti da Persone:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Famiglie oppositive</li> <li>• Presidi che osteggiano perché vogliono gestire tutto in prima persona.</li> <li>• Avere a che fare con dirigenti di cui non si condividono le scelte</li> <li>• Colleghi non collaborativi o egocentrici</li> <li>• L'idea che la società ha degli insegnanti</li> </ul> <p><b>Dipendenti da Situazioni Contingenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il continuo cambio di sede: fonte di stress</li> <li>• Le continue riforme: si lavora sempre con regole diverse</li> <li>• Malattie invalidanti da stress correlato</li> <li>• Situazioni nuove da affrontare ogni anno</li> <li>• È negativo cambiare continuamente scuola: cambiano i comportamenti dei ragazzi e le relative esigenze</li> <li>• La società è veloce: ti devi adeguare. Richiede sforzo continuo</li> <li>• I continui ingressi di ragazzi nuovi e con difficoltà ad anno inoltrato</li> </ul> <p><b>Dipendenti dalle discipline insegnate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La matematica che può essere vissuta come cosa rigida che dà poca possibilità di interagire con il ragazzo</li> </ul> <p><b>Dipendenti dalla tipologia di lavoro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Malattie invalidanti da lavoro correlato</li> <li>• È un lavoro empatico bisogna tenere un certo distacco, si rischia di farsi travolgere</li> <li>• La paura di essere valutati</li> <li>• Programmare per competenze: difficoltà</li> <li>• Ci sono tantissime cose che facciamo: psicologi, educatori</li> </ul> <p><b>Dipendenti da pensieri/situazioni personali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendo a dire "Cosa posso fare di più?"</li> <li>• Ci si ammala come si ammalano i ragazzi</li> <li>• Stanchezza negli ultimi anni</li> <li>• All'inizio facevo fatica a capire quali erano le vere difficoltà dei ragazzi</li> <li>• Pensare di essere arrivati: NO tutto cambia.</li> <li>• L'idea di dire "Mah la didattica la so"</li> </ul> <p><b>Dipendenti dal contesto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavorare da soli in classe di 25 barra 28 persone è da pazzi</li> <li>• Classi con macchie di muffa sui muri</li> <li>• Finestre che non si aprono</li> <li>• Bagno con la finestra rotta/senza chiavi</li> <li>• Mancanza di risorse e di personale</li> </ul>	<p><b>Difficoltà nell'insegnamento (Abilitandi)</b></p> <p><b>Dipendenti da Persone:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Troppi pettegolezzi non costruttivi in sala professori</li> <li>• Essere il capo espiatorio nella lotta tra figli e genitori</li> </ul> <p><b>Dipendenti da Situazioni Contingenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La presenza di studenti con culture molto differenti dalla nostra</li> <li>• La presenza di molti studenti con bisogni educativi speciali</li> <li>• Mancanza di punti di riferimento</li> </ul> <p><b>Dipendenti dalle discipline insegnate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenza di molti studenti con precomprensioni errate e/o pregiudizi sulla matematica e sulle proprie capacità di impararla</li> <li>• Difficoltà a insegnare materie mai studiate</li> <li>• Necessità di finire i programmi</li> </ul> <p><b>Dipendenti da pensieri/situazioni personali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficoltà a collaborare con i colleghi</li> <li>• Difficoltà a progettare oltre il copia e incolla</li> <li>• Difficoltà a capire quale distanza mantenere con gli studenti</li> <li>• Difficoltà a capire quando è il momento di dire di no</li> <li>• Mancanza di conoscenza dei programmi/obiettivi degli altri gradi di scuola</li> <li>• Difficoltà a gestire la classe</li> <li>• Non sapere come giocarmi in classe</li> <li>• Dire "Come è possibile che non sia chiaro?"</li> <li>• Dire: "Come è possibile che non lo sai"</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabella 8: Difficoltà nell'insegnare

#### 9.4.3 PUNTI DI FORZA NELLA FORMAZIONE INIZIALE IN UNIVERSITÀ E SUL CAMPO

Dopo aver fatto una disanima delle difficoltà emerse sia sul campo che durante la formazione iniziale nel TFA, in questo paragrafo si vogliono evidenziarne i punti di forza, che hanno permesso agli abilitandi di migliorare le proprie conoscenze e competenze, di avanzare sulla strada della professionalizzazione, di aprirsi a metodologie e dubbi che dovrebbero accompagnarli lungo tutto il loro percorso lavorativo nella scuola.

La **collaborazione** tra abilitandi e la collaborazione tra docenti/supplenti a scuola è stata considerata da chi ha preso parte alla presente ricerca come il maggior punto di forza della formazione e della pratica lavorativa.<sup>799</sup>

Anche il lavoro d'equipe pedagogica è stato portato come un esempio di buone pratiche che permettono di non sentirsi soli e di risolvere questioni per le quali non si hanno ancora sufficienti competenze<sup>800</sup>. La collaborazione però può anche trasformarsi in elemento negativo quando si trovano colleghi non disponibili ad essa.<sup>801</sup>

La possibilità di intrecciare **reti** da mantenere e sulle quali contare nel futuro è stato visto come una valida opportunità dal TFA.

Inoltre sono stati considerati fondamentali e professionalizzanti sia i **tirocini** che il lavorare, anche prima di entrare a scuola, con i ragazzi “più disperati”, nelle **situazioni più complesse**, come insegnante di **sostegno**<sup>802</sup>, perché in tutti questi, partendo dal rapporto uno-a-uno, da un punto di vista della classe e non della cattedra, dovendo cercare soluzioni alternative e innovative per risolvere situazioni complesse e complicate si riescono a sviluppare consapevolezze e sguardi che dalla cattedra difficilmente si riescono a cogliere ma che dovrebbero far parte del bagaglio culturale e strumentale di ciascun docente.

---

<sup>799</sup> Si veda Appendice E. Intervista 1, Appendice E. Intervista R1, Appendice B. Elaborati Testuali. Descrivi il tuo essere insegnante n.3, Appendice. E. Osservazioni in Aula. Lezione 2

<sup>800</sup> Si veda Appendice E. Intervista 1, Appendice E. Intervista R4

<sup>801</sup> Si veda Appendice E. Intervista R4

<sup>802</sup> Si veda Paragrafo 9.4.2

La modalità di formazione del **tirocinio** è stata eletta dagli intervistati come la migliore per sviluppare le competenze sul campo e la sicurezza in sé rispetto alle pratiche. L'attività dei tutor di tirocinio è stata considerata assai utile e qualificante.<sup>803</sup>

Anche l'utilizzo di **diversi approcci di formazione** (quello clinico e quello autobiografico) all'interno del modulo "Professione e Contesto" è stato evidenziato dagli abilitandi come un punto di forza in quanto ha permesso loro di osservare gli altri e se stessi da più punti di vista e li hanno ritenuti inoltre fondamentali per il percorso di professionalizzazione. Due approcci insomma che si sono rivelati sul campo complementari.

Rispetto sempre ai diversi approcci di formazione, il TFA sembra essere riuscito ad **allargare gli orizzonti della didattica** degli abilitandi e darne loro consapevolezza. Non solo per quanto riguarda le nuove frontiere dell'attivismo, il flipped classroom o l'importanza di un approccio laboratoriale ma anche per quanto riguarda i **diversi stili di apprendimento** degli alunni: *"Il TFA un po' mi ha aiutato a, un po' di più a capire che quello che è così chiaro nella mia mente o è chiaro oppure il 95% ragazzi, non è chiaro che lo sia anche per l'altro 5%. Un po' ognuno funziona a modo suo, cioè il suo cervello fa anche dei percorsi diversi e quindi questa cosa sto cercando di usarla in matematica, geometria soprattutto, facendo vedere che ci sono vari, vari modi, vari procedimenti per..., e ognuno si può scegliere il suo"*.

Rendere consapevoli i futuri insegnanti che esistono diverse intelligenze e che ognuno utilizza maggiormente una o l'altra intelligenza per approcciarsi al mondo significa poter avere in futuro studenti meno frustrati e più compresi nel loro modo di vedere il mondo.

Che non significa ovviamente che non debbano essere spinti ad osservare il mondo con modalità diverse dalle loro, anzi, ma non redarguirli se arrivano alle soluzioni dei problemi in modi diversi da quelli impostati dal docente o se utilizzano strumenti differenti da quelli spiegati in classe per approcciarsi allo studio e alle discipline.

---

<sup>803</sup> Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

Le loro “attitudini”, crediamo insieme a Gardner<sup>804</sup>, andrebbero semmai orientate più che represses.

---

<sup>804</sup> Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994

## 9.5 I METODI DELLA FORMAZIONE INIZIALE: PRO E CONTRO

Nel sesto capitolo sono stati presi in considerazione a livello teorico i metodi utilizzati nella formazione degli insegnanti. All'interno del percorso TFA sono stati utilizzati diversi metodi, come la lezione frontale, il tirocinio come modalità learning-by-doing, il laboratorio e nel modulo "Professione e Contesto" gli approcci clinico e autobiografico.

Il tirocinio è stato considerato dai partecipanti alla ricerca come il metodo più consono e più utile a formare i docenti sulle pratiche<sup>805</sup> e anche i laboratori didattici sono stati ritenuti utili e importanti.<sup>806</sup>

Questi due metodi vanno a implementare l'idea di una formazione professionalizzante<sup>807</sup> che a volte però sembra mancare di una parte di una parte riflessiva sia sulle pratiche sia, soprattutto sul percorso formativo degli insegnanti.

Per questo motivo nel modulo "Professione e contesto" si è cercato di utilizzare altri due approcci, quello clinico e quello autobiografico, che si sono rivelati essere non solo complementari ma assai graditi dagli abilitandi.

Utilizzare due metodologie ha permesso ad ogni abilitando di approcciare il mondo pedagogico secondo il punto di vista a lui più confacente. Alcuni abilitandi hanno detto di essersi trovati meglio con l'approccio clinico<sup>808</sup>, mentre altri hanno detto di aver preferito quello autobiografico perché più interessati a fare un'analisi su loro stessi prima di sentirsi pronti per osservare i comportamenti altrui.<sup>809</sup>

L'approccio clinico partendo dall'esempio proprio o altrui ha aiutato gli abilitandi a scoprire ulteriori modi di fare didattica e a connettere ciò che vedevano sugli schermi con proprie modalità, spesso inconsce, che in questo modo riuscivano ad emergere e a rendersi

---

<sup>805</sup> Si vedano Appendice G.. Intervista di Gruppo, Appendice E. Intervista 5

<sup>806</sup> Si veda Appendice F. Intervista di gruppo.

<sup>807</sup> Si veda Par. 6.1 e 7.1.2 sul tirocinio

<sup>808</sup> Si veda Appendice E. Intervista 5

<sup>809</sup> Si vedano Appendice E. Intervista 1, Appendice F. Intervista di Gruppo

manifeste, sostenendo il percorso di consapevolezza e di sviluppo personale e professionale.<sup>810</sup>

L'approccio autobiografico partendo dalla propria storia di formazione e lavorativa ha permesso ad alcuni abilitandi di identificare punti di difficoltà da riosservare successivamente<sup>811</sup>.

Si è notato che mentre l'approccio clinico è stato compreso e accettato dai più, l'approccio autobiografico ha creato parecchie resistenze, evidenziando che è sempre difficile fare un lavoro su di sé, sul proprio vissuto professionale e formativo, mentre risulta più facile fare lo stesso lavoro di decostruzione e analisi sui percorsi e sugli atti degli altri.

Si suppone che qualsiasi lavoro su di sé venga percepito come un atto psicologico più che pedagogico e che questo innalzi barriere difensive della propria privacy.

Eppure un adeguato lavoro sul Sé in rapporto con l'Io e con l'altro, con i propri comportamenti e con quelli degli altri, sull'immagine che il docente ha di sé e quella che gli viene restituita dagli studenti,<sup>812</sup> è ormai reputato indispensabile<sup>813</sup> per mantenere e far crescere positivamente l'unità tra le varie identità, rafforzare la fiducia nelle proprie capacità e la consapevolezza delle proprie motivazioni.

Per questo motivo si reputa importante continuare ad approfondire come riuscire a proporre positivamente **sia l'approccio clinico che quello autobiografico** all'interno di un percorso di formazione iniziale.

Riuscire a creare un vero binomio clinica-autobiografia migliorerebbe la visione olistica della formazione iniziale dei docenti e allo stesso tempo anche la relazione tra gli abilitandi, la pedagogia, le discipline, le relazioni, l'educazione per giungere a quella

---

<sup>810</sup> Massa R. (a cura di), *La Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, Armando, Roma, 2003

<sup>811</sup> Si veda Appendice E. Intervista 1

<sup>812</sup> Viteritti A, *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in Benadusi L., Consoli F., "L'autonomia oltre l'autonomia", il Mulino, Bologna, 2004

<sup>813</sup> Si veda CAPITOLO 2



“singolare modalità di sentire”<sup>814</sup>, fondamentale per riuscire a creare e attuare il proprio modello didattico.

I formatori dovrebbero portare gli abilitandi a sperimentare entro la fine della formazione iniziale entrambe gli sguardi e comprenderne, almeno, i principi base.

La formazione in itinere potrà pensare successivamente a far maturare la consapevolezza e le competenze in entrambe gli ambiti.

Al di là dei possibili metodi e approcci formativi è emerso che dovrebbe essere dedicato più tempo alla **formazione dei formatori** che dovrebbero soprattutto giungere alla consapevolezza sugli obiettivi della formazione iniziale dei docenti e attuare un percorso anche educativo e non solo istruttivo.

I formatori dovrebbero poi essere anche sufficientemente capaci di gestire le difficoltà di interpretazione e traduzione tra i diversi linguaggi scientifici (pedagogico e matematico) e conoscere le difficoltà legate alle possibili dissonanze cognitive per introdurle in modo consapevole e riuscire a gestirle autorevolmente.

Un ultimo punto che si vuole trattare è quello della **ricorsività formativa**.

Insegnare ai futuri insegnanti pone le metodologie e gli approcci formativi su livelli paralleli che dovrebbero essere chiari nella mente dei formatori per divenire altrettanto chiari nella mente degli abilitandi.

Confondere il proprio approccio didattico (del formatore) con l'approccio didattico invece da insegnare ai futuri docenti o con il contenuto da far passare, può provocare confusione negli abilitandi e rischia di far mischiare ipotesi, tesi, approcci, epistemologie.

I formatori allora dovrebbero saper illustrare e separare il metodo da loro adottato per far imparare gli abilitandi dal contenuto che stanno andando ad insegnare e che dovrà essere colto dagli abilitandi.

---

<sup>814</sup> Idem

Se metodo utilizzato dal formatore e metodo che sta insegnando sono identici (ad esempio si cerca di illustrare il metodo clinico mediante un approccio clinico) si dovrebbe stare attenti dichiarare a priori tale intenzione.

Da quanto emerso dalle osservazioni e dalle interviste si ritiene che potrebbe essere opportuno, anche, da parte dei formatori essere consapevoli che la ricorsività didattica si compone non solo delle metodologie ma di tutto ciò che viene esperito e sperimentato in classe (motivazioni ad apprendere contenuti e sviluppare identità, difficoltà nell'apprendimento di determinati concetti, modalità relazionale con la classe, atteggiamento docente, modalità di comunicazione). In questo senso potrebbe tornare molto utile approfondire e aggiornarsi sulle modalità tutoriali e su quelle utilizzate dai mastri artigiani nelle botteghe, dai coach negli apprendistati svolti nelle organizzazioni e nelle aziende.

## CAPITOLO 10. PROGETTANDO UNA NUOVA FORMAZIONE INIZIALE

In questo capitolo si vuole svolgere una riflessione che possa presentare gli elementi che docenti e abilitandi hanno considerato, durante le osservazioni, le interviste e negli elaborati, importanti per una progettazione adeguata della formazione futura, alcune evidenze emergenti dalla letteratura, dal percorso storico indagato e dalle discussioni attuali, nonché e le osservazioni in aula hanno fatto emergere rispetto alla questione della futura progettazione della formazione iniziale degli insegnanti di Matematica e Scienze delle Scuole Secondarie di Primo Grado.

Elementi che potrebbero aiutare le future discussioni sul tema a focalizzarsi sulle necessità e sulle difficoltà esperite dagli abilitandi sul campo e/o venute alla luce dopo decenni di servizio nelle scuole ea contatto con docenti neo-abilitati o in formazione. Uno sguardo che oggi viene richiesto a gran voce sia dai docenti, sia dai precari, sia dai sindacati di categoria e che costantemente viene disilluso, nonostante la consultazione online sulla Buona scuola.<sup>815</sup>

Dalle proposte effettuate nella consultazione alcune hanno riguardato anche la formazione dei docenti. Si evidenzia come chi ha partecipato (comuni, scuole, agenzie, formative, circoli di partiti) abbia richiesto che la formazione dei docenti sia *“costante, permanente, obbligatoria fatta da Università, Dipartimenti di ricerca o Enti specializzati”*<sup>816</sup> in *“alleanza con il mondo della scuola”*<sup>817</sup>, offra *“un ampio ventaglio di corsi formativi a seconda delle esigenze professionali dei docenti per la formazione e per una ricaduta qualitativa sull’utenza, intesa come equilibrio tra saperi e dimensione*

---

<sup>815</sup> Renzi ammette che sulla scuola si è creata una frattura. Anief: colpa sua, non ci ha ascoltato. Anief, 5 luglio 2016: [http://www.anief.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14754:ren-zi-ammette-che-sulla-scuola-si-e-creata-una-frattura-anief-colpa-sua-non-ci-ha-ascoltato&catid=348&Itemid=1105](http://www.anief.org/index.php?option=com_content&view=article&id=14754:ren-zi-ammette-che-sulla-scuola-si-e-creata-una-frattura-anief-colpa-sua-non-ci-ha-ascoltato&catid=348&Itemid=1105) visto il 6 luglio 2016

<sup>816</sup> MARANO I.C. SOCRATE- MALLARDO, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>817</sup> LIVIO CAMBI - DONATELLO SERRANI, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

*emotiva e globale dell'alunno*<sup>818</sup>, sia collegata al *“programma Erasmus Plus”*<sup>819</sup>, sia seria e valida a livello *“educativo-didattica”*<sup>820</sup>, comprenda una migliore *“educazione alimentare e sensoriale”*<sup>821</sup> e *“PREVENZIONE ED EDUCAZIONE SANITARIA”*<sup>822</sup>, tenga conto di *“una reale continuità dei processi educativi fra scuola e famiglia”*<sup>823</sup>. Inoltre gli interventi si sono focalizzati sull'importanza di insegnare a ogni docente ad essere *“membro di un corpo”* poiché *“Senza la maturazione di questa prospettiva qualunque tentativo di riqualificare la professionalità dei docenti rischia di essere sterile”*<sup>824</sup>, di ritornare ad effettuare un ripensamento rispetto alle *“competenze didattiche”* e alla *“sapienza tecnica dell'insegnamento”*.<sup>825</sup>

Un affondo è stato fatto anche rispetto alla necessità di garantire *“la gratuità e la libera scelta dei corsi di aggiornamento/formazione per gli insegnanti”*<sup>826</sup> e di rendere la professionalizzazione dell'insegnante orientata *“al miglioramento della didattica nelle classi in cui esercita”*<sup>827</sup>, con l'eventuale intervento anche di *“esperti esterni alla scuola, con i quali poter discutere anche delle esperienze condotte quotidianamente con gli alunni, talora mutevoli e contingenti”*<sup>828</sup>.

Rispetto ai tempi e alle modalità della formazione iniziale è stato suggerito un biennio orientato alla didattica, basato sulla *“formazione esperienziale tra colleghi”*<sup>829</sup> e sostenuto da un Mentor, mantenendo come riferimenti lo *“spirito della SPERIMENTAZIONE BROCCA”*<sup>830</sup> e l'ottica del *“curricolo verticale”*.<sup>831</sup>

---

<sup>818</sup> MARANO I.C. SOCRATE- MALLARDO, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>819</sup> Coop.Work in Progress-WIP, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>820</sup> IC SANTA LUCIA DI PIAVE, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>821</sup> Associazione Centro di Formazione, Ricerca e Comunicazione sull'educazione sensoriale, alimentare e del gusto, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>822</sup> Federazione Italiana Educatori Fisici e Sportivi F.I.E.F.S., associazione benemerita riconosciuta dal CONI, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>823</sup> CISV (ong di cooperazione internazionale, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>824</sup> Cometa Formazione, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>825</sup> Idem

<sup>826</sup>Unione comunale PD di Buonconvent, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>827</sup> Idem

<sup>828</sup> I.C. DON L. MILANI, Union, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>829</sup> TERNI I.I.S. CLASSICO E ARTISTICO, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>830</sup> Circolo Partito Democratico Potenza Picena, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

<sup>831</sup> Ufficio Scolastico Territoriale di Siena, <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>

Dalla presente ricerca, sia a livello teorico (Capitoli 1-4) che sul campo (Capitolo 8) i temi più sentiti da docenti e abilitandi rispetto alla formazione iniziale degli insegnanti in generale e di quelli di Matematica e Scienze in particolare sono stati i seguenti.

Innanzitutto che la formazione sia progettata in modo da lasciare **adeguati tempi di riflessione** sugli argomenti trattati, senza però essere troppo lunga o dispersiva, e che sia strutturata in modo da non risultare una corsa ad ostacoli ma un percorso denso di significanti.

Vi sono state proposte di un anno accademico sia da parte dei docenti che da parte degli abilitandi, un tempo che sembra loro adeguato a porre le prime basi della professione.<sup>832</sup>

I formatori dovrebbero prestare maggiore **attenzione alla differenza di significati** tra le diverse discipline in modo da accompagnare adeguatamente i futuri insegnanti nell'apprendimento di una terminologia tecnica, soprattutto quella pedagogica, così differente da quella che hanno sempre utilizzato e nella quale sono stati a lungo formati, ossia quella matematica e delle scienze naturali.

Si aprirebbe così anche una necessaria riflessione sulla scelta dei formatori da impiegare nella formazione iniziale degli insegnanti e su un loro inquadramento rispetto agli obiettivi di tale formazione, certo diversa da quella degli studenti, universitari e delle scuole superiori e che dovrebbe tenere conto di tutti gli apporti provenienti dall'educazione degli adulti<sup>833</sup> e dalla formazione professionale.<sup>834</sup>

Un'emersione forte è venuta fuori anche nell'ambito delle **metodologie di insegnamento-apprendimento** utilizzate all'interno del percorso di abilitazione.

Se il tirocinio e i laboratori sono stati vissuti dagli abilitandi come fondamentali per il proprio percorso di professionalizzazione<sup>835</sup>, è necessario notare però che la professionalizzazione passa anche attraverso conoscenze dei codici, dei linguaggi, delle

---

<sup>832</sup> Si vedano Appendice E. Intervista 3, Intervista R4,

Si veda Appendice F. Intervista di Gruppo

<sup>833</sup> Si veda par. 4.1 Una questione di formazione degli adulti

<sup>834</sup> Si veda par. 4.2. Una questione di formazione professionale nelle organizzazioni

<sup>835</sup> Si veda par. 9.5.1 metodi nella formazione iniziale

strutture, degli strumenti, degli ambienti, della legislazione della professione stessa e quindi diventa necessario anche una formazione in tali ambiti e quindi necessariamente riporta all'imparare contenuti. (*"A scuola si viene anche per imparare"*)<sup>836</sup>

Inoltre un tirocinio presso anche il più bravo docente esistente non può esaurire tutte le situazioni che possibilmente potranno accadere in un'aula, si ritiene quindi che debba essere sviluppato nel futuro docente sia la comprensione del fatto che non esiste un solo modo giusto per fare docenza, ma ogni docente dovrà essere in grado di adattare il proprio metodo alla situazione contingente e al contesto.<sup>837</sup>

Quindi per controbattere l'idea che si possano prendere dai formatori "pacchetti preconfezionati di modi di fare docenza" sarebbe utile sia utilizzare la clinica della formazione come metodologia di insegnamento nella formazione iniziale, sia dare agli abilitandi le basi di formazione clinica affinché essi stessi, in qualsiasi momento possano avere una metodologia per analizzare le situazioni, per orientarsi, per trovare possibili soluzioni.

Si crede che solo rendendo i docenti capaci di muoversi da sé, di riflettere in modo rigoroso, di prendere decisioni che tengano fortemente in conto il contesto se ne possano iniziare a fare dei professionisti dell'educazione e non semplicemente degli attuatori di pratiche scoperte da altri e travasati in loro da altri ancora.

Si è già detto nel Paragrafo 8.8.4 come l'approccio clinico e l'approccio autobiografico si siano dimostrati complementari nella formazione dei futuri docenti e si reputa quindi che progettare i futuri corsi in modo che contemplino entrambi gli approcci sia come metodologie di formazione che come strumenti di analisi possa risultare davvero una significativa evoluzione dei percorsi di formazione.

Un approccio clinico per comprendere approfonditamente le proprie e le altrui pratiche, atteggiamenti, posizioni didattiche, calate costantemente nei contesti e un approccio autobiografico per evidenziare i taciti, le pre-comprensioni, le influenze interne ed esterne

---

<sup>836</sup> Si veda Appendice E. Intervista R4

<sup>837</sup> Si veda par. 1.3 L'insegnante e l'insegnamento secondo le attuali indicazioni europee

nella propria formazione e professione, per rendersi conto della inscindibile interrelazione tra l'io personale e l'identità professionale.<sup>838</sup>

Nel contesto di una formazione adulta allora è necessario **stimolare la partecipazione e l'interesse degli abilitandi** ma al contempo **maturare la loro percezione di essere professionisti in formazione** e non studenti in cerca di un titolo di studio. Altrimenti nell'assecondare i loro desiderata ci si potrebbe ritrovare a svolgere una formazione settorializzata, personalizzata ma non certamente olistica e professionalizzante.

Dalla Tabella 9 si riportano inoltre ulteriori e, si reputa, significativi suggerimenti provenienti dalle interviste.

Innanzitutto è stato detto dagli intervistati che la formazione non dovrebbe durare più di due anni e dovrebbe garantire corsi di didattica della disciplina ma solo sugli argomenti che veramente si tratteranno successivamente in aula, sui problemi dell'apprendimento e dell'adolescenza. Per quanto riguarda la pedagogia i docenti in servizio si sono detti più a favore di corsi monografici, mentre gli abilitandi opterebbero anche per corsi di pedagogia generale focalizzati però sull'età pre-adolescenziale.

Per quanto riguarda l'inserimento nelle scuole gli abilitandi pensano che sarebbe auspicabile riuscire a rimanere almeno un paio di anni nella stessa scuola.

La **formazione continua** come richiesto dai docenti potrebbe invece proprio avere le caratteristiche di "interesse" da parte degli insegnanti perché allora si tratterebbe non di fondare una professione ma di approfondire tematiche aiuterebbero i docenti "a stare chinati" sulle specifiche situazioni e necessità locali.

Rispetto ai temi da affrontare durante la formazione iniziale gli abilitandi hanno espresso la necessità di avere una migliore formazione/informazione rispetto alle modalità comunicative e relazionali da tenere con gli studenti ("capire fino a che punto sbilanciarsi"<sup>839</sup>).

---

<sup>838</sup> Si veda par. 4.1 Una questione di formazione degli adulti

<sup>839</sup> Si veda Appendice E. Intervista 5

Un ultimo punto sul quale si ritiene di soffermarsi è la **formazione specifica dei futuri insegnanti di Matematica e Scienze**. Tale formazione ha la necessità di essere ripensata in base agli Obiettivi Didattici della Scuola Secondaria di Primo Grado.

Potenziare la matematica potrebbe voler dire ammettere in cattedra solo i laureati in Matematica, optare per una migliore comprensione del mondo e delle basi scientifiche potrebbe significare invece affidare tale cattedra ai laureati in Scienze (Fisica, Geologia, Chimica, Biologia, ...)

Dagli interventi raccolti sembra risultare che nessuno propenda per una separazione delle cattedre (Matematica ai Matematici e Scienze a laureati in Scienze) poiché tutti hanno evidenziato l'importanza di mantenere insieme le discipline per poter darne una visione olistica e esplicitare la matematica come un linguaggio sottostante a ogni pensiero scientifico.

Dalla letteratura si è visto che molteplici sono state le proposte a livello istituzionale, e non, per questa cattedra, finanche il ripristino delle lauree miste.<sup>840</sup>

La cosiddetta “Buona Scuola” si è limitata ad aggiungere alle lauree che danno titolo a insegnare sulla cattedra di Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado (la laurea in Ingegneria biomedica, Ingegneria chimica, Ingegneria della sicurezza, Ingegneria per l'ambiente e il territorio, Modellistica matematico-fisica per l'ingegneria), ma non ha definitivamente risolto la questione poiché i laureati dal 2019-2020 dovranno possedere un ben definito numero di crediti in chimica, biologia, fisica, matematica, geologia che finora nessun corso di laurea sembra contemplare all'interno del proprio corso di studio e quindi potrebbe richiedere una ulteriore revisione dei corsi di laurea o altri modi per avere i crediti formativi necessari nelle varie discipline.

---

<sup>840</sup> Si veda CAPITOLO 5. La Questione della formazione degli insegnanti di Matematica e Scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado



Ci si chiede se ad esempio gli esami mancanti non potrebbero essere inseriti nel percorso di formazione iniziale in modo che abbiano un taglio specifico per gli obiettivi didattici della Scuola Secondaria di Primo Grado.

Su quest'ultimo tema i futuri insegnanti si sono detti molto contrariati del fatto che nel percorso di abilitazione, oltre ad essere state loro richieste conoscenze già valutate negli esami universitari e negli esami di selezione per il TFA, gli venissero richiesti argomenti che non potranno mai rientrare nella programmazione delle Scuole Secondarie di Primo Grado.

Se dal punto di vista del curricolo verticale<sup>841</sup> sarebbe anche opportuno accertare che gli insegnanti conoscano e sappiano argomentare su temi inerenti a gradi di scuola superiore, ma forse anche inferiore, vista la brevità e la compressione del TFA sarebbe stato più adeguato concentrare le tematiche su quelle che effettivamente si svolgono a scuola.

Nulla vieterebbe in seguito di far partecipare i docenti di tali discipline, una volta in servizio, a seminari ad hoc sulla disciplina, sempre con una prospettiva evolutiva rispetto al curriculum della disciplina nei diversi gradi di scuola.

Gli abilitandi si sono anche sorpresi del fatto che nessuno durante il percorso abilitativo li avesse informati circa l'esistenza dei progetti "Scientix" e "Educazione Scientifica".

Se è vero che dovrebbe essere compito dell'insegnante informarsi su quanto viene fatto a livello nazionale e internazionale circa la diffusione, educazione, formazione nelle loro discipline, si potrebbe dire che è altrettanto vero che dare queste informazioni durante un percorso di formazione iniziale significherebbe non solo dare delle informazioni ma trasmettere agli abilitandi un atteggiamento di cooperazione, di apertura oltre le mura scolastiche, di appartenenza a una comunità di docenti, scienziati, ricercatori, pedagogisti, didatti più vasta e intenta a trovare nuove strategie, nuove forme, nuove modalità, nuovi saperi.

---

<sup>841</sup> Si veda Appendice E. Intervista 1

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

La formazione specifica dei docenti di Matematica e Scienze dovrebbe poi tener presente gli obiettivi che gli abilitandi pensano di dover conseguire con i propri studenti per riuscire a indirizzarli correttamente ed eventualmente a mostrare loro ulteriori obiettivi didattici, formativi ed educativi che dovranno considerare e dovrebbe dare agli abilitandi adeguati strumenti per riuscire una volta in aula a conseguire tali obiettivi.

<b>Sulla formazione iniziale future (Docenti)</b>	<b>Sulla formazione iniziale future (Abilitandi)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Deve seguire l'aggiornamento</li><li>• Il percorso di formazione iniziale deve durare meno di due anni</li><li>• Corsi monografici di pedagogia: qualcosa di particolarmente interessante</li><li>• Non fare corsi di pedagogia in generale</li><li>• Bisogna potenziare l'aspetto didattico</li><li>• Ci vogliono corsi di didattica della disciplina</li><li>• Ci vogliono corsi sui problemi dell'adolescenza</li><li>• Ci vogliono corsi sui problemi di apprendimento</li><li>• I corsi di abilitazione possono costruire l'identità docente. Se non ci fossero non so come si potrebbe costruirla.</li><li>• Ci si forma stando in classe</li><li>• Laurea per l'insegnamento significa non essere completamente laureata in quella materia: si perderebbe proprio la costruzione della materia totale.</li><li>• La formazione deve essere il più operativa possibile.</li><li>• Ci vuole formazione e stare in classe: entrambi in modo equilibrato.</li><li>• Pedagogia e didattica andrebbero studiate dopo la laurea</li><li>• I percorsi di formazione iniziale devono essere meno teorici</li><li>• I docenti in formazione dovrebbero essere messi a contatto con le realtà, i ragazzini più difficili</li><li>• Tutti dovrebbero fare uno o due anni di sostegno prima di entrare su disciplina.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Deve essere continua</li><li>• Sarebbe meglio distribuire la formazione su una annualità: Ci vuole tempo per assimilare</li><li>• Importante seguire e studiare le materie di area pedagogica</li><li>• Puntare maggiormente sugli argomenti che si faranno effettivamente a scuola</li><li>• Deve essere uno degli obiettivi dei docenti</li><li>• Dovrebbe essere sentita come esigenza</li><li>• Dovrebbe contenere sia l'approccio clinico che quello autobiografico</li><li>• È necessario formarsi anche sugli altri gradi della scuola</li><li>• Ragionare su se stessi e sul proprio percorso per capire su cosa è necessario lavorare</li><li>• Avere tempo per la rielaborazione durante i percorsi di formazione</li><li>• La specialistica abilitante potrebbe essere un problema: non la farebbero coloro che non partono già con l'idea di insegnare.</li><li>• Dovrebbe dare la consapevolezza che la società sta cambiando e gli strumenti per gestire il cambiamento</li><li>• Dovrebbero essere garantiti 1- 2 anni completi nella stessa scuola ai futuri docenti</li></ul>

**Tabella 9: Sulla formazione iniziale**

## CAPITOLO 11. VALIDITÀ E ATTENDIBILITÀ DELLA RICERCA

Innanzitutto si dichiara che poiché la ricerca è stata di tipo ermeneutico-induttivo con approccio fenomenologico non sono state poste inizialmente ipotesi da confutare ma ci si è attenuti ai dati rilevati sul campo per far emergere questioni inerenti le difficoltà, le criticità, i punti di forza e i sostegni che gli abilitandi hanno esperito durante il loro percorso di Tirocinio Formativo Attivo e rispondere in questo modo alla domanda di ricerca.

La metodologia di ricerca, ermeneutica-fenomenologica è stata validata da più ricercatori e studiosi ed ha assunto negli ultimi decenni “*larga credibilità epistemica*”<sup>842</sup>, soprattutto nel mondo anglosassone.

La flessibilità del disegno di ricerca in questi tipi di ricerca è stata definita come punto di eccellenza, e non di debolezza, contrariamente invece a quanto accade per le ricerche di stampo positivisticò, poiché è l'unico elemento che può rendere la ricerca veramente plasmabile sul fenomeno, sulla sua evoluzione, nella sua profondità, per “*andare alle cose stesse*”<sup>843</sup> e allo stesso tempo farla essere rigorosa<sup>844</sup>. Dewey, già negli anni '30 dello scorso secolo, non condivideva l'impostazione troppo rigida di alcune ricerche.<sup>845</sup>

Per rendere la presente ricerca il più rigorosa possibile, fondata e giustificata<sup>846</sup>, riferendosi a quanto sostenuto da Bertolini<sup>847</sup> e da Lumbelli si è cercato di specificare fin dall'inizio metodologie, obiettivi, strumenti, approccio<sup>848</sup>, posizione epistemologica del

---

<sup>842</sup> Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p.76

<sup>843</sup> Arendt H., *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?*, Jaca Book, Como, 1998 (ed.Or. *What is Existenz Philosophy?*, in “The partisan Review”, XII, 1946), p.36

<sup>844</sup> Lincoln Y., Guba E., *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA), 1985

<sup>845</sup> Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 [1929]

<sup>846</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998, p.29

<sup>847</sup> Eadem

<sup>848</sup> Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), “Manuale Critico della sperimentazione e della ricerca educativa”, Franco Angeli, Milano 1984

ricercatore, di rendere evidente e quanto più preciso possibile anche il percorso di ricerca, di raccolta dei dati e il processo di analisi degli stessi.

Poiché, inoltre, per convalidare i risultati di una ricerca qualitativa, come è la presente ricerca, significa principalmente tener conto in modo appropriato dell'esistenza di elementi di soggettività.

Se la soggettività degli abilitandi è stato il cuore e l'elemento essenziale della presente ricerca, e quindi più che sopirla si è cercato di farla emergere il più possibile mediante i diversi tipi di elaborati testuali e grafici, le osservazioni sul campo e le interviste singole e di gruppo, la soggettività dell'osservatore invece è stata tenuta sotto controllo mediante l'utilizzo di griglie che hanno fatto da costante riferimento e hanno aiutato a trascrivere le osservazioni in modo adeguato, denotativo, senza cioè aggiungere elementi valutativi e/o interpretativi da parte dell'osservatore.<sup>849</sup>

Come si è notato dalle osservazioni e dall'intervista di gruppo finale la presenza dell'osservatore non ha perturbato in modo significativo l'andamento delle lezioni e il conseguente comportamento degli abilitandi e non ha quindi inficiato i risultati emersi.

Le osservazioni inoltre possono essere ritenute valide in quanto hanno fatto emergere proprio ciò che si intendeva indagare, ovvero le difficoltà che gli abilitandi hanno incontrato durante il percorso formativo, come si pongono nei confronti della professione docente, quali possono essere le loro pre-comprensioni e quali problemi tali pre-comprensioni pongono all'apprendimento, oltre ad altri punti degni di ulteriori e differenti ricerche.

Durante l'osservazione, in particolare, è stata data attenzione anche a quegli elementi non verbali, gesto, mimica, silenzio, che possono considerarsi altrettanti dati validi e rigorosi come le scienze psicologiche e sociali hanno largamente dimostrato<sup>850</sup> e migliorare la comprensione e la validazione delle verbalizzazioni.

---

<sup>849</sup> Da P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione*, in S. Mantovani (a cura di), "La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi", Milano, Bruno Mondadori, 1995

<sup>850</sup> Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano, 1998

Le domande dell'intervista sono state sviluppate in modo da permettere agli intervistati di condividere il proprio pensiero, le proprie idee, le proprie difficoltà, i propri punti di riferimenti.

Un'analisi quantitativa sulle interviste<sup>851</sup> ha dimostrato che gli intervistati hanno potuto e voluto esprimere le loro opinioni evidenziando che essi hanno detto più dei tre/quarti delle parole pronunciate durante tutta l'intervista, tranne che in due casi particolari: una abilitanda che non aveva mai svolto supplenze (73,34% delle parole totali pronunciate) e una docente di ruolo che ha risposto in più occasioni "non lo so" (67,49% delle parole totali pronunciate).

L'analisi del contenuto delle interviste<sup>852</sup> ha evidenziato, inoltre, come gli intervistati abbiano aggiunto altri argomenti e temi rispetto a quelli proposti dall'intervista, dimostrando ancor di più come essi abbiano potuto esprimersi liberamente e far affiorare ciò che più era per loro significativo.

Oltre a una molteplicità di strumenti per raccogliere i dati (osservazioni, elaborati grafico-testuali, interviste) la presente ricerca ha costantemente triangolato, mediante un continuo confronto tra ricercatore, docente d'aula e abilitandi, le emersioni delle osservazioni, degli elaborati e delle interviste,<sup>853</sup> così da minimizzare la soggettività di sguardo e di interpretazione del ricercatore e da rendere attendibili le analisi dei vari tipi di dati, poiché fondate su una "solida base di consenso intersoggettivo"<sup>854</sup> e su problemi educativi che vanno a legittimare, essi stessi, una ricerca che si estende a questioni di relazione con i formatori e arrivare far emergere "ciò che è specificatamente educativo".<sup>855</sup>

---

<sup>851</sup> Si veda par. 8.7.4. L'analisi delle interviste.

<sup>852</sup> Idem

<sup>853</sup> "La loro correlazione (o triangolazione) permette di restituire un quadro più ricco di una data situazione rispetto a quello visto da una sola prospettiva, soprattutto durante l'interpretazione dei dati" da P. Braga, P. Tosi, L'osservazione, in S. Mantovani (a cura di), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Bruno Mondadori, 1995

<sup>854</sup> Ibidem p.viii

<sup>855</sup> Ibidem, p.9

Un ulteriore elemento di attendibilità è stato dato dal fatto che i dati provenienti dai vari strumenti di raccolta hanno portato tutti verso le stesse indicazioni.

Il contesto come elemento fondamentale di una ricerca sul campo<sup>856</sup> è stato preso in considerazione sia descrivendo le aule e i tempi in cui si sono svolte le osservazioni e le interviste, sia tenendo sempre presente che lo svolgimento del TFA si è svolto in una Università, luogo al quale le persone in generale e gli abilitandi in particolare assegnano un determinato ruolo (luogo di formazione per eccellenza che è l'università)<sup>857</sup>.

---

<sup>856</sup> Da P. Braga, P. Tosi, L'osservazione, in Idibem

<sup>857</sup> Si veda Appendice E. Intervista 3

## CAPITOLO 12. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Nel chiudere questo lavoro di ricerca si è consapevoli del fatto che dalle interviste e dalle osservazioni, dai disegni e dagli elaborati testuali si sarebbero potuti ricavare ulteriori considerazioni in differenti tematiche.

Ci si è voluti attenere alle domande di ricerca poiché esse hanno fornito notevoli spunti per ulteriori ricerche e indagini maggiormente settoriali e approfondite.

In particolare si vorrebbero approfondire successivamente gli ambiti degli approcci di formazione cercando di capire come far interagire al meglio l'approccio clinico con quello narrativo-autobiografico, sia all'interno della formazione iniziale sia lungo tutto il percorso della formazione continua, proponendo progetti formativi da utilizzare nei futuri corsi di abilitazione e come corsi di aggiornamento professionalizzanti.

Il percorso di osservazione attuato durante la ricerca è stato particolarmente denso e ha messo in luce una varietà di motivazioni, di posture, di desideri, di obiettivi sia personali che professionali da parte degli intervistati.

Rispetto alle domande della ricerca dalle interviste sono emerse questioni che hanno portato a modificare alcune domande dell'intervista stessa e hanno riempito di significati molteplici il percorso di ricerca.

Raffrontando la disamina storico-culturale dei primi capitoli da quanto emerso sul campo e dagli interventi delle persone coinvolte nella ricerca si è potuto evidenziare come rimangano ancora, quasi inalterate, le eredità dei Regni pre-italici e come le tre differenti visioni della cultura, della scuola e dell'insegnante stiano, oggi più che mai, combattendo aspramente una battaglia ideologica che si spera possa finalmente portare ad una unità di intenti. Parimenti si è notato come l'idea di scuola nonostante le diverse forme proposte

nel tempo sia nell'immaginario collettivo rimasta identica a se stessa, un dispositivo che continua ad essere "Omnes e singulatim"<sup>858</sup>

Le osservazioni in aula hanno fatto emergere l'importanza di utilizzare più approcci formativi in modo che ciascun abilitando possa sperimentare più metodologie e prendere da ciascuna a seconda del proprio grado di preparazione e del proprio modo di apprendere così come le indicazioni europee suggeriscono per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado.

Rispetto al percorso di TFA le maggiori difficoltà riscontrate sono state la mancanza di tempo e una dissonanza di linguaggi (scientifico e pedagogico) sulla quale dovrebbe essere posta un'attenzione pedagogica importante.

Le criticità emerse dal percorso di ricerca riguardano inoltre la carenza di conoscenze professionali specifiche e di sicurezza nelle relazioni interpersonali, l'incertezza su cosa sia l'educazione e come si possa metterla in atto in questa società mutevole in cui sembra che il ruolo del docente sia stato messo dalla società in secondo piano, mentre i punti di forza evidenziati hanno riguardato soprattutto il poter collaborare con gli altri, il condividere sapere, conoscenza, abilità, sguardi, il non sentirsi soli davanti alle difficoltà, dalla mancanza di risorse finanziarie e di strumentazione.

Per concludere si ritiene che debba essere messo in atto uno sforzo particolare da parte di tutti i docenti e dei formatori dei futuri docenti per considerare olisticamente, e non più solo settorialmente, tutte le componenti della professione docente (emotive, disciplinari, sociali, epistemologiche, storiche, culturali, lavorative, personali, educative, trasmissive) in modo da riuscire a gestire veramente quella complessità irriducibile che spesso viene eletta a scusante per giustificare una precoce resa di intenti e di atti.

Ci si augura, insieme agli intervistati che quanto espresso possa davvero contribuire, anche se in minima parte, alla discussione e alla progettazione sulla formazione iniziale

---

<sup>858</sup> Foucault, M., *Omnes et singulatim: Toward a criticism of political reason*. In O. Marzocca (a cura di), "Biopolitica e liberalismo", Milano: Edizioni Medusa, 2001



## *CAPITOLO 12. Conclusioni e Prospettive Future*

degli insegnanti e che possa aprire questioni precedentemente lasciate in disparte, soprattutto in un momento, come questo, di consistenti riforme della formazione iniziale dei docenti (con Gennaio 2017 dovrebbe essere dichiarato chiuso il percorso dei Tfa e essere aperta una nuova modalità di professionalizzazione).

Ci si augura che siano state prese in considerazione le ricerche effettuate all'interno dei percorsi SSIS, TFA, PAS e i progettisti dei nuovi percorsi rimanano strettamente a colloquio con docenti scolastici e universitari.



## APPENDICI

### APPENDICE A. ELABORATI TESTUALI: “LE TUE MOTIVAZIONI A DIVENTARE INSEGNANTE”

**Scrivi brevemente che cosa ti ha portato qui, cioè le tue motivazioni a diventare insegnante**

**N.01:**

DOPO UN'ESPERIENZA DI 2 ANNI DI INSEGNAMENTO GRAZIE A CONTRATTI A TEMPO DETERMINATO SU SCUOLE MEDIE E SUPERIORI MI SONO ACCORTO CHE INSEGNARE, CIOÈ DARE UN QUALCOSA DI SE STESSI (ESPERIENZE DI VITA, CONSIGLI E NATURALMENTE CONOSCENZA DISCIPLINARE) È UN QUALCOSA DI GRATIFICANTE CHE MI HA PORTATO AL TFA E QUINDI AD AVERE UN TITOLO PER CONTINUARE QUESTA PROFESSIONE.

CI SONO ANCHE ALTRI MOTIVAZIONI, PER ESEMPIO IL RAPPORTO CON I RAGAZZI; DOPO GLI ESAMI DI STATO DELLE SUPERIORI CONTINUO AD AVERE UN RAPPORTO DI AMICIZIA PIU' PERSONALE. È UN LAVORO AFFASCINANTE CHE TI METTE ALLA PROVA TUTTI I GIORNI, NON È UN LAVORO SCONTATO, CI SONO TANTE VARIABILI CHE LO RENDONO IMPREVEDIBILE. IL TUTTO RENDE VIVA LA MIA PASISONE PER QUESTA PROFESSIONE.

**N.02:**

Quando mi sono iscritta in università avevo chiaro in testa quello che mi piaceva e quello che avrei voluto fare in futuro: ricerca. Quando mi sono laureata mi sono invece resa conto che non avevo chiaro in testa nulla. Quello che avevo visto all'interno dell'università non era quello che avevo immaginato e, cosa più importante, quello che mi sarebbe piaciuto fare. Ho deciso di provare qualcosa di diverso, che non avesse nulla a che fare con quello che avevo studiato e sono entrata in un'azienda. Un giorno ero in albergo e l'addetto alla reception (che ovviamente non conoscevo) mi ha chiesto se per caso ero una professoressa, perché in realtà lui si era fatto di me questa idea.

Quella domanda mi ha assillato per settimane e ho cominciato a pensarci seriamente.

Ho cominciato a pensare che ho amato tanto e amo tuttora troppo le materie che ho trattato in università da abbandonarle completamente

E ho cominciato a pensare che forse il modo migliore per non perdere tutto quello che io ho imparato è trasmetterlo. Se sia la scelta giusta non lo so, ormai ho imparato che non posso essere certa di niente, solamente nel momento in cui entrerò in aula potrò sapere se il mio futuro è nella scuola oppure se devo ancora cercare.

**N.03:**

- La relazione con i ragazzi, che mi è sempre piaciuta
- Il pensare di avere la responsabilità di “avere fra le mani” gli adulti di domani
- I continui stimoli di una professione in cui la relazione umana ha un ruolo determinante
- Il vedere la professione dell'insegnante come qualcosa da reinventare quotidianamente.

**N.04:**

Una passione nata già da piccola che con il passare del tempo è cresciuta sempre più.

Voglio di trasmettere qualcosa ai ragazzi e di imparare io tanto.

Rapportarmi con le nuove generazioni per carpire e capire i loro pensieri, atteggiamenti ed opinioni.

Stimolare loro verso nuove conoscenze e stimolare me verso nuove consapevolezze.

Trova il punto di contatto di due mondi in apparente antitesi ma complementari nella società.

**N.05:**

Inizio col dire che quando frequentavo la Scuola Primaria uno dei giochi che amavo fare era proprio quello della “maestra”, forse ispirata dal lavoro di mia madre.

Poi, nel corso degli studi, questa passione è stata un po' accantonata e nel 2008 mi sono laureata in biologia.

L'esperienza di ricerca in laboratorio, svolta per produrre la tesi sperimentale, però, non mi era piaciuta quanto mi aspettassi.

Durante quell'anno mi era stato chiesto di guidare una classe di 1° media all'interno del laboratorio per mostrare le attrezzature e un semplice esperimento. Ricordo ancora il mio entusiasmo, per la prima volta mi era sembrato di essere al posto giusto, di sentirmi bene in quel ruolo.

Dopo la laurea mi sono subito inserita nelle graduatorie scolastiche della mia provincia e ho avuto diverse esperienze (scuole medie, sostegno, centri di formazione professionale), alcune molto dure, altre più semplici e leggere ma in tutti i casi il bilancio è sempre stato positivo.

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

In classe mi sento bene mi sembra di essere importante e di poter contribuire alla crescita e alla formazione dei giovani e allo stesso tempo i rimettermi in gioco, di mantenere la mia mente sempre attiva e stimolata.

Per me l'insegnamento non è un lavoro di ripiego, alcuni giorni mi sento più gratificata, altri meno, a volte si incontrano situazioni dalle quali si vorrebbe scappare, ma credo e spero che possa essere la mia strada.

### **N.06:**

Perché il TFA? Perché è l'unico modo ora per avere una possibilità in più di insegnare, per poter essere "chiamata" dalle scuole.

Quindi perché insegnare? Alle scuole medie avevo un insegnante appassionato, supplente, ma appassionato, che non solo mi insegnava i concetti e le nozioni o le formule di matematica, ma mi ha capita e aiutata in quello che era forse il mio difetto: non credere di essere capace (nonostante i voti e risultati dicessero il contrario) non pensare di essere all'altezza.

Lui non ha solo insegnato, mi ha cresciuta (aiutata a crescere) in quello che è il momento di cambiamento maggiore di un bambino.

Si arriva bambini in 1° e si esce ragazzi dalle scuole medie.

Per questo vorrei insegnare: per aiutare a crescere, per condividere in modo appassionato quelle che sono le discipline da insegnare, ma anche per vivere con i ragazzi e crescere con loro.

Ho avuto la fortuna di iniziare subito dopo la Laurea con una supplenza alle mie scuole medie.

"Sarò all'altezza?" pensiero delle notti dei primi giorni. Sono stata catapultata nella 3° la primissima ora e ho cominciato.

È stato naturale spiegare i concetti ai ragazzi, le parole e il modo di fare veniva da sé e loro mi seguivano. Li ho accompagnati fino agli esami, ero più agitata di loro, ma li abbiamo superati e loro erano soddisfatti, felici, grati.

Ho capito che voglio insegnare, ma che data l'età e la poca esperienza ho bisogno di "linee guida", che non può essere solo qualcosa che viene naturale fare.

Quindi il TFA, tirocinio e tanti corsi per poter essere un Insegnante, con la lettera maiuscola.

Vorrei insegnare per crescere ed aiutare a crescere per quanto posso, ma servono gli strumenti per affrontare al meglio ogni ragazzo, ognuno diverso dall'altro e con una storia diversa dall'altra. Vorrei appassionarli alla materia e far capire che non si studia e ragiona solo per un voto, ma per crescere ed "imparare a vivere" con gli altri e con se stessi.

Non sarà sempre facile, ma i ragazzi ti riempiono e ti donano tanto.

Anche mia mamma è stata insegnante e forse vedere l'orgoglio e la soddisfazione che prova incontrando ex alunni felici (sposati o con figli) che si ricordano di lei, per la matematica "che con lei era così semplice" mi dà la voglia di fare altrettanto.

È una soddisfazione avere anche solo dopo pochi mesi un riscontro soddisfatto e positivo dei ragazzi. Per questo vorrei continuare.

### **N.07:**

Sono qui perché amo insegnare e voglio diventare una brava insegnante.

Dopo aver fatto per anni un lavoro non scelto che mi lasciava svuotata e non riusciva ad appassionarmi, mi sono fermata ed ho pensato a quale potrebbe essere stato il lavoro della mia vita.

Insegnare! Facendo un salto nel buio mi sono buttata. All'inizio è stato faticoso, lavoravo il triplo e guadagnavo la metà...

Da subito però o capito che finalmente avevo trovato la strada giusta. Le soddisfazioni, la gioia di poter trasmettere l'amore per le scienze ai nuovi ragazzi, ripagano di tutte le fatiche.

Sono qui perché 'bisogna' fare il TFA, ma sono molto contenta perché già in questo mese ho visto che c'è ancora tanto da imparare.

Spero di poter apprendere una serie di strumenti che mi permettano di diventare una brava insegnante.

### **N.08:**

- L'INSEGNAMENTO PER ME È STATA UNA SORPRESA
- HO PROVATO AD INSEGNARE QUASI PER CASO SCOPRENDO LA BELLEZZA DI POTER INTERAGIRE CON UNA CLASSE E CERCARE DI TRASMETTERE ED INSEGNARE LORO QUALCOSA E ANCHE DI ARRICCHIRMI LAVORANDO CON LORO.
- PER QUESTO MOTIVO HO DECISO DI INTRAPRENDERE IL PERCORSO DEL TFA CHE SPERO MI DIA LA POSSIBILITÀ DI APPRENDERE LE TECNICHE DELL'INSEGNAMENTO E DI "FORMARMI" AL FINE DI POTER SVOLGERE IN FUTURO QUESTO LAVORO NEL MIGLIOR MODO POSSIBILE E DI POTER ESSERE "D'AIUTO" AI RAGAZZI.
- SPERO INOLTRE, ATTRAVERSO QUESTE LEZIONI, DI APPRENDERE TECNICHE D'INSEGNAMENTO E DI INCONTRARMI CON DOCENTI E ANCHE CON COLLEGHI IN MODO DA TROVARE U MIO METODO D'INSEGNAMENTO (CHE PURTROPPO PER ORA, ANCHE SE INSEGNO DA DUE ANNI SENTO DI NON AVER ANCORA TROVATO DEL TUTTO)
- CON IL TFA E IL TIROCINIO CHE SVOLGERO' SPERO PROPRIO DI MIGLIORARE E DI RIUSCIRE A DIVENTARE UN "VERO" INSEGNANTE.

## APPENDICI

### N.09:

HO INIZIATO QUASI PER “GIOCO” AD ENTRARE IN CLASSE DA DOCENTE ALLE ELEMENTARI DI MIA FIGLIA, PER UNA LEZIONE DA ESPERTO DI GEOLOGIA (FACCIO IL GEOLOGO PROFESSIONISTA). LA RECIPROCA SODDISFAZIONE MI HA SPINTO A RIPETERE L’ESPERIENZA IN ALTRE SCUOLE PRIMARIE.

HO QUINDI RIFLETTUTO SULL’OOPORTUNITA’ DI FAR DIVENTARE QUESTA ESPERIENZA UN LAVORO, ANCHE SUPPORTATO DALL’APPREZZAMENTO DI ALTRI DOCENTI IN CLASSE.

TROVO QUESTA PROFESSIONE MOLTO APPASSIONANTE, MA ANCHE DI GRANDE RESPONSABILITA’ E CREDO CHE VADA VISSUTA CON SENSO DI “MISSIONE”.

SONO QUI PER IMPARARE UN MESTIERE DIFFICILE, MA DI SICURA SODDISFAZIONE, PER L’ASPETTO UMANO E RELAZIONALE ED EDUCATIVO...

...IN FONDO, ABBIAMO LA RESPONSABILITA’ DI “FORMARE” GLI UOMINI E DONNE DEL DOMANI.

### N.10:

Una motivazione che mi ha spinto a diventare insegnante è “imitare” la mia professoressa di matematica delle scuole superiori, mi piaceva il suo modo di spiegare una materia delle scuole superiori, mi piaceva il suo modo di spiegare una materia che sembra essere difficile per tutti e quindi mi sono appassionata alla matematica vorrei trasmettere agli altri tale passione.

Inoltre insegnare ai ragazzi è molto bello anche dal punto di vista umano, riuscire ad entrare in rapporto con loro e portarli, attraverso un ragionamento, alla soluzione di qualcosa è senz’altro molto soddisfacente.

Soprattutto è bello vedere che dei ragazzi di 12-13 anni mi prendono come punto di riferimento e qualcuno di loro racconta esperienze private che succedono al di fuori dell’ambito scolastico, ciò significa che loro si fidano della figura dell’insegnante.

### N.11:

Ciò che mi ha spinto a scegliere di diventare insegnante è stata in primo luogo la passione per le scienze e la volontà di trasmettere tale passione agli altri. Infatti credo di dare il meglio di me proprio quando trasmetto i contenuti propri del percorso di studi liceale e universitario che ho scelto poiché in quei momenti il mio amore per le scienze è palese.

Durante il mio percorso di studi ho poi potuto comprendere l’importanza della figura dell’insegnante nel percorso di crescita e formazione, non solo scolastica, di un ragazzo e credo che avere la possibilità di ricoprire tale ruolo nella vita di qualcuno sia un enorme privilegio.

Fare l’insegnante è un lavoro che permette di stare sempre a contatto con gli altri e il rapporto con gli studenti ci spinge sempre di più ad approfondire gli argomenti che ciascuno di noi ha scelto di studiare personalmente e, contemporaneamente a cercare sempre nuove strategie per comunicare agli altri questo sapere a noi tanto caro.

### N.12:

Ho inizia presto ad “insegnare”, ovvero a <<condividere>> quello che sapevo e ritenevo potesse essere importante anche per gli altri. Il primissimo ricordo risale alla scuola elementare quando, suscitando la riprovazione delle madri, spiegai, ad alcune mie compagne come nascessero i bambini. Ho avuto, poi, la fortuna di incontrare degli insegnanti appassionati che mi hanno coinvolta e fatto innamorare delle discipline che insegnavano. E, dal liceo, ho iniziato a dare lezioni private. Cosa che è proseguita anche all’università. Mi vedevo, “da grande”, nell’ambito della ricerca ma, all’indomani della laurea, ho scoperto che, per concretizzare questo mio desiderio, sarei dovuta andare all’estero. Non mi sono sentita di sacrificare gli affetti e ho deciso di lavorare in Italia ma non nell’ambito della ricerca pura. Il lavoro che svolgevo era appassionante ma poco conciliabile con la seconda maternità.

Quindi ho rassegnato le dimissioni nell’azienda in cui lavoravo e ho pensato che l’antico interesse per l’insegnamento potesse essere arricchito dalla nuova esperienza genitoriale: non solo “insegnare” ma educare, non solo “trasmettere un sapere” ma “educare ad un sapere”, ed eccomi qui.

Se non fossi diventata madre questa mia “seconda vita” non ci sarebbe e, sicuramente, avrei perso tantissimo.

Mi reputo fortunata.

E spero sempre di essere all’altezza delle situazioni.

### N.13:

La prima volta che sono entrata in classe morivo letteralmente di PAURA. Ero cosciente di aver fatto la scelta dell’insegnamento come alternativa al lavoro di ricercatrice. La para era legata al pensiero di essere inadeguata per il compito richiesto.

La prima supplenza è durata soltanto un mese e ricordo nitidamente la sensazione di vuoto che ho provato il giorno in cui mi è stato comunicato che la docente che sostituivo sarebbe rientrata. L’anno successivo sono stata convocata a una scuola “borderline” in termine di utenza. Credo che quell’anno per me sia stato un anno di FORMAZIONE. Una classe difficile sia dal punto di vista cognitivo che comportamentale, ma ho provato una grande soddisfazione nel vedere i risultati raggiunti tra mille problemi e imprevisti. In quell’anno ho ricevuto tanto supporto dalle colleghe del corso.

Negli ultimi due anni ho lavorato anche su sostegno anche questa esperienza mi ha dato molto. Mi ha permesso di osservare la classe da un punto di vista diverso rispetto alla cattedra e mi ha consentito di fare una valutazione del lavoro che avevo svolto come docente curricolare. Ho pensato a quali erano stati i miei atteggiamenti sbagliati nei confronti di alunni problematici (per il comportamento) e quali invece erano stati i miei punti di forza anche con i ragazzi che presentavano problemi di tipo cognitivo.

Nonostante la fatica quotidiana per trovare soluzioni valide, alternative a situazioni nuove da gestire, torno a casa soddisfatta della mia giornata.

Ho scoperto in questi pochi anni, il piacere di trasmettere la passione per quello che insegno. Ho capito che gli alunni percepiscono a pelle se l'insegnante che hanno di fronte è "affascinato" da quello che insegna o lo dice in modo apatico. Sono ornata in laboratorio, qualche volta, a salutare le mie ex-colleghe e ogni volta mi sono accorta che nulla di tutto quello che facevo prima mi mancava.

Mi sento di dire che la motivazione per cui oggi desidero fare l'insegnante è proprio la voglia di far capire agli alunni che la matematica e le scienze possono essere affascinanti come molte altre discipline. In realtà, spesso risultano quelle meno gradite.

**N.14:**

Mi sono laureata nel 2009 in biologia e avrei voluto insegnare da sempre.

Tuttavia non ho avuto l'occasione di farlo appena dopo la laurea e ho iniziato a lavorare in laboratorio con una borsa di studio, ma non ero soddisfatta da quell'ambito lavorativo.

Così ho atteso con ansia le prime supplenze e piano piano sono riuscita ad inserirmi nel mondo della scuola.

Ora ho l'occasione di fare questo corso per l'abilitazione e sono felicissima, perché vedo giorno per giorno la realizzazione di quello che ho atteso e costruirò negli ultimi anni.

Credo molto nell'importanza dell'insegnamento e della professione dell'insegnante: penso che questo corso mi insegnerà tanto e mi permetterà di costruire al meglio il mio futuro professionale.

**N.15:**

È difficile dire cosa mi abbia portato qui, oggi ad intraprendere questo percorso. Nella mia vita, nel mio futuro non mi immaginavo in questo ruolo. Però gli eventi, in primis la difficoltà a trovare un lavoro dopo la laurea, mi hanno spinto a tentare la selezione del TFA.

Sono anni che, per mantenermi, faccio lezioni private e ho un riscontro positivo, quindi questo mi ha portata alla fine a considerare l'insegnamento come possibile strada per il mio futuro.

A settembre, per la prima volta, ho fatto una supplenza in una Scuola Media, e questa è durata 3 mesi.

È stata una bella esperienza, ricordo l'emozione del primo compito in classe. Stare per la prima volta dall'altra parte e vedere 20 ragazzini impegnati, con le loro paure e tensioni...

Mi sono sentita responsabile e "importante".

Importante perché il mio ruolo era quello di cercare di trasmettere loro una conoscenza e una passione, quella per la matematica, che io ho sempre avuto.

**N.16:**

Diventare insegnante non era il mio obiettivo/sogno durante il percorso di studi, sono state le prime opportunità ed esperienze lavorative che mi hanno guidata e mi hanno fatto scoprire questa passione.

Gli occhi dei ragazzi, le loro parole e domande dopo la mia prima lezione all'interno di una scuola, queste sono state e sono la mia motivazione!

È grazie ai ragazzi che mi sono resa conto di alcune mie capacità che non pensavo di avere.

Come loro sono riusciti a far emergere una parte di me, così io spero di riuscire a scoprire e a far scoprire a ciascun ragazzo il meglio che ciascuno di loro porta dentro di sé.

**N.17:**

DEVO ESSERE SINCERO: NON AVEVO MAI PENSATO DI FARE L'INSEGNANTE E LA COSA MI INORRIDIVA ALQUANTO, MI PAREVA UNA COSA "NON ALLA MIA ALTEZZA", MORTIFICANTE QUANDO MI SONO LAUREATO MI IMMAGINAVO GIÀ IN UN LABORATORIO O A FARE ADDIRITTURA IL CURATORE DI MUSEO, IN MEZZO AI MIEI MINERALI.

MA C'ERA LA CRISI. ALLORA HO DOVUTO TURARMI IL NASO: RIPETIZIONI, PRIMA, POI ANCHE CONFERENZE DI MINERALOGIA E ASTRONOMIA NELLE SCUOLE MEDIE.

MI PIACEVA SOPRATTUTTO LA FACCIA DEI RAGAZZI QUANDO SI TROVAVANO DI FRONTE I MINERALI E I CRISTALLI, COSE CHE NON AVEVANO MAI VISTO E CHE CI AFFASCINAVANO.

COSÌ MI SONO DETTO: PROVIAMO. HO PASSATO LA SELEZIONE PER IL PRIMO TFA, MA ERO FUORI PER GRADUATORIA E HO DECISO CHE AVREI PRESO IL TRENO SUCCESSIVO.

NEL FRATTEMPO HO AVUTO LE PRIME SUPPLENZE: UN MESE SOLO, ALL'INIZIO, POI TUTTO IL RESTO DELL'ANNO A BOVISIO, SU MATERNITA', SU TUTTO IL CORSO A.

## APPENDICI

ESPERIENZA DIFFICILE MA BELLISSIMA SOPRATTUTTO CON UNA CLASSE, LA MIA 2° A (OGGI È 3) CHE HO ADORATO.

ADESSO NON RIESCO A VEDERMI SENZA I MIEI RAGAZZI. HO SCOPERTO CHE INSEGNARE È DIFFICILE E PROBLEMATICO, MA PUO' DARE GRANDI SODDISFAZIONI. ANDREI ANCORA A FARE IL CURATORE DI MUSEO, OGGI, PROBABILMENTE, MA SO CHE, SE SUCCEDESSE, MI MANCHEREBBE QUALCOSA, E DOVREI RICOMINCIARE SUBITO A RIMETTERE I VOLANTINI "RIPETIZIONI" O A PROPORMI COME ESPERTO ESTERNO NELLE SCUOLE.

### N.18:

Ciò che mi ha condotto qui è la passione per l'insegnamento, sentita già da piccola, circondata da una famiglia di insegnanti e da docenti che mi hanno trasmesso la loro passione e il loro entusiasmo.

Ho iniziato il mio percorso facendo ciò che mi piaceva di più:

- L'amore per la natura (mi sono laureata in scienze naturali) e trasmettere, comunicare con i ragazzi.
- Per me essere docente non è soltanto stare dietro ad una cattedra e rigurgitare tutto il mio sapere, ma è relazione, confronto e sperimentazione. Parlo molto con i miei alunni e cerco di ascoltarli, anche fuori il contesto classe, come per es. Durante la pausa merenda. Si trova molta soddisfazione quando si riesce a concludere un progetto, come un laboratorio scientifico, in cui vedi i ragazzi appassionarsi ed io con loro.
- Non nascondo di certo le enormi difficoltà che si incontrano ormai nella scuola italiana, tra strutture e strumenti non idonei, a classi superaffollate e sempre di più "colorate" come mi piace definirle (dagli alunni stranieri, ai ragazzi con difficoltà, agli iperattivi (che talvolta risultano essere non compresi), ai ragazzi con alle spalle situazioni inimmaginabili, in cui talvolta non puoi far altro che arrenderti perché non si hanno i mezzi per poterlo aiutare, e lì ti senti impotente

Concludo semplicemente dicendo: a me piace insegnare per tutti i suoi aspetti, per tutte le sue sfumature.

### N.19:

Fare l'insegnante mi ha sempre affascinato. Ai tempi della scuola ho vissuto la maggior parte dei miei pomeriggi con le mie zie, entrambe insegnanti, che per passione facevano ripetizioni a figli di parenti, conoscenti. È stato forse questa loro passione che ha acceso in me l'idea di diventare da grande insegnante. Sono siciliana, mio marito ha iniziato a lavorare a Verbania e quando ci siamo sposati mi sono trasferita. Ho iniziato a fare qualche breve supplenza e all'inizio ero spaventata anche perché quando le supplenze sono brevi i ragazzi hanno un atteggiamento con l'insegnante un po' diverso da quello che hanno con l'insegnante di ruolo. Ho fatto, per motivi familiari altri lavori e ogni volta ho sempre sostenuto che insegnare dà soddisfazioni che gli altri lavori che ho fatto non mi hanno dato.

Trasmettere ai ragazzi la passione per le scienze, farli riflettere e affascinarli è emozionante; e quando la classe ti segue e non vede l'ora di riederti ti gratifica tantissimo. Avendo fatto esperienze lavorative diverse da quelle dell'insegnamento, ho capito che questa è la mia strada.

### N.20:

Diventare insegnante non è stata una prima scelta in quanto dopo la laurea ho continuato il lavoro di ricerca in università.

La scuola è stata la scelta dopo che i fondi in università si sono esauriti.

Insegnare non è però una scelta di "ripiego": sin da studente ho avuto la possibilità di insegnare (lezioni di ripetizione) e si può dire da sempre sono a contatto con preadolescenti e adolescenti (come educatrice e simile) nell'Oratorio.

L'insegnamento è una professione che mi piace e ciò che mi ha portato qui è legato a diversi motivi:

- Aver avuto insegnanti "in gamba" che oltre ad essere qualificati trasmettevano passione per quello che facevano
- Aver incontrato nelle poche esperienze di insegnamento colleghi "in gamba" ma anche colleghi stanchi e demotivati
- Il desiderio di stare con i ragazzi: trasmettere sì le conoscenze ma il renderli capaci di costruirsele, contribuire alla loro crescita, renderli consapevoli della crescita.
- Il particolare essere qui al TFA è ricevere aiuto nell'essere più consapevole del mio ruolo, conoscere le metodologie, gli strumenti idonei/necessari all'insegnamento, confrontarmi con le esperienze di altri.
- Acquisire le conoscenze pedagogiche che il mio corso di laurea non mi ha dato e che per ora mi sono "costruita" con l'esperienza.

### N.21:

La principale ragione è il desiderio di trasmettere la passione per la scienza ai ragazzi.

Potendo scegliere tra medie e superiori ho puntato sulle medie perché ritengo sia in quella fascia d'età che risulti più facile risvegliare l'interesse e la curiosità per la scienza, intesa come il chiedersi il perché di quello che c'è attorno a noi.

Certamente l'aver avuto professori di matematica a medie e superiori molto preparati ha influenzato questo desiderio.

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Per contro la professoressa di scienze alle superiori aveva conoscenze molto “datate” e la cosa mi infastidiva. Spero pertanto di riuscire a dare informazioni adeguate.

Vengo da un’esperienza come ricercatrice all’estero che è finita male; ciò che mi è restato di positivo sono i convegni e le lezioni fatte in cui potevo divulgare le scoperte mie e degli altri.

Quale occasione migliore di divulgare che quella di insegnare a dei ragazzi che stanno crescendo?!

Per ultimo, avendo spesso aiutato amici a preparare esami di matematica e scienze, la soddisfazione di aiutare gli altri a capire un grande stimolo per avvicinarmi alla professione di insegnante.

### **N.22:**

L’idea dell’insegnamento è nata in me al liceo volendo seguire la materia spiegata da un’insegnante che mi aveva affascinato.

Durante l’università nell’aiutare alcuni ragazzi nello studio mi sono accorto che questo era la possibilità per me di stupirmi di nuovo della materia che stavo studiando.

Ciò che mi affascinava di questo mestiere è anche la continua provocazione che sono i ragazzi.

Questa rappresenta un’occasione anche faticosa, per richiedermi le ragioni di quello che faccio (in particolare per corso scelto) e per trovare nuove modalità di affrontare un argomento e i ragazzi stessi.

In questo senso è un lavoro che non mi lascia mai tranquillo per la sua potenzialità nell’interrogarmi sempre.

### **N.23:**

Ricevere la proposta di una supplenza in un liceo poco dopo aver conseguito la laurea è stata una grande opportunità. Colta e vissuta giorno per giorno questa sfida mi ha aperto ed apre gli occhi ogni mattina, con la voglia di entrare in classe e riscoprire con i “miei ragazzi” la curiosità per la vita attraverso le ore in classe. Ascoltare le loro osservazioni, le loro opinioni ed anche ricevere le loro domande mi fa sentire “parte attiva” della loro crescita ed al contempo fa crescere me sia professionalmente sia umanamente. E quindi, eccomi qui...voglio provare a diventare una buona insegnante come o sono stati per me alcuni insegnanti incontrati nel corso dei miei studi.



## APPENDICE B. ELABORATI TESTUALI: “DESCRIVI IL TUO ESSERE INSEGNANTE”

### Descrivi il tuo essere insegnante n.1

Cerco di mantenere un rapporto autorevole, con i miei studenti, limitando in classe i momenti di scherzo, per tenerli nei momenti più ricreativi (intervallo, gita etc.)

Cerco nei miei colleghi dei modelli di riferimento nel dialogo e nel confronto delle varie attività che proponiamo.

La preside è un punto di riferimento autoritario.

In classe cerco di stare in piedi, di muovermi e accompagnare la lezione con gesti e “mimi”.

Tento spesso di essere empatica nei confronti dei miei studenti, pur mantenendo un certo distacco per non perdere il controllo della disciplina.

Scelgo contenuti accattivanti, con continui richiami alla realtà, sulla base anche di accompagnare le spiegazioni con esperimenti e modelli. Tengo molto al quaderno, al suo ordine e lo ritengo uno strumento di fondamentale elaborazione personale, in primo piano rispetto al libro che uso pochissimo.

Essendo il mio primo anno di insegnamento, devo ancora definire i miei obiettivi nella relazione con gli studenti e rispetto alla mia professione.

Spero di poter diventare realmente un'educatrice, di poter creare con la mia disciplina una relazione educativa – e quindi soprattutto umana – con i miei ragazzi, per aiutarli a crescere e a imparare a essere persone.

### Descrivi il tuo essere insegnante n.2

Sono una insegnante che pretende molto da sé e dai propri studenti.

Con gli studenti sono molto rigida su alcuni punti che ritengo fondamentali per garantire le condizioni necessarie per un buon apprendimento, ma allo stesso tempo lascio spazio al dialogo mettendomi in gioco come persona e non solo come insegnante perché ritengo fondamentale, per creare un buon rapporto di fiducia, farsi conoscere dagli studenti e conoscerli come persone al di là della disciplina che insegno.

Ho un buon rapporto con quasi tutti i colleghi e cerco il più possibile un confronto con loro per condividere strategie, per organizzare attività trasversali e per riuscire a vedere gli studenti da altri punti di vista. Fortunatamente la maggior parte dei miei colleghi ama mettersi in gioco e riusciamo a fare un buon lavoro di squadra.

In aula generalmente tendo a cambiare continuamente la mia posizione (girando tra i banchi, sedendomi al posto dei ragazzi, ...) e a far cambiare la posizione/disposizione dei banchi a seconda delle diverse attività. Tendo ad utilizzare anche spazi esterni (cortile, laghetto, ...)

Vario spesso le modalità di conduzione della lezione: lezione dialogata, lavori individuali, a coppie, a gruppi, attività di laboratorio, ...

Potrei utilizzare di più i software multimediali ma spesso tendo a evitarli perché la rete della mia scuola crea spesso problemi e i tempi (ore da 50 minuti) spesso mi limitano.

Tendo a programmare in modo preciso le lezioni anche se non sempre riesco a rispettare tutto ciò che mi ero prefissata perché i tempi degli studenti non sono sempre quelli che mi sono immaginata.

Come insegnante di matematica il mio obiettivo è far capire che non esistono regole da imparare “a memoria”, ma che tutto è frutto di un ragionamento e che esistono molte strade possibili per raggiungere uno stesso obiettivo.

### Descrivi il tuo essere insegnante n.3

ESSERE INSEGNANTE È TRASMETTERE CONOSCENZA. La conoscenza si trasmette attraverso la PASSIONE per ciò che si fa.

Non si può trasmettere conoscenza e passione da soli: lo si deve fare con i colleghi e con il loro accordo e collaborazione perché le conoscenze siano il più interdisciplinari possibili. Lo si deve fare restando in contatto con le famiglie per comprendere le problematiche dei bambini. Lo si deve fare creando il giusto rapporto con gli studenti, che per me è essere una figura adulta che, grazie alle sue conoscenze, può aprire loro mondi nuovi pieni di sorprese e di stimoli.

La scuola deve essere vissuta come un luogo in cui fare formazione e appassionare i ragazzi. Per fare questo, il mio sistema è la lezione frontale partecipata, aperta agli interventi e alle curiosità, e poi l'uso di lezioni pratiche fargli vedere i minerali, organizzare serate di osservazione coi telescopi....

Con i ragazzi il rapporto deve essere quello del maestro, del mastro artigiano, volto a trasmettere le competenze e la passione, ma SEMPRE su piani differenti (siamo prof e studente, non amici)

Il mio obiettivo è trasmettere ai miei studenti la stessa passione che ho io per le scienze (o meglio per certi argomenti) per far diventare i ragazzi più consapevoli e più informati del mondo che li circonda, per farglielo osservare con occhi diversi

#### **Descrivi il tuo essere insegnante n.4**

1) Con studenti relazione educativa nel senso addestrare alla cultura, ma anche cura, soprattutto nei loro momenti di difficoltà, anche se vedo che quando si adagiano troppo a essere curati tendo a essere un po' più rigida. Nonostante non mi piaccia molto "ammastrarli" per seguire i programmi di matematica decisi dall'istituto in cui lavoro un po' lo devo fare.

Con i colleghi cerco di avere rapporti cordiali e collaborativi, anche se non riesco con tutti. Con la Preside cerco di essere propositiva, non lamentarmi e risolvere i problemi. Con l'istituzione scuola cerco di "sopravvivere" alla burocrazia.

2) Nel contesto scolastico sono stimolata, all'inizio avevo più paura di non riuscire e programmavo tanto ora man mano che sto acquistando competenza e sicurezza, sempre nell'ambito di una programmazione che però è a maglie più larghe, improvviso anche di più e mi faccio influenzare un po' nella programmazione della lezione dai miei studenti. Nella lezione ho sentito molto mio il termine entrare in scena, cercando sempre di coinvolgere, "acchiappar" gli studenti il più possibile. Mi piace molto anche il concetto di bottega artigiana ma non sempre realistico

All'inizio le relazioni con gli studenti mi risucchiavano molta energia, "li sognavo di notte". Ora riesco a essere più distaccata.

Per formare la conoscenza cerco di spiegare nel modo più chiaro possibile e di suscitare interesse con collegamenti con la realtà. Cerco di coinvolgerli attivamente. Anche se nella scuola in cui insegno è prevista una metodologia di insegnamento piuttosto tradizionale con molte lezioni frontali poche attività laboratoriali (scuola del centro con elevato numero alunni che prosegue gli studi con un liceo) Il mio obiettivo educativo è cercare, per quel che posso, di fornire ai ragazzi degli strumenti e delle strategie per poter diventare degli adolescenti prima e adulti poi più consapevoli e liberi. Vorrei che, anche grazie a me, si abituassero a riflettere sulla realtà che li circonda e anche su loro stessi. Questo obiettivo secondo me può essere ottenuto trasversalmente insegnando la mia disciplina sia negli spazi di confronto e riflessione. Il mio obiettivo professionale è diventare una brava insegnante e magari in futuro anche partecipare a dei team di lavoro tra insegnanti.

Secondo me insegnare è uno dei lavori più nobili che ci siano. Concordo con chi ha detto che gli insegnanti sono missionari dell'umanità.

#### **Descrivi il tuo essere insegnante n.5**

Nella mia professione di insegnante la relazione con gli studenti è solitamente buona: questo dipende forse dal fatto che loro amano avere insegnati giovani, con i quali forse riescono ad instaurare meglio la comunicazione.

Anche con i colleghi ho generalmente un buon rapporto, che può essere dovuto al mio riconoscimento di una posizione di rispetto, per cui so di essere all'inizio della mia carriera professionale e tendo ad ascoltare spesso i consigli e il parere dei colleghi.

Con la/il Preside non ho generalmente molti contatti: questo forse è normale per un'insegnante precaria che non sempre trascorre tutto l'anno scolastico nella stesa scuola.

Non ho mai avuto problemi neppure con l'istituzione scuola, anche se credo che spesso sia caratterizzata da eccessiva burocrazia.

Il mio stare nel contesto dipende spesso da spazio e tempo a disposizione.

Riesco solitamente a gestire bene la lezione, anche se talvolta prevale nei confronti degli alunni qualche atteggiamento di emotività/affettività.

Nelle mie scelte riguardanti strategie e dispositivi mi rifaccio spesso a consigli ed esperienze dei colleghi, anche se vedo che, con il passare del tempo, tendo sempre più a metterci del mio e mi piace farlo.

Nei miei obiettivi c'è sicuramente quello di diventare una buona insegnante, anche se so che questo potrebbe essere difficile e potrebbe richiedere molti sacrifici, con continui corsi e aggiornamenti.

A mio parere, il docente deve avere il significato di una guida per lo studente, un buon esempio da seguire.

La materia che insegno, matematica e scienze, viene di solito considerata tra le più importanti nella formazione dell'alunno (soprattutto la matematica) e quindi cerco di trasmettere al meglio.

Credo che la forma scuola attuale necessiti di cambiamenti, perché vedo tante incongruenze e incompatibilità tra i comportamenti degli alunni e il loro rapporto con la scuola.

#### **Descrivi il tuo essere insegnante n.6**

La relazione e la comunicazione con i miei studenti non sempre è autorevole, a volte divento un po' autoritario quando perdo la pazienza...

Con i colleghi ho un rapporto tranquillo; con quelli della scuola dove mi trovo questo anno scolastico non ho legato particolarmente, anche perché è una scuola nuova per me e con il T.F.A., alle 13:35, scappo per andare in stazione a prendere il treno per non arrivare tardi alle lezioni (ore 14:30) all'Uni.Mi.B.

Con i colleghi della scuola dello scorso anno, dove ho insegnato per tre anni consecutivi, con alcuni ho fatto anche amicizia e ancora oggi ci incontriamo ogni tanto e ci sentiamo per telefono.

Il preside di questo anno in questa nuova scuola l'ho visto una sola volta, in quanto la scuola ha un dirigente reggente di un altro istituto comprensivo di un comune limitrofo.

Con l'istituzione scuola (segreteria, personale ATA) ho sempre avuto rispetto, soprattutto per i bidelli (mia madre è una bidella in una scuola dell'infanzia).

## APPENDICI

In aula sto quasi sempre in piedi, non riesco a stare seduto alla cattedra, eccetto per compilare il registro; spesso però non riesco a stare nei tempi di ciò che mi ero prefissato per la lezione.

Cerco di stare nella lezione, anche se per rispondere alle domande degli studenti tendo a spaziare e uscire un po' dall'argomento principale della lezione.

Mi piace insegnare sia matematica che scienze, anche se sono laureato in Scienze Ambientali, quindi non sono un esperto delle due discipline, ma il mio punto di forza è la visione olistica delle materie scientifiche (sicuramente per l'interdisciplinarietà delle Scienze Ambientali).

Nell'affettività/emotività cerco di essere equilibrato, anche se quando perdo la pazienza divento autoritario, un po' aggressivo con i richiami verbali.

Cerco di programmare e organizzare sempre le lezioni, ma ancora tendo ad una programmazione di breve-medio termine, seguendo un po' troppo il libro, proseguendo per capitoli del libro. Vorrei fare tante più attività laboratoriali, ma spesso mi sento in ritardo con il programma e trascuro così le attività laboratoriali.

Con la frequenza di questo corso abilitante mi sto osservando con occhi nuovi, capisco gli errori che ho commesso e spero di poter programmare più a lungo termine con tante attività laboratoriali; questo anno scolastico è quasi giunto al termine (poco più di un mese e mezzo alla fine delle lezioni), ma per il prossimo anno scolastico voglio provare a mettere in pratica la maggior parte degli interessanti insegnamenti del T.F.A.; non sarà facile, ma mi entusiasma questo rinnovamento perché vi trovo tanti suggerimenti multidisciplinari, trasversali di vero meta-apprendimento e di autovalutazione.

Secondo me la funzione docente è basilare per una società che vuole progredire nel senso civico; le materie che insegno rappresentano per me la bellezza della vita, dell'ambiente in cui ci troviamo, rappresentano la storia, il presente e la speranza di un futuro migliore.

La forma della scuola attuale è ancora troppo legata ad un metodo tradizionale, oggi non più attualizzabile nella sua totalità tradizionale, ma aggiornata con la laboratorialità che fa scoprire, apprendere, riflettere, consapevolizzare e autovalutare per un continuo miglioramento personale che ha benefici estesi alla società circostante.



APPENDICI

APPENDICE C. ELABORATI GRAFICO-PITTORICI: GRIGLIA RASSUNTIVA

c	Colore	Tratto	Contesto	Grado di scuola	Cosa	Cosa unisce
D1	nero	sottile	aula	U	tesi di laurea	due momenti carichi di emotività
	nero	sottile	aula	M	come supplente lascia la classe	
D2	colore	pieno	aula	S	esame di maturità: gli studenti sono banchi, i docenti persone	ambito differente, gli studenti diventano persone
	colore	pieno	laboratorio	M	gli studenti sono persone	
D3	colore	stilizzato	aula	M	seduti in cerchio con in mezzo il docente	stessa dinamica, come insegnante però c'è bisogno del tramite della cattedra
	colore	stilizzato	aula	M	docente alla cattedra contornato dagli studenti	
D4	nero	stilizzato	aula	S	in classe alle 11 del mattino, a casa a studiare alle 11 di sera	dalla fatica dello studio al lasciare parlare gli altri
	nero	sottile	aula	M	flipped rom, l'insegnante è nel banco di uno studente in fondo alla classe, gli studenti sono alla LIM	
D5	nero	sottile	aula	U	esame in università seduto alla cattedra con la prof.	da sottoposto a protagonista
	nero	stilizzato	aula	M	studenti seduti, docenti in piedi alla lavagna che gira molto	
D6	nero	sottile	esterno	S	gita a Paiggi, prof davanti agli alunni in fila. Studente fuori fila	sempre fuori dai ranghi
	nero	sottile	esterno		metodo di triangolazione in giardino, alunni in gruppi, prof che gira	
D7	nero	pieno	esterno	P	studenti seduti in cerchio con esperto	transfert da esperto a docente
	nero	pieno	laboratorio	M	docente in piedi che gira, studenti in piedi intorno ai tavoli	
D8	rosso e giallo	pieno	aula	S	studente interrogato in cattedra, studenti e docente seduti	IO protagonista da studente e da docente
	rosso	pieno	aula	M	docente che gira, studenti seduti	
D9	Nero	stilizzato	scuola	S	davanti alla non ammissione	dal terrore alla felicità
	nero	sottile	planetario	M	solo facce sorridenti del docente e degli studenti davanti al planetario	
D10	Nero	sottile	aula	S	esame di maturità. Studente seduto davanti a commissione seduta	al centro ci sono le domande
	nero	sottile	aula	M	docente in piedi e studenti forse in piedi. Le domande degli studenti	
D11	Nero	stilizzato	aula	S	studente alla lavagna in piedi, docente in piedi, studenti ai banchi senza sedia	Espansione, dalla classe all'appropriazione dei diversi luoghi della scuola
	nero	stilizzato	scuola interno/esterno	M	tutti in piedi	
D12	Colore	pieno	esterno	M	oasi naturalistica. Studente sottile, elementi naturali spessi	La natura è l'elemento fondamentale e unificante

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	colore	pieno e sottile le persone	esterno	M	giardino della scuola, studenti sottili, elementi naturali spessi	
<b>D13</b>	Nero	sottile	aula	P	docente in piedi, studente interrogato in piedi al banco, altri studenti seduti	dall'interrogazione standard ai progetti
	nero	sottile	aula	M	Docente e studenti in piedi all'open day	
<b>D14</b>	nero	stilizzato	aula	S	studenti seduti al banco	sempre felici: dai banchi agli esperimenti
	nero	deciso	aula	M	studenti e docente in piedi	
<b>D15</b>	nero	sottile	laboratorio	S	studente e docente in piedi con camice	sperimentare sempre
	nero	spesso	aula	M	studenti e docente in piedi presso tavoli a isole	
<b>D16</b>	nero	pieno	aula	P	gara di tabelline. Emotività: studente piange per aver sbagliato ed essere stata mandata fuori. Docente in piedi, studente in piedi, studenti seduti	emotività: dalle lacrime al parco acquatico, sempre per imparare
	nero	sottile	esterno	M	a un parco acquatico. Tutti in piedi	
<b>D17</b>	nero	misto	laboratorio	S	strumentazione	diversità di strumenti per imparare
	nero	misto	esterno	M	elementi naturali montagna, studenti e docente	
<b>D18</b>	colore	stilizzato	cortile	S	studenti in piedi in cortile	dal cortile al laboratorio: sperimentare
	colore	stilizzato	laboratorio	M	studenti seduti, alunno che distribuisce il materiale in piedi, docente in piedi distante dai banchi	
<b>D19</b>	nero	sottile	aula	S	docente in piedi, studenti seduti	dalla matematica alle scienze, alla classe al laboratorio
	nero	sottile	laboratorio	M	docenti e studenti in piedi	
<b>D20</b>	verde e nero	pieno	esterno	P	studenti in piedi in cortile	dalla scuola in cortile alla scuola in laboratorio: sperimentare
	viola e nero	pieno	aula	M	studenti ai banchi senza sedia, docente in piedi	
<b>D21</b>	nero	deciso	aula	S	docente in cattedra, studenti seduti	Incubo interrogazioni
	nero	deciso	aula		studenti che si giustificano seduti ai banchi senza sedia	
<b>D22</b>	nero	deciso	ambiente chiuso	S	FAST: studente e intervistatoe in piedi	L'acqua che unisce: sperimentare
	nero	stilizzato	aula	S	docente davanti a cattedra in piedi, studenti seduti, docente e un o studente indicano la stessa cosa	
<b>D23</b>	nero e rosso	sottile	aula	S	porta è rossa? Vediamo lo stesso rosso? Docente in piedi, studenti seduti	Dal rosso ai colori
	colore	misto	aula	M	docente in piedi, qualche studente in piedi, qualche studente seduto	
<b>D24</b>	nero	stilizzato	aula		scambio opinioni (bigliettini tra due studenti seduti)	scambiarsi informazioni

*APPENDICI*

	nero	deciso	aula	M	docente seduto sulla cattedra, docenti ai banchi senza sedia	
<b>D25</b>	nero	stilizzato	fuori contesto	U	Urrà, esultanza dopo ultimo esame universitario	gli esami
	nero	stilizzato	aula	M	docente spiega alla lavagna, studenti seduti: ma gli esami non finiscono mai	
<b>D26</b>	nero	sottile	laboratorio	M	seghetto per legno	sempre in laboratorio: sperimentare
	nero	sottile	laboratorio	M	computer per geometria	
<b>D27</b>	colore	pieno	fuori contesto	U	laurea. Studentessa contornata dagli elementi (laurea, compagni, professori, amici, tesi, futuro, materie, laboratori, famiglia, libri)	la vita sorride: soddisfazioni
	colore	pieno	aula	M	docente e due studenti alla cattedra	
<b>D28</b>	nero	misto	laboratorio	S	docente e studente con provette	chimica forever: sperimentare
	nero	misto	laboratorio	M	docente alla cattedra in piedi con materiale per chimica	
<b>D29</b>	nero, rosso, azzurro	sottile	aula	S	elezione dei rappresentanti di classe: inaspettata sorpresa l'elezione a rappresentante	emotività: dalla sorpresa alla gita
	nero, rosa, azzurro	sottile	esterno	M	sul pullman per andare in gita con gli studenti	
<b>D30</b>	nero	pieno	aula	U	docente dietro la cattedra in piedi, studenti seduti	il protagonismo della docente
	nero	pieno	aula	M	docente seduta su una sedia che spiega, studente in cattedra seduto, studenti seduti ai banchi	
<b>D31</b>	nero, rosso, azzurro	pieno	fuori contesto	S	notte prima degli esami, studenti stilizzati che si disperano	Incubo esami, incubo abbandono
	nero, rosso, azzurro	pieno	aula	M	docente che lascia la classe perché supplente. Studenti e docente in piedi tra cattedra e banchi	
<b>D32</b>	nero, rosso, giallo	pieno	aula	M/S/U/T FA	esami, studente con le guance rosse, poi la felicità	guance rosse
	nero, rosso, azzurro, marrone	pieno	aula con genitori	M	assemblea genitori. Docente con le guance rosse	
<b>D33</b>	Nero, rosso	spesso	aula	U	docente in piedi alla cattedra, studenti seduti	stesse modalità di insegnamento..
	nero	misto	aula	M	esami ai ragazzi, lezione. Docente in piedi, studenti seduti	
<b>D34</b>	Nero, rosso	deciso	teatro		docente in piedi sul palco a recitare, spettatori seduti	emotività: dal teatro al lasciare la classe perché precario
	nero	deciso	corridoio scuola	M	docente che lascia la classe perché supplente. Studenti e docente in piedi nel corridoio	
<b>D35</b>	nero, rosso, rosa, azzurro	deciso	aula	S	studenti e docenti seduti	dall'incubo classe alla bellezza del laboratorio
	colorato	deciso	laboratorio	M	docente in piedi studenti seduti	

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

D36	nero	pieno	aula	S	tesina di maturità. Docenti e studente seduti	dall'essere esaminati al far sperimentare
	nero	sottile	laboratorio	S	docente in piedi, studenti seduti. Laboratorio di chimica con strumenti	
D37	colore	pieno	esterno		primo giorno di scuola con la mamma	dall'emozione a un ordine stridente
	colore	pieno	aula		studenti seduti a svolgere un compito singolarmente	
D38	colore	spesso	aula	M	docente seduta alla cattedra, studente interrogato in piedi alla cattedra, studenti seduti. Interrogazione di matematica	sempre sotto esame. Dall'interrogazione al colloquio con i genitori
	colore	spesso	aula con genitore		colloquio con i genitori. Docente in piedi, genitore alla porta	
D39	nero	stilizzato	aula	S	docente seduto in cattedra, studenti seduti ai banchi	La classe rimane uguale è il docente che cambia la relazione
	nero	stilizzato	aula		docente seduto sulla cattedra, studenti seduti ai banchi	
D40	nero	stilizzato	aula		docente seduto in cattedra che dà 10 sul compito dello studente in piedi vicino alla cattedra. Studenti seduti ai banchi	al centro dell'attenzione: da 10 a suola all'essere il centro di attrazione come docente
	nero	stilizzato	aula		docente seduto in cattedra contornato dagli studenti in piedi intorno alla cattedra	
D41	nero, blu, rosso	deciso	aula	M	Preside in piedi manda fuori studente in prima media. Altri studenti seduti ai banchi. Studente (blu) piange mentre esce	Protagonista nel bene e nel male
	nero, blu, rosso	misto	aula		docente (testa blu) in cattedra con elementi sulla cattedra, studenti (pallini bianchi) intorno alla cattedra	
D42	nero	sottile	aula		Docente seduto alla cattedra, studente interrogato in piedi alla cattedra, studenti seduti ai banchi	Sempre sotto esame. Dall'interrogazione alla spiegazione
	Nero	Sottile	Aula		docente in piedi alla lavagna che spiega, studenti seduti	
D43	colore	pieno	aula	S	studente in piedi alla lavagna interrogato, docente in piedi	stessa scena: passaggio di generazioni
	colore	pieno	aula		studente in piedi alla lavagna interrogato, docente in piedi	
D44	colore	pieno	esterno	M	studente con altro studente sorridenti in mezzo agli aquiloni	sempre felice pur nella diversità della sperimentazione
	colore	pieno	laboratorio	S	docente in cattedra seduta sorridente, studenti seduti ai banchi sorridenti	
D45	Nero	sottile	aula	M	Studente in piedi alla lavagna, studente seduto al banco che suggerisce, altri studenti solo nomi.	suggerimenti



*APPENDICI*

	nero	sottile	laboratorio		docente e studenti intorno al tavolo in piedi	
<b>D46</b>	Nero/verde	stilizzato	fuori contesto	M/S/U	percorso fino alla tesi	percorsi di gloria... Senza genitori
	nero, verde, rosso, blu	sottile	fuori contesto	M	percorso fino all'exhibit di fine anno con i ragazzi : un concorso vinto.	
<b>D47</b>	nero	sottile	aula	U	laurea: studente (che non si vede al computer), uditori seduti ai banchi	ascoltare e essere ascoltato
	nero	sottile	aua		docente in piedi vicino a lavagna mentre un gruppo di studenti espone il lavoro fatto in gruppo, altri studenti seduti ai banchi	
<b>D48</b>	nero	deciso	aula	S	studente in piedi interrogata alla lavagna, docente in piedi alla cattedra, studenti seduti	classica interrogazione
	niente	niente	niente	niente	niente	
<b>D49</b>	nero, rosso, marrone, viola	deciso	aula	S	nomi compagni, la sedia che rappresenta la prof di greco e il suo suggerimento	Ordine e disciplina
	nero, rosso, marrone, viola	deciso	fuori contesto		l'impiccagione della prof. disegno di un alunno durante un'ora di supplenza. Ritirato	



*APPENDICI*

**APPENDICE D. OSSERVAZIONI IN AULA**

**LEZIONE 1: 04/03/2015**

<b>Dati generali: Lezione 1: Gruppo I</b>				
<b>Data osservazione</b>	04/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.00	<b>Ora fine:</b> 18.00	<b>Aula:</b> U9-10
<b>Descrizione Aula:</b>	Aula lunga e stretta	<b>Presenza di finestre:</b> in fondo all'aula, alle spalle degli studenti	<b>Temperatura:</b> piuttosto calda	<b>Qualità audio:</b> non buona. Microfono gracchia
Note: Questa è la prima lezione in cui gli abilitandi della <i>classe di concorso Matematica e Scienze</i> sono stati suddivisi in due gruppi				

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Postura</b>
14:30-14:35: Presentazione dell'osservatore e della ricerca. Richiesta autorizzazione alle registrazioni		Tutti gli abilitandi sono seduti dalla seconda in fila in poi. Sparsi per la classe. Gli abilitandi ascoltano in silenzio.		Un abilitando tiene le braccia costantemente conserte.
	"Un tirocinio del tirocinio"	Gli abilitandi accettano di essere registrati	Tono allegro	
14:35-14:40: Presentazione docente		Gli abilitandi ascoltano la docente in silenzio, tranquilli, seduti		
14:40-14:50: Lezione frontale della docente. Parla in piedi. Argomento: La pedagogia: scienza di serie B.		Gli abilitandi ascoltano la docente in silenzio, tranquilli, seduti		
14.49: Entra una abilitanda		Non si volta nessuno a guardarla.		
14:50: La docente si siede su un banco centrale della prima fila. Lezione frontale. Argomento: La Clinica della formazione		Gli abilitandi iniziano a prendere appunti		
15:01: Argomento: Summerhill. Viene proiettata un'immagine della scuola con il proiettore. La docente chiede: "C'è scuola?"	TFAS1: "Dipende da cosa vuol dire scuola"			
	TFAS2: "C'è un muro di bambini che avvolge l'adulto. Non è l'adulto che li protegge!!!"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

15:05: Docente: "I corpi sono coinvolti?". "C'è qualcosa che disturba?"	TFAS1: "C'è tensione"			
15:13: Docente: "C'è contesto". Argomento: Setting		Gli abilitandi prendono appunti e non parlano		TFAS2 Annuncia con la testa
15:16: La docente chiede agli abilitandi di presentarsi		Gli abilitandi sono tranquilli, stanno fermi nei banchi	Parlano con calma e con tono pacato.	
	TFAS3: "Le prime volte tornavo a casa svuotata e piangendo per il forte impatto emotivo che nel laboratorio scientifico non hai".	Gli abilitandi intervengono parlando uno sopra l'altro	Tono pacato. brusio di sottofondo.	
15:34: Docente: "C'è dicotomia tra scienze dello spirito e scienze?"	TFAS1: "Per alcune materie è molto più semplice la valutazione, si sono molte meno sfaccettature"		Tono concitato	
15:35: Nasce una discussione sulle discipline		Gli abilitandi parlano tra di loro. Qualcuno a voce più alta cerca di parlare alla docente.		
15:37: Docente: "Quale autorevolezza ha il discorso pedagogico? Come si può entrare in classe come scienziato dell'educazione?"	TFAS2: "Ogni insegnante ha la pretesa di comunicare quello che sente maggiormente importante della sua disciplina"	Gli abilitandi portano la loro testimonianza su come sono entrati a contatto con il mondo della scuola	Tono pacato e quasi distaccato.	
15.40	TFAS1: "I ragazzi dicono al contrario: siamo motivati se c'è il docente giusto"		Tono concitato	
15:41: Docente: "Davanti alla crisi della scuola stiamo replicando stagioni antiche. Dobbiamo interrogarci su cosa serve la scuola. Non si può ridurre la lezione alla relazione docente-alunno"				
15:43-15.45: Docente: "L'insegnamento è una possibilità di lavoro soprattutto per la donna: ma almeno una volta dentro possa diventare una vocazione. Il 90% degli insegnanti sono donne ed è un problema"	TFAS1: "A scuola la maternità è ancora tutelata"		Tono affermativo	
	TFAS4: "Dipende dal tipo di laurea"	Gli abilitandi iniziano a parlare in gruppetti	Tono distaccato	

*APPENDICI*

	TFAS5: "Ci sono difficoltà ma sono convinta di fare questo lavoro"		Tono affermativo	
	TFAS6: Un abilitando Geologo di professione: "Con le professioni tecniche si corre il rischio di perdere la relazione umana"	Mentre un abilitando per volta continua a presentarsi, gli altri iniziano a chiacchierare tra loro.	Tono distaccato	
15:48: docente: "Ci sono la dimensione umana, l'incontro, il corpo, non c'è solo il travaso"	TFAS7: "Il rapporto con i ragazzi per me è la vita"		Tono emotivo	
	TFAS8: "Insegnare è una sfida ogni giorno". " A me insegnare piace, mi costringono a studiare ogni giorno, appena sgarri ho perso la classe, ma mi ritengo fortunata faccio quello che voglio"		Tono affermativo	
15:52-16:20: La docente chiede di scrivere le motivazioni del perché sono qui.		Gli studenti si mettono a scrivere ciascuno su un foglio. In silenzio.		Nessuno alza mai lo sguardo.
16.15		Quattro studenti si alzano a turno e chiedono se possono brevemente uscire		
		Gli altri continuano a scrivere		
16:22-16:28: visione di un pezzo del Film: "Il club degli imperatori"		Gli abilitandi guardano tutti il film allungandosi verso il banco.		
		Nessuno parla		
16:28: Discussione sul pezzo visto. La docente chiede: "Quale sarà il vostro apporto? In che modo la storia vi ricorderà?"	TFAS6: "Ingaggio suggestivo"	Gli abilitandi ascoltano chi parla	Tono evocativo	
	TFAS9: "Il professore cerca di creare una tensione con la storia e gli studenti"		Tono affermativo	
16:30: Docente: " A cosa serve fare l'appello?"	TFAS7: "Per istituire un gruppo ordinato, una classe"			
	TFAS10: "Quello che fa da una massa confusa un gruppo è uscire dall'anonimato"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

16:33: Docente: "Nomi, cognomi, volti, funzione di ordine pubblico"		Gli abilitandi iniziano a scrivere		
				Un'abilitando mi guarda e mi sorride
16:35: Docente: "c'è qualche suggestione?"	TFAS1: "L'insegnamento per l'80% è teatro"			
Docente: L'educazione è teatro, messa in scena, si va con tutto il corpo				
16:36: Viene riproposto tutto il filmato.				
16:42: Docente: "Cosa avete notato?"	TFAS1: "Lui si presenta per ultimo"			
16:45: La docente riprende a parlare in piedi: Argomento: il sogno di tirar fuori dall'altro la vita mediante domande corrette		Qualcuno inizia a scrivere		
16:48: Argomento: Educazione				
16:49: Argomento: Paideia		Tutti gli abilitandi stanno scrivendo		
introduzione del concetto di pederastia				
16:52: Argomento: Incontri nel simposio		Gli abilitandi iniziano a smettere di scrivere.		Alcuni abbassano lo sguardo. Altri distolgono lo sguardo dalla docente e dagli appunti
		qualcuno inizia a parlare a bassa voce ai vicini		
16:55: Argomento: Il transfert pedagogico				
16:57: Argomento: Paideia diventa Humanitas e il rifiuto di Socrate		Nessuno fa domande.		Nessuno sorride
16:59: La docente spiega le modalità della prova d'esame				Gli abilitandi tornano a guardare la docente e a prendere appunti
17:00: Argomento: "Un'ora di lezione" di Recalcati				
La docente chiede agli abilitandi di leggere in gruppetto alcuni capitoli del libro.		Gli abilitandi si dispongono a gruppetti (5 gruppi da 3 e 1 gruppo da persone) nell'aula		

## APPENDICI

		In un solo gruppo uno legge e gli altri ascoltano. Negli altri tutti leggono individualmente senza parlare.		
17.05	TFAS 11: "Non siamo filosofi"	Solo due ragazze di uno stesso gruppo scrivono.		
				Lo stesso abilitando di prima torna a braccia conserte.
17.12		Gli abilitandi parlano tra di loro	Il tono di voce si alza	
		Un gruppo chiama la docente		
17.13		Un secondo gruppo chiama la docente	Il tono della voce passa dal brusio alla voce alta	
		Nessuno si alza	Il tono della voce è tranquillo	Parlando tra loro si sorridono molto
				In un gruppo sorridono molto più degli altri. Quasi forzatamente
17.25				I sorrisi si moltiplicano
17.40				Nessuno guarda verso altri gruppi
17.42		Il gruppo in fondo torna a sedersi ai propri posti.		
17.45		Una studentessa esca dall'aula		
		Nessuno la guarda		
17.51: Inizio discussione plenaria sui capitoli letti				
17.52: Capitolo 1: argomento il SAPERE		Una persona del gruppo che lo ha letto lo spiega.		
		Gli altri stanno in silenzio		Gli abilitandi guardano chi parla
17:55: Capitolo 2	"Socrate rifiuta le avance"	TFAS2 parla e spiega il capitolo		Gli abilitandi guardano chi parla
		Qualcuno prende appunti		
18:00: Una seconda studentessa esce		Tutti gli altri stanno in silenzio		Nessuno la guarda

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

18:10: Capitolo 3: Il VUOTO		Una abilitanda del gruppo parla e spiega il capitolo		
		Qualcuno prende appunti		
		Tutti gli altri stanno in silenzio		Gli abilitandi guardano chi parla
18:17: docente: "il piacere fisico di insegnare chi ce l'ha?"	TFAS1: "posso portare qualcosa anche facendo qualcosa di diverso: se tu hai la passione puoi trasmetterla"	Gli altri ascoltano chi interviene		Guardano chi parla o la docente
	TFAS4: "Qualcosa che ti connota come persona"			
	TFAS7: "Trasmettere la propria passione"			
18:24: docente: "Che valore assumeranno per te le passioni?"		Gli abilitandi iniziano a mettere a posto quaderni e cancelleria mentre la docente sta ancora parlando.		



APPENDICI

LEZIONE 2: 11/03/2015

Dati generali: Lezione 2: Gruppo I				
<b>Data osservazione</b>	11/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U9-10
<b>Descrizione Aula:</b>	Aula lunga e stretta	<b>Presenza di finestre:</b> a sinistra degli studenti. Due porte a destra degli studenti.	<b>Temperatura:</b> calda	<b>Qualità audio:</b> all'inizio il microfono gracchia molto. L'audio durante le proiezioni dei filmati risulta molto alto.
<b>Note:</b> Rispetto alla prima lezione la docente tiene lezione stando seduta in cattedra e non chiede l'intervento degli studenti	Sedia della docente che cigola			

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
14:30 Docente tiene una lezione frontale seduta alla cattedra. Proietta le slide sul muro dietro di sé. Argomento: Dualismo della parola EDUCAZIONE e i significati della parola FORMAZIONE			Gli abilitandi stanno in silenzio e guardano la docente o prendono appunti	Un abilitando tiene le braccia costantemente conserte e guarda l'osservatore
14:43 Continua la lezione frontale: argomento: la RADURA. Summerhill	"L'aula e in banchi sono il bosco, cioè uno schema che si ripete?"		Gli abilitandi stanno in silenzio e guardano la docente o prendono appunti	Un abilitando tiene le braccia costantemente conserte e guarda l'osservatore. Gli altri stanno chini sul banco a prendere appunti. Alcuni sono appoggiati con la schiena allo schienale del sedile e guardano fisso la docente
	"Fare una lezione all'aperto toglie i vincoli"	Tono interrogativo		
"Anche in un'aula buia e stretta ci può essere una radura dove ci si incontra." "Sono stata un po' più chiara?"				

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

"Possiamo incontrarci solo sul metaforico"				
Non pensare che qui non possa succedere niente di buono, ma possa succedere tutto di buono a Summerhill				
"Succede qualcosa nell'incontro tra giovane e adulto anche a scuola"				
14:48: Educatore: qualità della vita quotidiana, diverso dall'insegnante				
Socrate è molto più corruttore che maieuta. Socrate ha la sequela dei ragazzi. I suoi allievi scelgono il maestro				
Voi che insegnante ricordate? Ci sono domande				
14:47: La docente: "il maestro di verità assume la sua funzione perché si è perturbata la tradizione"	"Noi come studi siamo poco filosofici, quindi magari dare un po' meno per scontato.. Parlo per me."	Uno tossisce		
	"Socrate zero, proprio. Socrate zero"			L'abilitando continua a tenere le braccia conserte e guarda l'osservatore e non la docente.
	"Qualche rimasuglio dal liceo"		Gli abilitandi iniziano a parlare tra di loro e il brusio si alza tra le domande poste alla docente. Si guardano tra di loro. Non sorridono	
	"Cioè anche quando lei dice ortopedizzata, non è che capiamo proprio bene, magari con termini...meno tecnici nel suo"	Il tono della voce tende al sarcastico	Gli abilitandi iniziano a parlare.	
"Proprio come ci rompiamo una gamba e ti mettono una struttura che obbliga"			Gli abilitandi parlano ancora di più tra loro	
Vi sentite a vostro agio tra i banchi	"Sì, sì"			

*APPENDICI*

La docente parla dei libri di Recalcati		Con tono anche stizzito	Gli abilitandi continuano a parlare tra di loro	
14:55 continua la lezione frontale. La docente è sempre seduta alla cattedra. Argomento: cosa resta del padre			Tutti si mettono a scrivere e torna il silenzio	
15:01-15.05 Docente: "Dove si imparano le regole del vivere civile?". Cita Husserl, Socrate, Platone, Recalcati			L'abilitando che stava a braccia conserte incomincia a parlare con i vicini	
15:06: Argomento: la Divulgazione: Oggi il libro è morto			Gli abilitandi continuano tutti a scrivere in silenzio	
Riassunto del libro di Recalcati letta la volta precedente. Vi ricordate?			Gli abilitandi non parlano con la docente, a volte tra di loro	
L'illusione è credere che con un TFA si diventi buoni insegnanti per sempre e che ci siano regole di travaso. I questo momento sta avvenendo un travaso di informazioni tra me e voi. Nella seconda parte non ci sarà con la clinica della formazione			Abilitandi in fondo parlano tra di loro	
Socrate inizia la questione scolastica			Abilitandi riprendono a scrivere tutti e guardano l'insegnante.	
15:07: Libro e nuove tecnologie				
"Prego"	"Niente ha già risposto lei"			
	"No perché oggi di dicono di preferire la verbalizzazione rispetto allo scritto, è un passo indietro?"			
15:09: Docente: "Sto calibrando tutte le parole che dico ma credo di risultare ancora di più complicata"				
15:12: argomento: la metafora dell'amore. Vi ricordate qualcosa	Un'abilitanda cerca di parlare		Gli abilitandi parlano tra loro e non ascoltano molto	

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	Parla un'altra abilitanda per spiegare		Gli altri tacciono	
Quello che avete detto voi "Sono diventata insegnante perché ho avuto un insegnante appassionato"	"Quindi una specie di transfert"			
15:15: La docente introduce l'ottavo seminario di Lacan. Quando vedo la mano vedo che c'è un soggetto adulto e quindi come educatore divento di troppo			Gli abilitandi continuano ad ascoltare in silenzio e a prendere appunti	
15:19: Docente: "Un buon insegnante travasa l'impossibile" "Fa passare che non c'è un sapere di tutto" "Tutte queste cose andrebbero agite e non dette (per gli psicologi). I pedagogisti vogliono urlarlo"	Un'abilitanda: "Me lo può rispiegare non ho capito"			
<b>15:22: Restituzione degli scritti degli abilitandi sulle motivazioni che li hanno portati al TFA</b>			<b>Gli abilitandi smettono di scrivere e guardano la docente in silenzio</b>	
Docente commenta gli scritti "Ho letto i vostri scritti quasi tutto hanno scritto che hanno passione per l'insegnamento, desiderio di trasmettere e desiderio di stare con i ragazzi				
Comunicare, divulgare, trasmettere, condividere, stimolare. Più persone dicono, la passione e l'amore per le scienze e per la matematica.				
Concezione didattica i più usano la parola trasmettere				
È l'adulto che si china sul ragazzo che cresce e passa anche il testimone alla			Gli abilitandi non commentano.	

APPENDICI

nuova generazione. Una più da istruttore e l'altra più educatore.				
Mi piace stare con i ragazzi che crescono, non con i ragazzi in generale			Gli abilitandi ascoltano in silenzio.	
Hanno capito che insegnare è erotico, produce piacere. È un lavoro ma non è come tutti gli altri.				
Ha a che fare con la vita, con le persone che crescono				
Ci sono i sorpresi che non avrebbero fatto gli insegnanti per scelta: hanno scoperto l'insegnamento come seconda vocazione, ma non è un ripiego, ha a che fare con il sé più profondo				
Ci sono gli entusiasti: quelli di prima vocazione. Quasi fifty/fifty. Colpiti dall'insegnamento di altri. Transfert e transfert pedagogico. Insegnare da sempre.				
Tema dell'ereditare un insegnamento. Fare i conti con l'alunno che ognuno di voi è stato. Ve lo portate dietro."	Un'abilitanda: "In classe c'è un allievo in più che sono io alla loro età"			
Insegnante in gamba che oltre ad avere competenze trasmettono passione. Modello pedagogico per imitazione				
15:28: Docente: "Quando non c'erano TFA e SILSIS si andava in università, si vedevano i grandi maestri e poi si ripeteva in classe quello che facevano loro"				
15:31: Docente: "Appassionato nel vedere gli amati che diventano adulti"				

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

"La faccia dei ragazzini", "Gli occhi dei ragazzi" "Vedere i ragazzi appassionarsi e io con loro". Sembra proprio che ci sia un maestro di cerimonia che i appassiona a vedere i ragazzi che cercano di diventare adulti.				
"La classe che ti segue e insegue e non vede l'ora di rivederti"				
È un lavoro diverso da tutti gli altri perché c'è una quota parte di piacere.				
15:32: Docente: " La classe è un laboratorio", "La pedagogia scientifica vincola le variabili"				
15:35: Argomento: Il mio metodo di insegnamento				
Non c'è nessun libro che vi dica qual è il vostro metodo. Quel libro lo dovete scrivere voi.				
15:37: Argomento: Andare in scena. Vi sentite responsabili delle variabili da manipolare quando andate in scena, uno spazio/tempo che non è la vita di tutti i giorni".				
Docente: "Oggi volutamente ho una regia diversa da quella della volta scorsa, sono stata seduta, non mi sono mossa mai, ho parlato sempre, non vi ho dato quasi mai parola. È un'esperienza diversa dalla colta scorsa. Era per farvi vedere le variabili con le quali si può giocare". "La complessità dell'evento educativo"			Nessuno commenta. Le facce sono perplesse	

APPENDICI

	"Socialmente determinata"			
Termine molto legato a un posizionamento valoriale non dovrebbero essere d'accordo.	"A volte far comprendere ai propri figli che tutto quello che fanno gli altri non ha sempre un senso positivo"			
"Lei è già al punto due, sotto".	"Ah sì sono già al punto due"			
"Anche qui l'educazione è socialmente determinata"	"Allora non capisco"			
15:39: Slide: Triangolo ribaltato				
15:45: Intervallo		Gli abilitandi parlano tra loro sulle attività del TFA inerenti al modulo di un'altra insegnante.		
16:00: Proiezione di un pezzo de "La gabbianella e il gatto"				
16:06: La docente chiede agli abilitandi di scrivere su un foglio bianco qualcosa da pedagogisti rispetto a quel che hanno visto nel filmato.				
16:10: Gli abilitandi riportano alcune frasi tratte dal filmato	"Non devi temere ciò che è nella tua natura"			
	"no si vola mai al primo tentativo"			
	"La gabbianella si può sentire sola ma ha un gruppo che l'aiuta"			
16:15: Docente: "Un gruppo che aiuta scientificamente con il manuale non funziona. Cosa dobbiamo fare?"	"Devi apprezzare ciò che sei"			
	"Parli come un libro stampato". Comento dell'abilitanda: "Bello ma non è detto che io capisca"			
	"Se continuiamo con gli insuccessi non arriviamo da nessuna parte"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	"Attenzione: non sempre ciò che dicono sui grandi libri funziona, bisogna inventare qualcosa di nuovo"			
	"È necessario un incentivo quando si inciampa, ci vuole collaborazione"			
	"C'era uno specchio"			
16:23: Docente: "Il corpo come macchina: è meccanicamente programmato". Dibattito	"Una macchina è diversa da un computer: è un'approssimazione di una realtà"			
	"Macchina è un ambiente meccanico"			
16:25: Docente: "Vi sentite in un meccanismo?" "L'educazione è un meccanismo, un dispositivo strutturale. Taglia la testa alla questione umanistica"				
	"Se faccio distinzione tra alunno e alunno"			
16:27: Docente: "Si dovrebbe modulare la didattica in funzione di un ragazzo". Soggettivazione.	"Non si deve essere l'anarchia a scuola, ma nemmeno la rigidità estrema perché non si va avanti"			
	"Non si riesce a fare con pochi insegnanti"			
16:31: Docente: "Nella scuola di massa che non genera posti di lavoro, che include tutti, chi è un insegnante?" "L'insegnante che parla a tutti produce una macchina Leonardesca per parlare a tutti?"		Gli studenti commentano tra loro a due a due ciò che si sta dicendo in aula, mentre la docente continua a parlare.		
16:34: Docente: "La sfida è la scuola inclusiva senza abbassare gli obiettivi" "Bisogna bucare il dispositivo disciplinare"	"Perché non lo si insegna gli insegnanti?"			



APPENDICI

	"Tutti devono essere laureati e non ha neanche un senso"			
	"L'inclusività va bene fino alla scuola dell'obbligo"			
16:37: Docente: "C'è il problema della valutazione"	"Se il preside di una scuola inclusiva dice: "io non boccerei mai nessuno, siamo tutti uguali, ha abbassato il livello""			
	"SE tutti hanno una laurea, nessuno ha una laurea"			
	"Sono entrata in aula con la sola esperienza di quando ero studente"			
	"Uno di principio dovrebbe essere conscio dei propri limiti, poi entra il fattore sfida, ma non puoi farlo a discapito della società"			
16:39: Docente: "Gli strumenti compensativi, dispensativi, rendono la Gabbianella un Gatto" "La scuola è un ufficio di collocamento?"	"Per la Gelmini Sì, la scuola delle competenze"			
	"Ci sono portate per lavorare e chi per studiare"			
16:45-17.15: Introduzione del quadrante di Massa		Tutti gli studenti prendono appunti		
17.15: Visione di una parte del film: "La Lezione"		Tutti gli studenti guardano il filmato e prendono appunti		
17:20: Docente commenta il fatto che gli abilitandi stiano prendendo appunti "Essendo una scuola sono scolastici"				
17:21: Commento alla frase: "Astariti è bravo, è il primo della classe, alla fine gli metto 8, ma vorrei tagliarmi la gola"	Gli abilitandi enunciano la frase del film che gli è sembrata più significativa			
	"È la dimostrazione che la scuola italiana"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	funziona solo per chi non ne ha bisogno"			
	"Bisogna essere temprati: la scuola è una guerra"			
	"C'è chi è nato per insegnare e chi per giocare"			
	"Bisogna partire dal background di questi ragazzi"			
	"Lui cerca di crescere e voi lo bocciate?"			
17:27: Docente: "È ancora così? C'è qualcuno che ha una visione globale dell'alunno?"	"c'è sempre il docente che si coccola i ragazzi"			
	"Avendo più onore può conoscere meglio i ragazzi"			
17:29: Docente: "Avete visto dei professionisti al lavoro?"	"No so come sarò tra vent'anni, mi spaventa come cambia il docente negli anni"			
17:31: Analisi dell'ambiente del filmato				
Docente: "Gli insegnanti replicano gli alunni, si fanno i dispetti"				
Registro	"doppio lavoro: esistono errori nel registro elettronico"			
	"Non c'è ambito di manovra quando si compila un registro"			
Docente: "Costruire e decostruire la formazione"				
Docente chiede di disegnare su un foglio "un momento bello e/o un momento brutto da insegnante/studente" e di consegnarlo la volta successiva.				

*APPENDICI*

LEZIONE 3: 18/03/2015

Dati generali: Lezione 3: Gruppo I				
<b>Data osservazione</b>	18/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U6-31
<b>Descrizione Aula:</b>	Aula lunga e stretta	<b>Presenza di finestre:</b> a sinistra degli studenti. Due porte a destra degli studenti.	<b>Temperatura:</b> calda	<b>Qualità audio:</b> all'inizio il microfono gracchia molto. L'audio durante le proiezioni dei filmati risulta molto alto.
<b>Note:</b> Lezione contenente periodi di lezione frontale, di discussione in gruppo, di lavoro individuale	Rumori esterni			

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
14:30: Viene ripreso il lavoro sul quadrante	"Potrebbe essere una strategia. Si boccia per far crescere"	Tono molto calmo e Tranquillo	Gli abilitandi parlano tra loro	
14:33: Docente: "Tempi lunghi della formazione. Disinteresse professionale: ma non tutti ne hanno consapevolezza. La soggettivazione non è un automatismo."	"Sono impiegati delle poste"		Un'abilitanda parla spesso e a lungo	
			Gli altri parlano tra di loro e cercano di parlare con l'abilitanda che ha iniziato a parlare, parlando uno sull'altro	
Docente: "Idea di scuola del mercanteggiare"		Tono molto calmo e Tranquillo	La solita abilitanda prende la parola	
	"Dobbiamo inquadrare tutto in una casella"	Tono molto calmo e Tranquillo	Segue a parlare un altro abilitando	
14:37: Discussione: La scuola è un ufficio di collocamento?				Abilitandi non sorridono più come nella prima lezione
Elemento di contesto non subito evidente	"Dipende dal tipo di istituto in cui finisce o ha la vocazione"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	"Io faccio quel che devo fare, se voi volete studiare studiate, altrimenti peggio per voi."			
Docente cerca di distribuire gli elementi di latenza nei quattro quadranti				
	"i dava l'idea dell'insegnante disilluso"	Abilitandi commentano tra loro ad alta voce in modo tranquillo		
		Abilitandi non parlano alla docente		
14:45: Docente: "Storicamente la scuola è di élite, oggi è di massa, inclusiva: Cos'è allora il lavoro dell'insegnante?" "Scissi tra passato e presente oppure pensare una scuola futura?"				
14:50-15:15: La docente chiede di raccontare cosa hanno scritto sui quadranti	"Scuola del sapere e del saper fare"			
	"I due volti della scuola"			
	"Falso dilemma: Educare o istruire"			
La docente afferma che è già tanto vedere la dicotomia				
15:20-15:40: La docente tiene un discorso sulla clinica			Durante tutta la lezione frontale gli abilitandi stanno in silenzio e prendono appunti.	
Docente: "Da nessuna parte è depositato un sapere anche se state prendendo appunti". "Abbiamo come mediatore un testo"		Abilitandi stanno fermi e fissano la docente		
Docente: "A nessuno di voi interessa cosa fate in classe, ma interessa riflettere su cosa fate in classe"				
15:41: supervisore pedagogico	"Sì, però a scuola è diverso"	Tono pacato	La solita abilitanda interviene contrastando	
16:03-16:25: la docente chiede di disegnare un momento vissuto da studente e uno vissuto da docente	"Ma io non so disegnare"			

## APPENDICI

Se uno non lo sa disegnare lo può scrivere: "Volevo disegnare questo"				
Docente: "Interessa vedere l'aspetto complessivo di questo stare in classe"			Gli abilitandi disegnano passandosi matite e pennarelli, guardandosi i disegni e parlano	
16:25-17:15 Discussione sui disegni attaccati al muro (si rimanda all'analisi dell'elaborato grafico)			Gli abilitandi mentre uno cerca di spiegare ciò che ha disegnato stanno in silenzio ma non tutti guardano il disegno che viene descritto.	
			Alcuni abilitandi parlano a bassa voce tra loro	
			Atri guardano altrove e non parlano	
17:18-18:27: Lezione frontale della docente: il setting, il carcere di Bentam, tenere la disciplina, Panottismo: "Non esistono studenti prima di entrare a scuola"			Durante tutta la lezione frontale gli abilitandi stanno in silenzio e prendono appunti.	
17:43: Argomento: il TEMPO e lo SPAZIO				
18:05: Argomento: TIPI DI LEZIONE: Regia umana	"(Usando la LIM) utilizzano Power Point e si lavora insieme alla docente di tecnica che insegna informatica.			
18:13: Argomento: Cos'è la scuola, la divisa a scuola				



APPENDICI

LEZIONE 4: 25/03/2015: CON RESTITUZIONE DELLE OSSERVAZIONI

Dati generali: Lezione 4: Gruppo I				
<b>Data osservazione</b>	25/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U16-17
<b>Descrizione Aula:</b>	Aula quasi quadrata. Numero di posti esiguo	<b>Presenza di finestre:</b> a sinistra degli studenti. Due porte a destra degli studenti.	<b>Temperatura:</b> calda	<b>Qualità audio:</b> buona
<b>Note:</b> Lezione per lo più frontale				

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
14:35: Visione di una parte del film: "Il rosso e il blu"			Gli abilitandi guardano il film in silenzio. Non scrivono	
14:42: Lezione frontale sugli elementi del dispositivo scolastico: appropriarsi degli spazi, meravigliare gli altri, con riferimenti a quanto visto nel film				
14:57: Visione di una parte del film: "Monnalisa Smile"			Gli abilitandi guardano il film in silenzio. In Tre scrivono sul proprio quaderno.	
15:10: La docente commenta il film				
15:25-16.15: La docente propone di svolgere insieme il quadrante sulla parte visionata del film "Monnalisa Smile"	"Le studentesse studiano senza pensare"	Tono affermativo		
La docente continua il discorso proponendo agli abilitandi cosa scrivere nei vari quadranti				I volti sono impassibili
16:15-16:30: intervallo				
16:30-16-48: Argomento: Gli adolescenti. Lezione frontale della docente.				

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

16:50-16:57: Argomento: Scuola privata e scuola statale			Gli abilitandi parlano tra di loro sul tema della mancata realizzazione del superamento tra pubblico e privato, e della legge dell'autonomia sul rapporto scuola-famiglia.	
17:01-17:22: Argomento: riti di iniziazione in adolescenza			Gli abilitandi continuano a parlare tra di loro in modo più concitato	
	"Anche il TFA è una macchina che ci schiaccia"			
	"Questa la nostra vita"			
	"È un momento strano"			
	"È un momento di passaggio"			
17:19: Spiegazione su come svolgere l'elaborato "Descrivi il tuo essere insegnante"			Gli abilitando prendono appunti e non fanno domande	
Qual è il vostro obiettivo. Chi esce da Economia dice: "Faccio l'amministratore delegato per portare a casa un sacco di soldi"	"Nooooo"		Abilitandi ridono	
Docente: "Come sono i nostri studenti?" La docente commenta gli elaborati: "Descrivi i tuoi studenti in classe"			Gli abilitandi ascoltano	
			Alcuni abilitandi guardano in giro per l'aula.	
Argomento: funzione del Padre per Telemaco	"Sembra quasi che cerchino in te nello sfidarti quello che non trovano a casa. Un limite"		Alcuni abilitandi commentano tra loro mentre l'abilitanda spiega un episodio successo in classe.	
	"Il ragazzo mi ha detto "Vorrei che mi dessero delle regole"			
			Un'altra abilitanda tenta di spiegare la situazione	



APPENDICI

			Gli altri abilitandi continuano a parlare tra loro	
Docente: "Voi avete descritto delle situazioni molto più complesse." "La guerra tra studente e docente che si tirano il foglio di carta"				
Docente: "I ragazzi non riescono ad uscire dall'adolescenza o faticano ad entrare nell'adolescenza?"	"Però ci entrano"			
	"Anzi precocemente"			
	"I nostri sono in un'età di passaggio"			
	"La cosa più meravigliosa è la seconda dove hai quello ancora nell'infanzia e quello già in adolescenza"		Gli abilitandi ricominciano a parlare tra loro	
Docente: "L'alleanza tra docenti e famiglie non c'è più"			Continua il rumore di sottofondo dei commenti degli abilitandi	
Docente: "Com'è nata la legge dell'autonomia?" "Vi sentite protagonisti?"	"No"			
La docente continua a parlare			Gli abilitandi continuano a parlare tra loro e parlare sopra la docente	
Docente: "La controriforma permette la nascita delle istituzioni per l'educazione dei ragazzi"				
17:25-17:41: Argomento: La nascita delle scuole cattoliche.			Due abilitandi in fondo all'aula continuano a parlare tra loro mentre gli altri sono tornati ad ascoltare.	
Docente: "Che cosa amiamo nei ragazzi?" "Ci appassioniamo alle nostre adolescenze più o meno risolte"			Gli abilitandi stanno in silenzio	

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

17:42-18:05: Argomento: La formazione nell'umanesimo				
Docenti: "Gli studenti erano sregolati. Erano armati"	"Come si fa?"			
Docente: "È che siamo figli della disciplina"			Gli abilitandi commentano e parlano tra di loro mentre la docente continua a parlare di Pestalozzi	
18:05-18:18: Argomento: modalità d'esame sia orale che scritto	"Quand'è l'orale?"		Gli abilitandi fanno molte domande sulla modalità d'esame. Seguono tutti in modo molto partecipe.	Si mettono a sedere con la schiena più dritta.
	"Abbiamo un altro orale"		Commentano sulle date	
Docente: "Non ci sono risposte sbagliate. Dovete scegliere quella più pertinente secondo voi".			Commentano anche sul metodo di votazione. Propongono diversi metodi di mettere i voti.	
			Commentano sui tempi della prova.	
18:15-18:30: Restituzione delle osservazioni	"Sì, Grazie"		Gli abilitandi ascoltano e non fanno domande. Rispondono a monosillabi alle domande poste loro.	Tornano a sedersi più curvi
<p>"Il corso è andato molto bene, perché voi avete fatto un grosso percorso dalla prima lezione a questa, nonostante siano passate solo 4 lezioni. Quattro per quattro sono sedici, sedici ore non sono pochissime. In formazione aziendale in sedici ore si fanno quattro corsi.</p> <p>Che cosa ho visto? Intanto che siete passati da interrogativi che vi ponevate su cos'era il corso su come si sviluppava, su come si affronta l'esame, ormai siamo alla fine un esame lo dovete affrontare quindi le domande rimangono, siete passati ad una appropriazione dei contenuti del corso. Da che cosa l'ho visto dal fatto che nella prima lezione scrivevate tutti come dei matti, poi siete passati a guardare, ad ascoltare, a prendere meno appunti, solo quando servivano, a oggi pomeriggio che discutevate tra di voi. Questa cosa del discutere tra di voi mentre l'insegnante spiegava in questo corso non è che sia così negativa. Vuol dire che siete passati ad una parte attiva rispetto a questi argomenti. Quindi c'è stata un'appropriazione. Poi siete passati da un rifiuto categorico dei paroloni. Seconda lezione aula U9 in cui vi siete bloccati, c'è stato un muro, abbiamo visto un muro, da parte vostra eretto nei confronti dei paroloni della pedagogia, di Lacan e di tutta la filosofia a una richiesta di spiegazione di questi paroloni, Una spiegazione però non tecnica, una spiegazione di senso. Cioè che cosa servivano questi paroloni nel vostro lavoro e quindi anche in questo senso c'è stata un'appropriazione nei confronti del vostro percorso. Quindi il corso è andato molto bene. Poi si è vista una costruzione proprio del gruppo</p>				
<p>La prima volta che avete fatto, non mi ricordo, sul libro di Recalcati, eravate tutti belli composti nel vostro gruppo con un sorriso Smile, imposto, tipo un sorriso impalcato e mano mano si è visto una discussione molto più rilassata. Dal viso traspariva quello che veramente volevate dire, quello che veramente erano le vostre idee, quindi, senza</p>				

## APPENDICI

entrare nella psicanalisi, però è un livello di comunicazione ed è meno concentrata su quello che gli altri possono dire di lei o di lui rispetto a quello che sta dicendo, cioè l'aspetto valutativo che un po' entra nella clinica				
			Gli abilitandi suggeriscono in coro	
Docente: "Poi la clinica si dovrebbe fare a piccoli gruppi, massimo 12 persone, quindi è un piccolo miracolo, la facevate da soli"				
Poi rispetto all'osservazione, al quadrante al diagramma avete preso veramente possesso di quelli che sono i cardini di questa materia, di questo modo di vedere, di partecipare, di andare oltre le parole, di andare oltre il vissuto.				
Poi voglio tranquillizzarvi definitivamente perché anch'io vengo dal vostro ambito, mi sono laureata in ingegneria			Gli abilitandi ridono	
Questo non per mettermi sul pulpito ma per dirvi "Ci sono arrivata" "Ho capito i paroloni". La prima volta che sono andata a lezione con un pregresso di testi pedagogici avevo difficoltà nel parlare un linguaggio dei pedagogisti				
Docente: "Poi io ci tengo tantissimo"			Gli abilitandi chiedono di specificare il percorso fatto	
"Ci vuole costruzione, ci vuole tempo"				
Docente: "L'unica cosa che a me non piace è quando si dice che per parlare di educazione ci vogliono le parole del senso comune Perché è vero che l'educazione fa parte della vita però dopo si confonde della vita". "Anche la pedagogia ha le sue parole che non sono moltissime"				
"Usano un linguaggio, con le stesse parole ma con significati diversi e lì è il problema più grosso"	"Sì, sì"		Gli abilitandi annuiscono e commentano tra loro"	
	"È vero"			
	"Il problema più grosso è stata la parola emergenza"		Gli abilitandi continuano a parlare tra loro.	Ridendo
	"Ma c'è anche il lessico della disciplina"			
"Sì c'è il lessico della disciplina ma c'è anche il lessico delle scienze pedagogiche"				
Questo lo capiscono benissimo	"Eh sì"			
Docente: "Le ricadute dell'ermeneutica nelle osservazioni" "Però l'aspirazione dal mio punto di vista è anche un po' positivista per le scienze dell'educazione, di categorizzazione"			Un paio di abilitandi iniziano a metter via quaderni e cancelleria nelle borse. Altri li seguono mentre l'osservatore e la docente stanno ancora parlando a turno alla classe.	
18:30: "I due mondi non sono così distanti"	"Sì"		Gli abilitandi si alzano e vanno.	
Commenti docente: "Oggi sono venuti motivati per l'esame. In altri momenti non sono stati così partecipativi e motivati".				



*APPENDICI*

LABORATORIO 1: 13/03/2015

<b>Dati generali: Laboratorio 1: Gruppo II</b>				
<b>Data osservazione</b>	13/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U1-13
<b>Descrizione Aula:</b>	Rettangolare con un numero di posti non molto superiore al numero degli abilitandi	<b>Presenza di finestre:</b> dietro le spalle degli abilitandi	<b>Temperatura:</b> discreta	<b>Qualità audio:</b> buona
<b>Note:</b>				

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
14:30: Introduzione alle esercitazioni. Come vi aspettate che sia?			Gli abilitandi sfogliano le pagine del quaderno degli appunti	
Vi aspettate di parlare?	"Sì"	Tono timido		Tutti seduti sulle sedie con la schiena dritta
	"Mettersi in gioco"			
	"Agire"	Tono concitato		
14:32: Presentazione della ricerca	"Un altro tirocinio"	Ridendo		
14:33: Presentazione della clinica della formazione			Gli abilitandi iniziano a prendere appunti	
14:36: Docente: "presupposto è che si può parlare di educazione a partire dai testi". La docente parla stando seduta in cattedra.	"Stare in retroguardia, dare voce al potere"	Calmo	Abilitandi prendono appunti. Stanno in silenzio. Non parlano.	Curvi sui quaderni degli appunti
14:38: Cosa vuol dire educazione. Lezione frontale.				
14: 47: La disposizione dell'aula			Abilitandi iniziano a chiacchierare tra loro.	
15:02: Le latenze della professionalità deve emergere. Fare emergere l'inconscio del lavoro di insegnante, non sulla vostra persona. Gli automatismi che ci regolano come insegnanti				
15:04: Fotografia di Summerhill. "È una scuola?"				

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Lezione frontale.				
"Cosa ci vedete?"	"Non è scuola lo stesso anche fuori dall'aula?"	Tono dubbioso		Seduti con la schiena appoggiata allo schienale
	"Anche se fosse una gita sarebbe scuola lo stesso"	Tono entusiasta		
	"Come può cambiare quello che trasmetto in contesti diversi"	Tono affermativo	Gli altri stanno in silenzio	
"Cosa non è scuola?"	"Scuola è qualcosa che porta una variazione"	Tono dubbioso		
"Esiste un fuori della scuola?"	"Ad esempio mangiare una pizza fuori scuola con i propri alunni non è scuola"	Tono dubbioso		
"noi qui siamo a scuola? Mentre siamo qui non smettiamo di vivere"				
"Ospedale, manicomio, scuola, sono tutte istituzioni dove c'è lo stesso uso dello spazio e del tempo" "Disciplinare"			Abilitandi non commentano	
	"Tempo controllato, imposto"	Tono concitato	Abilitandi smettono di scrivere	
"è anche un lato positivo"			Abilitandi bisbigliano.	
"Che differenza c'è in queste immagini?"	"Tempo dilatato"	Tono concitato		
	"Lo spazio determina il tempo"	Tono concitato		
	"I corpi sono vicini"	Tono concitato		
15:14: "Se togliessi l'insegnante funzionerebbe allo stesso modo?"		Tono calmo	Gli abilitandi cominciano a dialogare con l'insegnante a più voci.	
15:37: Funzione docente: palcoscenico: uso spazio, tempo, corpo.				
15:50-15:54 Visione di una clip: Il club degli imperatori				
15:55-16:01: commento sulla Clip. Cosa avete notato? (Ripetuta tre volte)	"Molto teatrale"	Tono affermativo	Nessuno prende la parola	
	"Come ha organizzato"		Abilitandi parlano ordinatamente uno alla volta.	
Ambiente	"Cose imponenti"		Parlano molto	
	Fusione tra aula, museo			
16:01-16:02: Si rivede un pezzo della Clip	"Li ha spiazzati"		Un abilitando interviene subito	
Dal punto di vista professionale cosa dice	"Che ha molta memoria"	Tono entusiasta		

## APPENDICI

16:04-16:06: La docente rifà vedere il pezzo di Clip	"Ha studiato prima chi erano"	Tono dubbioso	Abilitandi si tendono verso lo schermo	
Se vuoi tenere la disciplina... Piccole e grandi strategie			Abilitandi ascoltano e annuiscono.	
16:09-16:11: Si rivede un pezzo della Clip. Voi lo fareste	"È un po' oppressiva"	Tono affermativo	Un abilitando interviene subito	
	"Non lo farei così"	Tono distaccato		
			Gli abilitandi commentano tra di loro. Qualcuno parla con la docente. Parlano uno sopra l'altro.	
Docente parla			Gli abilitandi tornano ad ascoltare	
16:17: Visione di una clip: "L'apprendista stregone"			Gli abilitandi ridono durante la visione	
Qui cosa notate?	"Diversità tra metodo classico e il sapere nuovo senza preconcetti"	Tono affermativo	Abilitandi tacciono. Un abilitando interviene	
Nel contesto	"Una pila di libri"	Tono affermativo	Abilitandi parlano insieme	
Spiazzamento			Parla l'abilitanda che ha proposto la clip. Spiega il contenuto storico della clip.	
Docente parla del film di Truffaut			Abilitandi annuiscono	
16:17-16:32: Intervallo				
16:33: Docente parla del setting			Abilitandi ascoltano	
			Un'abilitanda cerca uno spezzone sul computer	
16:37-16:43: Visione della clip:			Abilitandi ascoltano più curvi sul banco.	
Docente parla di una nuova stagione vocazionale dell'insegnamento sui ruderi della scuola			Gli abilitandi ridono. Poi diventano seri	
Vi riconoscete?	"No"			La maggior parte degli abilitandi stacca la schiena dallo schienale
	"È esagerato"	Tono esclamativo		

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

	"Da quello che ho sentito dire, la solita lamentela: "Non capiscono niente". Questa è una esasperazione".	Tono affermativo		
	"Ha recitato il suo fallimento"	Tono esclamativo	Gli abilitandi si rizzano sulla sedia e seguono e commentano con sommessi "No" e "Si".	
16.49			Gli abilitandi non vorrebbero rivedere la clip	
	"Li ho così all'università. Tu parli e loro aprono i tablet"			
16:51: Visione della stessa clip precedente			Gli abilitandi commentano tra loro.	
Commenti sulla situazione delle classi incornate			Gli abilitandi partecipano indicando che fino alla scuola dell'obbligo non c'era partecipazione degli studenti.	
			Commentano tra loro a sottovoce.	
			Dialogano ordinatamente con la docente.	
17:01-17_15: Programmazione: scuola esaminatoria		Tono molto coinvolto.	Gli abilitandi commentano sulla calendarizzazione delle verifiche.	
17:26-17:29: Visione della clip: "Gum, gum"				
Commento sul tipo di lezione: rituali: cantare più volte la stessa lezione.	"Strumenti improvvisati"			
	"Ci si immerge in un qualcosa che si sta già svolgendo"			
	"Drammatico"			
Lo spazio, l'ambiente			Commentano tra loro	
Docente elenca alcuni elementi		Tono tranquillo	Abilitandi dicono "si" o "no"	
			Abilitandi commentano tra loro più che parlare con la docente	
Contesto: tempo di guerra			Abilitandi non commentano	
Gruppo classe			Due abilitandi timidamente	



APPENDICI

			aggiungono le loro idee	
17:35-17:38: Si rivede la clip			Abilitandi sorridono al termine scuola come tempo libero	
"A rivederlo sembra che la scuola, il sapere sia gioia"				
La docente chiede una sintesi	"Bello, bello"			Gli abilitandi di muovono sulle sedie
La docente chiede un titolo			Gli abilitandi parlottano tra di loro spostando il focus sulla canzone.	
	"Il fatto che la maestra ha dato un compito è un modo per occupare il tempo al di fuori di quell'ora di lezione, in modo che con la sua mente non veda la realtà che lo sta circondando"	Tono affermativo	Gli altri non commentano	
17:40: Docente chiede di organizzare ciò che è emerso mediante quattro fuochi di osservazione: contesto, dinamiche affettive,			Gli abilitandi ascoltano, iniziano a scrivere quando la docente elenca gli elementi	
	"Un'affettività"	Tono dubbioso	Due abilitande suggeriscono nello spicchio degli affetti	
	"Paura"	tono affermativo		
idee incarnate dai protagonisti	"questi sono gli uomini e noi siamo uomini e non dobbiamo essere dimenticati"	tono affermativo	solo un'abilitanda risponde	
	"la scuola una cosa molto più collettiva"	tono esclamativo		
17:43-17:47: La gabbianella e il gatto: La docente propone agli abilitandi di riempire il quadrante dopo aver osservato la clip: "				gli abilitandi tornano tranquilli sulle sedie
17:48-18:03			Gli abilitandi eseguono quanto richiesto parlando e confrontandosi tra loro.	
			Chiedono spiegazioni all'insegnante	
			Chiedono spiegazioni all'osservatore	

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

18:05: La docente chiede a un gruppo di restituire a tutti quello che hanno scritto			Un'abilitanda inizia a parlare sul metodo.	
			Un'altra abilitanda dice al sua opinione	
			Gli altri stanno in silenzio ad ascoltare	
			Più abilitandi partecipano al dialogo.	
18:16: Docente: "Voi vi sentite dentro a una professionalità di scienziati, nel profondo conoscete le radici del vostro sapere"	"Il gatto è il facilitatore", "Usa lo strumento sbagliato"		Abilitandi continuano a partecipare in modo ordinato.	
			Qualcuno porta le proprie esperienze in classe sul tema dell'inclusività	
	"La socializzazione cioè è assente, non si riesce a socializzare"	Tono esclamativo	Abilitanda parla della sua esperienza	
	"Lì dov'era l'inclusività?"	Tono esclamativo		
	"Io come potevo"	Tono interrogativo		
	"Il come diventa più importante del principio"	Tono affermativo		
	"Ci fa paura"	Tono affermativo		
18:30 fine della lezione			Gli abilitandi rimangono attenti e seduti fino alla fine.	

*APPENDICI*

**LABORATORIO 2: 27/03/2015 CON RESTITUZIONE OSSERVAZIONI**

Dati generali: Esercitazione 2: Gruppo II				
<b>Data osservazione</b>	27/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U16-15
<b>Descrizione Aula:</b>		<b>Presenza di finestre:</b> finestre a sinistra degli abilitanti, 2 porte a destra	<b>Temperatura:</b> buona	<b>Qualità audio:</b> buona
<b>Note:</b>				

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
Ore 14:30: Docente: "Educazione è composta da più parti"			Gli abilitandi guardano, ascoltano e scrivono. Hanno detto alla docente delle lezioni che hanno paura dell'esame.	
14:45: Argomento: Il quadrante			Gli abilitandi continuano a chiedere dell'esame e parlano tra di loro.	
14:57: Visione di una clip: "Il Bianco del Nero"				
La docente propone agli studenti di compilare i quadrante riferendosi alla clip vista.				
15:03: Docente: "Ci sono due modi per fare scuola: uno più antico e uno più moderno".	"alternativi, non per forza legati all'età"	Saccente	Gli abilitandi partecipano molto alla discussione e si chiamano per nome"	
15:25: Docente: "Che scuola è la scuola dei supplenti?"	"Uno rigido, non possono capire il livello degli studenti"			
15:30: La docente chiede un titolo per la clip	"Bianco e Nero"			
	"Confronto"			
	"Tentativo di dialogo"			
15:53-15:58: Visione di Monnalisa Smile		Tono secco quando rispondono alle provocazioni della docente	Due abilitandi guardano il cellulare, una si guarda le unghie,	Gli sguardi sono spesso altrove
	"La docente di ieri ha detto che si fa così, che non dobbiamo insegnare contenuti".	Tono saccente		
Docente: "Vi invito a fare un mix tra le pietre che rendono docili e la didattica, dove passate i contenuti"			Gli abilitandi parlano tra di loro	

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

			Gli abilitandi non pongono domande sul senso	
			Uno non alza mai lo sguardo. Un'altra segue appoggiando la guancia alla mano.	
16:01: "Alla fine non c'è una verità"			Gli abilitandi continuano a rispondere in modo secco	
Docente: "La scolarizzazione produce affettivi positivi"	"Sì in chi è ben disposto"	Saccente e sarcastico.		
La sanzione normalizzatrice apre la gaussiana.				
16:15: La docente propone di disegnare due momenti di vita scolastica. Uno visto da studente e uno visto da docente.			Gli abilitandi si mettono a lavorare senza commentare. Parlano poco tra di loro mentre disegnano.	
I disegni vengono appesi al muro				
Docente: "Ho dato una sbirciata: sono bellissimi"			Sorridono stentatamente	Facce perplesse
16:57: Commenti ai disegni			Gli abilitandi non hanno partecipato alla discussione. Qualcuno è rimasto in disparte, altri chiacchieravano tra loro durante la verbalizzazione di altri abilitandi Qualcuno rimaneva in silenzio ma guardava altrove.	
17:49:			Due abilitande escono	
18:00: Argomento: Le regole difficili. La valutazione. Volevo essere suggestiva per farvi comprendere le cose.			Escono due abilitandi	
18:01-18:19: Restituzione delle osservazioni				
"Ho fatto <b>osservazione</b> in queste due lezioni, in questi due laboratori, ovviamente sono poche ore, otto ore, però c'è un buon tempo per vedere delle cose e per veder lo sviluppo di queste cose.			Gli abilitandi durante tutto il discorso non intervengono. Rimangono fermi nel banco e non parlano.	Guardano chi parla

## APPENDICI

Sicuramente siete oberati dagli esami, quindi con l'ansia degli esami, che cosa si deve fare, cosa non si deve fare e questo però vi ha portato anche oggi ad essere in uno stato di "È giusto o sbagliato", le vostre domande erano rivolte più che altro a "Ma se faccio così è giusto, ma se dico questo è sbagliato, nonostante il fatto che oggi abbiamo parlato del fatto che non c'è, come dice la Watson, non c'è un libro che dice quello che è giusto e quello che è sbagliato. Non c'è un libro che vi insegna a pensare, quindi in qualche modo rispetto a questo corso, rispetto allo scopo del TFA avete ancora un po' di cose da fare, un po' di lavoro da fare su voi stessi. Quindi superare questa tensione al giusto/è sbagliato, alla votazione, capisco che è importante perché se no non uscite da qui, però nella relazione rispetto a quello che sarà la vostra professione dovete sganciarvi dal giusto/sbagliato. Voi andrete a scuola, andate a scuola, vi sono stati dati dei consigli, delle vie, degli indirizzi. Adesso li avete avuti nei tempi precedenti come eravate a scuola. Qualcuno prima diceva "No io proseguo quello che mi è stato insegnato", qualcuno dice "No, ho avuto una reazione contraria perché prima facevo scuola così, adesso voglio farla in un altro modo. Ma lo scopo non è decidere in autonomia quello che vogliamo essere, chi vogliamo essere. Abbiamo scelto questa professione, dobbiamo costruire questa professione su una ricerca, su un'osservazione. Su un'osservazione su quello che avete davanti, sulla realtà. Non sono i pregressi, non sono gli a-priori, cioè le cose che ci portiamo dietro, che possono migliorare, modificare, che possono andare incontro a quelle che sono le esigenze dei nostri studenti. Ma sono il leggerli per quello che veramente sono e non per quello che vorremmo che loro siano. Quindi sempre ancorati ai dati di realtà mediante l'osservazione. Penso che in altri corsi ve l'abbiano già detto: dovrete imparare anche nelle lezioni a osservare i vostri studenti, a vedere le modificazioni che questi studenti hanno, a giocare magari un po' con le diverse metodologie per vedere come loro vi seguono, come loro vi vengono incontro, cosa esce dai vostri studenti a seconda delle metodologie. Però sempre ancorati al dato di realtà, non al vostro pensiero, non a quello che leggete sui libri, non a quello che vi viene detto qua dentro, sono solo delle indicazioni, poi ognuno si deve costruire il proprio modo in relazione anche a quello che ha davanti, agli studenti, al tempo, alla società, agli obiettivi che si pone andando in una scuola, entrando in classe. Allora per farvi ragionare un po' più su questa cosa e non vi nego perché in qualche modo serve anche a me per la mia ricerca vi do questa. C'è scritto: "Descrivi il tuo modo di essere insegnante". Non dovete farlo prima dell'esame perché non è valutativo nei vostri confronti. Serve come ricerca, come dato di realtà di quello che siete in questo momento. Tra sei mesi a settembre entrerete in un'altra scuola e sarete magari qualcosa di diverso. Io devo ancorarmi al dato di realtà che sarà questo. Vi ho preparato anche una griglia di elementi su cui riflettere. Il mio essere insegnante può dire tutto o può non dire niente. Abbiamo parlato di tante cose: spazio, contesto, relazione, non relazione, affettività. Ho riassunto tutto quello che abbiamo fatto in queste lezioni nella scheda allegata.

Allora serve primariamente a voi anche per capire il lavoro che è stato fatto in queste lezioni e fare lo stesso lavoro che abbiamo fatto con i film, farlo su di voi. C'è sempre un'autoriflessione, cioè l'auto riflessione fa capire dove siamo, dove vogliamo andare. Magari a farci vedere cose che presi dalle cose, presi dai nostri pensieri, presi da... non cogliamo fino in fondo. È una opportunità, un modo diverso magari noi entriamo in aula, con l'idea di fare lezione frontale, poi riflettendoci vediamo che abbiamo fatto 50% di lezione frontale e 50% di lezione laboratoriale e tutte le composizioni che possono esistere.

18:19: Spiegazione delle modalità delle prove d'esame			Gli abilitandi commentano insieme alla docente le immagini viste durante i laboratori.	
18:30: Avete domande dubbi?			Gli abilitandi escono.	



*APPENDICI*

LABORATORIO 3: 30/03/2015

Dati generali: Esercitazione 3: Gruppo II				
<b>Data osservazione</b>	30/03/2015	<b>Ora inizio:</b> 14.30	<b>Ora fine:</b> 18.30	<b>Aula:</b> U7-17
<b>Descrizione Aula:</b>	Rettangolare con un numero di posti non molto superiore al numero degli abilitandi	<b>Presenza di finestre:</b> dietro le spalle degli abilitandi	<b>Temperatura:</b> discreta	<b>Qualità audio:</b> senza microfono. Molti rumori di sottofondi esterni
<b>Note:</b>				

	<i>Com. Verbale</i>		<i>Com. Paraverbale</i>	<i>Com. NON Verbale</i>
<b>Orario, parole e/o atteggiamenti della docente, attività svolta, e/o argomento presentato/discusso.</b>	<b>Parole e frasi pronunciate dagli abilitandi</b>	<b>Tono della voce</b>	<b>Atteggiamento</b>	<b>Postura</b>
14.30: Esame per il laboratorio di "Professione e contesto"			Prima dell'inizio della prova gli abilitandi sono quasi tutti in piedi. Parlano tra loro concitatamente. Qualcuno ride forzatamente. Alcuni ripassano sui quaderni stando seduti.	
14:40: Distribuzione del testo della prova e dei fogli per svolgerla.				Alcuni abilitandi si siedono nei banchi in modo meno "scolastico". Gambe di traverso, più distesi nella sedia.
La prova deve essere svolta singolarmente.				Alcuni sono molto chini sul foglio
La prova consiste nell'analisi a livello pedagogico-didattico dei tre spezzoni di film visti in aula e/o di immagini				
17:10: fine della prova				
17:10: La docente comunica che gli elaborati verranno corretti dagli stessi abilitandi	"Io non so valutare il mio figuriamoci se so valutare quello di un altro"	Timido		
	"Per noi è sconvolgente che non ci sia una risposta giusta"	Affermativo		

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Docente: "Per voi è anche sconvolgente che abbiate dovuto rispondere in modo discorsivo, ma nessuno vi ha dello di rispondere in modo discorsivo. Ma voi siete in un certo contesto quindi avete pensato di doverlo fare, di dover rispondere in modo discorsivo.	"A questo non ci avevo pensato"	Dubbioso		
Docente: "Ma la correzione la fate a gruppi"				
Docente: "Anche questa parte fa parte dell'esercitazione, il saper valutare".				
17.15.00: Su richiesta degli abilitandi la docente inizia a leggere alcune una risposta presa a caso tra gli elaborati				
La docente chiede agli abilitandi di esprimere un voto alla fine della lettura				
		Tono di voce calmo	Gli abilitandi parlano insieme dando un voto concorde	Gli abilitandi per la maggior parte sono seduti con la schiena dritta che non tocca lo schienale e i gomiti sul banco.
La docente legge altre due risposte		Tono di voce sostenuto.	Per ogni risposta letta gli abilitandi propongono altrettanto concordemente un voto.	
La docente sottolinea l'appropriatezza o meno del linguaggio utilizzato, la profondità dei commenti.				
			Durante la correzione gli abilitandi che compongono ogni gruppo parlano molto tra di loro	
			Qualcuno ride in modo un po' isterico.	
			Gli abilitandi pongono domande su dove mettere i voti per ogni singola risposta e il voto totale.	
17:55: Iniziano ad essere riconsegnati gli elaborati				
La docente controlla i voti assegnati				



APPENDICI

18:10: Docente: "È stata una lezione sulla valutazione una esercitazione"				
Docente: "Avete vissuto male il gruppo dei pari?"	"No"	Ridendo		
			Gli abilitandi si mettono a confrontare i voti presi	Gli abilitandi sono quasi tutti in piedi
			Commentano i voti	
	"Ma c'è l'orale?"	Tono timido		
	"A noi danno informazioni contrastanti"	Tono preoccupato		
Argomento: La clinica della formazione				
Docente: "Non posso imporvi di pensare che l'educazione sia un dispositivo, ma nella mia posizione posso farvi esercitare a guardare dal punto di vista di Massa e dei suoi allievi.				
Docente: "Questo modo di lavorare sui testi lo trovate affascinante, utile per il vostro lavoro o complicato?"				
"Sentite di aver imparato qualcosa di utile nell'osservazione delle situazioni?"				
"Qualcosa che non sapevate prima e che invece adesso sentite di saper maneggiare?"				
"Riuscirete ancora a vedere un film senza analizzarlo dal punto di vista pedagogico?"				
La docente continua a parlare			Gli abilitandi ascoltano senza prendere appunti e non intervengono	
Docente: "Se qualcuno dovessi chiedervi la definizione di dispositivo"	"Un meccanismo in cui ci sono diverse componenti che lavorano insieme e danno dei risultati"			
Docente: "La definizione a cui pensavo io è "Sistema incorporeo delle procedure in atto"	"Sono d'accordo"	Ridendo		
	"È l'incorporeo..."	Ridendo		
		Anche gli altri abilitandi ridono		
			Parlano tra loro per pochi secondi	
	"È qualcosa che viene creato"			

*La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Docente: "Tirar fuori la latenza della valutazione. Cosa abbiamo fatto oggi? Vi sentite di aver aggirato il problema o di averlo affrontato?"			Gli abilitandi sono restii a parlare	
	"Forse vale di più di un esame in cui si richiedono solo delle definizioni"			
Docente: "Nella prima parte c'era la paura della seconda, la valutazione, ma poi esercitarsi anche a valutare, non credo sia stato facilissimo. A farlo da soli non credo sarebbe venuto come a farlo in tre"				Annuisce chi ha parlato per ultimo
Triangolazione: mettere tre teste sullo stesso oggetto	"Ci abbiamo provato, non lo abbiamo aggirato"			
Creatività pedagogica l'intenzione di un dispositivo				Qualcuno annuisce. Altri guardano la docente senza parlare.
				In fondo due hanno le braccia conserte
Altre cose: "Avete vissuto male il gruppo dei pari"	"No"			
	"Un po'"			
"È significato che non ci siano stati voti scarsi"				
"Vi do un po' di bibliografia da leggere quando avete un po' di tempo"		Ridono sarcastici		
"Provare a guardare oltre le relazioni". "Smarcarsi dagli ideali che abbiamo in testa di valutazione"				Gli abilitandi guardano perplessi
"La difficoltà più grossa nell'usare il quadrante"	"Il non aver cose rigide da seguire, il poter spaziare"			
"Massa invece è percepito come un pedagogista difficile da leggere, con un discorso pedagogico forte, con una teoria che imbriglia, con una poca attenzione al tema del dispositivo alla soggettività"	"È categorizzante, ma la mia difficoltà è stata associare queste categorie agli elementi. Soprattutto i significati"			
"Tema della scuola inclusiva: guarda al contesto"				
La docente continua a parlare			Gli abilitandi non parlano	

*APPENDICI*

"Non di sola relazione". "Vedere insieme tutti questi elementi"	"Più inteso come una relazione, una rete di collegamento tra i quattro quadranti."			Annuiscono
	"Io tendo a dare un significato appena guardo e uscire da quel significato è difficilissimo"			
	"Forse la condivisione"		Due persone parlano tra loro	
Non ha una fine questo lavoro. Proprio questo è la complessità. Educazione come un cubo di Rubick"	"Certo"			
"Campo d'esperienza" Voi la vedete come insieme di eventi	"Noi la vediamo come relazione di forze"			
18:30 la docente saluta l'aula			La maggior parte esce di fretta dall'aula	
			Un paio di abilitandi si fermano a ringraziare e a chiedere informazioni sull'orale.	



APPENDICE E. INTERVISTE

STUDENTI TFA: INTERVISTA 1

R: Anni di insegnamento nella classe di concorso Matematica e Scienze

I: solo tre mesi di insegnamento, di supplenza nella scuola statale, quindi due mesi nel 2010 e un mese quest'anno nella A059, poi ho fatto 15 giorni di supplenza nella A49, quindi nelle superiori.

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica

I: Sono sempre stato appassionato di matematica e di fisica, sin dalle elementari mi ricordo che mi piaceva, e quindi ho deciso di continuare. È stata una scelta un po' dura se scegliere qualcosa di più applicativo come ingegneria o se scegliere qualcosa di più teorico come fisica. Alla fine ho seguito il mio interesse che è la fisica e quindi boh, mi sono laureato in fisica nel 2010 e adesso si vive un po', un po' così.

R: In modo analogo per quale motivo si accostato all'insegnamento? potrebbe considerarla una passione?

I: Sì sicuramente perché ho sempre fatto l'educatore in oratorio, ho preso anche l'abilitazione a direttore laico di oratorio presso la diocesi di Milano, quindi il target degli adolescenti mi ha sempre appassionato, mi è sempre piaciuto costruire attività per loro, a partire da vacanze estive ad arrivare a incontri di preghiera, o ritiri e quindi gli adolescenti mi hanno sempre appassionato, e quindi le medie per me sarebbe un po' scendere ai preadolescenti che conosco poco. Ho conosciuto perché erano i miei adolescenti che erano prima preadolescenti, però non mi sono mai. Quindi io sono più spinto sulle superiori. Mi fanno paura un po' la quarta e la quinta superiore, quindi..

R: Ma paura a livello didattico, di materie o di relazione?

I: No, di relazione, s' perché poi avendo pochi anni di differenza, quindi non so se un trentenne è giusto per un diciottenne o per un ventenne oppure ci vorrebbe qualcuno un po' più grande a livello didattico, ecco.

R: Com'è successo che ha iniziato ad insegnare nella Scuola Media?

I: Dopo l'università stavo facendo un assegno di ricerca e mi hanno chiamato per questa supplenza perché le graduatorie erano finite, quindi per conoscenze personali il preside ha chiamato me. E mi è piaciuto molto. È stata un'esperienza che mi è piaciuta molto e forse grazie a quell'esperienza ho fatto il TFA quest'anno. Quindi, perché ho conosciuto classi molto particolari, dalla classe con una, una ragazza autistica, una classe con tre ripetenti in terza molto agitati, e quindi è stato qualcosa, qualcosa che mi ha colpito. Soprattutto l'esperienza con la ragazza autistica è stato molto formativo per me.

R: Quali sono o sono stati i modelli o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e universitaria?

I: Modelli o culture di formazione....

R: Diciamo c'è stato un tipo di formazione particolare che le è stata impartita nelle scuole, molto tutoriale o piuttosto, tra virgole istruttiva, educativa,...

I: Sì diciamo che me la sono sempre cavata un po' da solo o in gruppo. Quello che mi rimane dall'università è il fatto di aver formato un gruppo di studio che, almeno alla triennale, ha funzionato molto bene. Cioè nel senso che preparavamo gli esami insieme, ci scambiavamo gli appunti, quindi quello secondo me ha avuto un peso molto importante nella mia carriera. Invece alla specialistica è stata più individuale. E anche alle scuole superiori, perché anche prima.

R: I suoi insegnanti sono stati vecchio stampo,...

I: Non ho un bel ricordo. Sono stati vecchio stampo sì. Poi ho iniziato con il progetto Brocca: erano 34-36 ore addirittura, e quindi anche lì si era formato un bel gruppo classe. Poi con i rientri pomeridiani si era formato davvero un gruppo di studio esteso a gran parte della classe. E quello secondo me è un qualcosa che mi ha accompagnato sia alle superiori, sia all'università ed è qualcosa che poi vorrei ritrasmettere come docente nella scuola quindi cercare di spingere da quel punto di vista.

R: Scuola superiore che ha fatto?

I: Liceo scientifico, sì, sì, sì, sì.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì insegnare è una professione perché alla fine c'è uno stipendio, che sicuramente....

R: No, nel senso che se dico un mestiere, una professione, forse una professione assume un ruolo un po' più caratterizzante. Per dire una professione è l'ingegnere, il medico, l'avvocato.

I: Sì, sì, sì, sì.

I: Non lo so perché, perché comunque c'è ben altro, nel senso che è la passione ciò che ti spinge ad entrare in classe, è la passione che ti spinge a prendere a cuore ogni singolo studente. C'è un qualcosa che va oltre, quindi non è qualcosa che ho imparato e che cerco di trasmettere solamente ma c'è, c'è un, un amore per questo ruolo, per il ruolo del maestro, per il ruolo del docente, ma non solo docente che trasferisce del sapere, ma è un qualcosa che, che accompagna i ragazzi a crescere, ecco.

R: Quali sono le azioni e i pensieri che definiscono e differenziano un insegnante professionista da uno non professionista? Quali caratteristiche personali dovrebbe avere un insegnante per essere un professionista, cioè una persona che fa il suo lavoro secondo determinati criteri?

I: Non so, sicuramente un insegnante deve conoscere i propri alunni, e deve cercare di conoscerli a 360 gradi. Quindi a non fermarsi all'ora di lezione a quello che loro sono all'interno della classe. Quindi cercare di conoscerli personalmente e cercare anche col gruppo classe di capire come questi alunni lavorano nelle varie discipline, perché a ogni alunno può avere comportamenti diversi, nei diversi, coi diversi professori. Quindi sicuramente deve essere attento ai loro bisogni e deve conoscere molto bene la disciplina, perché deve cercare di plasmare la didattica in funzione della classe senza però rinunciare a costruire con loro delle conoscenze. L'insegnante deve conoscere molto bene, secondo me deve avere un livello di conoscenza molto alto. Conoscenze però non solo in didattica, ma conoscenze anche in pedagogia, quello che il TFA ha cercato di trasferire ed in parte forse è riuscito: l'interesse per l'aspetto pedagogico e, e anche le diverse metodologie di azione perché...

R: Ha trovato differenze tra i due corsi di TFA? A livello pedagogico secondo lei è stato insegnato qualcosa di diverso?

I: Il problema è che io, mi hanno scontato le, le pedagogie, quindi ho seguito solo i laboratori. Interessanti, che però secondo me devono essere legati al corso. Cioè laboratorio e contesto ho fatto solo il laboratorio e per me è stato quasi un fallimento nel senso che mi mancavano tantissime cose che sono state fatte a, a la, in classe, quindi al corso. E quindi forse è una cosa che mi è mancata un po'. Avere il tempo avrei seguito il corso per piacere personale, ma non ce l'ho fatta. Però a livello di progettazione e valutazione invece è stato decisamente migliore rispetto all'anno scorso e il laboratorio di osservazione è quello che mi è piaciuto di più. È stato i tre incontri durante il Tfa che mi sono piaciuti di più. Quindi quelli davvero mi hanno lasciato qualcosa e, ed è una, ed è, sono pratiche che voglio imparare a gestire, quindi, tutto, imparare a essere anche un buon osservatore. Un insegnante che sa osservare le dinamiche in classe, che sa, che sa, che sa capire come si comportano gli studenti, perché si comportano, quindi che non si limiti solo al, a quello che gli studenti dicono, ma anche agli atteggiamenti che assumono.

Obiettivi. Gli obiettivi sono sia didattici sia più ad ampio raggio, ripeto perché gli studenti vanno accompagnati nella crescita e quindi soprattutto alle medie credo che cercare di vedere a lungo termine e quindi non solo far costruire a loro delle conoscenze, ma anche un metodo, delle basi che, che poi, sulle quali poi alle superiori possano costruire una conoscenza più approfondita, ecco. Cos che invece alle medie vedo che ci sono molte difficoltà. Cioè gli studenti, solo perché bisogna arrivare alla fine, con un determinato programma, appunto, gli studenti vengono buttati fuori che davvero hanno conoscenze molto tremolanti, sulle quali poi la scuola superiore non può ritornare a costruire. E quindi mi, potessi farei anche la laurea in formazione primaria per capire qual è il percorso che in re, che segue lo studente. Quindi per me è stato molto importante entrare nella Scuola Media, fare questo TFA per la scuola medie, se il mio obiettivo è insegnare alle superiori. Perché conoscere quello che c'è prima, secondo me è molto importante. Poi le classi che ti arrivano sono molto diverse. Però capire qual è il percorso che loro avrebbero dovuto seguire alla Scuola Media. Quali sono le, le dinamiche che avrebbero dovuto avere, che avrebbero dovuto affrontare e il modo in cui le hanno affrontate, mi ha fatto in parte cambiare la mia visione della scuola superiore. Quindi, io l'ho ritenuto molto interessante questo fatto: capire un po' da dove arrivano gli studenti che poi io incontrerò in classe.

R: Quindi secondo lei dare a futuro insegnante, o agli insegnanti in generale un visione..

I: Sì una visione, per esempio le indicazioni nazionali delle superiori io le conoscevo quindi rileggevo un po' le indicazioni nazionali della Scuola Secondaria di Primo Grado nell'ottica di dire poi ci sarà questo. Quindi ho capito poi perché ci sono scritte determinate cose e non altre. E lo stesso sono andato a leggere quelle della scuola primaria per capire un po' quali competenze in realtà, magari non in modo approfondito, però alcune competenze sulle quali già si lavora alla scuola primaria, che vengono poi approfondite alla Scuola Secondaria e vengono poi utilizzate nella Scuola Secondaria, la Scuola Secondaria di Secondo Grado. Quindi questo percorso secondo me è molto importante e probabilmente e... certo il Tfa è molto corto ed è già tanto lavorare sulle medie, quindi aprire anche un po'.

R: Quindi diciamo che nell'ottica di una futura formazione

I: Così parlando come battuta, ho parlato con i miei colleghi e ho detto: "Ma voi avete mai letto le indicazioni nazionali per le superiori?" "Ah, ma ci sono?" (Risatina). Quindi direi ci siamo....

Perché primaria e secondaria di Primo Grado sono nello stesso pacchetto, mentre le superiori hanno un loro,.... quindi li ho detto "Cavolo!". Forse non ci avrei mai pensato io di andare a leggerle se... Quando ho fatto il TFA scorso non ho letto quelle delle medie, quindi capisco che magari uno non ci pensa, però secondo me può essere molto importante capire un po' tutto l'evolversi del percorso.

R: La figura del docente professionista la collocherebbe nella scuola azienda o in altri modelli di scuola? (Burocratico, dell'autonomia o altri)

I: Non so, il problema di entrare nella scuola è proprio che l'ambiente scuola mi schifo nel senso come struttura scuola. Cioè lavorare con i colleghi nelle poche occasioni che ho avuto però mi sono trovato molto in difficoltà. Nel senso che è tutto un peccato, cioè tanti commenti per me sono pettegolezzi, tanti commenti che vengono fatti in aula insegnati, secondo me non sono costruttivi e forse la figura del preside dovrebbe avere davvero più..., più autorevolezza e anche più potere. Perché ho conosciuto scuole in cui c'era un insegnante che non funzionava e il preside non poteva fare niente. Cioè dieci anni che era lì, la, la, la, la tattica del preside era ogni anno muoverlo di classe in modo che rovinava un anno a tutti ma non rovinava tutti per tutto il corso di studi. E io non ci sto dentro in questo contesto, nel senso che... io faccio un percorso con la mia classe e poi l'anno dopo so che la mia classe va a questo docente perché non sanno dove metterlo, cioè cose assurde oppure io devo prendere una classe che l'anno scorso ha avuto quel docente col quale non

## APPENDICI

ha fatto esatt, praticamente niente. E quindi non so, è una scuola in cui io faccio fatica a stare dentro, devo prendere il ritmo e devo smussare certi, certi lati del mio carattere per poter stare dentro a una struttura di quel genere.

R: È a conoscenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale in cinque punti redatti dall'associazione italiana docenti?

I: No, no, non so di cosa si tratti

R: È su internet se volesse..

I: Dopo lo guardo certo

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un albo professionale degli insegnanti, come i medici, gli avvocati?

I: Io credo proprio di sì, però non, pur da insegnante non capisco, non riesco a individuare un modo per poter valutare i docenti e renderlo oggettivo ecco. Quindi non so come noi docenti potessimo essere valutati e dare anche una graduatoria di merito, ecco, mi risulta difficile capire come farlo ecco. Però sicuramente un albo in cui ci siano degli insegnanti, che secondo me dopo il percorso che abbiamo fatto avrebbe senso di darci un riconoscimento da quel punto di vista, sì.

R: Quindi più che sulla valutazione in essere, cioè sull'operato ci dovrebbe essere una valutazione come si fa per gli ing, cioè un esame di stato o piuttosto che magari diverso da quello che si fa adesso....

I: Sì, sì, sì....

R: Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

I: No, non lo credo, sicuramente io mi sono scontrato con altri docenti perché, perché a mio parere non svolgevano il loro lavoro in maniera adeguata, e quindi, così, e quindi ai consigli di classe si discuteva, ma quando si cercava di andare in profondità, loro, loro non erano in grado di, capivi che loro non conoscevano il ragazzo e che quindi non erano in grado di dare giudizi seri su quel ragazzo e quindi si limitavano a dire ho fatto questa verifica, questa verifica è andata, ha preso insufficiente. E quindi no, la profess, chi fa l'insegnante sia per forza un professionista.

R: cosa significa per lei costruire la propria identità come docente?

I: Beh sicuramente dal primo giorno che sono entrato in classe ad ora sono cambiato tantissimo. Cioè io sono stato buttato in classe senza, all'uscita dall'università senza avere, senza conoscere praticamente nulla, se non la mia disciplina, e dopo questo percorso, il primo Tfa, il secondo TFA, ma anche la mia stessa volontà di approfondire certe cose, sicuramente come docente sono cresciuto, mi sto costruendo una mia identità, però...credo che sia un percorso che duri, forse non tutta la carriera ma quasi, nel senso che un docente non può rimanere all'anno prima. Sicuramente è un qualcosa che cambia a seconda.., che si plasma in funzione dei ragazzi che incontri, quindi del percorso, della scuola in cui lavora, del percorso che lui stesso fa. E anche di quel che lui fa a scuola e anche di quel che lui fa fuori scuola. Cioè, un qualcosa che se lui continua ad approfondire, se lui continua a... fa corsi di aggiornamento, fa.., la sua identità può cambiare negli anni, può anche essere stravolta. Non è detto che lui abbia la sua identità all'inizio. Ameno questa è la mia volontà, di cercare di lavorare sempre per.. su di me. Ecco.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare, rafforzare l'identità professionale.

I: BÈ sicuramente un atteggiamento di non fermarsi a quello che si è imparato fino a quel momento, questo TFA a me è piaciuto anche perché ha dato tanti spunti. Poi ho avuto anche tante cose negative come tutte le cose le hanno e magari anche più di altre cose, però qualcosa ha lasciato, cioè ci sono state date tante informazioni, tanti spunti su cui ragionare, che poi magari uno non usa per due o tre anni, non è detto che bisogna usarli subito, ma ha dato anti spunti in più che ognuno può approfondire a suo modo. Io credo che l'atteggiamento sia proprio questo: prendere spunti, cercare di lavorare su di sé per cercare di costruire un docente migliore. I valori sono quelli di accoglienza, soprattutto nei ragazzi, nei ragazzi di oggi, credo che accoglierli e crescere con loro. Cercare di avvicinarsi a loro e attuare per loro una didattica che sia...personalizzata mi fa un po' paura, però che, che risenta un po' dei loro bisogni.

R: Chi secondo lei influenza i futuri docenti aggiornamenti nella costruzione dell'identità: colleghi, tutor, studenti comunità, insegnanti precedenti, società, propri genitori, genitori degli alunni.

I: Sì, sì, sì sì. I credo che non avessi fatto questo TFA, sarei entrato a scuola e la scuola avrebbe influito tantissimo su di me. Quindi i colleghi, il dirigente scolastico, tutto l'ambiente avrebbe, avrebbe in qualche modo condizionato la mia identità. Questo TFA mi ha fatto conoscere altro. Mi ha fatto conoscere un sacco di persone perché anche dallo scorso Tfa c'è comunque rimasta una rete interna di collaborazione che ha dato i suoi frutti, tante volte è stata inutile, probabilmente servirà in futuro. Anche questo Tfa credo mi abbia dato diversi contatti con i quali lavorare e quindi credo che la mia identità di docente verrà costruita più da questo, dall'ambiente che ho conosciuto qua al TFA, dalle conoscenze che ho avuto, dalle conoscenze personali e dalle conoscenze didattiche che ho avuto piuttosto che dalla scuola in cui andrò. Almeno spero questo perché le scuole che ho conosciuto....

R: Non sono tutte così, magari si ritrov..

I: Speriamo

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità: Quali corsi, quali strumenti, quali pratiche, conoscenze, corsi, opportunità o altre esperienze di vita.

I: Alle superiori ho fatto il liceo scientifico poi laurea in fisica triennale, laurea in fisica magistrale e poi Tfa, nel frattempo, mentre facevo la laurea ho fatto anche questo corso di abilitazione presso la diocesi, che mi è servito tanto, perché lì abbiamo lavorato su come...

R: Corso di abilitazione, mi scusi

I: direttore laico di oratorio. Quindi un po' per coordinare le varie attività presenti in oratorio e quindi tutto il discorso dei genitori, tutto il discorso dei ragazzi stranieri, il discorso anche degli anziani, e quindi un po' come cercare di coordinare le diverse attività che possono avvenire in un oratorio. Questo mi è servito molto perché, nelle nostre realtà, io arrivo da paese, in provincia di Como, un paese piccolino, dove la scuola e l'oratorio sono due agenzie educative che devono collaborare. Quindi anche questo mi è servito nel senso che mi ha fatto, non avevo mai studiato pedagogia, quindi questo corso mi aperto un po' questi, queste finestre sulla pedagogia e ho conosciuto anche persone in gamba, persone, maestre che poi si sono rivendute in oratorio, professoressa che poi collaboravano in oratorio e quindi da lì è partita un po', secondo me, ho iniziato lì a costruire il mio essere insegnante, non solo dentro nella scuola. E poi ci sono stati dei professori cardine del mio percorso che, che mi hanno fatto avvicinare alla, alla professione docente.

R: Insegnati di matematica, di scienze o comunque di facoltà scientifiche o di altre discipline.

I: Sicuramente docenti di matematica e scienze ma anche il docente di filosofia per esempio. Sì, sì.

R: Se ripensa al modulo di professione e contesto le sembra che gli approcci di formazione adulta ossia la prospettiva clinica e la prospettiva autobiografica possano contribuire o abbiano contribuito, pensando proprio alla sua esperienza alla costruzione della sua professionalità?

I: Sì, sicuramente. Come ho detto prima sto lavorando su me stesso e vorrei non fermarmi mai. Alla fine mi piace avere una formazione che continua negli anni, quindi non fermarmi all'università, e quindi ragionare anche su, sulla propria storia, sulle proprie motivazioni, come questo percorso ci ha fatto fare, secondo me è importante.

R: Si è trovato più a proprio agio con la prospettiva clinica, cioè guardare gli altri poi ritrovare qualcosa in se stesso o nella prospettiva autobiografica?

I: Nella prospettiva autobiografica. Ragionare più su me stesso sul mio percorso per poi capire su cosa c'è da lavorare.

R: Quali argomenti, oggetti, idee, pensieri, evidenze affrontati nel modulo professione e contesto sono state per lei una novità, un qualcosa cui non aveva mai pensato.

I: Questo mi rifaccio un po' all'altro TFA perché in questo io non l'ho fatto. Quindi...

R: Qualcosa che ha scoperto

I: No, il fatto di lavorare su me stesso, il fatto di pensare al mio percorso e pensare anche a cosa mancasse nel mio percorso, cosa andasse approfondito, cosa invece c'era ... di troppo, di troppo presente nel mio percorso. E quindi di ragionare anche su come gli incontri che facciamo nella scuola cambiano la nostra identità e quindi cosa ci rimane di un anno fatto nella scuola o anche solo di una breve supplenza. Io mi sono accorto che brevi supplenze mi hanno lasciato qualcosa. Ragionare su quel qualcosa che è rimasto, su cosa ho conosciuto e su come quella cosa ha modificato me stesso mi è piaciuto, cosa che davo per scontato e che magari non rileggevo con determinati occhi.

R: Le hanno permesso di scoprire qualche lato impensato dell'essere insegnante? Ah l'insegnante dovrebbe fare anche questo, piuttosto che non dovrebbe fare quello che pensavo

I: No, no, sicuro, cioè c'è poco tempo di rielaborazione di quel che si è vissuto. Per esempio adesso ho fatto una supplenza di tre settimane e mi sono preso un po' di tempo per rileggere la supplenza, capire cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato, sia con gli altri docenti, sia con gli alunni, sia con la scuola, con il contesto scuola in generale. E quindi questo fatto, questo percorso, secondo me mi hanno aiutato in questo, a rileggere un po' le nostre esperienze, un po' più, dal nostro punto di vista, ma cercando di vedere gli effetti che ha avuto su di noi.

R: Quali problemi sta incontrando nella costruzione della sua professionalità?

I: Sicuramente il fatto di non avere un percorso continuativo nella scuola, cioè di non essere in una scuola, ma di vedere diverse realtà e non ho ancora avuto tutto, tanto tempo per attuare tutto quello che questo TFA mi ha dato. Quindi boh. Glielo dirò tra un po'.

R: Va bene mi scriva.

I: Sì perché io mi sento che ho puntato tanto sulla mia formazione ma poco su davvero provarci nella scuola e quindi, rispetto ad altri che magari hanno tre anni di insegnamento e questo è stato il primo TFA. Io mi trovo un po' dalla parte opposta, ho fatto due TFA ma tre mesi di supplenza. Quindi....

R: Si sente un po' sotto pressione quando pensa

I: No, non sotto pressione, però di dire: "Sarà proprio giusto il modo in cui ho ragionato fino adesso, sarà applicabile nella scuola oppure sarà impensabile quello, cosa io sono adesso, entrare nella scuola per me sarà molto difficile, sarà molto più facile?" non lo so, e quindi questo mi lascia un po' di dubbi.

R: Oltre questo dubbio, qualche altro dubbio sulla relazione educativa?

I: Ma questo Tfa mi ha aperto molte, mi ha fatto ragionare di più su come si prepara un percorso, su come si entra in classe, sulla metodologie da adottare, quindi prima di entrare in questi due Tfa io, cioè, sarei entrato e avrei fatto la lezione frontale. Invece mi hanno aperto un mondo dal punto di vista delle metodologie, della costruzione di un percorso, della didattica, delle attività da proporre, quindi questo sicuramente sì. Ribadisco, il mio dubbio è: tutto quello che ho imparato poi lo devo applicare, quindi sarò in grado di fare quel salto tra teoria e pratica?

R: Quale ritiene dovrà essere in suo percorso formativo futuro nella sua carriera.

I: Eh sì, adesso vorrei cercare di applicare quello che ho conosciuto. Secondo me ho già fatto tanta formazione rispetto ad altri. Certo non mi basta ma vorrei...adesso ho proprio bisogno di entrare in classe, di vivere la scuola.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un'insegnante professionista nella società attuale?



## APPENDICI

I: Boh, vuol dire essere accusati di lavorare novi mesi all'anno, (ride), non lo so, non lo so se la società... boh.

R: Come pensa che la società o rispetto a quello che...

I: Sì, sì, sì, sì.

I: Conosco tanta gente che sicuramente mi stima per quello che faccio, nel senso sia come ricercatore, come insegnante, credo che il mio sia un lavoro davvero importante e delicato. C'è un'altra parte della società che credo che ci denigri, ci accusi, ci ci.. Però io mi chiedo forse tanti professori con i quali questa parte della società è venuta in contatto ha condizionato il loro pensiero. O conosci certi professori dei quali dico cavolo..trovati un altro lavoro

R: E invece dall'altra parte che cosa dovrebbe essere un insegnante per la società. Quale dovrebbe essere il ruolo dell'insegnante per la società.

I: Non lo so io ho lavorato un po' con le agenzie educative, mi piace proprio questa rete. Che secondo me, io arrivo da una realtà di paese e questo è più facile, però credo che la scuola non si fermi ad essere una scuola, che l'oratorio non si fermi ad essere un oratorio, che la società sportiva non pensi solo all'attività sportiva è secondo me importante. E quindi che l'insegnante abbia cerchi un collegamento tra la sua scuola e l'oratorio o con la società sportiva e apra un dialogo costruttivo secondo me è importante per la politica di un Paese, Non si può che il comune porti avanti, vada avanti per la sua strada, secondo me la scuola, queste realtà, secondo me, molto importanti per i giovani, debba in qualche modo condizionare anche la politica.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella società attuale?

I: Boh, questo lo vedo un po' più sui ragazzi nel senso di dire è importante che... si parla sempre che il livello di conoscenze matematiche sia bassissima, secondo me è importante, dare competenze, conoscenze di matematica, per poter vivere una società del 2050 come saranno i nostri figli e dei ragazzi che formiamo, e quindi ci sono tante competenze che solo la matematica può dare o nelle quali la matematica ha un ruolo fondamentale, credo che l'insegnante debba lavorare molto su quello e che di un buon lavoro si raccolgano i frutti tra qualche anno

R: Secondo la sua esperienza il livello degli studenti che ha visto com'è, rispetto alla matematica

I: molto basso. Io boh, faccio confronto rispetto a quanto io vivevo da studente, sono andato anche a rivedere, secondo me il livello è molto sceso e questo non è un buon segno secondo me.

I: Quindi non è solo una questione politica il dire che è sceso il livello ma lo ritrova proprio nella realtà..

R: Sì. R: Quindi secondo lei non riusciamo ancora a capire le possibilità di queste persone, cioè le trattiamo come se fossero...

I: No sappiamo che possono dare di più, ma diciamo la classe è a quel livello e quindi per loro non possiamo fare una didattica personalizzata. Invece come la facciamo per la zona bassa possiamo, anzi dovremmo farla anche per la zona alta, perché i bisogni specifici non sono solo per quelli che non riescono a arrivare ad un livello ma anche per chi ci riesce a potrebbe arrivare anche a un livello più alto. Ho visto che le eccellenze non vengono in alcun modo gestite. Si tratta come ragazzi, li si dà il 9, il 10 ma il livello di conoscenze e di competenze rimane quello della classe.

R: Quali sono i suoi obiettivi didattici. Cosa reputa importante che rimanga delle sue discipline nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno.

I: Obiettivi didattici per la matematica sicuramente gestire tutte le operazioni, cosa che non è semplice perché poi ci si ritrova alle superiori che non sanno ancora fare brevi espressioni (sorride) e quindi livelli molto bassi. Però sicuramente che siano una base solida per poi costruire tutto l'approfondimento che si fa alle scuole superiori, quindi.

R: E per scienze

I: E per scienze... il bello delle scienze, cioè il fatto che le scienze sono molto vaste, che nessuno di noi può approfondire tutte le scienze, però avendo qualche sguardo sulla biologia, sulla geologia, sulla fisica, dare loro l'interesse la curiosità di approfondire. Perché per esempio con l'ultima supplenza mi sono divertito un po' a ,a rileggere con loro quello che avevano fatto quest'anno e loro hanno visto come argomenti separati, le conoscenze, la cosa che li ha colpiti di più è stato che l'atmosfera è stratificata (ride). Che sembra una cosa talmente stupida, però boh, lavorare un po' su, su, sulle loro curiosità, sulla loro voglia di aprire il libro e leggerlo, secondo me è proprio quello. Di approfondire le scienze in generale.

R: Quale modello rappresenta attualmente e in modo autentico al sua identità professionale: docente autoritario, docente amico, docente tutor. Come si comporterebbe?

I: Non lo so, ci sto lavorando. Un po' autoritario perché faccio un po' fatica a gestire il gruppo classe, quindi un po' avere sempre le redini della classe in mano, che tante volte forse il docente autoritario emerge. Docente tutor. Docente amico sicuramente no, non voglio diventare amico dei miei studenti, in nessun modo, si rischia, soprattutto alle superiori quando la differenza di età è poca. Docente amico no di sicuro, docente genitore no di sicuro (sorride), docente amico, docente autoritario qualche aspetto.

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale.

I: Sicuramente sì perché non si ferma alle ore che faccio a scuola. Sicuramente, come dicevamo prima la parte della formazione, lavoro per la mia professione ma anche per i miei interessi quindi il desiderio di aiutare i ragazzi anche un po' fuori dalla scuola, scendo un po' dal ruolo più professionale, ma cercando comune di rimanere sulla stessa linea

R: Che ruolo gioca la passione nella svolgimento della professione docente.

I: Sicuramente un ruolo determinate, se non avessi la passione non lo farei in nessun modo. Il dubbio è se questa passione che ora c'è rimanga per tutti gli anni (sorride) che mi aspettano, però sicuramente ora, determinante

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con più anzianità di servizio

I: Sì sicuramente mi fanno innervosire parecchio, soprattutto alle medie questo l'ho visto più alle medie.

R: Innervosire perché?

I: Perché nelle medie gran parte delle persone sono persone già di una certa età, componente quasi del tutto femminile, non si rimettono a giocare, non discutono di possibilità, ovviamente sono abituati a lavorare in un determinato modo, si va avanti a lavorare in un determinato modo, il programma è quello, le metodologie sono quelle, vuoi fare una verifica in più: NO, non si può, ci sono queste verifiche da fare che rimangono uguali a tutti i docenti perché ci servono per confrontare le varie classi. Però tante cose che ho difficoltà ad accettare, quindi, come intervenire su un ragazzo con, ci son stati diversi, non scontri perché poi alla fine non era interesse mio scontrarmi, però... il confronto e magari il dire vediamo le cose da un altro punto di vista però sicuramente c'è stato.

R: Si sente vicino ai loro problemi professionali?

I: Sì in parte sì ogni tanto mi domando se tra vent'anni lavorerò nello stesso modo, per ora cerco di viverla da giovane (sorride)

R: Secondo lei il fatto che loro sono arrivati a quel modo è stato dato a una formazione avvenuta in un'altra società, quindi l'inizio della carriera, la formazione è stata fatta in un determinato modo e poi sono andati avanti con il paracchi

I: Sì

R: O c'è stata una modifica

I: Sicuramente quella e poi il fatto di essere in una scuola, in quella scuola da moltissimi anni. Quindi nell'ultima scuola che ho conosciuto lì i docenti erano almeno da 15-20 anni e quindi non arrivando persone dall'esterno, comunque le persone dall'esterno venivano indirizzate in una data maniera, alla scuola andava avanti così da anni, e quindi mi chiedo boh, non è quello il mio modo di lavorare, soprattutto nell'ottica di dire formazione, scambio tra colleghi su diverse realtà e .... loro niente di tutto questo, quindi, ma solo per esempio anche gli strumenti tecnologici e quelle cose lì, assolutamente zero, ma non c'era neanche il desiderio di imparare, il desiderio di confrontarsi con queste nuove metodologie, nuovi strumenti, cosa per me impossibile. Io se ho lì una lavagna LIM la uso, imparo ad usarla, ma assolutamente non erano di quell'idea quindi. Questo era l'esempio più lampante però come la LIM ci sono altre cose che uno non vuole conoscere, non vuole usare: metodologie attive, davvero il campo è molto vario. Cosa che si scopre, che si confronta invece con il modo di vedere una formazione continua che sia didattica, che sia nell'uso degli strumenti, non so vedremo.

R: Dove vorrebbe essere tra 5 anni?

I: Eh non so, boh il desiderio di entrare nella scuola c'è sicuramente perché dopo il percorso che ho fatto sicuramente voglio entrare nella scuola. R: Vuole aggiungere qualcos'altro?

I: No. È stata bella lunga.

R: Quasi un'ora.

I: No, però spero di essere stato esauriente

R: Sicuramente ha dato degli spunti interessanti

I: Sicuramente io la vedo molto diversa da tanti altri, cioè anche confrontarmi con il TFA, sinceramente, cioè come dicevamo prima, il gruppo, lavorare in gruppo è stato sempre qualcosa di presente in quello che ho fatto. È stato presente nelle scuole superiori, è stato presente nell'università, è stato presente nella mia ricerca dopo in fisica perché sono in un gruppo di ricerca, quindi... E anche nel TFA, non per esaltarmi, nello scorso TFA abbiamo formato un gruppo che si è trovato a preparare i percorsi finali, cosa che sembrerebbe impossibile, eppure ci siamo trovati, a costruirli assieme, a confrontarci, in 4 o 5, non in mille e quel gruppo è ancora presente oggi, cioè collaboriamo ancora e quindi, e quindi quello mi ha lasciato tanto. Invece molte persone del TFA vedono questo percorso come un qualcosa di molto pesante, che non gli ha lasciato niente. Se io devo dire la cosa che mi ha lasciato di più è ancora i contatti, lavorare in gruppo, lavorare su realtà diverse, confrontarsi, e costruire qualcosa assieme. Sì perché se uno si isola, per come è pesante questo percorso, finisce molto distrutto. Invece quello che ha lasciato a me è davvero tanti contatti, tante relazioni che sono durate a distanza di re anni ci sono ancora, quindi secondo me possono durare anche tutta la vita.

R. Bene, la ringrazio

I: Grazie a lei ci mancherebbe.

*APPENDICI*



STUDENTI TFA: INTERVISTA 2

R: Seguiamo l'ordine delle domande, anche se una domanda le ricorda qualcosa può inserirlo anticipatamente.

R: Anni di insegnamento nella classe di concorso Matematica e Scienze

I: Zero

R: Anni di insegnamento in altre discipline

I: Sì ma non, no, presso la scuola no. Perché in laboratorio, poi come esperto esterno, nella scuola quindi in quel senso non ho mai avuto una mia classe da seguire.

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica

I: Sicuramente il mio interesse in generale per le scienze, in particolare poi la matematica è nato sicuramente durante la mia formazione, sia nella Scuola Media, sia durante il liceo scientifico e sicuramente questa passione è nata grazie ai professori che quindi hanno saputo trasmettermi soprattutto per quanto riguarda la matematica, la passione per questa disciplina. Per quanto riguarda le scienze invece forse è un interesse innato, un qualcosa che avevo dentro, ecco.

R: Potrebbe considerarla una passione, quindi, questo suo interesse?

I: Sì

R: Per quale motivo si è accostata all'insegnamento?

I: Allora diciamo che mi sono accostata all'insegnamento dopo la laurea, quindi due, da due anni, quando ho iniziato il mio percorso di formazione universitaria e il mio obiettivo non era quello dell'insegnamento, ma sono state le opportunità lavorative che mi hanno avvicinato verso questa professione. E quindi l'esperienza su campo che mi hanno fatto, che hanno fatto nascere e sta nascendo tutt'ora la passione.

R: Com'è successo che ha iniziato ad insegnare nella Scuola Media? Ma mi ha detto che non ha avuto esperienza di insegnamento.

I: No, solo come esperto esterno e quindi con della didattica di educazione ambientale.

R: In che classi?

I: Tutta, dalla scuola dell'infanzia, alla scuola, al liceo

R: E quanto ha fatto?

I: In Portogallo però questo, mentre come esperto nelle materie bio, più che altro per la biologia nelle scuole superiori, licei.

R: Quanti anni più o meno?

I: Qui due anni, in Portogallo solo tre mesi

R: Quali sono o sono stati i modelli o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e universitaria?

I: Mh. Bè come modelli sicuramente sono state le guide quindi i professori che ho incontrato durante il percorso di formazione. In particolare durante i progetti di tesi e quindi quando si entra più in collaborazione e si entra un po' nella pratica di quelli che sono le discipline che studiamo, quindi più che altro come modelli di professori, persone che si avvicinano alle discipline scientifiche.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì, eh sì è una professione eh. Sì è una professione.

R: Quali sono le azioni e i pensieri che definiscono e differenziano un insegnante professionista da uno non professionista? Quali caratteristiche personali dovrebbe avere?

I: Allora, come caratteristiche personali ma anche come atteggiamento la voglia di mettersi in gioco sempre e comunque in prima persona, in relazione con gli altri ma anche per quanto riguarda la formazione, il continuo aggiornamento della formazione. Anche rispetto alle innovazioni, alle nuove tecnologie, alle..., quelli che sono un problemi dell'attualità.

R: E rispetto alle conoscenze?

I: Beh quello sicuramente la continua formazione e lo scambio con i colleghi

R: Secondo lei le conoscenze di materie, di disciplina, devono essere molto elevate, può bastare una buona conoscenza senza essere per dire un tuttologo in quella materia.

I: Sicuramente le conoscenze devono essere elevate, però diciamo che se uno ha acquisito una laurea scientifica, possiamo presupporre che siano elevate. Per insegnare alla Scuola Media, forse, sono sicuramente necessarie delle conoscenze elevate certo, però bisogna fare anche un passaggio di scelta, di selezione e, e di sperimentazione di quelle che sono le metodologie più adeguate per trasmettere i contenuti della nostra disciplina, che sicuramente devono essere molto approfonditi.

R: E quali competenze e quali azioni dovrebbe mettere in campo un insegnante professionista?

I: Sicuramente una competenza molto importante è il saper comunicare, il saper comunicare con i ragazzi quello che noi sappiamo, che non è sempre facile trovare i mezzi e i metodi giusti quindi di comunicazione, entrare appunto in relazione con gli studenti, cercando appunto il canale più appropriato.

R: E quali obiettivi dovrebbe porsi?

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

I: Gli obiettivi sicuramente quello di trasmettere non dico tutto quello che ci siamo prefissati però trasmettere e far raggiungere gran parte dei traguardi a tutti i ragazzi che abbiamo davanti a tutti i componenti della classe. Riuscire a raggiungere tutti.

R: Tutti gli studenti?

I: Tutti gli studenti con le loro difficoltà, con le loro criticità

R: La figura del docente professionista la collocherebbe nella scuola azienda o in altri modelli di scuola? (Burocratico, dell'autonomia o altri)

I: Beh in parte possiamo anche inserirla anche in una scuola azienda, la figura dell'insegnante come professionista, ma visto appunto nell'ottica di un'insegnante che sa quali sono i suoi obiettivi e si forma per raggiungerli e insomma dà il massimo in questo senso. Chiaramente poi con alcune differenze rispetto a quelle che ha un'azienda, però la professionalità...

R: Ad esempio quali?

I: Beh ci sono delle attenzioni che noi dobbiamo rivolgere comunque ai nostri ragazzi, a gli obiettivi che dobbiamo raggiungere che sono magari diversi da quello che è l'ambiente aziendale, immagino. Però un po' di professionalità comunque ci deve essere.

R: È a conoscenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale in cinque punti redatti dall'associazione italiana docenti?

I: no.

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un albo professionale degli insegnanti, come i medici, gli avvocati?

I: Forse sì, Forse sì perché anche il percorso che noi adesso stiamo facendo per raggiungere l'abilitazione, che comunque è stato, insomma un percorso duro che ci porta a sostenere che ci ha portato a sostenere degli esami e un esame finale, perché no, poter essere iscritti poi ad un albo professionale.

R: Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

I: No, assolutamente.

R: Cosa significa per lei costruire la propria identità come docente?

I: Beh sicuramente come dicevo formarsi, fare proprie delle metodologie e degli atteggiamenti, dei processi didattici che facciamo nostri, che svolgiamo in classe e che riusciamo diciamo a valutarne i risultati quindi metterli in pratica e valutarne i risultati.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare, rafforzare l'identità professionale.

I: Sicuramente la voglia di mettersi in gioco e non sentirsi, non sentirsi mai arrivati. Sicuramente quello deve essere proprio delle professioni docente che è in continuo aggiornamento sicuramente e ogni volta bisogna sempre confrontarsi con chi si ha davanti e a seconda di chi ci troviamo davanti, diciamo, trovare la strategia giusta. Forse dovremmo trovare infinite volte la strategia giusta, forse a volte non la troveremo però sicuramente quello e pensare che tutte le volte che entriamo in classe non sarà mai la stessa cosa, cioè non si verificherà mai lo stesso, sì ecco, lo stesso processo, quindi sicuramente il fatto di cambiare e di mettersi in gioco sempre. Con delle regole chiaramente che sono fisse, di quella che è la professione docente chiaramente, però sicuramente...

R: All'interno delle regole

I: All'interno delle regole bisognerà cambiare, sì, sì.

R: Quali atteggiamenti e chi secondo lei influenza i futuri docenti maggiormente nella costruzione dell'identità: colleghi, tutor, studenti comunità, insegnanti precedenti, società, genitori, genitori degli alunni.

I: allora per i futuri docenti in genere la un po' la società, in generale, un po', in teoria. Per me personalmente quello che mi ha, mi ha influenzato maggiormente, beh sicuramente i professori che ho incontrato in questo percorso di formazione e un po' anche molto i colleghi, soprattutto il confronto, l'imparare da chi ha più esperienza soprattutto di me, è qualcosa che mi sta influenzando molto ma credo in maniera positiva, sicuramente, molto, in questo senso.

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità: Quali persone, quali strumenti, quali pratiche, conoscenze, corsi, opportunità o altre esperienze di vita.

I: Allora sicuramente, che ho già detto, i professori di questo tirocinio, di questo Tfa, e i miei colleghi che ho incontrato durante questo percorso. E il tutor che mi ha accompagnato, che mi ha accolto durante il mio tirocinio diretto presso la scuola sicuramente mi hanno aiutato a costruire quella che è un po' la mia professionalità di docente.

R: In una scuola privata o in una scuola statale?

I: No, in una scuola statale a Bollate, in una Scuola Media. Ehm, quali strumenti, allora per quanto riguarda le conoscenze, sicuramente, mi è servito per quello che dicevo prima: Come trasmettere determinate conoscenze agli studenti e quindi quali possono essere le metodologie e il linguaggio più opportuno. Ho avuto modo di, di entrare in contatti con diversi strumenti didattici. In particolare nella scuola in cui ero c'era un progetto sulla multimedialità, quindi erano presenti nella scuola i tablet quindi ho potuto un po' entrare in contatto con quella che è la didattica multimediale, fare rete e i vari strumenti che erano disponibili nella scuola. Un altro aspetto che durante il mio tirocinio ritengo molto importante è stata l'osservazione dei ragazzini con bisogni educativi speciali. Sicuramente entrare in contatti con diversi ragazzini, con diverse problematiche è stato veramente formativo. Vedere anche quali sono le strategie e gli strumenti che si possono utilizzare per superare delle difficoltà sicuramente è stato molto importante.

## APPENDICI

Altre esperienze di vita ehm, io sono entrata appunto nella scuola, come dicevo, prima in Portogallo quindi è stato un po' un ingresso diverso

R: In Portogallo per il dottorato?

I: Per uno stage no, per una borsa Leonardo, ho fatto e quindi sono rientrata diciamo in quel caso nella scuola. E quando sono tornata qua invece in Italia ho lavorato, cioè ho lavorato e tutt'ora, ho, fino a giungo, lavorato al CUS-MI-BIO che è un laboratorio all'università statale, dove tutti i giorni arrivano ragazzi dalle scuole superiori di Milano per fare delle attività didattiche e sicuramente è stato una bella palestra, perché lì chiaramente le esperienze didattiche che proponevamo erano più o meno sempre le stesse. Ci sono dei pacchetti, però i ragazzi tutti i giorni erano diversi. Quindi sapersi confrontare con un pubblico tra virgolette diverso è stato molto formativo sicuramente.

R: Se ripensa al modulo di professione e contesto le sembra che gli approcci di formazione adulta ossia la prospettiva clinica e la prospettiva autobiografica possano contribuire o abbiano già contribuito, pensando proprio alla sua formazione alla costruzione della sua professionalità?

I: Beh, sicuramente in parte sì, in parte penso che sia un processo che non si conclude quindi sarà un processo che mi porterò..

R: Queste prospettive, questi modelli di apprendimento pensa di portarli avanti, o come dire, li ha conosciuti, li ha usati in questo periodo e poi, come dire, li metterà nel cassetto e basta.

I: No, no, sicuramente saranno dei modelli da tenere presente e in parte da sperimentare in classe forse sì.

R: Per lei è stato più utile in questi pochi mesi la prospettiva clinica o la prospettiva autobiografica?

I: Forse in parte, in parte la prospettiva clinica forse, sì. Sì e quindi, cioè, guardare il contesto scuola secondo delle diverse sfaccettature e quindi con un approccio più di questo tipo mi è servito però anche la prospettiva.... entrambe io credo. Anche la prospettiva autobiografica.

R: Quali argomenti, oggetti, idee, pensieri, evidenze affrontati nel modulo professione e contesto sono state per lei una novità, un qualcosa cui non aveva mai pensato.

I: Diciamo che tante cose sono state nuove e tante cose a cui non avevo mai pensato, sicuramente tante riflessioni sul rapporto professore-studente, sicuramente tanto quello. Perché è una continua, sicuramente è una continua riflessione però sicuramente tutti i pensieri sono stati molto interessanti, le riflessioni, sì, per imparare a costruire proprio il rapporto più adeguato per chiunque i nostri studenti.

R: Queste novità le hanno permesso di scoprire qualche aspetto diverso o impensato dell'essere insegnante? "Non sapevo che l'insegnante dovesse fare anche questo!"

I: No, questo no, forse mi ha chiarito più quali sono i ruoli giusti che deve, che deve avere l'insegnante, ecco.

R: Quali problemi sta incontrando nella costruzione della sua professionalità?

I: Diciamo che in questo momento più che la difficoltà, adesso c'è la voglia di mettere in campo quello che si è imparato, quello che si è sperimentato durante il tirocinio a scuola. Quindi voglia di mettersi al lavoro in campo. Sicuramente questo adesso è il desiderio maggiore. Sì, sì.

R: L'esperienza del TFA le ha generato domande, dubbi sulla relazione educativa e sull'insegnamento-apprendimento?

I: No, questo, no. Forse inizialmente sì. Adesso alla fine di un percorso i dubbi che magari inizialmente si erano creati

R: Quale ritiene dovrà essere in suo percorso formativo futuro nella sua carriera.

I: Beh sicuramente mi auguro adesso di poter sperimentare quello che ho appreso e di continuare ad aggiornarmi a formarmi, con corsi o anche solamente con lo scambio con colleghi. Con scambio di esperienze con colleghi che hanno sia più esperienza di me che anche pochi anni di esperienza, ma che possano trasmettermi delle conoscenze.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un'insegnante professionista nella società attuale?

I: Allora sicuramente non solo saper trasmettere delle conoscenze ai nostri alunni, ma dare la possibilità a tutti di raggiungere degli obiettivi. E quindi un insegnante professionista deve essere un insegnante ma anche un educatore e deve avere un occhio di riguardo per tutti, ecco, questo sì. Riuscire a capire quali sono le difficoltà e quali sono i pregi di ciascun ragazzo, per indirizzarli verso quella che è, che sarà poi la loro strada.

R: E al di fuori dei ragazzi, lei pensa che l'insegnante abbia anche un ruolo per la società estesa, oltre i ragazzi che ha in quel momento?

I: Quello sicuramente. Adesso forse è un ruolo che viene molto sottovalutato secondo me.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella società attuale?

I: Un insegnante di matematica e scienze, in particolare. Rido perché durante il percorso abbiamo detto, noi dobbiamo essere dei tuttologi perché matematica e scienze sono delle discipline, molto, molto ampie e quindi dobbiamo essere competenti in diverse materie e nella società attuale dobbiamo cercare di rimanere molto aggiornati e riuscire a, ad aiutare i ragazzi attraverso le discipline scientifiche a leggere il mondo che li circonda. È un vantaggio ma è anche una difficoltà le discipline scientifiche.

R: Perché sono troppo aggiornate e molto velocemente?

I: Un po' quello, un po' perché uno dice sì, la scienza e la natura ci circondano, è vero, e quindi riusciamo a portare delle esperienze ai nostri ragazzi che partono dalla realtà però non possiamo sempre semplificare. Questo per le scienze, poi per la matematica che invece è complessa.

R: In che senso è complessa.

I: Eh, nel senso che molto spesso con la matematica si rischia di ridurre tutto a formule, a formule astratte, a non riuscire, a nozioni mnemoniche, quindi a una risoluzione di problemi di processi un po' ripetitiva. Al posto che invece anche nella matematica e nella fisica partire un po' dal concreto, da quella che è la realtà.

R: Quali sono i suoi obiettivi didattici. Cosa reputa importante che rimanga delle sue discipline nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno. Se lei avesse a settembre una classe dalla prima alla terza quali obiettivi si porrebbe per questi ragazzi?

I: Beh sicuramente un po' quello che dicevo per la matematica. La matematica messa in relazione un po' con quella che è la realtà. Chiaramente non partendo con i classici problemi di costo di un libro che aumenta, di guadagno, non in questo verso, ma proprio di approcciarsi a dei fenomeni che ci circondano. E quindi un po' e discipline scientifiche per leggere un po' la realtà. E forse un obiettivo in generale è quello di unificare un po' quello che sono le diverse materie, quindi la matematica, la fisica, sì, la geometria, l'algebra, una visione complessiva e non a... ecco, non a settori. Sì un po' questo. Poi sicuramente l'obiettivo di appassionare alle scienze però, sì, un insegnante si deve porre questo obiettivo perché noi abbiamo la nostra passione e la vogliamo trasmettere agli studenti, però un obiettivo che non deve essere un'imporre per forza, a tutti i nostri studenti questa nostra passione, ecco.

R: Quale modello rappresenta attualmente e in modo autentico al sua identità professionale: docente autoritario, docente amico, docente tutor. Come si comporterebbe?

I: Quella che mi incalza in questo momento è quella di docente tutor ma perché ho appena finito il mio percorso di tirocinio nella scuola. E durante il mio percorso sono rimasta molto contenta del mio ruolo, del ruolo che sono riuscita a costruirmi all'interno delle tre classi dove sono stata. Chiaramente ero una figura estranea: non ero la professoressa, ero un'altra figura, un'altra figura che poteva essere in alcuni casi mal interpretata, forse. Perché poteva a volte rientrare in un docente amico, o docente estraneo, o solo osservatore. Invece, all'inizio sì sono stata un docente osservatore, ma alla fine del mio percorso ero sì un docente tutor, e quindi un docente di supporto alla classe. Poi durante le mie lezioni, quelle che ho tenuto io in parte attiva, il mio progetto, ero sicuramente solo io il docente, però diciamo che sono rimasta soddisfatta di essere riuscita a instaurare un rapporto di rispetto con i ragazzi, che era un po' quello di docente tutor, sì, in questa situazione, sì, poi nel mio futuro non mi vedo in nessun..., mi vedo come docente, non sicuramente come docente autoritario e non come docente amico, come qualcosa che sta in mezzo.

R: Che sta in mezzo, con che caratteristiche?

I: Allora sicuramente abbiamo detto che l'insegnante deve essere un bravo osservatore perché è anche un educatore, però non deve sfociare nell'amicizia, per cui noi dobbiamo cercare di capire un po' quali sono le predisposizioni dei nostri studenti, però senza superare troppo quella soglia, diciamo.

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale. O si immagina lei a scuola in cui finite le ore di scuola o finite le attività di correzione dei compiti, di preparazione, ovviamente delle lezioni, finisce lì o magari secondo lei potrebbe andare a sfociare..

I: No, penso no, penso che sia una professione che diciamo coinvolge anche la vita nostra non professionale, ma questo non lo vedo in senso negativo. Anche perché ora rileggendo, cioè riguardando indietro un po' quello che è il mio cammino vedo alcune tappe ehm che mi hanno portato poi adesso a decidere adesso di intraprendere questa, questa strada, proprio un po' di quelle che sono le caratteristiche di un insegnante, di un educatore. Perché mi è sempre piaciuto comunque stare con i ragazzi, a parte ripetizioni, baby sitter, o educatrice, quindi nel mio percorso, cioè nella mia vita non professionale, un po' penso di avere già queste caratteristiche di insegnante-educatrice, in quel senso sì.

R: Che ruolo gioca la passione nella svolgimento della professione docente.

I: Tanto sicuramente perché la passione è quello che ti fa sentire meno la fatica, forse. Questo l'ho vissuto molto in laboratorio, dove sicuramente era un'attività meno pesante rispetto a quella dell'insegnante perché si faceva solo didattica quattro ore la mattina e non avevo compiti da correggere, colloqui con i genitori, riunioni varie, sicuramente. Però c'era la parte di didattica frontale se così possiamo dire che poi era più laboratoriale, tutti i giorni, tutta la mattina e qui la passione ti fa entrare in aula, in scena con il sorriso e ti fa sentire meno la fatica, sì, quindi gioca un ruolo importante per quello. Poi la fatica è un po' la voglia di aggiornarsi, chiaramente se uno ha la passione si aggiorna con piacere, se no si siede e basta, aspetta.

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con più anzianità di servizio, nell'esperienza scuola che ha avuto.

I: Con la mia tutor no, non ho visto, cioè ho condiviso molte metodologie, molte metodologie che utilizzava, le dividevo le reputo innovative o coinvolgenti per i ragazzi. Mentre con altri docenti che ho avuto modo di osservare a scuola, sì, notavo molte differenze. Magari uno stile più tradizionale, per svolgere le lezioni, sì.

R: Si sentiva, si è sentita vicino ai loro problemi professionali?

I: No, nel senso che no, no mi sono sentita vicino ai loro problemi. Poi dipende di possono essere svariati problemi che si possono verificare nella professione di insegnante, ecco s'. Ma più sulla professionalità?

R: Sì, sì, i docenti anziani di solito hanno meno energie da spendere, non vedono l'ora di andare in pensione, magari hanno visto talmente tanti studenti, che, come dire, il cambiamento anche degli studenti che è avvenuto nel tempo gli ha portato dei problemi di comprensione degli studenti, quindi...

I: Cioè nel senso, sentirmi vicina no. Aver compreso, aver parlato con loro di alcune problematiche quello sì, quello sì. Ci può essere.

R: Quali sono quelle che più



## APPENDICI

I: Sicuramente a volte era riferito al rispetto delle regole da parte dei ragazzi. S' il rispetto delle regole il rispetto del, molto spesso del materiale da portare a scuola, ecco questa era una problematica e poi la svogliatezza, verso alcune, nei confronti di alcune materie. Sì questo.

R: tutta la classe nei confronti di una materia o ovviamente per le caratteristiche personali c'era un gruppo che era più svogliato in alcune materie e un gruppo che era più svogliato in altre?

I: No, erano casi di ragazzi svogliati, in gran parte delle materie.

R: Dove vorrebbe essere tra 5 anni?

I: In una scuola, con una mia classe, sì.

R: Medie?

I: Medie sì. Sì perché alla fine io ho lavorato più con i ragazzi delle scuole superiori, ma forse è stato proprio il percorso a contatto con i ragazzi delle scuole superiori che mi ha portato adesso a scegliere di intraprendere un percorso con i ragazzi delle medie, a provare a sperimentare. Sì.

R: Lei ha provato l'accesso al TFA anche di altre materie?

I: Sì, avevo provato anche quello sulla 60 ma non ho passato l'ultima prova. Quindi

R: La A060 è?

I: Sì, scienze alle superiori, Quindi in realtà avevo provato tutti i test, cioè e non ho passato l'ultimo test, qua in Bicocca per la A060, quindi poi mi sono ritrovata sulle medie, però tra le due avrei scelto matematica e scienze alle medie. Anche se sicuramente la mia esperienza con i ragazzi delle medie mi è piaciuta e adesso non rifiuterei comunque di lavorare con i ragazzi del liceo però ho trovato anche insomma delle soddisfazioni a lavorare con i ragazzi più piccoli, con le sue però difficoltà, sì, sì.

R: Una cosa che mi è sfuggita. Alle medie superiori che tipo di scuola ha fatto?

I: Liceo scientifico.

R: e all'università si è laureata in ...?

I: In Scienze Ambientali alla magistrale qua in Bicocca

R: Se ha altro da aggiungere rispetto al percorso, rispetto a quello che è stato fatto, rispetto all'intervista. Suggestimenti per le nuove prospettive future per la formazione degli insegnanti.

I: No, sicuramente sono st, sono soddisfatta del percorso fatto, anche se è stato con delle tempistiche un po' accelerate e la distribuzione degli esami, un po' così, però. No, sono soddisfatta sicuramente. Sicuramente mi è servito per la mia formazione. Quello che adesso mi manca, il mio desiderio è finalmente quello di entrare in classe, sì

R: Grazie mille.



STUDENTI TFA: INTERVISTA 3

R: Da quanti anni insegna a scuola?

I: Io insegno a scuola, a fasi alterne, dal 2008

R: più o meno due anni, due anni e mezzo

I: Facciamo così, quasi tre. Prima ho fatto altro. Io ho fatto per 10 anni la programmatrice, poi quando è nata la mia seconda figlia non ho potuto più fare la programmatrice come desideravo perché a me piaceva lavorare, in un determinato modo. Quando non ci sono state più le condizioni o anche la mia predisposizione a lavorare in un determinato modo ho detto che è venuto il momento di fare altro. È venuto il discorso di che cosa fare di altro. E allora mi sono interrogata: “Che cosa mi piace fare?” E quindi è tornata fuori una, qualcosa che ho sempre portato avanti in maniera, non all’interno della scuola. Mi sono mantenuta agli studi dando lezioni di ripetizione e quindi mi piaceva farlo. E quindi anziché fare altri lavori che potevano essere ben remunerati, quello mi piaceva farlo e quindi ho detto “perché non provare ad avere un altro tipo di rapporto, non più un rapporto ad persona, perché nelle lezioni private il rapporto è uno a uno. E poi vedere come io posso, se posso mettermi in gioco invece in una interazione che è diversa. Un’interazione una a molti. E quindi all’inizio mi sono iscritta nelle graduatorie di terza fascia e ho iniziato ad essere chiamata a far supplenze. Quindi questa è stata, quindi questa è una cosa che è iniziata tardi, rispetto a chi magari si laurea e prosegue magari con la via dell’insegnamento. È arrivata anche all’indomani della maternità, e questo ha significato molte cose per me, perché la maternità mi ha fatto rivedere e rimprocciare proprio al mondo dell’infanzia e anche dell’adolescenza dove insegno io, in maniera completamente diversa, con occhi diversi, perché a questo punto non era più solamente un vissuto ma era anche un qualcosa che vedevo vivere, in questo caso dai miei figli, dalle mie figlie, l’infanzia, e mi ha fatto riscoprire tante cose, tante cose della mia infanzia, e riscoprire in questo caso, e scoprire invece cose che non, alle quali non avevo dato importanza tipo la letteratura per l’infanzia. Io ho scoperto che la produzione della letteratura per l’infanzia è diciamo così, come produzione, migliore, molto migliore rispetto a quella, quella per i grandi. Quindi io queste cose, rimanevo stupita, cioè io prendevo. Cioè non so, io ho scoperto Dahal a 40 anni ecco. Eh si può? Sì si può.

R: Sì si può!

I: Si può e dicevo è meraviglioso, questi libri, Bianca Pizzorno, oppure eh Roberto Piumini, tutte cose che io ho scoperto e sono bellissime. Diciamo, sono meravigliose oppure anche Mario Lodi, la stessa cosa. Io mi ricordo Mario Lodi io l’ho scoperto quando mia figlia ha iniziato a fare la prima elementare, perché la sua maestra le aveva fatto leggere, il primo giorno di scuola, ha iniziato a farle leggere, CP. E allora ho detto benissimo, prendiamocelo anche noi e lo rileggiamo, leggiamo a casa quello che vi legge la maestra in classe: è stato meraviglioso, incredibile, un mondo che mi si è aperto di fronte, ecco perché dico anche che è stata una riscoperta e una scoperta allo stesso tempo. Questa cosa la porto inevitabilmente anche all’interno del rapporto mio professionale. Questa cosa, ecco perché dico che è diverso. Cioè probabilmente sarei stata un docente diverso se lo avessi, se lo avessi fatto da neolaureata. Sicuramente da un lato il lavoro fatto prima, dall’altro proprio la maternità cioè ha proprio cambiato il modo di vedere tante cose.

R: Quindi la passione per l’insegnamento, più a meno, l’ha sempre avuta?

I: Sì c’è sempre stata, c’è sempre stata.

R: E rispetto invece alla scelta della Scuola Media, piuttosto che alle superiori?

I: Quello, allora siccome io due classi, dico, in realtà posso insegnare su tre classi di concorso, due delle superiori e una della Scuola Media. La scelta in realtà è stata dettata dal fatto che, ad un certo punto mi sono resa conto che tutto sommato mi interessava soffermarmi sui problemi preadolescenziali, perché è un periodo piuttosto, come dire, non sei più un bambino, ma non sei ancora un adolescente. Sono tre anni di rapidissimi cambiamenti. E poi anche come ordinamento a livello istituzionale è qualcosa di incuneato tra la scuola primaria e al Scuola Secondaria di Secondo Grado. Quindi qualcosa di messo in mezzo, come se avessimo un cuscinetto, una terra di nessuno in alcuni casi, non ben definita, come non sono ben definiti loro. Cioè ancora bambini, ma non più bambini, non ancora adolescenti quindi innanzitutto così è abbastanza sfumato, non ci sono, e soprattutto con un cambiamento, perché noi abbiamo le fotografie di quando entrano in prima e le fotografie di quando sono in terza media, accostarle sembra che sia passata una vita. Molto più che la fotografia della prima primaria e la quinta elementare. Molto di più si nota questo gap, nell’arco di un tempo breve, veramente breve. E quindi mi sono focalizzata su questo anche perché, la mia classe, le mie classi di concorso, alle superiori mi precludevano l’insegnamento della matematica cosa che a me piaceva tantissimo.

R: Lei è laureata in

I: Perché io sono laureata in chimica. Perché anche se nel nostro corso di laurea abbiamo sostenuto 4 esami di matematica, più, va bè, io ho in mente il mio indirizzo che ho preso poi non o se è così per gli altri, non possiamo, possiamo insegnare alle superiori o scienze o chimica, la A013. E questa è una cosa che a me dispiaceva un po’, invece alle medie mi dava la possibilità di farlo anche, cioè di insegnare anche matematica. Diciamo che mi dispiace di più alle medie, perché la parte scientifica in particolar modo a fisica e la chimica sono un po’ penalizzate rispetto ad esempio alla biologia... non si sa come mai ma in realtà se uno guarda le indicazioni azionali, non è così. No perché in realtà se uno guarda le indicazioni nazionali tutto è abbastanza equilibrato, per cui c’è la parte di chimica-fisica, la parte di biologia, e poi c’è la parte di geologia. In realtà tutto è abbastanza equipartito. Poi all’atto pratico, non si sa perché, poi il docente fa quello che sono nelle sue corde. E tutti tendenzialmente tendono a privilegiare l’aspetto biologico. Penalizzando invece tutti gli altri ambiti. Si salva un po’ alle volte fisica, perché, anche lì non si sa bene perché,

all'esame di terza media ci deve essere almeno un quesito di fisica. E quindi o le leve o i moti, quindi almeno quelli glieli si fa. E invece chimica, sì, chimica, sì cenni di chimica, per cui poveracci, poi bene o male si trovano chimica, la prima volta la vedono alle superiori e questa cosa diventa poi anche e poi la vedono in un determinato modo e diventa veramente un salto molto grande. La stesso discorso varrebbe anche per la fisica. Se invece riuscissi durante questi tre anni ad approcciare anche la fisica e la chimica e anche al geologia, rispetto solo all'ambito biologico, potrebbe essere una cosa che aiuta, sicuramente, che aiuta anche, nello sguardo, nello sguardo sulla realtà. Questo sì.

R: Quindi, secondo lei qual è il suo obiettivo rispetto a un ciclo dei suoi studenti, cioè in terza media che cosa dovrebbero portarsi a casa dopo l'esame?

I: Allora, la cosa, la cosa, lo dico anche a loro, alle volte cioè io dico sempre che a me non interessa che mi sappiano ripetere le cose che ho detto io o che ci sono sul libro, a me interessa che di fronte a un articolo di giornale sappiano decodificare il messaggio che c'è, anche il messaggio scientifico, questo sì. Perché soprattutto loro sono bombardati, anzi l'immagine era quella che ci aveva proposto il professore Ferri è quello di una cascata di informazioni. Cioè loro sono immersi costantemente in una cascata di informazioni e di disinformazioni. Riuscire a capire in tutto questo grande buffet di, di, quello che devi mangiare e quello che invece è semplicemente, non so, caloria vuota, è difficile, quindi riuscire in questi tre anni, da un punto di vista scientifico, a dargli qualche strumento, semplicemente anche critico per riuscire a non abboccare all'amo del, di bella di turno, non so come dire, piuttosto che non, come si chiama quello delle staminale, Stamina, ecco, eh non è male, non sarebbe male, riuscire a dire, eh no aspetta un attimo, ragioniamoci, cerchiamo di farci delle domande, cerchiamo di interrogare le cose che ci vengono proposte, non di prenderle e di acquisirle, anche se hanno un'apparenza di veridicità. Cioè non accontentarmi di quello, riuscire a fare una domanda in più. Questa sarebbe una cosa bella, ah, una mia studentessa l'anno scorso, in terza, quando io, quando ci sono le interrogazioni, in genere, cerco anche di farli ragionare, e cercando di farla ragionare, di farla andare oltre, diciamo così, all'enunciato che mi aveva proposto, a un certo punto mi ha guardato e mi ha detto, ma prof lei con le sue domande mi sta facendo venire dei dubbi. E io faccio: "Eh, sì" E non è una cosa negativa questa di far venire dei dubbi. Cioè invece non, per esempio ecco per loro il dubbio li disorienta estrema, molto. È anche l'età in cui, però, perché no, devono imparare, al, diciamo così, a capire che un dubbio non è una cosa negativa. Il non avere delle certezze monolitiche e immutabili, è forse la cosa che è più importante. Questo non significa relativizzare tutto, però significa che la realtà, capire che la realtà è qualcosa che non è statico, non è univocamente dato, soprattutto che ci possono essere tanti sguardi sulla realtà. E da tutti questi sguardi sulla realtà, ognuno di noi può trarre tante cose, non solo dal proprio ma anche da quello degli altri. Serve questo, sarebbe veramente bello portarli a questo, al di là del bagaglio nozionistico, che comunque uno, bene o male si riesce a portare a casa, la cosa dal mio punto di vista iniziare a instradarli a uno sguardo critico proprio sulla realtà. Cioè con critico intendo dire non fideistico, in questo senso, invece loro hanno proprio bisogno di, si nota che c'è questa cosa, incredibile, cioè, più che, hanno proprio bisogno, e loro si agganciano a quelle, anche a quelle mode che gli danno delle certezze. Cioè delle certezze anche assolute, potenti proprio. Cioè, anche la loro ribellione in realtà, ehm, va bene ti ribelli però nella realtà stai cercando un assoluto totale, ... per cui si....

R: È come se si spostassero da un assoluto ad un altro?

I: Sì, sì, sì, sì, sì. C'è questa cosa, c'è questa cosa. Per cui, invece fargli capire che, va benissimo, sono importanti delle certezze, ma capire che non sono delle certezze assolute. Non tanto farglielo capire, ma, come dire, avviarli su quel percorso. Ecco. Quindi alla fine della terza media cosa si portano a casa?

Diciamo, cioè essere, essere avviati in questo percorso, percorso lungo in realtà forse non finisce mai. Per cui ecco questa cosa mi piacerebbe tanto riuscire, in questi, riuscire in questi tre anni così delicati a farli iniziare a percorrere su questa strada. Anche perché sono, poi ci sono, poi nella scuola ci sono tante cose. Adesso ci sono, tanto è una cosa che rimane fra noi, è stato chiesto alla nostra commissione d'esame, perché la nostra scuola fa anche scuola nell'ospedale Niguarda e c'è ricoverata una ragazzina che proviene, e fa la terza media, ma fuori Milano, è ricoverata nel reparto dei disturbi alimentari perché anoressica, e quindi, quindi, interza media. Invece in classe proprio dove insegnavo io, insegno io eh anche qui una ragazza dice lei, anche lei di disturbi alimentari, lei invece si provoca il vomito, ha anche avuto degli episodi di autolesionismo, sì, sì, ci sono, non sono così, ecco ripeto è un'età veramente abbastanza fragile, sì, sì, ci sono tante cose in questa età, tante, tante. Proprio perché escono dall'infanzia e in questi, in questi tre anni c'è di tutto. Compresa l'esplosione ormonale. Ma è ecco perché mi sono concentrata su questi. Poi, infatti, ne stavo parlando proprio con una collega, la cosa bella invece sono, bella nel senso da un punto di vista di riferirsi quasi alla pari gli ultimi due anni delle scuole superiori, però lì ormai, siamo quasi usciti dall'età travagliata. Ti ritrovi di fronte degli adulti, dei giovani adulti, in quinta superiore, e allora lì è un altro tipo di rapporto. Riesci a rapportarti in maniera diversa, invece qua lo davi costruire un rapporto con l'adulto, che non è più quello educativo ed è difficile, estremamente difficile.

R: Quindi il ruolo del docente di matematica e scienze e in genere in una Scuola Secondaria di Primo Grado, quale dovrebbe essere?

I: Non più quello della maestro, nel senso del maestro, dove c'è, dove soprattutto in questi ultimi dieci anni, vent'anni, molto è sbilanciato nell'aspetto soprattutto emotivo-affettivo, che non, non dico che sia sbagliato, non dico che sia sbagliato, attenzione eh..., dico che però sicuramente l'aspetto di coinvolgimento anche fisico, che va benissimo, guardi, le parlo da madre anche che va benissimo, sì, sì, va benissimo, va benissimo, io non dico niente, però anche in questo caso emancipare in qualche modo, da questo tipo di relazione, fargli vedere che ci si può relazionare in tanti altri modi. Che non ci si, che la comunicazione non avviene solo su alcuni canali, a ci sono tanti canali, e cominciare a fargli esperire questi canali, comunicativi. Questa è una prima cosa importantissima. Anche perché così ciascuno di loro trova

## APPENDICI

qual è il canale comunicativo nel quale si rende conto riesce meglio a esprimere determinate emozioni o attraverso cui prende anche coscienza di determinate emozioni, attraverso cui riesce a canalizzarle meglio, per esempio perché no, la rabbia, l'aggressività. Ecco per cui, ecco perché il docente diventa quasi un tramite, un tramite per far conoscere, alla ragazza, al ragazzo appunto una molteplicità di canali comunicativi che gli consentono di relazionarsi con la realtà, con la sua complessità, perché la realtà è complessa. E quindi l'altra cosa è passare il fatto che la realtà non è una cosa semplice. Questo che non è una cosa semplice che non è un dato di fatto appunto immutabile, che c'è un prima, che c'è un oggi, però che c'è anche un dopo, un domani, questa è un'altra cosa, perché anche lì, loro sono molto centrati sull'oggi, sull'istante, eh, riuscire a fargli percepire il passato e il futuro, diventa alle volte una cosa abbastanza difficile. Che gli può essere presentato anche con domande impegnative alle volte, alle volte come si fa con i bambini: "Cosa farai da grande?" "Farò l'astronauta". Non, non in questo senso. Cioè fargli capire anche lì però avviargli un processo, perché la comprensione è un processo estremamente lungo, quindi, però avviarli, a capire una strutturazione temporale che non è autocentro, che non sia autocentrata. Ma questo vale anche per la situazione spaziale. Tanto più importante proprio adesso dove anche la globalizzazione fa in modo che non ci siano più dei confini netti, definiti ma, pensiamo a tutti i flussi migratori, dove..., e quindi vedere questo non come un potenziale pericolo, come lo stiamo vivendo invece noi adulti, quindi in situazione di emergenza sempre. Ecco riuscire a fare arrivare a loro una, almeno per loro alla fine di questo percorso che determinate cose non vanno vissute in emergenza, per esempio. Questa è una cosa importante. Però è un discorso, appunto, vede, che si costruisce già da adesso perché poi dopo ci troviamo ad avere degli adulti che non sanno gestire determinate situazioni. Ecco questo è un ruolo del docente. Il docente forma i futuri cittadini. È inutile passano da noi, cioè da noi adulti, non solo dai docenti, che poi ci sarebbe anche il ruolo della famiglia, del, cioè del mondo adulto, però sicuramente loro passano a scuola 6 ore al giorno, non è poco, ecco perché dico questo è un ruolo. Il docente dovrebbe avere ben presente che davanti agli occhi sta passando il futuro, e questa è una cosa, una cosa affascinante, bella, una sfida. Che non va anche questa vissuta come un'emergenza. C'è una cosa che non mi piace. A scuola alle volte alla parola educazione si aggiunge la parola emergenza educativa, perché, perché? Aggiungere la parola emergenza. A me viene in mente il pronto soccorso, se penso alla emergenza a me viene in mente il pronto soccorso. Cioè quasi nel senso di non qualcosa che emerge ma proprio pericolo, oddio c'è, qualcosa che sta succedendo, qualcosa anche di brutto che sta succedendo. E invece riuscire ad avere la capacità, gli strumenti, e anche di capire che il tuo, la tua professione, è un professione, io ritengo che sia una professione, non una vocazione, non mi piace, anche un'altra cosa che non mi piace è "l'insegnante deve avere una vocazione" Si sente chiamato dall'alto, non lo so, le voci. No, no, è qualcosa che si costruisce, e anche la professione docente si costruisce sempre.

R: Fino adesso lei che strumenti ha utilizzato, al di là del TFA, poi parleremo del TFA, per costruire e per trovare gli strumenti per costruire la sua professione?

I: Allora, Prima di tutto io mi sono resa conto che io incominciavo a guardare quello che facevano gli altri, i miei colleghi, come si muovevano, e in maniera assolutamente empirico, dire, a me, io mi trovo ad agire in questo modo, piuttosto che in quest'altro. Oppure, io, caratterialmente, in una parte del genere non riuscirei a farla, cioè io non riesco a far la buona, a fingere quello che fa tanti sorrisi, che cerca di abbracciare, no non ce la faccio, non è nella mia, sembrerei falsa ecco. Sicuramente mi sono detta "devo essere autentica" cioè è inutile, io non, non mi piace non esserlo. Poi l'altra cosa è che comunque, è vero che non sono materna, dal punto della scuola elementare, quello no, il mio codice proprio educativo non è quello, ma d'altro lato non sono nemmeno la persona che drizza un muro o che parte subito, guarda una persona e "Ah, questa è così!" Tendenzialmente riesco anche a ricredermi rispetto a una prima impressione, un primo giudizio su una persona. Sia nel bene che nel male. Magari una persona che avevo giudicato positivamente, guardo soprattutto, riesco ancora a guardare quello che fa. E lì poi cambio la mia opinione, eh sì. Dico ho sbagliato ho preso una cantonata allucinante, l'ho, ma alla prova dei fatti, è così, bene, normale, bè imparo dai miei errori. Quello sì e quindi mi sono, da un lato orientata osservando quello che facevano gli altri, confrontando quello che era la mia indole, dall'altro lato ho iniziato un po' a leggere. Anche lì sono delle letture assolutamente casuali, fino a un certo punto, perché alle volte in realtà io ho iniziato, mi sono iscritta, perché siccome la SILSISS sono state chiuse quando io ho iniziato a iscrivermi a Scienze della formazione primaria, solo che avendo, non riuscivo a gestire scuola-famiglia, università, etc etc, quindi avevo iniziato a seguire alcuni corsi con la Kanizsa, poi ho seguito sempre qua in università Bicocca, quello invece sono riuscita a farlo perché era, tutto sommato un impegno gestibile, ehh, era un corso, era un corso di perfezionamento, sì, che si chiamava la rivoluzione digitale nell'insegnamento, una cosa così, adesso non ricordo esattamente la dicitura, ok. E quella è stata una bella esperienza, veramente molto arricchente. Soprattutto nella parte, in questa seconda parte, che chiamerei operativa, fatta con Luisa Zecca e Edoardo Datteri, sono qua. Abbiamo parlato di robotica educativa, quindi abbiamo iniziato a lavorare nelle scuole di primaria, con, ed è stata veramente una esperienza molto arricchente. Quella è stata veramente..., e anche ha cominciato a dare degli strumenti, non più basato del servo, vedo quello che ha buon senso, che non è disprezzabile il buon senso, per carità, però era qualcosa, se parliamo di Scienza della Formazione proprio di non scientifico, ecco, ok, era più basato, sul, sul buon senso.

Poi sempre come formazione, quando avevo preso, nel lontano 2008 un secondo diploma in si chiamava, educatore di , no, dirigente di comunità, un diploma di Scuola Secondaria, di Secondo Grado, perché lì c'era qualcosa di pedagogia, mi interessava, quindi era un modo per capitalizzare, ero incinta della seconda, ero a casa, mi avevano messo in maternità obbligatoria, cosa faccio a casa, etc, etc, avevo la piccola che, bè allora cerchiamo di un po' razionalizzare delle cose che stan venendo fuori, quindi, è stato un tentativo di risistemizzare l'esperienza che facevo. E poi avevo partecipato anche a dei convegni, uno di questi era, sempre qua della bicocca, era "l'immaginaria scuola" fatto con il gruppo qua di pedagogia immaginale, e quindi ho letto anche qualcosa di Mottana. Eh più o meno è questo, però ripeto il TFA, è stato da questo punto di vista, il punto di svolta. E mi ha fatto capire proprio la necessità, lo dicevo sia alla

professoressa Orsenigo, ma lo sto ripetendo credo a tutti i docenti, della formazione continua, della formazione continua del docente non. L'importanza della formazione continua del docente, va bè, non soltanto perché la Scienza della Formazione è una Scienza e quindi evolve, ma proprio perché, secondo me, tanti episodi, non so di burn out, di .. si eviterebbero, si eviterebbero nel momento in cui ci fosse una formazione continua, non sono i corsi di aggiornamento, normalmente previsti, ma ad esempio una esperienza come questa del TFA, dove c'è l'Università che, in quanto luogo di eccellenza, deputato alla formazione, sì, diventa il luogo di formazione continua per il docente, sì.

R: Rispetto al corso che avete fatto con la professoressa Orsenigo, abbiamo cercato di darvi due strumenti di formazione per gli adulti, in questo caso, che sono il metodo clinico e il metodo autobiografico.

I: Sì.

R: Rispetto a questi due metodi, lei come si è trovata nella costruzione della sua professionalità? Le sono stati utili? Quale dei due ha ritenuto più utile?

I: Allora, entrambi. Secondo me possono essere, sicuramente, allora, va fatta una premessa, secondo me, doverosa. È qualcosa che necessita di essere approfondito, perché, come dire, le ore sono state talmente limitate rispetto, alla, al, proprio, usiamo questa parola, alla difficoltà dell'argomento, che meriterebbero un approfondimento ulteriore, per cui io sono ben lontana dal dire ho preso possesso di questi due strumenti e li so usare, con, almeno con coscienza. Non tanto con capacità e perizia, ma almeno con coscienza di quello che ho in mano. Ok? Sicuramente mi sono resa conto che sono due strumenti utilissimi. E infatti alla professoressa Orsenigo l'ho detto. Ho detto che mi piacerebbe riuscire magari dal prossimo anno scolastico a continuare proprio un discorso di questo genere per poterli imparare ad utilizzare al meglio. Almeno questo sì. Sono sicuramente degli strumenti che consentono, ritorniamo al discorso scientifico, di non far più qualcosa di improvvisato, da, dettato dal buon senso, ma sono degli strumenti come se fosse una bussola. Che ti dicono quello è il nord, quello è il sud, l'est, l'ovest. Poi il tuo percorso lo fai tu, però io ti do degli strumenti di riferimento rispetto ai quali tu ti puoi orientare. Dei momenti anche di riflessione, di, di prendere un tempo e uno spazio per te, per, per vedere luoghi, persone della tua quotidianità professionale, in maniera distaccata. Ce è una cosa importantissima, è uno spazio vitale. Questo sì, per cui le ripeto, quello che è emerso forte, è la necessità di andare avanti, proseguire in questa direzione, proprio a livello di studio proprio a livello di studio. E, e sicuramente di aver capito che sono strumenti dall'enorme potenzialità, proprio, nella mia professione. E come dire, il chirurgo tiene in mano, ti è dato in mano un bisturi, oppure, io penso alla telemedicina, una cosa che ti consente magari di arrivare al paziente con, però ancora non lo so usare. Ho capito che è utile, ho capito che mi potrebbe aiutare veramente tantissimo, ma ancora deve prendere bene le dimensioni e imparare ad usarlo, quello sì. Questa è la cosa che mi sento di dire, oltre questa sarebbe un azzardo, almeno per me, e siccome non mi piace tanto azzardare le cose

R: Le cose vanno maturate?

I: Sì, sì, no assolutamente, no assolutamente. E soprattutto imparare lo sguardo clinico, quando ci facevate vedere, per esempio i brani dei film, riuscire a guardarli proprio con occhio clinico, da clinico del formatore.

Per cui diventa uno sguardo attento, partecipa, ma nello stesso tempo consapevole del ruolo che sta giocando in quel momento, che stai guardando determinate cose. Quindi, non è facile, non è facile, ma è qualcosa che va continuamente allenato, perché riesce, perché almeno uno deve riuscire ad avere coscienza delle proprie emozioni, imparare a governarle, cioè ci son tante cose in gioco, tantissime cose in gioco, veramente tante.

R: Rispetto al metodo clinico lei pensa che potrebbe essere utile nell'analisi anche di una sua lezione, di un suo modo di stare in classe.

I: Assolutamente sì, assolutamente sì, assolutamente sì.

R: E invece rispetto al metodo autobiografico l'utilità che vede?

I: Allora, ripeto sono complementari, non so come dire, che in alcuni, è come uno strumento diagnostico che ti dà determinate informazioni uno e determinate informazioni l'altro. Non si escludono, cioè io li utilizzerei entrambi, quello sì, li utilizzerei entrambi perché ripeto perché mi consentono unendo le varie, diciamo così, le varie, i vari ritorni di questi due strumenti di costruirmi qualcosa di un po' più significativo. Per me come docente, ma anche per restituirlo agli studenti. Questo sì.

R: Ecco allora vista la parola "professionista", "Docente professionista", che cosa, anche rispetto magari ad altre professioni, facendo ad esempio in confronto con altre professioni, dovrebbe caratterizzare il docente professionista rispetto a uno che invece, come dice lei, è un ibrido, è una cosa un po' strana, un mostro, con tante gambe e braccia. Quali dovrebbero essere sia le caratteristiche burocratiche...

I: Sì, sì, sì, ho capito.

R: ma anche personali, di un docente che voglia essere un docente professionista

I: Allora, sicuramente di rendersi conto di essere una persona in costante formazione, prima di tutto. Prima dei suoi studenti, esso stesso deve essere di costante, un persona in costante formazione, e di essere anche un ricercatore. L'oggetto della sua ricerca sono i suoi stessi studenti, il modo di apprendere dei suoi stessi studenti. Questo dovrebbe essere, è questo che lo caratterizza da un punto di vista professionale, perché nel momento in cui tu ti rendi conto di essere un ricercatore, ok, già ti poni in un determinato modo di fronte, non solo di fronte a chi ha li davanti, ma anche di fronte a te stesso e alle tue emozioni.

Se io sono uno scienziato che entra in un laboratorio, per fare un esperimento, ok, per sintetizzare l'aspirina, allora mi pongo in un determinato modo, eh, gioco forza. Eh, se sono arrivato arrabbiato, eh, non, non me la prendo con il becker o il pallone che non, no, cioè, perché io in quel momento sto facendo qualcosa che è all'interno di un quadro ben

## APPENDICI

definito. Allo stesso modo io entro in classe, ma c'entro in classe in un determinato modo, con una determinata consapevolezza: chi sono, anche un ricercatore, e quindi già mi pongo, cioè, c'è, c'è un distacco, anche emotivo tra quello che, ..., cioè lascio fuori dalla classe determinate cose. Anche nei confronti del rapporto con i ragazzi e con le ragazze, questa è un cosa. E burocraticamente dovrebbero imparare a non chiedere sempre tutti agli insegnanti, ai docenti. Senza arrivare alle cose sindacalizzate, non so come dire, cioè non lo metto da un punto di vista contrattuale, ok?, Poi diventa anche stressante, perché tu sei lì e cerchi di tenere giù tutte queste cose, poi non ce la fai più perché non puoi tenere sempre tutto sotto, eppure è così. Anche perché ripeto la realtà è complessa, anche per noi adulti è complessa, allora viviamola questa complessità, cioè non subiamola, invece spesso e volentieri, questo è un atteggiamento, dal mio punto di vista, non professionale, subire una situazione, no, cioè, ecco quella è una cosa che dobbiamo insegnare noi ai ragazzi, non subire le situazioni, ma di viverle, con tutte le cose che comporta di vivere le situazioni, cioè, però siamo i primi a tirarci indietro? Allora forse non, stiamo dando..., diciamo delle cose e ne facciamo delle altre, quindi, insomma, ecco perché è un discorso lungo. Ecco perché è una formazione continua, ecco perché ripeto la necessità che nel luogo di formazione per eccellenza che è l'università ci sia, anziché delegare ad altre agenzie di formazione, l'università sarebbe veramente bello che tra le sue missioni ci fosse in maniera forte anche questa, sì.

R: Uno sguardo nuovo rispetto a quello che c'è, però forse siamo ancora un po' distanti, però sarebbe interessante.

E invece rispetto sempre al docente professionista, diceva l'autonomia, si sta in questi tempi cercando di capire dove dovrebbe andare la scuola, cioè autonomia, sopra un dirigente, modello aziendale o modello classico, quindi con tutta la burocrazia del caso, o gli albi, etc. Lei come la vede? Dove dovrebbe porsi il docente come professionista, in quale ambito dovrebbe stare?

I: Allora, in realtà dovrebbe stare in tutti e due gli ambiti, il punto è questo, perché la professione è a prescindere, la professionalità di una persona è prescindere dalla situazione contingente che ha come organizzazione burocratica che sia quella dell'autonomia totale, piuttosto che quella degli albi: la professione è professione, ok. Però, le dico, se dobbiamo andare verso l'autonomia, che sia un'autonomia vera. Non l'autonomia all'Italiana, cioè, perché allora c'era stato fatto vedere il film, si ce l'hanno fatto vedere, la docente del laboratorio di Professione e Contesto, come si chiama, monsieur Lazar, forse, non mi ricordo. Lì il discorso è che la preside, con chiamata diretta, aveva chiamato questa persona, nel momento in cui ci sono stati problemi e questa persona è stata licenziata, la seconda persona che veniva licenziata, era direttamente il dirigente. Questo in Italia non è previsto. Quindi allora se andiamo avanti in un discorso di autonomia, però deve essere un'autonomia vera, cioè non è che prendiamo un preside, ripeto, se no creiamo un ibrido, un mostro, questo il punto. Poi sicuramente nel modello burocratico, non è un problema del modello burocratico in sé e per sé, ma l'uso che ne è stato fatto di questo: come ammortizzatore sociale in alcune aree del paese, come, ci ha detto un docente durante il suo corso, spesso e volentieri, per esempio l'insegnante è stata la professione delle mamme, per cui hanno il pomeriggio libero, ci sono i tre mesi di vacanze, eh, allora non è il modello buro, non è in sé il modello burocratico, è l'uso che ne è stato fatto del modello burocratico, Idem, la stessa cosa succederà al modello dell'autonomia se si abusa del modello dell'autonomia. Ripeto, dipende da quanto noi siamo professionali, all'interno di ciascuno di questi modelli. Ripeto, è mancata professionalità lì, ma ripeto, non è che se cambia il modello e le persone non cambiano, magicamente funzionano le persone. No, questo è il punto, io non mi pongo il problema del modello nel quale mi metto, ma io chi sono, qual è la mia professionalità, all'interno di questi due modelli. Questo secondo me è il nodo da sciogliere. Invece questo è il nodo che rimane lì, ancora tutto bello aggrovigliato. E quindi, cioè, ripeto, è, in questo caso è un modo di spazzare la polvere sotto il tappeto. Cambiamo il tappeto, ma la polvere rimane. Questa è la mia opinione.

R: Assolutamente, ma non è forse l'unica che la pensa in questo modo, insomma

I: Infatti io rimango molto perplessa, alle volte, anche di fronte alle richieste di scioperi, manifestazioni, cioè è meglio l'una o è meglio l'altra. Ripeto, se venisse fatto funzionare il modello burocratico, andrebbe benissimo, cioè io non vedo..., certo ognuno deve fare la sua parte. Cioè, ripeto e ritorno alla stessa cosa, anche nell'altra situazione. Cioè ognuno è chiamato a fare la sua parte, e non funziona. Tant'è vero che il modello dell'autonomia funziona molto bene nelle scuole private, perché, perché lì sono chiamati tutti a fare la loro parte. Questo è il punto. Il problema è che in una scuola non privata, questa cosa funzionerebbe?

Questo. Temo di no. Io temo di no. Ripeto soprattutto perché questo embrione che sta nascendo... Ripeto non è per se stesso ripeto, proprio non lo vedo negativo in sé, io non sono una di quelle che si strappa le vesti perché stimo andando verso l'autonomia, il problema è come verrà messa in atto questa autonomia.

R: Invece la pratica, matematica e scienze ha una parte di laboratorio, quindi questa parte di laboratorio o quella pratica che ha messo in atto, come ha giocato nella costruzione della sua professionalità?

I: Allora, dipende sempre molto dal gruppo classe che uno ha di fronte. Perché riuscire a fare una didattica laboratoriale, per laboratoriale si intende qualcosa di, che coinvolga l'esperienza dei ragazzi, al di là di portarli fisicamente in laboratorio, ma che li coinvolga in maniera attiva, o. c'è una frase di Massa che mi è piaciuta moltissimo, che diceva che bisogna non solo fargli fare esperienza ma che loro siano i protagonisti di quella esperienza, essendo consapevoli, cioè portarli ad avere consapevolezza di essere attori. Protagonisti di questa esperienza, questo dipende molto dalla classe ed è una cosa che va costruita, non è una cosa data per scontata, va bè lei è sempre in classe, tutti..., no. È una cosa, che proprio anche questa qua. Se uno decide di non sedersi in cattedra e dire adesso apriamo il libro a pagina..., tutti i giorni fatto così allora è una cosa che deve essere costruita, devi metterti in quest'ottica, Proprio un'ottica, di dire benissimo, sto costruendo un percorso insieme a loro. Allora ecco perché a maggior ragione vale il docente ricercatore. Allora io osservo, allora guardo, va bene se io mi ero proposto oggi di fare A, B e C, e invece non ho fatto nessuno e ho fatto F, G ed H. Perché, cos'è successo in classe che mi ha fatto fare, che mi ha fatto decidere di fare F, G, H, e

perché non ho potuto fare A, B e C. Perché le avevo impostate male io, perché non ero aggiornata, fare una didattica di questo tipo, si fa questo tipo è una cosa, proprio da professionisti, uno entra in classe e porto a casa, lavora a casa, non è una cosa uguale, perché non puoi riproporre la stessa cosa alla classe dell'anno successivo, alla prossima prima, eh no perché hai di fronte persone completamente diverse, quindi, significa, ecco perché dico che il lavoro del docente professionisti, non si limita a quello che fa in classe. Anzi il vero lavoro sta forse nella programma, nella progettazione del lavoro, nella didattica, in tutto quello che sta, che ci sta intorno.

R: Lei ha mai fatto progettazione didattica con altre colleghe?

I: Magari, magari, no perché ognuno, no perché il discorso è che si riesce fino a un certo punto e anche lì, non in maniera, uso questa parola, consapevole, scientifica, benissimo. No, lì diventa copia-incolliamo le cose del POF, nella nostra, ...

R: riduttivo?

I: giusto, giusto un pochettino riduttivo. Eh no perché io, adesso mi comincia pilates, mica posso stare qua, ho pilates, torniamo al discorso della professionalità.

R: Rispetto all'identità docente, perché la professionalità è una cosa, l'identità è essere consapevoli che hai una professionalità da mettere in atto.

I: Ah c'è tanto lavoro da fare, tanto lavoro da fare. Un'identità che ripeto, che però non deve essere con una missione, ecco questa per me è una cosa importantissima. No, no, tu non sei votato alla scuola, stiamo scherzando, no, no. Anche lì invece che era, ah, eh, il Malaguzzi. Sì, no il Malaguzzi, Malaguzzi era quello che andava a prendere lui le sue maestre, per,, e le portava fuori alla sera, No, andiamo a teatro, facciamo, proprio perché, no, non una persona, non si può appiattare solo sulla scuola e vedere solo la scuola, quindi riuscire a trovare, ecco perché ripeto, il giusto distacco, perché gli consente di vivere anche come persona. Perché a questo punto, se vive anche come persona e come individuo, riesce poi a portare nella sua professionalità tante esperienze che non vengono però dalla sua professione.

R: Quindi l'identità del professionista docente, dev'essere una delle

I: Assolutamente, assolutamente

R: delle tante identità

I: Assolutamente, assolutamente e riuscire a tenere anche in questo caso sotto controllo questa cosa. Non è sempre facile perché altre proprio può prendere in sopravvento, anche lì può prendere il sopravvento magari per un periodo limitato, nel momento in cui diventa totalizzante è sempre qualcosa di negativo. Ecco perché, ripeto, bisognerebbe mettere in atto, all'interno della scuola, una sorta di meccanismo di controllo per cui capire che quel docente sta un po' andando fuori, cioè tra il docente che pensa all'ora di pilates, etc, etc, e quello invece dove c'è solo la scuola e basta, insomma, c'è il giusto, c'è la giusta via di mezzo, dal mio punto di vista

R: Quindi la ricaduta della vita professionale sulla vita personale dovrebbe essere limitata?

I: Sì, assolutamente sì, e vale, e vale anche il viceversa. Allora in questo periodo no, perché sono talmente presa dal TFA che diventa, diventa

R: una full immersion

I: Sì esatto, però è un periodo. Questo deve essere necessariamente solamente un periodo. Questo vale anche per tante altre cose della vita, quindi potrebbe essere, le ripeto, anche la maternità potrebbe diventare anche qualcosa di totalizzante o la genitorialità in genere. Ecco riuscire a mettere anche questa sotto la giusta prospettiva riesce, risulterebbe essere importante. Può valere anche il viceversa, per esempio, una delle cose che è dibattuta nella nuova legge è il fatto che i docenti vadano anche in luglio o in agosto a scuola. R: Rispetto a questo, in Germania o in altri Paesi c'è un tempo scuola molto diverso dal nostro.

I: Ritmati diversi

R: Ad esempio loro hanno vacanze molto più brevi

I: Spezzettate

R: Però più frequenti durante l'anno.

I: Sì, sì.

R: Ecco, come docente, non come genitore, come docente quale delle due metodologie rispetto al carico di lavoro, agli apprendimenti, potrebbe tornare utile agli studenti e a i piani didattici.

I: Allora, eh, non possiamo, io dico sempre, non possiamo prescindere dalle condizioni climatiche dell'Italia. Se io dovessi far venire, un ragazzo in Agosto, a Milano, a scuola, cioè io gli vorrei veramente tanto male, tanto tanto male, anche intervallati, cioè io, facciamo via il mese di luglio però vieni ad Agosto, cioè anche nella scuola più bella, magari non nell'aula, facciamo una didattica

R: Magari anche con l'aria condizionata

I: Magari, ma non solo, andiamo in giardino, facciamo determinate cose. Cioè non una didattica nemmeno tradizionale, non ti do cose da studiare... Però ripeto è sempre, sempre un tempo normato, un tempo con determinate ruoli, determinati, poi comunque una valutazione, che possa essere anche la valutazione più significativa o compiti autentici come vogliamo chiamarli, però rimane sempre all'interno di un determinato dispositivo. Ecco perché dobbiamo, non possiamo prescindere dal dato di fatto che comunque siamo in Italia. Io vedo banalmente, adesso che ci sono gli esami, se penso al caldo, loro che sono lì a sudare, è una brutta cosa, è una brutta cosa, ecco perché dico, ma va be, mettiamoci seduti a tavolino, pensiamolo, ma pensiamolo bene, in Germania certo che può essere, ma anche in Svezia, ma anche



## APPENDICI

in Inghilterra o in Australia, determinate zone, ma va benissimo, ma non possiamo prescindere dalla situazione e dobbiamo, però neanche io credo che ci sia niente di immutabile, e se ripensare al tempo scuola, però dobbiamo ripensarlo bene.

R: Ultime due cose. Uno delle caratteristiche, se può dire, degli aggettivi, piuttosto che delle caratteristiche personali di un docente professionista, per fare il docente professionista, una persona dovrebbe almeno avere queste caratteristiche.

I: Aggiornamento, sicuramente, la voglia di aggiornarsi, di continuare a imparare, prima di tutto se stesso, ma un aggiornamento autentico, non ripeto metto il timbro e ho, e...no, no, così no. Proprio un aggiornamento autentico, il sentirlo come una esigenza, una sua esigenza, e, quindi questo sicuramente. R: Pensando sempre al modulo Professione e contesto, quali sono state la difficoltà che avete, che ha trovato?

I: Allora sicuramente il tempo tiranno, il tempo tiranno che, era bello avere, diciamo così, un tempo lungo, in classe, in aula a parlare di quello, ad analizz, quello sì bene. Il discorso è che l'accavallarsi di tante cose, perché non era l'unica cosa che facevamo e questa cosa è un po' faticosa, è stata faticosa. Diciamo che magari, per esempio, penso all'interno di... facendo delle scelte più mirate, diciamo, benissimo, quest'anno portiamo avanti, per tutto l'anno scolastico, un approfondimento, in, in ambito della clinica della formazione, ok? E quindi a questo punto c'era un focus, ben preciso, c'erano tempi e modi, e quindi sicuramente si sarebbe riusciti ad apprezzare meglio, ed avere..., diciamo che la difficoltà era più che altro inserita nel contesto TFA, cioè non, mi risulta difficile, trovare, toglierlo, togliere dal contesto. E quindi la mia difficoltà era molto connessa proprio alla, alla fatica del dire, ho fatto sei ore in classe, poi corro lì e oggi ho questo, domani ho quell'altro, quindi e switchare, non ho nemmeno il tempo di riguardarsi, alle volte di rileggersi, avere il tempo di rimeditare le cose, questo sì.

R: E rispetto ai modelli docenti che ha visto nei filmati, piuttosto che in altri corsi, ha trovato un modello che un po' le assomiglia o cui vorrebbe tendere?

I: Ma diciamo che ci sono caratteristiche che, che possano essere, che ho riconosciuto, più, no non tanto un modello quello che vuoi avere, non è stato proposto qualcosa, più o meno, io non l'ho vissuta, proposta come modello, questo è bene, questo è male. C'erano tante tipologie e alle volte magari, c'erano anche stereotipate magari, però, per far vedere, esaltare, per fare emergere determinate caratteristiche del... logicamente, no, direi di no, ci sono però determinate consapevolezza. Secondo me la cosa più importante è essere consapevole di essere in un determinato modo. Sia nel bene, che nel male perché se solo uno riesce ad essere consapevole di chi è anche dal punto di vista professionale, riesce magari a smorzare le cose più, gli angoli, gli spigoli, e invece rafforzare invece le cose che andrebbero invece rafforzate, potenziate. Anche perché poi caratterialmente ciascuno di noi, come ciascuno degli allievi è, e, va bè, venire a patti con questo è stato una cosa e capire che, insomma, uno non può snaturarsi perché altrimenti diventerebbe veramente una cosa dannosa, deleteria per sé e per gli alunni, ma all'interno delle, dei propri limiti, lavorarci, questo sicuramente, sì.

R: Se vuole aggiungere qualcos'altro.

I: No, io direi che basta così.



STUDENTI TFA: INTERVISTA 4

R: Allora, la prima domanda riguarda le sue motivazioni, che l'hanno portata a intraprendere in TFA, e quindi a diventare un docente, un docente di matematica e scienze per le scuole medie.

I: La motivazione era quella di migliorare il mio bagaglio culturale e lo vedevo quindi proprio come un approfondimento. Già due anni fa con il primo ciclo avevo provato e non avevo superato i test selettivi della A059, ma avevo superato quelli della A060. Infatti anche quest'anno ho provato entrambe le classi, A059 e A060. La A060 sono scienze nelle scuole superiori. Scienze, fisica, pardon non fisica, biologia, chimica, microbiologia e anche geografia, perché dal punto di vista geografico-fisico, si può insegnare geografia con questa classe. E due anni fa avevo superato a Pavia il primo test, il secondo test il limite era sempre di 21/30, avevo preso 20 e quindi per poco sono stato escluso. Poi ho riprovato quest'anno, sicuramente non mi ero preparato abbastanza per le prove iniziali, quest'anno diciamo durante l'estate mi sono ripassato con più dedizione, e infatti ho superato entrambi, sia la A059, sia la A060.

La A059 qui alla bicocca, la A060 alla statale. Speravo di poterli fare entrambi, così ho detto, recupero il tempo perso. Purtroppo non era possibile, infatti mi rendo conto che non era fattibile. Già seguire un TFA è stato qualcosa di, una gara di resistenza, perché purtroppo è stato tutto concentrato. Se fosse stato distribuito da ottobre, primi di novembre a giugno, sicuramente, secondo me avevamo una resa migliore.

Sia in termini di insegnamento da parte dei docenti, sia in termini di nostra resa nel recepire queste lezioni che sono state anche molto interessanti, però così concentrate, in così poco tempo è stata veramente una gara di resistenza, infatti spero che un TFA così concentrato non venga più ripetuto. AM almeno che rispetchi l'annualità o come vuole la nuova riforma della scuola come, si ritorna alla biennialità come la SISS. Secondo me anche se lunghe però meglio di un TFA così concentrato. Magari lì ci sarà poi il caso opposto che potrebbe essere troppo dispersivo, però secondo me non più così concentrato perché è stata veramente una gara di resistenza.

R: Forse ci vuole anche tempo per incamerare certi meccanismi nuovi.

I: Certo, certo, uno dei capisaldi di tutti i docenti nelle loro lezioni, in tutte le discipline hanno insistito nel dare il tempo agli studenti nel loro, appunto, nel loro percorso di apprendimento. Noi dobbiamo dare tempo agli studenti, ma non è stato dato tempo a noi, durante questo TFA, e quindi, proprio perché eravamo studenti, anche noi dovevamo avere un po' più di tempo in questo Tfa, infatti questo è uno dei punti più critici secondo me di questo TFA, poi ci sono state tante belle proposte, tanti esempi di didattica laboratoriale, per me fondamentali, però ecco, il tempo così compresso è stato per me il lato più negativo.

R: Ma perché ha deciso di diventare insegnante, cosa nella sua vita l'ha spinto.

I: Eh, mi era nata questa passione già nel, durante l'età da studente, in particolar modo nelle scuole medie, ma in particolar modo nelle scuole superiori. Lì è nata la passione. Che bello, mentre seguivo le lezioni dei miei professori, quando ero a scuola, a scuola poter diventare un insegnante e poter trasmettere le conoscenze ad altri giovani. Era nata lì la mia passione. Però poi, terminati, ok, il diploma di maturità e poi l'università, subito terminata l'università, non mi sono sentito pronto di iniziare la carriera di docente. Anche se avevo sempre, questo, quest'idea. Ahh, era proprio uno degli obiettivi, delle aspirazioni, però prima mi son chiesto, prima di poter insegnare proprio perché tutti lo possono, possono studiare, chi ha voglia si prende un libro, ancora non c'era proprio l'avvento dell'internet, che stava nascendo in quegli anni, ehh... però le biblioteche, chiunque aveva passione di documentarsi, si apriva un libro, si comprava un libro, lo cercava in biblioteca eh, non mi sentivo pronto come persona, che doveva acquisire prima delle esperienze di vita, quindi prima di poter insegnare mi volevo arricchire dal punto di vista proprio dell'esperienza di vita. Perché finora ero stato studente, scuole superiori e Università e al di fuori dell'ambiente scolastico non avevo vissuto. E allora ho deciso prima di fare un po' di esperienza e poi tornare, dopo aver incamerato qualche anno di esperienza tornare al mondo della scuola e infatti è stato così.

R: Che università ha fatto?

I: Io ho fatto il corso di laurea in scienze ambientali, era ancora vecchio ordinamento, quindi quinquennale. All'interno si poteva scegliere dopo il secondo anno, che era un biennio comune con le discipline di base, matematica, fisica, chimica, biologia e geologia, potevamo scegliere dal terzo anno, indirizzo terrestre o marino. Io ho scelto il marino, e inizialmente avevo iniziato l'università a Urbino perché sono originario delle Marche, però l'indirizzo Marino, nell'Università di Urbino non c'era, allora soltanto 4 università in tutta Italia proponevano il, l'indirizzo marino: Ravenna sede distaccata di Bologna, Venezia Ca' Foscari, Genova e Napoli. Mi piaceva l'idea di andare a Venezia e ho scelto Venezia. Quindi era una passione già nata da diversi anni, dall'età degli studenti, in particolar modo proprio sedimentata negli anni, secondo/terzo anno di scuola superiore.

R: E invece la scelta, visto che ha passato tutti e due i concorsi per il TFA per le scuole superiori e per le scuole medie, perché quello per le scuole medie.

I: Perché per le scuole medie, eh... le opportunità lavorative finora mi hanno permesso di insegnare. Questo è il mio quarto anno di insegnamento nella scuola pubblica, e sono sempre stato chiamato nelle scuole medie. E quindi, dato che ho sempre lavorato, diciamo che è stata una scelta di tipo lavorativo. Ripeto mi sarebbe piaciuto entrambe, portarle avanti entrambe.

R: Magari un prossimo anno.

I: Magari un prossimo anno se ci sarà qualcosa mi iscrivo alla A060. Questo non significa che voglio abbandonare la A059, quindi abbandonare le scuole medie, per andare a insegnare alla A060. Anzi volevo fare anche la A060, magari

ripeto, magari il prossimo anno se ci sarà la possibilità, magari un altro corso del genere, non avrò magari la sigla TFA, con la nuova riforma, per approfondirmi e quindi aumentare il mio bagaglio culturale e quindi anche se voglio rimanere a insegnare nella Scuola Media, però credo, per noi insegnanti di scienze, approfondire le conoscenze anche con un'ulteriore TFA, scuola di specializzazione, nelle scienze potrebbe non fare altro che del bene, insomma per aumentare le nostre, la nostra preparazione.

R: Allora, i suoi obiettivi didattici alla fine del triennio, quali sono? Cosa dovrebbero portarsi a casa dopo le medie i suoi studenti?

I: A dopo, ok..

R: Cioè finita la terza media, lei si augura che il suo studente...

I: Ecco, abbia una visione... È difficile a 14 anni. Io l'ho avuta poi a 15-16 anni quando ho iniziato a studiare anche chimica, fisica, e vedo già che con le scuole medie che sono cambiate negli ultimi vent'anni rispetto a quando le ho fatte, viene introdotta un po' di chimica, un po' di fisica, e quindi spero che alla fine di questo triennio gli studenti escano con uno sguardo ehh... di complessità, quasi una visione olistica. Non così approfondita ma che le materie, le discipline studiate in questi anni, non erano dei compartimenti stagni ma completamente trasversali e in continuo collegamento tra di loro.

Ecco, dopo questa visione olistica e che abbiamo, e che continuiamo ad avere curiosità e quindi porsi delle domande e non smettere di cercare, ricercare risposte a queste domande. E quindi proprio un feedback positivo che continua a crescere: si pone delle domande, prova a cerca delle risposte, trova le risposte, vengono fuori altre domande e quindi appunto, che escano con questa curiosità che non, che non venga mai persa fino, fino, fino alla loro vecchiaia. È ambizioso come traguardo però spero che, soprattutto dopo aver frequentato questo TFA, esco con questa visione, proprio rinforzata da tutti i professori, nel dare senso a ciò che studiano gli studenti e proprio creare con questi progetti di didattica, creare questa visione a 360 gradi: punto, trasversale, complessa, spero che si possa raggiungere, credo che si può raggiungere.

Motivando, credo che gli studenti possano uscire a 14 anni con questo esame di stato, con questa mentalità riflessiva e pronti ad esplorare.

R: Questo per quanto riguarda la matematica e le scienze, ma penso anche rispetto alle altre materie, una visione globale.

I: Sì, sì, sì, non fermata soltanto... io spesso, già prima del TFA, a maggior ragione poi dopo aver seguito questo TFA, eh... facevo fare la ricerca, proprio, etimologica dei termini nuovi incontrati. È stato dato molto peso, durante questo TFA, all'epistemologia, quindi un po' tutto il percorso storico, perché si è arrivati a queste scoperte a queste conoscenze. E quindi ripercorre proprio la storia dell'umanità che ha raggiunto questi traguardi. E sì, ripeto è trasversale quindi non solo, non solo scienze e matematica, ma tutte le altre materie. Penso alla geografia che è strettamente connessa ma anche, mi viene da pensare anche ai libri di Piergiorgio Odifreddi, compara penna, bacchetta di musica del direttore d'orchestra e pennello, quindi scrittura, arte, eh..., eh..., poesia con il dipingere, con la musica e il tutto con i collegamenti con la matematica, quindi, sì, sì, completamente olistica.

R: Quindi, adesso si attacca alla parola docente "professionista", il docente professionista. Rispetto a quella che era forse la nostra idea antica di docente, questa parola "professionista" come va a connotare il docente? Cioè che cosa dovrebbe, a questo punto, avere in più, di diverso, di meno un docente professionista.

I: Secondo me il docente professionista dev'essere, pronto a seguire innanzitutto magari, corsi, eventi che lo possono arricchire. Infatti prima di questo TFA, cercavo sempre nell'ufficio scolastico sia regionale che quello di Milano, di Monza-Brianza o delle province limitrofe se c'era qualche evento qualche corso organizzato al CUS-MI-BI. Ad esempio ero venuto anche qui alla Bicocca che c'erano delle lezioni tenute da Maria Arcà, un paio di anni fa. Quindi per essere vero, per essere un docente professionista già dovrebbe essere pronto lui stesso a, a seguire queste molteplici proposte che vengono offerte continuamente: sono tante. Anche dei vari musei, perché predispongono soprattutto incontri con le scuole, e quindi essere sempre aggiornati. Secondo me lo dovrebbero rendere obbligatorio perché fino ad ora pochi sono, anche questi piccoli corsi che io seguivo, c'era sempre un esiguo numero, e eravamo proprio contati. E io ero precario. Certo magari professori già di ruolo, magari non avessero bisogno di seguire questi corsi, però io li trovavo interessanti e non li seguivo per la ricerca di un punteggio per le graduatorie, etc. Ma per prendere spunto, per poi applicarlo alle mie lezioni. Quindi magari trovare qualcosa di nuovo che possa piacere e attrarre ancora di più gli studenti, quindi credo già la professione docente dovrebbe portare il docente a spaziare. Quindi ricercare questi corsi questi piccoli aggiornamenti, che basta sfogliare appunto il sito dell'Ufficio scolastico o guardare attraverso i siti dell'Università i vari corsi di perfezionamento, anche perché no Master, ci sono tante novità e quindi per me il docente professionista dev'essere continuamente aperto e pronto a spostarsi, ...di andare a sentire e a ascoltare. Infatti mi è sembrata, tra virgolette un po' strana, che, cioè riconosco l'importanza. Ma nello stesso tempo mi è venuto un po' da sorridere, che viene data, con questa probabile riforma, una card per il docente, 500 euro da spendere in teatro, cinema, aggiornamenti,... etc. Il docente professionista lo faceva già di suo senza questa card. Certo è un'agevolazione in più che fa piacere e fa comodo, però fa sorridere, mi ha fatto sorridere. Finora, chi veramente teneva a questa professione lo faceva indistintamente senza aspettare questa card della riforma.

R: Lei diceva che probabilmente i docenti anziani come ruolo non avevano bisogno di questi corsi. Qui c'è tutto il discorso della formazione continua.

I: Sì

R: Quindi, lei reputa che il docente una volta che sia di ruolo o che comunque abbia raggiunto un certo livello, anche buono, possa sedersi sugli allori.

## APPENDICI

I: No, no, assolutamente, assolutamente, anzi a maggior ragione il docente di ruolo deve dimostrare al precario a chi è appena entrato, a chi è nuovo, di aggiornarsi continuamente, e quindi che è pronto, magari a sacrificare il venerdì pomeriggio o il fine settimana per andare a seguire questi corsi e magari coinvolgendo i colleghi giovani o magari gli altri colleghi, che magari sono un po' pigri e trascinarli: difficile. Mi sono accorto che nella scuola in cui ho avuto la fortuna di rimanere, mi hanno riconfermato per tre anni di seguito, eravamo 2 o 3 dei colleghi di matematica più uno di tecnologia. Gli altri colleghi di matematica perché di ruolo, erano completamente disinteressati. Non vedo lontano Rodesio e consideravano lontano recarsi a Milano per seguire questi corsi di aggiornamento. Ed era un po' triste perché capisco che magari sono prossimi al pensionamento e non vedono l'ora di andare, di terminare la loro attività. Si sentono un po' stanchi, etc, etc. Però proprio perché ancora non possono interrompere la loro attività lavorativa, allora di renderla il più bello possibile. Hanno, hanno un po' perso il fascino, il gusto di trasmettere, di insegnare e crescere insieme con i propri studenti. Purtroppo ho notato in diversi colleghi, purtroppo prossimi alla pensione di ruolo, da cui potrei anche imparare tanto perché hanno tanta esperienza, però li vedo ormai stanchi, privi di, privi di energie.

R: Quindi, immagino che per lei non siano stati dei grandi modelli

I: No, no, infatti, io se ho un buon ricordo di alcuni colleghi, sono stai proprio questi colleghi che mi hanno proposto appunto di partecipare a questi corsi e immagino appunto quelli realizzati dal Museo delle Scienze e della tecnologia o al Museo di Scienze e Storie Naturali. Poi con il professore di tecnologia siamo stati a "Didattica Aperta", al Linux day, sempre organizzati a Milano. Poi mi sono spostato sono andato anche ad Ivrea: bello! E ringrazio e quindi ho per fortuna pochi ma ci sono stati questi esempi di colleghi di ruolo che continuamente cercano di aggiornarsi e quindi non solo esempi negativi, ma anche, eppur pochi, però importanti esempi da seguire.

R: Oltre alla caratteristica appunto di voler migliorarsi sempre di più, quindi di aumentare il proprio bagaglio culturale, un docente professionista, secondo lei, dovrebbe avere qualche altra caratteristica?

I: Ad esempio per me, che non avevo mai studiato pedagogia, per me è stato importante seguire le materie del TFA di area pedagogica, perché proprio non avevo, sì conoscevo il termine (risatina) però, e quindi altra caratteristica, aggiornarsi sì in quest'area, in quest'ambito disciplinare, sì, quindi, oltre che approfondire le proprie discipline di scienze e di matematica, si è aperto un nuovo mondo che è la relazione con gli studenti.

Capire, entrare nella loro, diciamo, vita come, vedere come hanno il loro punto di vista. Devi cercare di entrare nella loro testa e fino ad ora ripensavo semplicemente al mio trascorso da studente, però effettivamente io avevo una passione che ho cercato di coltivare e non tutti gli studenti hanno la mia stessa passione. Quindi inizialmente credevo che i miei studenti bene o male avessero la mia stessa passione, o che fossero un po' come ero stato io da studente. Effettivamente ripensando ad alcuni miei compagni di classe, non vedevano l'ora di terminare la scuola dell'obbligo per andare a lavorare. E quindi sì entrare nella testa di ogni studente, perché ogni studente è un mondo a sé e quindi oltre all'aggiornamento disciplinare, leggere i libri di pedagogia, seguire, approfondire tutte le indicazioni che ci hanno dato le varie docenti, sì dico le varie docenti, perché la maggior parte erano tutte professoresses dell'area pedagogica, quindi sì c'è anche un lavoro da fare, di riprendere i vari testi che ci hanno indicato, le varie letture consigliate, rileggere anche tutta la documentazione che ci hanno lasciato, tra slide e pdf durante questo corso.

R: Nella costruzione della sua professione, che ruolo hanno giocato gli studenti, i docenti, i suoi colleghi, piuttosto che i presidi, piuttosto che anche i genitori, o i tutor.

I: Eh, fondamentali i colleghi, soprattutto quelli che citavo prima, di cui ho ancora ricordo e ho un bellissimo esempio da seguire. Qualche spunto sì dalla vice-preside che era piuttosto attiva e la relazione con gli studenti, sì ogni anno è un gruppo a parte e poi anche nel corso dei tre anni, sono, si evolvono, cambiano, crescono e quindi il ragazzino di prima poi è già cambiato in seconda, e in terza quasi tutto trasformato rispetto al primo anno, e vedere il cambiamento in questi ragazzi, sì, fa crescere molto perché pensavo inizialmente all'insegnamento come si bisogna essere preparati nella propria disciplina, poi appunto non ho voluto intraprendere subito perché volevo fare esperienze di vita e quindi andare a insegnare con le mie esperienze di vita. Però poi mi sono reso conto che non sono neanche sufficienti, perché poi ci sono le esperienze di vita, la vita degli studenti e quindi era, è un continuo raffrontarsi con gli studenti che hai in classe e quindi si cresce continuamente, giorno per giorno con loro.

E quindi direi quei pochi insegnanti colleghi di cui ho un buon ricordo e tutti gli studenti che si incontrano, ecco.

Presidi,...sì, ricordo ad esempio il preside di quest'anno, eravamo una scuola il cui dirigente scolastico era, è reggente di un'altra scuola quindi l'ho visto soltanto due volte agli scrutini finali. Nella mia classe prima e nella mia classe terza quindi per me quest'anno il dirigente scolastico è stata la figura inesistente.

Sì ripeto, quei colleghi di cui ho un bel ricordo e gli studenti che si incontrano anno dopo anno e gli stessi studenti che anno dopo anno evolvono e cambiano continuamente.

R: Quindi il docente professionista una volta entrato in classe, quali atteggiamenti dovrebbe avere?

I: Gli atteggiamenti..., allora innanzitutto ho potuto notare, in questa mia breve esperienza, di mantenere una posizione autorevole, né diventare amici degli studenti, né essere autoritario. Infatti in questo ago della bilancia l'autorevolezza è proprio l'unica strada che il docente deve perseguire. Ho visto alcuni colleghi che per ammalarsi gli studenti diventavano loro amici, etc, etc. Per me, uno sono alunni minorenni, comunque anche nelle superiori con alunni maggiorenni ci deve essere tra virgolette questo distacco perché appunto il docente deve essere una guida, una guida per la loro crescita. E quindi non può essere né un amico, né un dittatore autoritario, quindi l'autorevolezza in prima persona, come esercitare questa autorevolezza, poi nelle lezioni di didattica giornaliera, come ci hanno fatto vedere in questo TFA, io prima ero molto legato al libro di testo, perché con i colleghi purtroppo stanchi, che ho visto, che sono stati miei colleghi, loro seguivano semplicemente il libro di testo, facevano la programmazione annuale in base ai

capitoli del libro, suddivisi anno per anno, e quindi mi ero adottato, avevo seguito il loro esempio, io ero alle mie prime esperienze e quindi... Invece con questo TFA ho visto proprio un ondo nuovo: la progettazione che deve essere lungimirante, certo è difficile ideare un progetto che duri anche un anno intero, oppure che possa essere esteso a tutti e tre gli anni. Magari arriverò a questa ambizione, però già didattiche laboratoriali, che abbiano un incipit e poi le fasi successive, con verifiche formative, sommative, già prevedono da parte del docente una certa programmazione. E quindi per programmare così adeguatamente, ci deve essere un grande studio da parte del docente, e quindi un grande impegno in termine di tempo. E quindi come presentarsi in aula per manifestare questa autorevolezza, per essere guida: seguendo questo progetto. Ehh, innanzitutto con un incipit che dia senso ai ragazzi di quello che stanno studiando. L'incipit deve essere proprio una prima lezione che faccia crescere tante domande e dia spunto ad ulteriori ricerche e approfondimento. E quindi molto importante la scelta di questa prima lezione. E dopo da lì si possono affrontare diverse fasi successive, naturalmente sempre dando un peso notevole, alla loro manualità, alla loro realizzazione di modelli, importante anche dividerli in gruppo, quindi collaborare, creare durante queste attività laboratoriali gruppetti, il docente deve essere quindi abile anche a capire quali sono i gruppi migliori, se farli eterogeni, con chi combinare i vari ragazzi, e per poterlo fare bisogna avere la continuità didattica di almeno rimanere un anno in quella classe, almeno un anno, non essere continuamente sballottati di qualche mese qua,, di altri due mesi là, finché non vengono aggiornate le graduatorie e poi in un'ulteriore nuova scuola.

Quindi come manifestare l'essere docente professionista nella scuola credo creando questi progetti didattici. Quindi da parte, un vero professionista docente deve, deve progettare, queste, queste attività didattiche, che non sono un semplice paragrafo, capitoletto che ho visto dei miei colleghi fare giorno dopo giorno, pagina dopo pagine, quindi lezione dopo lezione, ma creare veramente un itinerario, un continuo, che proprio dia spunto a collegamenti trasversali, grazie a questa progettazione, già indurre nella mente degli studenti questa visione già trasversale e quindi di complessità, di rete, di collegamenti.

R: Lei è mai riuscito a progettare, programmare con qualche suo collega?

I: No, no, purtroppo no. L'unica attività programmata, è stata un'attività extrascolastica fatta con questo docente di tecnologie e con questa collega di matematica, che appunto ricordo, che è stata questa banca del tempo, che è stata creata di venerdì pomeriggio, subito dopo la scuola, venerdì terminava alle 13.45 circa. Si rimaneva insieme a mangiare un panino, una pizza da asporto con gli studenti che rimanevano, previa ovviamente autorizzazione dei genitori, e poi rimanevano due ore nel pomeriggio, a scuola, utilizzando le aule della scuola, quindi gli studenti si impossessavano veramente della scuola, quindi non era più il luogo dove erano costretti, ma venivano di pomeriggio perché avevano piacere di fare le loro attività e in questa banca del tempo ognuno diventava, tra virgolette, professore di una passione che voleva trasmettere agli altri.

Quindi chi voleva fare hip-hop, chi voleva fare canto, chi voleva, uno era appassionato di elettricità quindi aveva portato tutto il materiale per creare circuiti elettrici. Quelli un po' più furbetti chiedevano ai professori di poter ripassare, perché no, era una specie di doposcuola, di ripasso, di ripetizioni. Oppure ci si preparava insieme ad una interrogazione, quindi gruppetti. Gli studenti della stessa classe si riunivano una, due ore in questo pomeriggio per ripassare per prepararsi ad una..., e questa è stata l'unica progettazione che ho potuto seguire. Certo non è stata la mia idea, ma è stata quella del collega di tecnologia, ma ho partecipato volentieri. Inizialmente ero un po' pigro, eh di venerdì pomeriggio non è che mi esaltasse l'idea, poi visto l'entusiasmo da parte degli studenti è stato proprio un entusiasmo contagioso e ogni venerdì pomeriggio ero pronto a seguire. Non solo, con questa banca del tempo, naturalmente non era una novità, ne avevo già sentito parlare dei gruppi di acquisto solidale, praticamente ci si scambia del tempo.

Uno offre il tempo e poi viceversa e la moneta era, di questa banca del tempo, erano degli assegni, dei pezzettini di carta che ci si scambiava, e quindi ognuno poi uno incassava gli assegni perché avevo dato il mio tempo e quindi ho credito/debito di tempo. Soprattutto gli studenti stranieri volevano impartire lezioni della loro lingua d'origine. Quindi i pakistani volevano insegnare curdo, chi era di origine rumena voleva insegnare il rumeno, chi ucraino il russo quindi era anche un bellissimo esempio di didattica inclusiva e mi era piaciuta tantissimo, ecco. Questa è l'unica progettazione. Dal prossimo anno spero di essere contattato da una scuola, di non essere disoccupato e di mettere in pratica alcuni dei progetti che ci sono stati proposti. Crearne uno mio ci vuole tempo e quindi, non so se riuscirò in questo mese di agosto di pausa, però già avendo questi spunti da parte del Tfa, spero di applicare almeno questi, questi progetti sì.

R: Sempre parlando di docente professionista e delle nuove più o meno regole che forse ci saranno, non si capisce. Allora noi abbiamo in Italia una scuola che è burocratizzata con delle regole e una gerarchia ben definitiva, qualcuno sta tentando di andare verso una scuola dell'autonomia, dove i docenti saranno scelti dai dirigenti, etc,... allora un docente professionista lei lo vede meglio in una struttura burocratizzata, in una struttura dell'autonomia, in entrambe, perché?

I: Una via di mezzo, non deve essere né troppo burocratizzata né troppo di autonomia dove il potere del preside è quasi autoritario, perché praticamente prima dicevo le pseudo graduatorie. È vero che sono espresse nei siti online delle scuole, nelle bacheche, all'interno delle scuole, poi come ho potuto notare sulla mia pelle, su questi anni di precariato, poi ogni segreteria all'interno della scuola, ogni vicepreside cerca di, lo riconosco anch'io, sono stato confermato in quei tre anni perché i colleghi hanno visto in me, un giovane professore che cercava di fare bene il suo dovere e quindi hanno cercato di riconfermarmi. Quindi qua era la strategia adottata da queste segreterie, etc, quando c'erano questi aggiornamenti, questi spostamenti, cercavano di perdere tempo, di non chiamare subito supplenti, in modo che poi venissero dislocati in altre scuole e quindi poi in base alla graduatoria era il mio turno e quindi poi potevano riconfermarmi. Quindi già queste strategie ci sono e quindi dare tutto questo potere ai presidi, tra virgolette un po' ce l'hanno già, tra virgolette, secondo me ripeto, né troppo burocratizzata perché appunto altrimenti i docenti una volta

## APPENDICI

diventati di ruolo perdono l'entusiasmo, la voglia di aggiornarsi, la spinta ulteriore di seguire questi corsi che vengono, che ritengo che sono interessanti, e proprio perché c'è scarsa affluenza, vorrei che fossero resi obbligatori, però poi con il lato negativo che essendo obbligatori poi partecipa con scarso entusiasmo e non diventano più quella risorsa di ricchezza. La scuola ideale dovrebbe essere ripeto una via di mezzo tra la burocrazia e l'autonomia.

R: Rispetto invece alla costruzione dell'identità come docente professionista, un conto è svolgere una professione, un conto è acquisire l'identità di essere un professionista. Il percorso è già stato fatto, lei ha già fatto un percorso di questo tipo, l'ha vissuto nella scuola l'ha vissuto qui, ovviamente è un percorso lungo.

I: È un'identità che, tra virgolette, ufficialmente è confermata dal contratto di lavoro, però secondo me non si finisce di rafforzare questa identità. Posso dire è nata già da studente, la sto rafforzando e quindi è un'identità che secondo me non smette e va rafforzata, va rafforzata.

R: Quali potrebbero essere gli strumenti, i contatti o i dialoghi, con chi?

I: Ebbè i dialoghi con i colleghi che dimostrano attaccamento, una forte professionalità nel loro ruolo di docenti. Questo scambio di idee, di collaborazioni ci deve essere, infatti mi piacerebbe non solo tornare nella scuola dove avevo incontrato questi due particolari docenti, ma creare dei progetti trasversali, con altri docenti di lettere, di tecnologia, perché no, E però per crearli bisogna avere veramente, un buon feeling, un buon, un buon rapporto.

E quindi l'identità può essere creata già appunto confrontandosi con i colleghi, e, e poi un corso del genere come il Tfa che mi ha permesso di entrare in contatto con un gruppo di giovani professori come me, è stato un bel rafforzamento dell'identità di giovane professore precario però, condiviso da tanti altri colleghi e quindi ha rafforzato maggiormente, sì, sì, la mia identità di professore.

R: Le metodologie online, gli strumenti online, potrebbero essere secondo lei in qualche modo utili a mantenere i contatti, a dialogare?

I: Sì, Sì, sì. Infatti spero che questa esperienza del TFA, non dico con tutti, magari, però con il maggior numero possibile che, che rimaniamo in contatto, che si rimanga in contatto. E quindi con e-mail, whatsapp, eee sì, sono molto importanti, permettono un continuo scambio. Infatti, perché ricordo con tanto piacere questi due colleghi, perché loro avevano adottato poi anche le tecnologie. Avevano creato con le loro classi, la cosiddetta classe virtuale. Si erano collegati, avevano iscritto la classe ad uno dei portali, ce ne sono tanti, loro avevano utilizzato Edmodo, e quindi la loro classe mettevano i documenti, i loro compiti, venivano svolti e poi docenti, ma anche gli studenti sia tra di loro, ma anche gli studenti con i docenti, comunicavano attraverso queste e-mail. Praticamente si continuava a far scuola tutto il giorno, anche nel pomeriggio. Qualcuno scriveva anche dopocena, magari preoccupato perché non gli veniva l'esercizio, etc.

E quindi era un bell'esempio, e quindi le tecnologie sono importanti.

R: Quindi il ruolo docente, essere un docente professionista, quanto poi ingloba della vita extra scolastica?

I: Sì, eh, tanto, tanto. Ad esempio, con mia sorella, mio cognato, mio fratello, i miei amici mi prendono in giro: tanto tu hai 18 ore di lavoro a settimana. Vedono ancora il docente con il contratto più agevolato, perché ha poche ore di lavoro settimanale, poi ha le vacanze estive, lunghe, protratte. Invece un docente professionista, le ore di contratto, le 18 ore settimanale se si ha il contratto pieno, sono solo una piccola parte, perché poi si continua nel pomeriggio, a correggere, a continuare a programmare quelle didattiche, a dare un continuo e quindi, soprattutto nel fine settimana, quando si ha un po' più di spazio libero, che deve, che viene utilizzato dal docente professionista per avere un po' sottomano, con più tranquillità tutto quello che è stato fatto durante la settimana, e quindi non si ha avuto tempo di approfondire e quindi, di, di, occupa gran parte del tempo. Quindi secondo me non si smette di essere docente dopo le 18 ore settimanali, anzi si continua tanto nel pomeriggio, e ce lo ha dimostrato tanto questo TFA, programmando queste didattiche e lungo termine.

R: Ecco per lei, la sua identità di docente è una delle tante identità della sua vita, o quanta parte...

I: Allora rispetto al mio percorso è stata una delle mie identità perché appunto prima ho fatto altre esperienze, ho lavorato subito dopo l'università.

R: Ok, però pensando di essere un docente a tempo pieno, con 18 ore, quindi io, cosa sono: io sono un docente, poi ovviamente posso essere un genitore, posso essere un marito, posso essere, che ne so, una guardia costiera, se questa cosa può essere ritagliata..

I: No, no, ora come ora sono un docente, e quindi anche se precario, anche se al 30 giugno, dopo il 30 giugno sarò di nuovo disoccupato, però sono un docente, sono un docente, punto e basta. Quindi...a maggior ragione dopo questo corso mi ritengo ancora di più un professionista. Me lo, Mi ritenevo anche un po' prima, certo ancora più inesperto, più giovane, che seguiva, però motivato, quindi seguivo questi corsi di aggiornamento. A maggior ragione, dopo questo TFA, non tanto perché rilascia un'abilitazione, importante per il nostro curriculum, che darà un ulteriore punteggio nelle graduatorie, che ti farà passare, secondo l'attuale struttura scolastica, dalla terza alla seconda fascia, poi si vedrà che fine faremo con la riforma. Mi ha reso ancora, ha rafforzato la mia identità di docente, sono docente perché questo TFA mi ha arricchito proprio come idee per trasmettere la mia conoscenza, le mie conoscenze matematiche-scientifiche, ai futuri studenti che, che avrò. Quindi mi sento pronto, anche se con tanti dubbi perché... Sarò all'altezza di tutte le proposte che ci hanno fatto, fatto vedere? Riuscirò a creare questi percorsi? E a seguire e a intraprendere questi percorsi con le mie classi come ci hanno mostrato le varie professoressa, i vari professori nelle varie discipline. Sono stati molto interessanti, però sono stati fatti a noi giovani docenti. Ora, noi giovani docenti riusciremo, io, riuscirò a riproporre: spero di sì. Lo vedremo a settembre se, e tutto va bene.

R: Durante il corso di professione e contesto, ok?, vi abbiamo proposto due metodologie di formazione degli adulti, in questo caso che sono la metodologia clinica, il metodo clinico e l'autobiografia, che voi, forse voi la seconda parte

l'avete vista un po' meno, ma anche fare un'intervista è un modo per riflettere sul proprio vissuto, sul proprio passato sulle proprie esperienze, sui propri obiettivi, no?, in modo da rendersi coscienti dei meccanismi che ci hanno portato poi ad essere quello che siamo. Ecco, rispetto a queste due metodologie, in quale si è sentito meglio, quale pensa di poter utilizzare per poter migliorare continuamente, quindi migliorare la sua professionalità?

I: Allora nell'intervista sicuramente mi trovo più a mio agio perché quella clinica, appunto non avendo mai studiato pedagogia, etc, è stata spiazzante, però a ritengo, molto, molto interessante. Con l'intervista, e infatti quando con i futuri colleghi, creando questi rapporti, già scambiando le idee è una forma di intervista, cioè parlando, conoscendosi, proponendo eventuali progetti trasversali, è già un modo di intervistarsi e quindi di conoscersi. Quindi mi trovo più a mio agio con, con l'intervista. Vorrei poi poter approfondire anche l'aspetto clinico, però devo ancora riprendere, ristudiare tutte quelle proposte che ci hanno fatto la professoressa Seveso, la professoressa Orsenigo, anche i collaboratori di osservazione. Infatti mi ricordo che la professoressa Orsenigo, la professoressa Seveso ci diceva che nelle vecchie SSIS che erano biennali il corso di professione e contesto durava circa 100 ore ed era una grande, un gran bel corso e adesso invece abbiamo fatto circa 20 ore, su per giù..., capisco l'importanza. Prima per me pedagogia era, sì conoscevo il termine, conoscevo il significato però ecco rimaneva quella parola astratta. E ripeto non più un TFA così concentrato, ma almeno di una annualità che permetta di, di allungare un po' le ore, i tempi e quindi di poter poi assimilare e recepire. Devo cercare di, di rivedermi tutte queste cose perché è stato tutto così compresso, tutto così veloce che, sì tate belle idee, tante belle proposte però un attimo devo rivederle, devo rifletterci sopra, devo cercare di assimilarle con più tranquillità, ecco.

R: Io ho finito, se vuole aggiungere qualcosa.

I: No, non ho altro da aggiungere.

R: Ok, grazie.



STUDENTI TFA: INTERVISTA 5

R: Anni di insegnamento precari nella A059

I: Questo è il terzo anno

R: Completo:

I: No ho iniziato nel 2014, poi ho fatto 2014, tutto il 2015 e questo, basta

R: Non ha insegnato in altre discipline

I: Sì

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica

I: Allora alle superiori ho fatto il liceo classico. AL quarto anno un insegnante di matematica mi ha conquistato e mi ha aperto un mondo sulla matematica e poi sono stata all'università.

R: Può considerarla una passione

I: Sì

R: Per quale motivo si accostata all'insegnamento

I: È stato un caso, nel senso che mentre facevo l'università pensavo che mai avrei insegnato, e in particolare mai alle medie, e invece non mi ero ancora laureata e ho avuto una vice preside che conoscevo che mi ha chiamato per propormi una supplenza su una maternità e quindi ho accettato e quindi da lì mi sono innamorata dell'insegnamento. Anzi mi hanno chiamato anche per fare dei colloqui in banca eccetera ma .... Avevo deciso che avrei insegnato dopo essere entrata in classe.

I: Solo in scuole statale, solo in...

R: solo in scuole paritarie

I: solo paritarie

R: Che università ha fatto?

I: Bicocca

R: La laurea?

I: Matematica

R: Matematica. Quali sono o sono stati i modelli o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e universitaria? Cioè quali sono i metodi, il metodo scientifico, il metodo di ricerca, teorico, oppure qualcuno che l'ha indirizzata particolarmente nel suo studio

I: Ma anche come insegnamento?.. Allora alle superiori e all'università in realtà ho visto solo quello un po' più tradizionale.. diciamo. C'era l'insegnante che parlava e ... e noi prendevamo appunti. E ... questo cioè di riflesso mi ha fatto pensare, soprattutto quando sono entrata in classe come insegnante al fatto che sono necessarie anche delle ore in cui il docente parla e il ragazzi ascoltano, ma è necessario anche un dialogo con i ragazzi per capire cosa stanno facendo e questo l'ho vissuto dopo con l'abilitazione.

R: questa però era un'idea che le era venuta prima dell'abilitazione, prima del percorso del Tfa.

I: Sì, sì, già comunque alle superiori e all'università ci sono momenti in cui si pensa "Che palle!" vorrei una cosa diversa.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì

R: Cosa intende per professione

I: nel senso che ...bisogna avere una preparazione. Bisogna aggiornarsi perché si ha appunto a che fare con delle persone e bisogna capire con chi si sta parlando e bisogna tenersi aggiornati per capire che metodi e che strumenti utilizzare per riuscire a entrare in reazione con le persone e appunto bisogna essere preparati e quindi non entrare in classe e improvvisare ma ci deve essere una progettazione e anche una revisione un po' di quello che si è fatto.

R: Quali sono le azioni e i pensieri che definiscono e differenziano un insegnante professionista da uno non professionista, da uno che si inventa? Quali caratteristiche personali, quali conoscenze, quali competenze...

I: Quindi la, le caratteristiche personali.... questo penso che, cioè penso che se uno si prepara le sue caratteristiche personali le può usare per riuscire a...a svolgere meglio la sua professione, nel senso che uno timido o al contrario estroverso utilizzerà la sua timidezza o la sua... il suo essere estroverso per entrare in relazione con i ragazzi, per insegnare, quindi come caratteristiche personali direi il conoscersi bene, quindi conoscere i propri punti di forza i propri punti di debolezza, per capire su cosa lavorare, le cose possono essere migliorate su cosa puntare per riuscire a fare meglio il proprio lavoro.

Gli atteggiamenti, questi li sto ancora imparando, cioè di capire fino a che punto sbilanciarsi, fino a che punto quindi ...entrare in relazione con i ragazzi e quando invece è il momento di dire no, questa cosa no, non ti deve interessare, quindi non ti devi permettere neanche di chiedermela o di fare questa cosa, quindi fino a che punto magari lasciar correre una cosa, fino a che rispondere alle loro domande sulla vita pers.. sulla vita privata. Questo diciamo è un equilibrio che ancora non ho inquadrate bene

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

R: Ma l'optimum sarebbe quindi una persona che

I: Un po' si fa conoscere per far capire ai ragazzi che l'insegnante non è e quindi di riflesso che la materia, che la matematica e le scienze non sono una cosa astratta per loro impossibile ma è fatta di uomini e quindi anche loro possono partecipare a questa cosa, ma al tempo stesso comunque mantenere un distacco che, per non far passare al oro che tu sei una sua amica, una loro sorella maggiore o la mamma a un certo punto della vita.

R: Quali conoscenze dovrebbe avere un insegnante professionista rispetto a uno..

I: Bè quello che insegna, un po' più di quello che insegna, in modo tale da sapere dove poi loro dovranno andare a parare anche alle superiori nelle varie materie, anche in modo da soddisfare alcune loro curiosità, poiché ogni tanto si spingono al di là di ciò che si sta facendo, soprattutto i più svegli, quindi in modo da tale da.. Da riuscire a soddisfare le loro curiosità e ad avere un'idea di cosa vedranno loro in futuro per riuscire anche a capire su cosa calcare tanto e su cosa dire va bè questa cosa la vedrete quando avrete un bagaglio più...maggiore.

R: Quindi conoscenze sempre a livello disciplinare o ci possono essere altri tipi di conoscenze che un docente professionista dovrebbe avere

I: Non bè, pensavo fossero nelle competenze. Anche una conoscenza non so di... di come entrare in relazione e poi le conoscenze del periodo di vita, dei loro tre anni che stanno passando nel senso che sapere che l'età che va dagli undici ai quattordici anni è un'età difficile. E soprattutto magari uno crescendo non se lo ricorda però effettivamente è un'età difficile e quindi avere conoscenza anche su come aiutarli in questa crescita.

R: Durante il TFA è stata data questa visione del periodo ado.. pre-adolescenziale. Ci sono stati dei moduli dei corsi in vi è stato spiegato "attenzione che questi ragazzi in questa fascia di età sono psicologicamente in questo modo.

I: Sì qualcosa sì, sì, sì. E poi anche visto il periodo storico, pensando all'inclusività, avere la conoscenza che la società sta cambiando. E quindi del fatto che magari chi arriva da altri stati non è detto che abbia la nostra forma mentale su alcune cose e quindi l'idea che anche lì bisogna entrare in relazione e capire come, come fare poi a livello di classe con le varie, anche con le varie culture che ormai ci sono.

R: Altre competenze? ...

I:-----

R: Quali azioni dovrebbe compiere un docente professionista in classe?

I: Bè Intervenire quando è il momento, non aspettare troppo, nel senso cioè dare subito ai ragazzi l'idea che oltre lì non si va e non c'è storia. E secondo me farlo è un atto professionale, nel senso che l'anno scorso sono entrata in classe senza avere avuto una formazione e senza particolari indicazioni e mi sono resa conto se si lascia correre all'inizio poi è molto difficile recuperare e quindi appunto bisogna., però questo è lo stile. E gli obiettivi... sapere dove voglio portare i ragazzi, non posso solo dire bè seguo i capitoli del libro, ma.. non solo che loro sappiano l'area e il perimetro e quant'altro ma al fatto che acquisiscano una certa autonomia, una certa logica, ad esempio per fare i problemi.

R: La figura del docente professionista la collocherebbe nella scuola azienda, di cui si parla ultimamente o in altri modelli di scuola? (Burocratico, dell'autonomia o altri tipi di modelli)

I: Penso che non ne so abbastanza per esprimere un giudizio.

R: È a conoscenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale in cinque punti redatti dall'associazione italiana docenti?

I: No (sorrisino)

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un albo professionale degli insegnanti, come per i medici, per gli avvocati?

I: Sì, sì nel senso che si potrebbe fare come fano medici ed avvocati, una prova, un concorso che poi fa far parte di questo albo professionale e solo chi fa parte di questo albo può insegnare.

R: Ma lo vede allo stesso livello delle graduatorie che ci sono adesso, perché ad esempio adesso anche le graduatorie ad esaurimento hanno solo insegnanti abilitati, quindi non c'è...

I: Sì in quel senso lì

R: Rispetto alla costruzione dell'identità professionale. Cosa significa per lei costruire la propria identità come docente?

I: Cioè innanzitutto il scind... separare in alcuni momenti l'essere persona dall'essere docenti. Bisogna capire quanto portare di sé in classe e quanto lasciare fuori. Nel senso che magari in famiglia con gli amici uno è anche molto giocherellone, spiritoso, bisogna capire quanto portare, cioè l'essere spiritoso in classe, perché non è il caso di.. quindi separare la propria persona dall'essere docente. E al tempo stesso anche a me capita di pensare alla scuola ai ragazzi tantissimo, forse bisogna anche arrivare un po' come un impiegato che lavora fino alle cinque e poi dalle cinque fino al giorno dopo non pensare più al lavoro, perché c'è il rischio di esagerare. Questo non lo so, se bisogna separare e non ci si riesce. E poi capire quanto giocare di sé nella relazione con i ragazzi, con la scuola e con i genitori.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare, rafforzare l'identità professionale.

I: Bè la riflessione, cioè il pensare che le classi di anno in anno, di mese in mese cosa è, quali, quali azioni, quali cose sono state in classe che sono risultate positive e quali in vece forse si sarebbero fatte in modo diverso, in modo tale che l'anno successivo, è vero che sono altre però, che l'anno successivo sia un po' più, come dire, un po' più precisa nel fare quello che si vuole fare come lezione. Eh... e poi anche il confronto e il dialogo con i colleghi. Soprattutto con quelli con un po' più di esperienza, che hanno più, che hanno insegnato da più tempo in modo da capire meglio come comportarsi o come relazionarsi.

## APPENDICI

R: Quindi lei vede nei colleghi una categoria di persone che può influenzare positivamente questa costruzione. E rispetto invece ai tutor, che avuto in università, agli studenti...alla comunità sociale in cui si vive, ai suoi insegnanti precedenti, i genitori degli alunni.

I: Allora i tutor sì, qualcuno sì. Devo dire che mi sarebbe stato più utile, per quanto riguarda l'università, l'assistere in classe, quindi l'obbligo del tirocinio, perché si vede il tutor in azione. Invece quelli che parlavano n università, sì è vero anche loro sono stati in classe però in realtà è un discorso un po' più astratto. Invece a scuola si vede proprio anche anche la piccola crisi, perché magari una si mette a piangere perché la stanno prendendo in giro,... si vede come va affrontato, non semplicemente che metodologie utilizzare, ma proprio nel pratico cosa fare.

Gli insegnanti precedenti sì c'è un confronto, sì forse con gli insegnanti delle superiori perché l'università p una realtà completamente diversa. L'ideale sarebbe confrontarmi con gli insegnanti delle medie ma in realtà non ho tutto questo ricordo.

R: Le piacerebbe parlare se potesse, con una sua insegnante di matematica e scienze della medie?

I: Sì però purtroppo sono rimasta in contatto solo con quella di italiano che ho rivisto qualche mese fa, che è ormai in pensione. Però sì potrebbe...

R: Potrebbe essere una cosa utile?

I: Sì anche se quando sono uscita io dalle medie, ormai sono passati tanti anni, qualcosa è cambiato.

R: Quindi sarebbe meglio sentire qualche insegnante che lavora ancora nella scuola e che non è in pensione.

I: La società sì influenza anche se forse non è giustissimo, nel senso che mi rendo conto che tutte le notizie che danno i telegiornali fa sembrare la categoria docente come una categoria che si lamenta in ogni caso di qualsiasi cosa. Mi rendo parlando anche on i miei amici con il mio fidanzato. Allora la categoria docente è quella che lavora 18 ore alle settimana che ha tre mesi di vacanza, però si lamenta ancora. Alcuni miei amici dicono, "Però allora sti docenti stanno un po' esagerando" e invece no

R: Invece davanti a una classe difficile da gestire, lei potrebbe arrivare a pensare, per ipotesi, di non essere tagliata per questo ruolo, o la considererebbe una sfida o la considererebbe una classe da lasciare perdere e davanti alla quale reinterrogarsi dal punto di vista identitario?

I: Allora l'anno scorso, no meglio due anni ancora peggio fa avevo una seconda molto difficile ed essendo anche la prima esperienza, secondo me viene da dire "non fa per me questa cosa". In questo caso mi sono venuti in aiuto i miei colleghi nel senso che, appunto sull'idea che all'inizio soprattutto bisogna capire come relazionarsi, eccetera, mi ha aiutato tanto, e anche il fatto di dire con questa classe ho dei problemi, però con altre classi non ne ho così tanti quindi forse in fondo il classe che è il problema. Forse potrei fare delle cose diverse però non sono solo io e quindi l'ho presa come una sfida nel senso di cambiare atteggiamento in alcune situazioni, soprattutto on le classi nuove e dire appunto come comportarmi da subito, senza lasciar correre senza.. ma mettere subito dei paletti, che magari essendo rigidi fin dall'inizio e poi mollare un poco dopo.

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità: innanzitutto abbiamo detto laurea in matematica: in che anno?

I: 2013

R: quali persone, quali strumenti, quali pratiche, quali corsi, ma anche non all'università, magari fuori, anche diversi da quelli inerenti proprio alla materia. Quali esperienze di vita l'hanno aiutato a costruire la sua professionalità.

I: allora bè l'università non è servita a niente per costruire la professionalità. Cioè proprio la laurea, triennale, magistrale non è servita, forse per le scelte che ho fatto sui corsi, ma i corsi che scelto non sono serviti a niente sulla professionalità.

R: c'era la possibilità di seguire dei corsi di pedagogia o di didattica?

I: Sì, c'erano però con l'idea che avevo di non insegnare, non li ho seguiti. E infatti mi spaventa l'idea che adesso vogliano mettere la specialistica abilitante, perché io in realtà non l'avrei fatta, forse l'avrei fatta dopo, pensandoci dopo. Però non so l'idea di mettere al terzo anno da subito la scelta, bo' non lo so se, se è una buona scelta. E poi ho fatto il tirocinio formativo attivo per l'abilitazione, non tutti i corsi sono stati utili nel senso che, soprattutto il corso di didattica che, soprattutto sulle discipline, che in teoria sarebbero dovute essere di didattica ma nel corso non lo sono state, ma è stata una ripetizione di argomenti, e di concetti che già sapevo

R: senza applicazione didattica

I: Sì, sì. Se io sono qua i concetti li so, anche perché sono laureata, insegno, mi hai fatto tre test per entrare, in teoria le cose io dovrei saperle

R: Quindi la reputa inutile una ripetizione teorica dei concetti

I: Sì, c'è anche da dire dall'altra che essendo una classe di concorso così ampia che raccoglie così tanti, così tante persone così diverse, dai corsi di laurea diversi, forse alcune cose, per qualcuno, erano fondamentali. Cioè pensando a me ad esempio, sulla matematica, le cose le so, però un po' più di chimica mi sarebbe servito. Però ad esempio un corso di matematica a me personalmente potevo non ascoltarlo, anche perché è stata una ripetizione degli argomenti e dei concetti senza insegnare come va insegnato ai ragazzi, quindi

R: Quindi potrebbe essere più utile, dica se sbaglio, una formazione, data la laurea, uno segue i corsi teorici solo per quelle materie che erano carenti nel suo percorso di laurea.

I: Sì, o in seguito ai test. Posso essermi anche laureata in matematica, ma se ti dimostro con i test che la chimica me la sono studiata da sola, e la so, quella parte lì non la seguo e mi fai seguire, magari, solo eh la parte di didattica quella sì, nel senso sì come insegnare ai ragazzi quella parte

R: Insegnare quelle conoscenze in cui uno è veramente carente

I: Sì quelle in cui uno ne sa un po' meno, a questo punto nella parte di didattiche avrei fatto solo la teoria e nei laboratori affrontare di più come insegnare ai ragazzi le varie, i vari argomenti, i vari concetti.

R: I laboratori li ha trovati completi o

I: Qualcuno sì, qualcuno no. Nel senso che qualcuno nei laboratori ha ripreso ancora i concetti e.., quindi è stato abbastanza ancora... o ha ripreso i concetti o ci ha fatto lavorare su degli argomenti che oggettivamente nelle scuole medie non si affronteranno mai. L'elettromagnetismo io non lo affronterò **mai**, con i ragazzi della Scuola Media. Quindi non è il momento, cioè l'abilitazione non è il momento in cui tu verifichi se io so o no i principi dell'elettromagnetismo perché tanto non, non ci saranno mai neanche degli accenni secondo me nella ..nella Scuola Media, nella scuola superiore ok, ma nella Scuola Media in cui sto facendo l'abilitazione... Per cui la scelta forse un po' più mirata sugli argomenti che si affrontano in una Scuola Media con l'idea che sei lì a insegnare come insegnare.

R. altri corsi che ha seguito durante la sua vita, altre esperienze.

I: Bè sempre per il TFA la parte in più di pedagogia. È stata utile perché non avevo mai ...riflettuto su queste cose, cioè sì, ma non avevo mai avuta una formazione e delle indicazioni che avessero anche una ..teoria.

R: Eh la sua, il suo motu proprio nei confronti di questa pedagogia come sono stati. Cioè il suo atteggiamento: era spaventata era interessata? Perché lo fanno

I: Cioè il Perché, il perché mi ero risposta. Comunque parlando, entrando in relazione con dei ragazzi, con dei ragazzini che hanno un'età diversa dalla mia e hanno e sono cresciuti anche in un ambiente diverso dal mio nel senso che c'è stata un'evoluzione spaventosa nella società. E quindi l'idea che, anche semplicemente le tecnologie, è vero io le uso, ma non sono nata con il computer, e quindi probabilmente anche l'idea che la loro mente si è sviluppata in maniera diversa dalla mia, è stato importante il fatto di sottolinearlo questo. Quindi l'idea che io debba avere una formazione ce l'avevo. Un po' di paura c'era perché negli ultimi cinque anni all'università avevo seguito solo corsi di matematica e quindi l'approccio a una cosa, bè a parte che è una cosa molto più discorsiva rispetto a quello che ero abituata, e poi una cosa un po' più, un po' meno scientifica, nel senso che alcune volte sembrava che andasse bene una cosa e il suo contrario, all'inizio mi ha un po' spaventato. Però dall'altra incuriosito perché comunque volevo capire come poteva essermi utile poi in classe. E...

Di altri corsi ne ho fatti uno solo sulle prove invalsi, che mi ha aiutato a capire l'utilità degli invalsi, perché da docente, avendo solo ....sentito le varie opinioni, in realtà ci sono tante opinioni discordanti eccetera, non mi aveva fatto una buona impressione, però questo corso mi ha aiutato a capire che comunque, cioè, c'è stato un pensiero dietro gli invalsi e ha una sua utilità. E.. basta, non ho fatto altri corsi nella vita.

Altre esperienze di vita..... bè anche aver fatto semplicemente l'animatrice in oratorio, è vero che è una figura totalmente diversa, però comunque entri in relazione con , con dei ragazzi, e anche, e anche tutte le ripetizioni che ho fatto mi sono servite perché anche lì, mi sono accorta della differenza, perché il rapporto uno a uno è diverso rispetto al rapporto uno a classe, però in realtà, a ripetizioni vengono di solito quelli un po' più scarsi, che non capiscono, e quindi il relazionarsi con loro permette forse di capire cioè anche gli scarsi in classe, dove si sono formati, o cosa delle tue parole probabilmente non è chiaro. E quindi le ripetizioni, secondo me, ti aiutano a partire cioè proprio dal, dal basso e a vedere ciò che c'è dietro.

R: C'è stato un modello tedesco in cui, per far gli studenti, ai figli dei contadini, delle persone non agiate, questi ragazzi erano chiamati a dare delle ripetizioni agli studenti più piccoli, tra cui uno di questi è stato anche Kant, quindi un tipo di formazione di questo tipo applicato magari a delle scuole, potrebbe secondo lei, dare l'idea alle persone se sono più a meno portate, tagliate per un certo tipo di lavoro, quindi per insegnare o almeno a far provare

I: Sì, Sì, Sì, anche se poi è diverso l'uno a uno dalla classe. Però, non lo so, già solo il fatto, già solo il fatto di non giudicare, secondo me è la base, nel senso che le domande a ripetizioni sono proprio una roba, no? Però appunto il fatto di non giudicare, nel senso che può essere che uno non abbia capito e quindi devi rispiegarli e poi cercare di trovare, di usare parole differenti. Nel senso che se io ti ripeto 100 volte la stessa frase, tu non la capisci e quindi l'idea che, innanzitutto ti stai relazionando con persone che non hanno tutte le conoscenze che hai tu, e quindi fino a dove, fino a dove, fino a dove, che strumenti puoi usare, fino a dove puoi spingerti con loro. E poi quindi anche il lessico che puoi usare, e poi l'idea che se io te la spiego in un certo modo e tu non la capisci, devi, bisogna trovare un altro modo per arrivare. E quindi poi se uno proprio si rende conto che o è così o è così, perché lui è quadrato, forse l'insegnamento non è proprio la sua strada.

R: Se ripensa al modulo di professione e contesto del TFA le sembra che gli approcci di formazione adulta ossia la prospettiva clinica e la prospettiva autobiografica possano contribuire o, nel suo caso abbiano contribuito alla costruzione della sua professionalità o alla professionalità in genere?

I: Mhhh, ci sto pensando. Allora sì, in alcune cose, soprattutto nella .... relazione, sia con i ragazzi, che con i genitori, quindi la parte sulle regole che ho fatto in Professione e Contesto, è stata utile perché alcune regole le avevo sempre viste come un qualcosa che c'è perché dobbiamo vivere in società. Invece Professione e contesto mi ha permesso di capire che in realtà anche se una persona fosse da sola in un luogo deserto in realtà lui ha bisogno di regole per se stesso. E quindi questa cosa mi ha colpito tanto, le regole non le abbiamo semplicemente per vivere in un contesto, che sia la classe, che sia qualsiasi cosa, ma perché no.. noi, in prima persona ne abbiamo bisogno, e non ci avevo mai

## APPENDICI

pensato. E quindi permette anche di presentare in modo diverso ai ragazzi le regole. Quindi l'idea che la regola è per se stessi e per gli altri non è un'imposizione ma è sempre un.. qualcosa che serve per, o per la crescita personale o, ad esempio alzare la mano, è per vivere serenamente con le altre persone. Però la regola del studiare tutti i giorni, del fare gli esercizi, non è l'insegnante che la impone ma è perché tu riesca a imparare una determinata cosa. E è il fatto anche che siano loro stessi in realtà a richiedere una regola, e quindi una certa quotidianità, non quotidiana, una certa routine, nel senso che se si abitua, sono loro stessi poi a vivere, meglio, penso, se si abitua al fatto che nella propria ora, magari la prima mezz'ora c'è la correzione, poi c'è a spiegazione, poi c'è, ci sono gli esercizi nuovi. Quindi questa cosa .. penso che cercherò di utilizzarla per loro.

R: È stata la prospettiva clinica, quindi la visione dei filmati che abbiamo fatto, di vedere in azione gli altri docenti, situazioni anche, magari distanti da quelle che è la realtà che uno vive come docente, e quindi riflettere su delle diversità, su delle similitudini, può aiutare a costruirsi professionalmente?

I: Sì nel senso che.... bè magari sono diverse dalla nostra realtà però si può, uno potrebbe anche immaginare come avrebbe agito lui in una determinata situazione e poi fare un confronto in modo da avere evidenze, vedere se la propria reazione poteva essere migliore, in alcune cose, peggiore in altre, rispetto a quello che si è visto nel video. E poi l'altra cosa è vero che sono realtà totali..., alcune totalmente diverse dalla nostra però alcuni modi potrebbero essere utilizzati. Penso a John e la Balena, per il momento non ci porterà a fare lezione in quella determinata condizione, però potrebbe portare a usare alcuni atteggiamenti che la maestra ha avuto per riuscire a coinvolgere anche il ragazzino che non conosceva la lingua. Quindi alcuni aspetti, riflettendoci, alcuni aspetti potrebbero essere utilizzati per coinvolgere per crescere anche professionalmente.

R: E invece la parte di autobiografia, quindi fare riflettere sul vostro percorso di studi, sul vostro percorso professionale, il chiedervi da dove venite, cosa fate, perché siete qui, perché state seguendo il TFA, ha senso a

I: Sì perché ogni tanto, soprattutto perché presi da le ore di scuola, il tirocinio, al pomeriggio c'era il rischio di, penso, di perdere un po' l'obiettivo, cioè l'idea. E quindi l'aver in alcuni momenti potuto fermarsi a riflettere, sì, è stato utile innanzitutto per rendersi conto del perché si era lì, visto che comunque c'era una logica dietro questo TFA, quindi non era solo una cosa che io dovevo fare questa cosa ma comunque visto il mio percorso di studi e visto la mia, la mia, cioè il mio essere in classe, in alcuni momenti devo fermarmi a riflettere. E in realtà durante il TFA forse sono stati i tirocini in cui ci siamo fermati a riflettere, e quindi sia il capire perché si era lì, si proprio il fermarsi e pensare che...il pensare che bisogna farlo anche, anche dopo, anche quest'anno anche se non si ha il tirocinio, le lezioni, ha le lezioni in classe, hai la programmazione, tutte le riunioni c'è il rischio che poi tu perda un po'...l'obiettivo anche qua. Quindi mi ha aiutato appunto perché mi sono resa conto che in alcuni momenti bisogna proprio staccare e pensare a dove si sta andando, cosa si sta facendo.

R: Quali argomenti, oggetti, idee, pensieri, evidenze affrontati nel modulo professione e contesto sono state per lei una novità, oltre a quello che mi ha già detto

I: Le regole, e quindi di riflesso anche le punizioni, e quindi l'idea che il dare compiti punitivi è sbagliato, anche se funziona, cioè la minaccia di dare degli esercizi in più funziona sempre, però cioè in realtà funziona forse nell'immediato, ma si passa il messaggio che il compito a casa è una cosa noiosa da fare. E invece se si vuole passare il messaggio che i compiti sono per sé, per crescere, in realtà dare compiti in più è una cosa positiva perché uno fa di più e migliora. Quindi questa cosa, anche se in realtà pensandoci adesso l'ho già detto anche a queste classi che quando c'è un po' di brusio ho chiesto "Chi vuole dei compiti in più?" cioè di punizione, e quindi in realtà questa è una mancanza perché ho capito, cioè che dare un compito in più è sbagliato ma.

R: Cioè è sbagliato farlo in assoluto o è sbagliato darlo con le motivazioni di punizione

I: Con le motivazioni di punizione e però non, non c'è stato il dire, allora come io intendo intervenire in alcune situazioni, in alcune situazioni o c'è la minaccia del compito, della punizione, tutto quanto o la classe ti sfugge, e quindi non c'è stato questa cosa in cui i compiti in più non posso darli come punizione, non posso fare dei compiti a sorpresa perché non è corretto nei loro confronti, non posso ehh... allora ?

E in alcuni casi farli riflettere, farli soffermare sul, su alcune situazioni, lo ritengo inutile, quindi a volte forse non l'ho ancora capito.

R: La riflessione non la ritengo utile perché sono ancora piccoli, e quindi potrebbe essere utile nelle scuole superiori o è una cosa che secondo lei non funziona.

I: No, no. No cioè non in assoluto. In alcuni casi però cioè, cioè c'è il caos in alcuni momenti e quindi il, e ci deve essere un intervento immediato e quindi, secondo me, ci può essere l'intervento immediato e poi dopo la riflessione, quello forse sì. In alcuni la riflessione, perché le ore sono quelle che sono, la riflessione non ci può essere sempre perché se no si passerebbe l'ora solo a farli riflettere. E poi pensando ad alcune classi che ho avuto, secondo me una riflessione a livello di classe dove c'era un gruppo molto positivo forse sarebbe stata ancora peggio, nel senso che non ci sarebbe stata una riflessione costruttiva, quindi secondo me bisogna anche vedere la classe che sta davanti.

E quindi bisogna prima conoscerla bene, nel senso che non si può fare da subito perché appunto non si conoscono i ragazzi e le dinamiche che ci sono dietro.

R: Rispetto invece all'essere insegnante, ha colto qualcosa cui non aveva mai pensato, di diverso dell'essere insegnante? Ah l'insegnante deve fare questo, Ah l'insegnante è anche questo? Non avevo mai pensato, non mi era mai capitata questa cosa

I: Ehm.... bè a parte le riunioni che non pensavo se ne facessero così tante, (ride), e poi da studente pensavo sempre, va bè l'insegnante c'è, ogni anno racconta sempre le stesse cose, la storia, la matematica non è che cambiano di anno in

anno, e quindi in realtà uno entra in classe e fa sempre le stesse cose. Eeee e invece no, assolutamente no. Sì è vero le cose sono sempre quelle. A parte che di anno in anno cambiano per quanto riguarda la matematica gli strumenti che si può, che si possono usare. Quindi già sugli strumenti uno dovrebbe aggiornarsi, e poi anche il pensare a come proporlo anche in relazione alla classe, il pensare a quanto si può richiedere alla classe, nel senso che se c'è un livello un po' più basso, uno punta anche, cioè, proprio alla base, invece se c'è qualcuno che è un po' più sveglio dargli anche degli esercizi un po' più particolari per stimolargli l'interesse e la curiosità e quindi questo. E poi mi sono stupita anche, cioè da studente quando magari il genitore andava a parlare che poi viene a casa e poi diceva "eh ma quella di arte, non sembra che ti abbia proprio in mente, non ti abbia proprio inquadrato. Da studente, pensavo ma come è possibile, sono io e quindi come ha fatto a non capire con chi stava parlando, cioè il nome e la faccia, però anche a non capire questa sfaccettatura del mio carattere. E invece da insegnante ci si rende conto che comunque, che in alcuni casi, purtroppo, in alcune classi, con alcuni alunni, purtroppo non sono riuscita a instaurare una relazione o un rapporto. Non con tutti si riesce appunto a capire...come fare.

R: Quali problemi sta incontrando nella costruzione della sua professionalità?

I: Beh allora il... Con me stessa come giocarmi in classe, fino a dove spingermi, e quando invece fermarmi. E con la società, come dicevamo prima, nel senso che sembra quasi che l'insegnante non sia un professionista e quindi questa demolizione continua della figura

R: Il TFA le ha generato qualche dubbio sulla relazione educativa di insegnamento-apprendimento?

I: Emmm s' nel senso che alcune voltemi è capitato di spiegare una cosa e soprattutto all'inizio e pensare "ma come è possibile che non sia chiaro". E oppure dopo un mese che siamo sulla stessa formula di geometria ancora "come è possibile che non la sai". Eeeee il TFA un po' mi ha aiutato a, un po' di più a capire che quello che è così chiaro nella mia mente o è chiaro oppure il 95% ragazzi, non è chiaro che lo sia anche per l'altro 5%. Un po' ognuno funziona a modo suo, cioè il suo cervello fa anche dei percorsi diversi e quindi questa cosa sto cercando di usarla in matematica, geometria soprattutto, facendo vedere che ci sono vari, vari modi, vari procedimenti per..., e ognuno si può scegliere il suo. Quindi non è detto che quello che ho fatto è giusto, è l'unico giusto, ma ce ne possono essere anche altri, se il tuo ragionamento è comunque corretto dietro, che in realtà quello che c'è dietro è la scienza pura. Però anche l'idea di far capire ai ragazzi questa cosa che non c'è un solo percorso ma si può arrivare in maniera diversa alla stessa cosa. E quindi poi questo vale in generale sulla, nella relazione, quindi l'idea che ognuno ha i suoi interessi, e anche i suoi punti di forza nelle discipline e quindi l'idea che se non riesco a fare una cosa non è che sono stupido, magari c'è qualcos'altro in cui riesco bene.

R: Quale ritiene dovrà essere in suo percorso formativo futuro nella sua carriera.

I: allora... più in generale il fatto che ci si debba sempre tenere aggiornati, andare alle varie presentazioni che vengono fatte dalle varie università o da altri docenti per capire se ci sono nuovi metodi, se ci sono nuovi strumenti, soprattutto per dislessici e bisogni educativi speciali perché è una cosa di cui non si sa ancora tutto e quindi su questo penso che ci si debba tenere aggiornati sempre con un percorso formativo, partecipando ai vari convegni alle varie, ai vari corsi.

R: Dei DSA è stato parlato durante il TFA?

I: Sì, sì, anche la parte di inclusione, sì.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un'insegnante professionista nella società attuale?

I: Avere l'idea e trasmetterla anche ai ragazzi che ormai non è più l'insegnante che trasmette la conoscenza, ma l'insegnante in realtà ha il compito di, si di mettere le basi, ma poi di dare ai ragazzi gli strumenti per capire cercando in internet l'informazione, se l'informazione può essere giusta o sbagliata, poiché non ha senso, e se può essere giusta, come poi verificare quelle informazioni in internet o le notizie che si sentono ai telegiornali o le frasi che ogni tanto si sentono per strada, che ogni tanto non stanno né in cielo né in terra, e quindi costruire questo spirito critico, per capire se, per capire se si sta parlando di una cosa concreta o campata per aria e anche l'idea che con tutti gli strumenti che abbiamo oggi, se io non ti insegno tutto quello che devi sapere, tu in realtà puoi impararlo. E dargli appunto questa idea di sviluppare un'autonomia nell'imparare le cose.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella società attuale?

I: Allora trasmettere sempre l'idea che anche se hanno inventato le calcolatrici, i computer, tutti quei programmi, la teoria di base ce la devi avere, cioè semplicemente anche sulle operazioni, è vero che la calcolatrice te la fa la moltiplicazione, però la calcolatrice, sei tu che puoi sbagliare a schiacciare il tasto e può succedere qualsiasi cosa, quindi tu devi comunque avere un'idea di base di quello che stai facendo. Perché se fai  $36 \times 12$  e viene 14 forse hai sbagliato qualcosa e quindi appunto avere spirito critico in quello, cioè di pensare a quello che stai facendo, sia in matematica, nelle scienze ancora di più nel senso che cioè ormai, tra riscaldamento globale, evoluzione e quant'altro, se ne sentono di tutti i colori e quindi forse devi insegnare che lo spirito critico deve filtrare le informazioni che si ascoltano.

R: Quali sono i suoi obiettivi didattici. Cosa reputa importante che rimanga delle sue discipline, matematica e scienze, nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno.

I: Allora nel cuore un po' di passione per la matematica nel senso che le discipline scientifiche per la maggior delle persone suscita un po' di paura, e infatti quando si parla con gli adulti e ti chiedono "cosa insegni" "insegno matematica" "Oddio io l'ho sempre odiata!", quindi un di passione, un po' di amare per queste discipline e a... un po' l'idea che non sono solo dei passaggi un po' noiosi in alcuni casi ma cioè che si sta puntando in alto e l'espressione non è fine a se stessa, ma l'idea che adesso la devi imparare a fare, soprattutto alle medie gli strumenti generali, però l'idea che poi li

## APPENDICI

userai per altro, per elle cose che ti interessano, che ti coinvolgono di più. Eeeee.... nella testa...il ragionare, la logica, quindi l'idea che tu non l'hai fatto questo argomento, però pensandoci puoi farcela.

R: Quale modello rappresenta attualmente e in modo autentico la sua identità professionale: docente autoritario, docente amico, docente tutor.

I: Spero docente tutor (sorridente).

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale.

I: Sì nel senso che, bè a parte gli amici che ti chiamano prof, ma non ti chiamano medico se fai il medico quindi non capisco...., in realtà come se non fosse solo una professione ma forse un qualcosa di più, qualcosa che ti rimane. E nella mia vita non professionale, mi capita spesso di parlare con il mio ragazzo di metodo, di come presentare le cose.

R: Di cosa si occupa, se posso chiedere.

I: Di qualità in una azienda. Sì non c'entra

R: Però trovate questo ambito comune di discorso

I: Sì

R: E questa cosa l'ha aiutata? L'aiuta?

I: Sì, sì perché confrontandomi con delle persone che hanno avuto una formazione scientifica, è informatico, ma poi ha scelto di fare altro, quindi hanno avuto una formazione scientifica ma non hanno tutto questo amore travolgente, mi rendo conto che alcune cose forse non sono così divertenti come io pensavo e quindi l'idea che confrontandomi con lui riesco a capire un po' meglio come presentare le cose in maniera un po' più accattivante, un po' più coinvolgente.

R: Che ruolo gioca la passione nella svolgimento della professione docente.

I: Tanto, nel senso che, mi rendo conto che insegnando matematica e scienze, matematica mi piace tantissimo, le scienze le sto scoprendo adesso insegnando, e mi rendo conto che ho molta più passione a insegnare la matematica e forse la, si vede anche nel modo in cui la insegno. Dall'altra la matematica per me è divertente tutta e quindi magari alcune volte propongo delle attività che non sono poi così coinvolgenti, e invece per le scienze proprio perché non le so così tanto, mi soffermo molto di più a riflettere su come proporlo, cosa fare, anche perché alcuni argomenti sono noiosi e quindi pensare come proporli in modo tale da coinvolgere.

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con più anzianità di servizio, nell'esperienza scuola che ha avuto.

I: Sì, nel senso che forse non so, secondo me gioca sia l'età, nel senso che questi ragazzi vedono un docente giovane si sentono, in verità si sentono anche di fare delle cose che forse non si devono fare e lì sta al docente. Forse però la cosa positiva è ce secondo me si sentono anche un po' più a loro agio a venire a parlare di problemi personali, che non riguardano tanto la didattica, la disciplina. Se hanno l'insegnante che vedono un po' come il loro genitore, o addirittura come un...nonno, questa cosa cioè non ci può essere perché è un'età in cui non si parla tanto con gli adulti. Quindi questo e dall'altra secondo me alcuni insegnanti più anziani hanno una rigidità maggiore nel chiedere, cioè è chiaro che proponendo attività più coinvolgenti non si può richiedere alla classe il silenzio assoluto, altrimenti non è l'attività che si aveva in mente e quindi questo rispetto al far rispettare le regole,

R: Non è più la disciplina di un tempo, cioè è cambiato il concetto il disciplina?

I: Sì. Non so se sia giusto o sbagliato, però è così.

R: Si sente vicino ai loro problemi professionali? Ai docenti più anziani, alla persona, al fatto che essendo più anziani magari le forze fisiche, mentali magari, possono essere minori, quindi c'è più un affaticamento o anche come dire una differenza così elevata di mentalità ..

I: Sì in alcuni momenti ci penso a queste cose nel senso che, ad esempio, l'ano scorso agli esami di terza media è capitato che un ragazzino avesse fatto la tabella con le calorie e mi avesse scritto: "A colazione mangio 8 goccioline" e un'insegnante di 60 anni ha chiesto cos'erano le goccioline. Lì poi i sono fermata a riflettere, ma se, una cosa stupidissima, però, se l'insegnante non sa neanche la realtà in cui vive il ragazzo come fa a relazionarsi con loro, quello sì, quindi la relazione e anche semplicemente l'importanza delle tecnologie per i ragazzi. Cioè io uso il cellulare sempre e se esco di casa senza cellulare mi sento, no.. Cioè, mi sento priva di una parte di me, ormai, praticamente. Secondo me per una persona invece che ha iniziato a utilizzare tecnologie ad un'età più avanzata è anche difficile capire questa, questa, questa importanza, questo attaccamento alle tecnologie o anche al profilo Facebook, ormai appunto è di tutti, sotto i trent'anni ce l'hanno, sotto i quaranta anche quelli. E anche capire proprio l'importanza per i ragazzi del dell' avere un profilo virtuale, del parlare online, sopra i cinquant'anni forse, cioè non è così fondamentale, c'è un distacco con la realtà, un distacco con la realtà dei ragazzi. Alcuni giorni poi arrivo stanca a casa io, tenuto conto poi che una persona comunque più anziana ha meno forze. Forse, forse non dovrebbe stare tutte quelle ore in classe, sia per se stesa che per i ragazzi. Poi anche lì, non so, bisogna vedere anche se si hanno avuti dei figli, magari sì è, comunque calati nella realtà, però se uno non ha avuto dei figli è ancora più difficile entrare in relazione. E poi l'altra cosa pensavo, con mia mamma mi rendo conto che la sua velocità del cervello è più lenta della mia, ma anche parlando con mia sorella che è quattro anni più piccola di me, mi rendo conto che è più veloce e quindi anche questa cosa del, non so, della reazione immediata, considerando che in classe è fondamentale quando ci sono dei problemi, dieci secondi non di più, ci penso e un po' mi preoccupa per quando io sarò in quella condizione.

R: Dove vorrebbe o pensa di essere tra 5 anni?

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

I: Spero con un contratto a tempo indeterminato in una scuola. Paritaria o statale, in questo momento non lo reputo così essenziale. Però con una stabilità maggiore sia per me che per le classi, nel senso che mi piacerebbe tantissimo prendere una classe in prima e accompagnarla agli esami. Sia per me che per loro.

R: Qualche altro commento sulla ricerca che è stata svolta nel TFA, su questo intervista: utile, inutile, noiosa?

I: No, utile perché comunque fa pensare, e alcune volte, come dicevo prima non ci si ferma e utile anche forse per voi, per capire come fare il prossimo ciclo di TFA.

R: Grazie.



INSEGNANTI: INTERVISTA R1

I: Io ritengo che i docenti più giovani abbiano avuto l'opportunità di formarsi anche professionalmente prima di entrare in classe, mentre io ho sentita questa carenza.

Sono uscita dall'università pensando di fare, perché in realtà o pensavo di trovare posto in un laboratorio, quello era il mio desiderio, poi per mia fortuna ho avuto subito l'opportunità di fare una supplenza di un anno intero, perché, così tanto per non perdere tempo, mi sono laureata in ottobre e per non perdere tempo ho fatto subito domanda alle scuole e mi ha chiamato subito, dieci giorni dopo una scuola per un anno intero, perché io supplivo una maternità. Poi ci sono state delle complicità, insomma sono stata un anno intero. Quindi senza neanche avere il tempo di pensarci mi sono trovata catapultata in una situazione dove avevo prima, seconda e terza, dovevo capire tutto, imparare tutto, ho avuto, faccio brevemente la mia storia: una eccellente guida da parte dei colleghi di questa scuola che avevano molti più anni di me, avevano ricordo l'età dei miei genitori praticamente, e mi sono affidata un po' a loro, quindi quella è stata la mia formazione. È partita da lì perché poi negli anni è chiaro che ho aggiustato il tiro su tantissime cose però l'impronta è stata data da queste persone che per mia fortuna erano valide insegnanti che credevano nel loro lavoro e che mi hanno accompagnata non soltanto per quello che era il mio impegno quotidiano con i ragazzi, ma anche per creare in me quella giusta motivazione, quel desiderio di diventare un bravo docente perché vedevo in loro questa passione e quindi quando ho letto la domanda "Da dove nasce il suo interesse". Quando io ho visto "da dove nasceva la mia passione" La mia passione non è nata prima di fare, di iniziare questo lavoro, perché io non ci avevo nemmeno pensato alla possibilità di fare l'insegnante. È stata, è stare in scuola con i miei colleghi e i miei alunni che mi ha fatto nascere questa passione. Alla fine del primo anno ho detto "Questo è il mio lavoro, non cambierò"

R: Quanti anni di ruolo nella classe di concorso Matematica e Scienze

I: 16 anni di ruolo e 14 di pre-ruolo, In realtà ho fatto anche un breve periodo nella A060, quindi alle superiori perché avevo voglia di cimentarmi in questa cosa, poi mi sono anche abilitata, perché mi era piaciuta l'esperienza nella scuola superiore, quindi mi sono anche abilitata nella scuola superiore, però avendo accumulato più punteggio nella media che nella superiore, io facendo un passaggio di ruolo avrei sicuramente la difficoltà di dover girare, perdere posto, avere delle difficoltà, che poi riflettendo sulla mia situazione personale ho deciso bene di non, di non affrontare, quindi niente sono rimasta nella A059 e ..

R: Si è abilitata tramite che percorsi?

I: Mi sono abilitata. Allora purtroppo quando mi sono laureata io non c'è stato subito un concorso e sono passati diversi anni, quindi io il concorso ho potuto farlo nel '90, eee ed era un concorso riservato, avevo le caratteristiche per partecipare

R: riservato per anni di insegnamento?

I: Sì, sì

I: E quindi sono entrata in quello. È stato per me molto facile. Mi sono preparata seguendo un corso, perché l'impressione era di non essere attrezzata per affrontare un concorso perché appunto insegnavo da tanti anni, però sapevo che poteva essere diverso quello che mi richiedevano in un concorso rispetto a quello che facevo sul campo e allora mi sono affidata a un corso di preparazione e ho fatto senza alcun problema questo esame. Che è stato poi uno scritto e l'orale, insomma.

R: L'abilitazione nella A059.

I: Poi invece ho preso un'abilitazione nella A060, nel 2000, nel 2000 mi sembra, anche lì, non ho fatto sempre un riservato, adesso non ricordo bene il particolare, però la motivazione per cui l'ho fatto ce l'ho ben chiara. Si parlava della possibilità di togliere un anno all'ordinamento scolastico nostro e quindi di far slittare i docenti della media sull'ultimo anno della scuola elementare, cioè in pratica mi si prospettava la possibilità di insegnare dalla quinta alla seconda media, mentre la terza media sarebbe passata alla scuola superiore. Allora siccome io avevo appena fatto l'esperienza alla scuola superiore e mi era piaciuta, siccome io ehh, in quel momento avevo piacere a insegnare ai ragazzini un po' più grandi, dico in quel momento perché poi negli anni, invece, ho un po', un po' è cambiata questa cosa, ehhh, ho pensato di partecipare a questo concorso, che mi ha, adesso non ricordo come si chiamasse, perché ho dovuto seguire un corso a scuola, ricordo che frequentavo, che ho frequentato per un sacco di ore, un corso, un corso-concorso, ho dovuto fare dei lavori di gruppo: è stato veramente impegnativo. Partecipavo con una mia collega di italiano, ricordo che ci siamo trovate alla fine e ci siamo dette, ma chi ce lo ha fatto fare. Veramente faticoso è stato. Poi ho preso l'abilitazione. È stata per me una soddisfazione, adesso non vuol dire nulla, è stato per me un tornare studente, nel 2000, quindi non molti anni fa, già quarantenne, sì, ho ricominciato a studiare, mi sono impegnata nella scuola superiore, quindi studiare, anche riprendere la chimica, riprendere argomenti che comune non facevo da tempo e ho passato l'esame col massimo e quindi per me è stata una soddisfazione. Ricordo tutti i complimenti e sono stata veramente gratificata da questa cosa. Mi è servito per continuare anche meglio il mio lavoro qua, perché come se io avessi avuto la tranquillità di dire: sicuramente sto procedendo bene, il mio bagaglio culturale per lo meno è buono, Questo mi ha dato una spinta in quel senso.

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica.

I: Nasce dalla Scuola Media, dalla mia Scuola Media. Ho cominciato lì ad avere un insegnante di matematica e scienze che ho ben presente che mi ha apprezzata e che ha insistito con i miei genitori perché io facessi un percorso scientifico, per cui nasce da lì, perché mi sono sentita di avere un'attitudine in quel momento. Ho questo ricordo preciso.

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

L'insegnante aveva detto ai miei, i miei volevano che io facessi ragioneria, mio papà aveva una ditta, voleva che facessi una scelta di quel genere, ha insistito talmente con i miei, la cosa mi ha molto gratificata. Questo ha permesso che io facessi un bel liceo scientifico e poi continuassi e poi avevo la scelta alla fine del liceo scientifico, perché per le mie passioni erano sia scienze che matematica, in realtà volevo fare fisica all'università perché mi piaceva molto, oppure matematica, oppure biologia. La scelta è ricaduta alla fine su biologia perché ho pensato di poter entrare in un ambito sanitario che per me era diventato, negli ultimi anni di studio, un po' una passione, pensavo di poter lavorare in un laboratorio in ambito sanitario. Infatti ho fatto nell'università la specializzazione in micro-biologico-sanitario. Poi è cambiato tutto, perché come ho già detto, quando ho fatto la prima esperienza nella scuola, ho detto "no, è questo che io volevo" devo dire che forse centra qualcosa il mio vissuto personale perché ho una nonna maestra, avevo una nonna maestra, perché ormai è morta, che parlava con tale entusiasmo del suo lavoro, che sono certa che un po' ha condizionato, perché ho una cugina insegnante e una sorella insegnante. Quindi qualcosa c'entrerà.

R: Come è entrata nella Scuola Media me l'ha già detto.

I: Un'occasione

R: Un'occasione

I: Un'occasione che è stata fortunatamente un'occasione lunga che mi ha dato modo di sentire nelle classi, di avere un rapporto continuativo con i docenti, di vedere il risultato finale, tante cose che secondo me i docenti che iniziano difficilmente hanno, perché magari vai avanti qualche anno facendo brevi supplenze, quindi non, non hai la percezione del risultato ottenuto. Mentre io ho avuto la sensazione di aver fatto un percorso, per quanto di un anno, ma comunque ho accompagnato tre classi, per un anno, seguita dai docenti, in una struttura scolastica che era quella, cioè una serie di condizioni favorevoli che

R: Com'è stata chiamata in questa scuola?

I: Graduatoria interna dalla preside. Casualmente, io non conoscevo nessuno. Avevo mandato domanda alla preside e la preside mi ha chiamato non conoscendomi, proprio zero. Naturalmente, devo dire anche, che la conoscenza del preside, ora forse non è una cosa tanto corretta da dire, ma io ho avuto dei presidi, non farò nomi, che mi hanno richiamato, senza ahm, organizzando, cioè erano sempre le stesse malattie della stessa persona per più anni continuativi, perché malattie gravi, croniche, per cui ho avuto un preside in praticarle che mi richiamava, aspettando naturalmente, aspettava che la graduatoria si esaurisse, perché passava il mese di novem, di ottobre, e a novembre chiamava me. Questa so essere una cosa scorretta in realtà ha creato in me una grossa opportunità di avere una esperienza lavorativa come deve essere. Con una certa continuità, sia di ambiente, di colleghi, di alunni, perché dopo questa scuola iniziale che poi è finita lì con quell'anno io ho avuto quest'opportunità qua, di questo preside.

R: In questo senso, sa che attualmente la legislazione dice che queste cose non si potrebbero fare, però pensando al futuro, e pensando alla programmazione che qualcuno ha già messo in atto come sperimentazione sulla chiamata diretta dei dirigenti, dei

I: Io non sono contraria alla chiamata diretta, assolutamente, perché ho provato sulla mia pelle. È vero che ci vuole il buon senso e la correttezza da parte del dirigente, io per fortuna ho sempre avuto dei dirigenti bravi e corretti, sempre, e io ho spau, quando ho saputo di questa legge e ho sentito i commenti e le polemiche rispetto al fatto che chiamerebbe il docente, chiamerebbe i docenti il dirigente, ho proprio pensato che nella mia scuola attuale, con la dirigente attuale, non sarebbe affatto un problema. Perché abbiamo un dirigente assolutamente corretta, che farebbe delle scelte giuste, nella direzione del buon funzionamento della scuola, quindi secondo me, ovvio che se poi ci sono delle persone scorrette che magari fanno l'interesse personale oppure condizionate da altri interessi, allora questo, purtroppo è un male della nostra società. Però laddove tutto è pulito mi pare che sia un'ottima cosa

R: Ma si potrebbe studiare quindi anche un modo per poter evitare che ci possa essere la scorrettezza.

I: Ma secondo me si potrebbe studiare, assolutamente. Io penso che si potrebbe, perché, ora, naturalmente, non dimenticandoci che c'è una certa graduatoria che ci sono comunque delle linee da rispettare, non è che prendere l'ultimo arrivato e lasciar perdere quelli che sono in attesa da dieci anni, ecco questo ovviamente è una regola che va salvaguardata, però penso che laddove non si vede l'intenzione per esempio, non so, viene richiamato sempre lo stesso docente, viene chiamato un docente che non funzionava e che si sapeva che c'erano stati dei problemi, quindi c'è un controllo che per forza c'è in una rete come la scuola, no? Perché il controllo può venire dai colleghi, da, dai ragazzi, come dai genitori, perché a un certo punto tu vedi che se una cosa non funziona e continua ad essere, ehm, ripetuta... qualcosa non quadra, quindi un controllo penso che potrebbe esserci. Non lo so se è facile. Se il dirigente fosse molto responsabilizzato su questa cosa, forse il controllo ci sarebbe un po' di più. Non lo so se è una cosa che è facilmente controllabile, però io credo che, per la mia esperienza, sarebbe veramente importante la conoscenza personale. Non essere dei numeri è importante in qualsiasi ambito e purtroppo quando sei nelle graduatorie regionali tu sei solo un numero. Io mi sono sentita spesso un numero quando ero in coda in attesa. Perché ai miei tempi si andava personalmente, fisicamente in provveditorato. C'era il momento delle nomine. Noi eravamo fuori come degli animali davanti alla porta. E quando si apriva questa porta chiamavano i numeri "Entri quello...", insomma, mi sentivo veramente molto sminuita in questa cosa in quel momento e mi sentivo proprio un numero. E magari vedevo passare davanti a me docenti che magari io avevo conosciuto in altre scuole e che magari ritenevo veramente di poco spessore, non perché io mi sentissi chi sa chi, ma dicevo "Caspita quello lì magari prende il posto, io magari chissà dove vado a finire".. quando so la poca dedizione che magari questa persona mette nel proprio lavoro. Mi sono trovata spesso a pensare questo. Non ho mai avuti sconti dai miei presidi, però la stima che ho avuto, mi ha molto gratificata, mi ha molto aiutata nella mia professione, perché secondo me uno deve avere stima di sé per poterne dare ai ragazzi che ha davanti, perché se no, è

## APPENDICI

inutile. E quindi se tu parti dall'idea che il contesto scuola ti ha accettato, ti ha voluto, eh non può che essere una partenza positiva, secondo me.

R: Ti stimola

I: Ti stimola. Quando tu ti senti bene nell'ambiente dove sei, lavori meglio. È il famoso benessere che nella nostra scuola è la finalità principale. LA finalità di questa scuola è il benessere a scuola. Ce lo mettiamo nel Pof, ce lo mettiamo dappertutto. Perché stiamo bene, perché abbiamo un gruppo di docenti che si è bene amalgamato, perché ci sono delle situazioni che vengono sempre smussate nel modo giusto, ma perché lavoriamo insieme da anni. Perché abbiamo trovato delle strategie comuni. Perché c'è un dirigente valido. Tutte queste cose hanno un grosso peso nella mia professione, come penso in tutte le professione, perché in un ufficio dove non si sta bene, si lavora comunque male, malvolentieri.

R: Non c'è la voglia

I: Non c'è la voglia, certo.

R: Quali sono stati i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria?

I: È l'unica domanda cui ho messo il punto di domanda

R: Sì

I: Perché non so cosa si potrebbe dire, modelli culturali, non so. Diciamo che il mio modello sono stati un po' i miei docenti di quando ero ragazza io. Se devo pensare a un modello, ma io non sapevo di fare l'insegnante quindi non, io non ho avuto un modello quando mi stavo formando, non avevo un preciso modello. Se si intende, io intendo di più come mio modello eh, il mio modello educativo, perché è il mio modello educativo eh mi ha spinto a essere rigorosa nel mio percorso, ad essere intransigente, ad essere appunto rispettosa della tempistica, però quello è il mio modello educativo, cioè il mio modello famigliare, eh

R: Anche questo comunque rientra nella formazione personale, perché non è solo in ambito scolastico.

I: Potrebbe c'entrare anche l'esempio di mia nonna, perché se volessimo vedere mia nonna ha un, ha sempre parlato moltissimo del suo lavoro, poi naturalmente insegnava durante la guerra quindi ci ha raccontato i particolari, le classi miste, come loro facevano lezione, quali erano le problematiche, il numero di alunni per classi, eccetera, eccetera. Ne parlava moltissimo, quindi ecco, potrebbe anche essere che da lei ho appreso qualcosa, non posso però dire come modello perché la, la maestra del periodo guerra, non è certo la docente della Scuola Media attuale, attuale insomma, neanche di quando ho iniziato io. Quindi non saprei rispondere diversamente. Quale potrebbe essere un modello culturale

R: La domanda è abbastanza criptica perché tecnica, però diciamo, facendo riflettere su una cosa di cui non si sanno bene gli ambiti e soprattutto i confini, uno viene spinto poi a cercare di capire che cos'è per lui un modello

I: Esatto, perché non è che volessi già fare l'insegnante e mi ispirassi, magari leggendo testi, magari conoscendo personaggi anche dell'ambito educativo di rilievo, perché allora non ci pensavo minimamente che avrei l'insegnante, e quindi mi sono trovata dentro e non mi sono posta delle domande prima, me le sono posta dopo.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì certo, assolutamente. È una professione che va ben costruita.

R: Quindi quali sono le caratteristiche personale, gli atteggiamenti, le conoscenze, le competenze che un insegnante professionista deve avere.

I: Allora le competenze sono sicuramente. Allora le conoscenze sono quelle che tu hai appreso, il tuo bagaglio culturale che va sempre accresciuto. Cambia tutto: ad esempio se io penso all'insegnamento delle scienze, ho dovuto studiare anche qualcosa in questi anni, perché ci sono stati talmente tanti sviluppi che mi hanno richiesto un impegno anche dal punto di vista della mia formazione culturale.

Le competenze, bÈ sicuramente bisogna avere competenza, bisogna avere una buona dialettica, bisogna avere la capacità anche di coinvolgere di trasmettere quello che si è, che si è appreso, perché sapere non è sufficiente. Bisogna proprio saper fare in classe, più di tutto, perché ci sono insegnanti bravissimi, quando si parla tra noi in consiglio di classe oppure, quando si parla nelle riunioni di materia. IO riconosco le differenze di capacità nei colleghi, le differenze di conoscenze proprio. Ma non è detto che quel docente, più, più, ehh più saccente, sia poi così bravo in classe come un altro. Perché proprio è la capacità di trasmettere che è fondamentale. Quindi gli atteggiamenti sono fondamentali, il, le proposte che tu fai, il modo di condurre la lezione. Io coi ragazzi dico sempre "Io mi sento un po' un direttore d'orchestra", perché io quando sono in classe mi sento così. Mi sento che devo essere al cento per cento, mi sento che devo essere io a dirigere tutti, nel senso che tutti devono parlare, io devo soltanto fare il moderatore, quindi in pratica tutti hanno il loro ruolo e tutti suonano il loro strumento, io devo soltanto fare il direttore. Questo per dire loro che voglio che loro parlino, che io voglio che loro dicano, che pensino, che proponano, che risolvano. Io sono solo quello che guida il tutto. È un lavoro impegnativo. Questo secondo me è la professionalità del docente, perché noi dobbiamo dare gli input, ma molto deve venire anche da loro. Perché se no potrebbero studiare a casa sul loro libro, quindi è soprattutto importante stimolare le corde giuste nei ragazzi, poi parte l'interesse, poi parte la voglia di partecipare, poi l'insegnante aggiusta tutto quello che c'è da aggiustare. Gli interventi poi possono essere di qualsiasi tipo e il docente mette a posto, diciamo quello che il gruppo classe sta facendo, sta dicendo. Praticamente la lezione deve essere interattiva, assolutamente. Io di solito la chiamo dialogata, proprio perché passa proprio attraverso lo scambio, di idee, di conoscenze sull'argomento. È diverso insegnare matematica ed insegnare scienze. È molto diverso, nel senso che

questo ruolo ce l'hai sempre di direttore, però quando insegni matematica, spesso sei tu che devi dare di più, perché le loro conoscenze, sono sì le conoscenze di base, i contenuti, le conoscenze pregresse, però faticano di più ad arrivare. Tu proponi e nel gruppo classe sono pochi quelli che arrivano a vedere dove vuoi andare a parare. Allora tu lo puoi fare ogni tanto, lo puoi fare con certi argomenti, ma non potresti sempre con tutto fare queste lezioni laboratoriali, perché perderesti veramente tanto tempo. Nella mia esperienza ho vissuto questa cosa. Lo puoi fare con alcuni contenuti, con alcuni argomenti, dove il ragazzo è attrezzato per arrivarci, tu sai che ha la possibilità di farcela. Ma non uno o due della classe, devono arrivarci almeno la metà della classe, allora va, la cosa funziona, se invece è un argomento alto per loro, allora è meglio che lo proponi tu e li fai partecipare in un secondo momento, perché se tu aspetti che ci arrivino loro, ti passa l'ora e magari ci arrivano in due. Questo lo dico in parole semplici, ma è quello che ho verificato. In scienze invece ci arrivano molto di più, perché siccome le scienze le vedono nella quotidianità e siccome hanno un sacco di stimoli, televisivi e quant'altro che li, li già li attrezza in questo senso, anche per proprie esperienze famigliari. Eh magari fanno viaggi, varie attività, allora partecipano in modo diverso e un po' tutti riescono, perché quello si tratta di, perché quella è l'esperienza quotidiana che ti aiuta. Diversa è la matematica che sono non aiu, non è attrezzato, non lo è. Allora per evitare di perdermi questi casi, nella mia esperienza ho capito questo. Che per evitare di perdere questi casi ci sono delle parti, per esempio in matematica spesso succede, dove sono io che devo fare di più. Dove la lezione è più frontale. Quindi gli atteggiamenti... cosa mi aveva detto?

Le azioni.

R: Le azioni, gli obiettivi, le caratteristiche personali.

I: Non so ho risposto a tutto? L'obiettivo qual è? Sicuramente è la crescita di questi ragazzi, la crescita sicuramente culturale, ma anche la crescita personale, nel senso che, mhh., come obiettivo, certo mi piacerebbe che tutti arrivassero a sapere tutto alla fine dell'anno, ma è chiaro che so, per l'esperienza di tutti questi anni, numerosi anni di lavoro, che non ci arrivano tutti e che purtroppo i contenuti non passano sempre tutti. Certo ci sono dei casi belli, fortunati, però non è sempre così. Però a tutti deve passare la voglia di studiare, la capacità di sapersi muovere nel bisogno, nel sapere dove andare a cercare le informazioni, perché tu le hai già imparate queste cose, e se ne hai bisogno un domani devi sapere dove andare a cercare quello che già hai imparato. Di sapersi muovere nella materia, di sapersi esprimere. Quello che hanno imparato lo devono sapere esporre, nel modo giusto, con il linguaggio giusto, con l'atteggiamento giusto. Sapersi porre davanti al problema nel modo positivo, senza l'idea di dire, a volte i ragazzi mi dicono "A me geometria non è mai piaciuta", ecco questa è la cosa che io voglio scardinare. Voglio togliere l'idea che ci siano delle cose che non riusciranno mai a fare, togliere l'idea che ci siano delle materie ostiche. Questo è l'obiettivo. L'obiettivo è di renderli consapevoli che tutti noi abbiamo delle attitudini e tutti noi abbiamo dei, abbiamo degli handicap. In diversi ambiti. Che però fino a un certo punto tutti ci possiamo arrivare. Non sarà 10, ma al sette ci possiamo arrivare tutti tranquillamente. Io faccio questo discorso del voto per dare l'idea ai ragazzi. Ci possiamo arrivare tutti, a fare un bel compito di matematica ci possiamo arrivare tutti. Ci sarà quello che arriva al 10: quello ha le attitudini, come nel disegno c'è chi arriva a prendere 10 ma quella è anche un po' di personale ahh, capacità innata. E la stessa cosa nelle mie materie. Mi piacerebbe però che tutti uscissero con l'idea che nulla è impossibile, che anche la matematica può essere bella, che anche le scienze possono essere belle, però le scienze piacciono di più della matematica e che è un percorso anche quello, di crescita e di maturazione. Magari adesso non sono ancora così capace in questa cosa, ma può essere che crescendo questa cosa riesca a farla, perché anche la logica matematica nel problema è legata alla crescita cerebrale, cioè delle capacità del del ragazzino. Quindi può essere che una cosa che adesso sono riuscito a conquistarmi con fatica, nel futuro magari mi verrà più facile, ma non devo dire "Non sarò mai capace". Questo è l'obiettivo principale.

R: La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola? Più istituzionale, più burocratica, dell'autonomia?

I: La scuola dell'autonomia mi piace, perché in questa parola ci sta, calare il modello scuola nella realtà in cui la scuola si trova. La scuola burocratica non mi piace, perché il termine stesso burocratico non calza con l'educazione in classe, non calza con quello che tu fai quotidianamente. Mi piace l'idea di poter dire "La scuola deve essere adatta a quel gruppo che tu hai nella tua scuola. Perché tu hai, noi abbiamo il 50% di ragazzini di origine straniera. Faccio questo banale esempio. Quindi noi abbiamo qui delle situazioni, delle difficoltà o magari anche dei vantaggi sotto altri punti di vista, perché essendo multiculturale abbiamo anche dei vantaggi che sono particolari di questa scuola. Quindi questa scuola deve indirizzare il proprio POF, in un certo modo. È anche una scuola ad orientamento musicale, quindi dobbiamo anche pensare a questa caratteristica della nostra scuola che è bellissima, che veramente sarebbe da fare in tutte le scuole. Perché veramente vedere questi ragazzi che suonano tutti insieme, di qualsiasi nazionalità siano, in una orchestra di 92 elementi è un'esperienza che mi emoziona ogni anno, e io non sono di musica. Ed è veramente bella: come si legano tra loro, quello che sanno fare, il rispetto delle regole, tutto. Per cui quindi ogni scuola ha la sua fisionomia, allora la scuola dell'autonomia credo che abbia questo scopo, di dare a ogni istituzione più spazio, per vedere qual è il suo bisogno. Io la leggo così.

R: E quindi l'insegnante professionista in questo tipo di scuola potrebbe dare il meglio, secondo lei.

I: Secondo me sì, secondo me sì perché seguirebbe un po' qual è l'orientamento, il filone di quella scuola. Succede così qui.

R: È a conoscenza del codice deontologico della professione docente del modello di eccellenza professionale, in cinque punti, redatti dall'associazione italiana docenti?

I: Adesso sì, prima no, prima no, non lo sapevo. Sono andata a vederlo, me lo sono guardato. Il codice deontologico lo trovo banale, perché sono cose banali, perché sono scritte come, parlando con mia figlia, come tutti i codici

## APPENDICI

deontologici, sono banali, perché lei è ingegnere e dice “Se leggi il codice deontologico degli ingegneri, ti chiedi è ovvio quello che c’è scritto”. Forse perché noi siamo abituate ad essere rigorose, sia con noi stesse, io parlo di me e mia figlia, sia con la nostra professione. Non so se è così per tutti. A me è sembrato molto scontato quel che c’era scritto. Però mi sono detta: “Se questo codice deontologico” adesso divago, “Se questo codice deontologico andasse in mano ad un genitore, non so se verrebbe utilizzato bene. Mi sono un po’ posta questo problema. Nel senso che può dare l’appiglio a qualcuno esterno alla scuola a pretendere anche qualche cosa che non è. Perché a volte leggere la regola, la legge in generale sulla carta, mhhh, dà adito a diverse interpretazioni. Allora io mi sono detta. Una volta che un genitore legge questo codice deontologico potrebbe venire a pretendere, magari delle azioni, degli atteggiamenti diversi, che magari noi già facciamo, ma che magari non sono così ben visibili. E renderci la vita un po’ più pesante. Non so io ho pensato a questa cosa qua.

R: Potrebbe essere un’arma a doppio taglio?

I: Sì, secondo me sì

R: Se venisse pubblicizzata

I: Sì secondo me sì, questo è quello che ho pensato leggendolo. Non sapevo questa cosa, dell’esistenza. È tutto molto ovvio, però se venisse più, più pubblicizzata appunto, magari potrebbe anche diventare h, non un bene ma un male, in un certo senso, un problema.

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un ordine professionale degli insegnanti, si parla degli albi regionali, ma in questo caso si intende proprio un albo tipo quello degli ingegneri.

I: A me non sembra necessario, non mi sembra una cosa... perché noi comunque siamo sempre legati a un’istituzione, non siamo liberi professionisti, e quindi non mi sembra necessario che ci sia un albo. Noi siamo comunque nell’istituzione scuola che comunque ci guida, ci controlla, ci dà delle precise indicazioni, regole. No, non ho mai pensato che fosse necessario.

R: E secondo lei sarebbe, potrebbe essere utile avere degli insegnanti come liberi professionisti, come accade ad esempio nel mondo anglosassone per una certa parte?

I: Ma. Allora, dei liberi professionisti possono essere validi laddove c’è un bisogno specifico, limitato. Vedo bene un libero professionista nel potenziamento linguistico. Tu hai quell’obiettivo, devi potenziare la lingua inglese, t’arriva un esperto, una persona molto capace in quest’ambito. Fa molto di più magari in poche ore, questa persona e quell’anno, quella persona esterna, che non magari un docente non così attrezzato. Potrebbe essere, oppure non so in ambito esterno, un ambito musicale, potrei vederla bene, in generale quello che conta di più, e mi sembra di averlo già detto è la relazione che il docente ha, con la classe e con i colleghi, con le istituzioni scolastiche in cui opera, per cui professionista che arriva annualmente non va, non funziona. Per lo meno non nella Scuola Media, non dove i ragazzi hanno bisogno di guida. Lo vedrei bene magari in una scuola o superiore, ma negli ultimi anni, o lic, o universitaria, allora sì.

R: Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

I: No, no, mi sembra di avere già risposto.

R: Cosa significa per lei costruire la propria identità come docente.

I: Lavorare sul campo, apprendere dagli altri, guardare i ragazzi, capire i ragazzi, amare i ragazzi, se non c’è questo l’identità docente non si crea. Tanti docenti a volte dicono “Non li sopporto più”. Ecco questo, fa cadere tutto, fa cadere tutto, quindi è proprio questo che crea l’identità, secondo me del docente, oltre a tutto il discorso della propria preparazione e tutto. Ma è proprio lo stare in classe, il vivere la relazione con i ragazzi e avere anche un buon rapporto con i colleghi che possono darti grossi stimoli. Colleghi di tutte le età.

R: Quindi, oltre ai colleghi, per esempio i tutor, gli studenti, i genitori degli studenti, la società?

I: Quando ho letto questa domanda ho pensato che io ritengo di essere influenzata dai colleghi, sono stata anche influenzata dai presidi e dai, dagli alunni.

R: Oltre a quello che ha detto, il suo percorso di studi, ci sono stati altri momenti, altre esperienze di vita, altri corsi che l’hanno aiutata a costruire la sua professione docente?

I: Sì. Io ho fatto dei corsi di formazione, anche sulla valutazione, per esempio, molto interessanti che ricordo. Molti anche di salute perché sono stata per molti anni referente salute nella scuola, e quindi ho fatto anche corsi vari, su bullismo, vari corsi. E il corso di cui parlavo, di abilitazione per la scuola superiore, quello che mi è servito tanto perché ho dovuto ristudiare, quindi mi sono rimessa in gioco. Ho studiato tanto, quindi e quello per esempio mi è servito. Però anche quelli sulla valutazione, quello sulle competenze, stiamo facendo ancora, non è ancora finito, un corso proprio per questo insegnamento per competenze che per chi è nato come me, come insegnante negli anni 80, ha stravolto un po’ le cose. Non è che si stravolgono in realtà. Si deve un po’ riflettere perché quello che programmavamo in un modo, va programmato in un altro, perché parti da un obiettivo diverso, ecco, quindi devi un po’ stravolgere certi tuoi modi di condurre la lezione, perché l’obiettivo deve essere la competenza e non la conoscenza, mentre quando io sono entrata nella scuola l’obiettivo era la conoscenza, poi io l’avevo già capito negli anni che quella come già credo di aver chiarito dalle precedenti risposte, che l’obiettivo non era la conoscenza ma la competenza, anche perché la conoscenza si perde anche dopo. Cioè voglio dire, a volte le conoscenze acquisite dopo qualche anno si perdono. Le competenze acquisite difficilmente di perdono, e quindi si era capito già che si andava verso le abilità, verso questo. Però questo, ad esempio, programmare per competenze, mi ha messo un po’ in difficoltà, e allora seguire questo corso dove abbiamo fatto lezioni intere sull’imparare ad imp, imparare ad imparare, questa competenza, com’è che si chiama adesso?

R: Insegnare ad imparare?

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

I: No si chiama.., bè, me la cerco dopo, questa competenza.

R: imparare a imparare

I: Imparare a imparare è una competenza, una di queste, mi ha veramente fatto pensare, quindi fare i corsi di formazione, se ritieni che siano per te interessanti, se ci credi, perché se no è una noia mortale, è importante, va fatto a tutte le età, secondo me.

R: Quali sono state le difficoltà che ha incontrato nella costruzione della sua professione, che possono essere episodi, che possono essere sentimenti, che possono essere

I: Le difficoltà.. Inizialmente la difficoltà di cambiare sempre scuola. Perché inizialmente cambiavo ogni anno scuola, tranne che nel periodo in cui ho avuto questa fortunata situazione. E quindi questa è una difficoltà. Poi devo dire, difficoltà no perché ho sempre avuto comunque modo di confrontarmi con altri che mi aiutavano laddove c'era qualche preoccupazione, Ho sempre avuto dei validissimi colleghi di lettere. Sono diventate per me amiche. Dove c'erano difficoltà si risolveva insieme, quindi io no, non ho mai avuto delle particolari difficoltà.

R: E dei dubbi? Sul fatto di continuare questo lavoro

I: No, mai

R: Piuttosto sul fatto di essere in grado, piuttosto di essere in grado in una società che cambiava, in un contesto diverso

I: No, dubbi mai, stanchezza, ma non dubbi. Dubbi mai, mi sono sempre sentita adatta per questo lavoro. Dico, a chi mi chiede, che è un bel lavoro. Lo consiglierei se non ci fosse tutto questo precariato, ecco quella la cosa.

R: Ha mai seguito corsi di pedagogia o di didattica durante la sua formazione.

I: Di didattica sì, sì

I: No, no, anche nei corsi durante la, questi anni, abbiamo fatto corsi pomeridiani, ci siamo iscritti, alcuni della scuola, e abbiamo seguito corsi di didattica sì.

R: E invece fino alla fine dell'università

I: No, no, ma no, anche perché non sapevo di insegnare, non ci avrei mai pensato.

R: quale ritiene dovrà essere il suo percorso formativo futuro

I: Allora, in quale ambito, in che senso quale

R: In tutti e due i sensi

I: Allora, mi piacerebbe spendermi in quest'ambito che mi sembra essere per me un po' carente di poter imparare bene a programmare per competenze, quindi mi piacerebbe spendere lì i miei sforzi futuri. Penso che un corso di aggiornamento ad anno sia più che sufficiente, perché io penso che per insegnare bene no, non puoi imitare la tua attività in classe, hai da fare anche a casa. E non è solo la correzione dei compiti, che quella è la parte più noiosa del nostro lavoro, ma è riflettere un attimo a tavolino, quello che il giorno dopo puoi proporre a quella classe lì, che ha quel bisogno lì, oppure quel ragazzino difficile che ha bisogni speciali, come farlo rientrare. Abbiamo da fare anche di pomeriggio, allora un corso di formazione all'anno è più che sufficiente, visto che adesso sentirei quel bisogno lì, mi spenderei in quell'ambito, quindi didattica per competenze.

R: Invece come costruirebbe la formazione dei nuovi docenti, la loro formazione iniziale

I: Allora, mi pare che quello che stanno facendo sia già tanto rispetto a quello che ho fatto io. Perché tutti questi corsi che hanno cambiato nome nel tempo, SILSISS. Io ho sempre ospitato tirocinanti, quindi ho sempre visto ragazzi che si cimentavano in questa professione, eh, che avevano un percorso diverso dal mio, decisamente diverso dal mio, perché avevano già parlato di scuola prima di entrare in classe, mentre io no. Sono entrata in classe e non avevo mai parlato di insegnamento. Quindi quello che già fanno adesso, le varie proposte sono penso molto attrezzanti, però secondo me fare un po' di affiancamento in classe, con docente, quando appunto c'era il docente tutor, tutti questi ragazzi della SSIS che venivano per un bel po' di ore, mi sembra un totale di 40 ore, con me in classe, prima l'osservativo e poi l'attivo, trovavo che fosse una valida, una valida opportunità. Sia perché durante l'osservativo vedevano il mio stile, potevano anche criticarlo, ma almeno sapevano come non dovevano essere, vedevano quali erano i miei di questa cosa, oppure i pregi di questa, di questo atteggiamento, sia perché loro provando a vivere sul campo con me, avevano meno ansia e poi mi chiedevano aiuto, ho fatto bene, sono andata bene, secondo te dovrei, non dovrei, quindi secondo me un po' di tirocinio non è male, lo trovo positivo.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale?

I: Allora, essere un insegnante un insegnante professionista nella società attuale non è molto diverso di quello che era, in campo con i ragazzi, di quello che era un po' di anni fa. Sì è una società multiculturale, abbiamo questa novità, ma i ragazzi sono i ragazzi, la situazione è quella. Quello che è diverso è quello che fuori dalla scuola si sente dire dei docenti. E Allora quello che vuol dire essere insegnante in questa società secondo me è essere un po' l'ultima ruota del carro ed è un peccato perché c'è poca stima dell'insegnante secondo me, in questa società. L'insegnante, io per la mia esperienza, mi sentivo insegnante prima come mi sento adesso, e questa società non ha cambiato di molto le mie prospettive, nel senso: non ho adesso la percezione adesso che sia più difficile, certo la società è veloce, e quindi ti devi adeguare, allora non puoi essere l'insegnante che parla ancora di cose, d'altri tempi, quando i ragazzini sono già molto svegli, sanno un sacco di cose. Ecco non ti devi confrontare sul, nell'ambito informatico per esempio, perché a volte ne sanno più di te. Essere insegnante adesso vuol dire considerare che c'è un bel gap generazionale che è più alto di quello che era una volta. Però sei comunque insegnante e comunque il tuo ruolo è di guida. Cioè sei tu. Lui può sapere anche un mucchio di cose, ma ha bisogno di te. Questa è la percezione che io ho.

## APPENDICI

R: E essere un insegnante di matematica e scienze nella società attuale?

I: Avere un compito gravoso perché sei un insegnante di matematica. E la matematica in questo momento è l'anello debole della scuola italiana, e allora essere un insegnante di matematica mi pone davanti al problema: come posso fare per scardinare questo 20% di insufficienze

R: Cuscinetto tra i ragazzi e l'ambiente o cuscinetto tra

I: Come devo fare per trovare il modo di rendere la matematica una disciplina, con buoni risultati, invece che la disciplina che ha sempre più insufficienze, sempre più alla scuola superiore ragazzi con debiti. Cioè come si può fare come insegnanti di matematica per far diventare la materia meno ostica, più gradita, più interessante. Come insegnante di scienze ritengo che bisogna formarsi, bisogna aggiornarsi perché le scienze sono evolute negli anni, in questi ultimi anni, tanto, quindi non possiamo permetterci di non informarci perché se no non siamo al passo.

R: Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale (docente autoritario, docente amico, docente tutor...). Me l'ha già spiegato, un docente guida, un docente tutor.

I: Un docente tutor. A questa risposta io avevo sottolineato proprio la parola docente tutor.

R: Cosa dovrebbe rimanere, cosa reputa importante dovrebbe rimanere nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno. Me l'ha già detto ma se mi dà proprio due connotazioni.

I: Una cosa che non ho ancora detto è che credo molto nell'autorevolezza del docente. Non mi piace il docente autorevole, il docente che grida continuamente con i ragazzi, detesto questa idea di docente, ma mi piace il docente il docente autorevole che pretende il rispetto e pretende, nel sen, rispetto reciproco eh, reciproco, però mi piace avere l'idea che i miei ragazzi mi stimano come, come dire, riconoscono che sto facendo fatica, in quel momento, in particolare per loro. Non la sto facendo per quel che guadagno, la sto facendo per loro. Devono vedere in me questa immagine. E poi la domanda era, mi scusi.

R: Cosa reputa importante rimanga alla fine del terzo anno

I: Ecco vorrei rimanesse questo che... la scuola ha un valore, che quello che hanno imparato qui, non avrebbero potuto impararlo da soli a casa, anche con tutta la buona volontà, perché non è solo contenuto, ma altro, è anche aiutare a, aiutare i ragazzi ad apprendere nel modo giusto, riconoscere i diversi stili, e quindi trovare delle strategie per tutti. Io vorrei che riconoscessero che la scuola ha avuto un ruolo formativo per loro, e quindi l'insegnante ha avuto un ruolo formativo, non solo di trasmissione delle conoscenze, e che non importa tanto quello che di contenuto hai appreso, è importante per la matematica perché sequenziale e quindi fondamentale, ma è importante il metodo che hai appreso per imparare. Quello che dicevo prima, la capacità di andare a cercare quello che tu avevi studiato: non me lo ricordo bene, ma dove l'avevo fatta questa cosa in quel libro, in quell'argomento, eh, la capacità di saper ritrovare tutto ciò che si è imparato nel caso di bisogno e orientarsi nelle discipline, nel, nel proprio sapere, in modo non mnemonico, ma con consapevolezza, non, non saprei trovare i termini, cioè uscire dalla scuola dicendo ok, mi sento in grado di affrontare una scuola superiore, perché anche se una cosa non la so, saprò recuperare, saprò trovare le strategie per recuperare.

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale?

I: Certo mi dicono sempre in casa che faccio la prof anche a casa.

R: Che ruolo gioca la passione nello svolgimento della sua professione?

I: 100%

R: Quindi tutti i casi di burn-out, di depressione o di problemi dei docenti, nella maggior parte si potrebbero imputare proprio a questa diversità di consapevolezza.

I: Eh potrebbe essere il fatto che questa persona in realtà non è tagliato per questo lavoro, quindi vive male questa esperienza, a meno che non sia una persona che magari ha un problema familiare enorme, che allora. No ma se è legato proprio all'insegnamento è perché in realtà questa persona non è tagliata per questo lavoro, sicuramente non è un professionista.

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello dei colleghi diversa anzianità di servizio o in pre-ruolo?

I: L'ho pensata questa risposta. Non puoi fare un discorso generalizzato. Ho avuto dei docenti che sono già in pensione bravissimi, che rimpiango, veramente, bravissimi in tutti i sensi, ma ho avuto anche dei colleghi anziani che mi auguravo andassero presto in pensione, quindi non è l'età. E viceversa riconosco in alcuni docenti, sono una, una delle più vecchie della scuola: ci sono docenti giovani di matematica, sì molti sono giovani, diversi sono giovani, e io delle volte penso veramente "Che brava che è questa insegnante! Come è capace", L'apprezzo cerco anche di capire magari come svolge questa cosa, come, perché ritengo che abbia delle caratteristiche positive anche più di me in certe cose, e quindi, magari giovani, però non mi sento di dire che i giovani non sono motivati mentre gli anziani sì, assolutamente, devo dire che ho notato però e questo in generale meno disponibilità a dare qualcosa che non è dovuto da parte dei giovani. In generale credo che sia un po' una cosa generazionale. Credo proprio che mmm, posso anche dire da quando, quelli che hanno dai quaranta in giù adesso, magari anche 35, hanno meno quella voglia di spendere del tempo fuori orario qua. Questo lo vedo, chiaramente: quando c'è da fare di più, le funzioni strumentali, piuttosto che i referenti, sono sempre quelli che sono nella scuola da un bel po' di anni, ma non è perché abbiamo più capacità, ma è perché abbiamo voglia di spenderci anche extra orario.

R: Non potrebbe essere magari dettato dal fatto che questi nuovi docenti non si siano, non si sentano all'altezza rispetto a queste funzioni?

I: No, perché magari sono già dei trentacinquenni che son qui da un po' di anni e che ti dicono espressamente: "Io il lavoro in classe lo faccio, sono pagato per quello, ok, ma oltre ho altro". Molti dei più giovani hanno fatto questo discorso negli anni: l'abbiamo proprio visto. E sa quando c'è l'elenco delle commissioni, l'elenco delle figure strumentali questa cosa si vede, sono sempre quelli un po' più avanti negli anni che si spendono per questa cosa, purtroppo sì la vedo

R: Poi potrebbe essere un problema

I: Io la vedo, l'ho sempre vista in questi anni e mi sento di dire che ci dev'essere, perché, ma credo che sia una cosa generazionale, perché mio marito che è medico, non c'entra niente, vede questa stessa cosa nei, nei giovani dottori.

R: Fuori da questa cosa, io lavoro, ho conoscenze del mondo aziendale privato ed è esattamente quello che mi sta dicendo lei. Quindi non è solo nel mondo della scuola.

I: Io sento anche mia figlia, va bè, venticinque anni, per cui, è ancora abbastanza giovane, però mi dice "Mamma ma sai, i ragazzi, ma ci si mette dentro anche lei, non accettano di non avere il tempo per divertirsi. Io ricordo che non mi ponevo tanto il problema "Io tutti i giorni mi devo anche divertire". Io tutti i giorni devo lavorare, poi se c'è lo spazio per divertirmi, ma certo, non son sicuramente una che si tira indietro, però non era quello l'obiettivo. Ma lei mi dice "Ma Mamma guarda che i giovani adesso devono avere nella settimana, un tot di divertimento garantito, di libertà, di divertimento, di.. è diventato proprio un po' un problema, secondo me.

R: Dove vorrebbe essere tra cinque anni?

I: Tra cinque anni, mi piacerebbe in procinto di pensione. Ma non perché io ritengo che non sia bello questo lavoro, ma ritengo che i ragazzi abbiano bisogno di docenti più giovani, con più energie, io comincio ad avere affanno, quando ho le cinque ore, le sei ore magari, compreso il buco, sono stanca quando esco di qua, ma così stanca che mi dico "Ma quanti anni potrò ancora andare avanti". Tra cinque anni io ne avrò 60 e allora penso che davvero vorrò la pensione. Ho voglia di altro.

R: Penso che potrebbe mettersi in un ruolo diverso all'interno della scuola? Visto che comunque l'insegnamento toglie veramente energie?

I: Potrei, potrei.

R: Come tutor?

I: Potrei

R: Con i giovani

I: Con un orario ridotto, sì, mi piacerebbe poter fare, sì, anche i miei colleghi lo fanno, perché questa scuola ha davvero dei colleghi, ex colleghi eccezionali, vengono ancora a fare volontariato eh, e sono in pensione da anni. E io ho questo esempio, quindi devo dire la \*\*\*<sup>859</sup> è una bellissima scuola. Mi sento di dirlo perché lo è, se loro tornano, tornerò anch'io.

R: Se vuole fare qualche altro commento sulla ricerca che stiamo facendo

I: Non lo so, mi chiedo, mi chiedo se queste... queste opinioni di chi lavora sul campo verranno ascoltate e verrà messo a punto un intervento, che va fatto, perché io sono d'accordo che andava fatto qualcosa sulla scuola, sono d'accordissimo, però va valorizzata la scuola, veramente, anche la professione docente va valorizzata. Mi auguro che vengano ascoltate queste interviste che, secondo me, faranno venire fuori il buono della scuola, penso, perché ci saranno sicuramente tante altre voci in sintonia con la mia, e che permetteranno di fare un quadro della scuola italiana più roseo di quello che invece viene fatto adesso, che è un quadro che somiglia a quello della malasanità, dove si parla di quello che non va e non si parla di quello che va. E qui è lo stesso si parla di quello che non va nella scuola e non si parla invece di quanto invece si fa di volontariato nella scuola. Che, noi ce lo diciamo sempre: la scuola è tenuta in piedi dai docenti, perché stiamo facendo degli sforzi, pazzeschi, per arrivare laddove le finanze non arrivano più. Ecco mi auguro che si vada in questa direzione. Pur riconoscendo che se siamo a questo punto è perché nella scuola si è nascosta tanta gente che non aveva voglia di fare niente e che si riesce a nascondere nella scuola, purtroppo sì

R: Ancora adesso? Con le nuove generazioni sto dicendo.

I: Con le nuove generazioni direi di no, perché le nuove generazioni sono sicuramente ragazzi tosti, perché si sono fatti queste formazioni, che richiedevano un certo impegno, quindi mediamente noi vediamo ragazzi preparati e volenterosi. Il lavoro in classe lo fanno e bene. Nel corso degli anni io però ho visto docenti tirare a campare, ecco io lo definirei così. Non tanto qui, dove c'è stata una dirigenza sempre buona, perché abbiamo avuto la fortuna di avere dei bravi dirigenti, e quindi c'era l'attenzione a queste situazioni, si cercava di trovare delle soluzioni, ma facendo il mio precariato, girando, ho visto un po' di tutto e devo dire che ho visto questo problema di docenti che tanto chi li controlla quando loro sono in classe con i ragazzi, e siccome sono ragazzini, già alle superiori è un po' diverso, ma qua son ragazzini, alla fine riesci a mascherarti, e allora siamo giunti a questo punto forse anche per questo, che c'è stato veramente un po' di, di esagerazione in questo da parte di alcuni, però per la mia esperienza, io credo che le scuole di Milano, mediamente le scuole che io ho frequentato, qui di zona, abbiamo poco questo problema qua, abbiamo veramente poco questo problema. Hanno tanto di positivo e poco di negativo. Comunque la M. sicuramente, lo ritengo proprio. Quando c'è un nuovo docente che mi chiede "C'è posto alla M.?" cosa ne pensi, magari uno che mi conosci, di zona, "me la consigli?", "Certo che te la consiglio" perché è una scuola che funziona. Infatti noi non abbiamo problemi. Cioè i nostri ragazzi sono i ragazzi di tutti, sono i ragazzi di Milano, ma noi di delinquenza qua non ce l'abbiamo perché

---

<sup>859</sup> Nome della scuola omissso per Privacy



## APPENDICI

funzionano le cose, Non abbiamo quelle situazioni preoccupanti che a volte si sentono raccontare. A me sembra assurdo, ma perché? Perché c'è tutta una rete che funziona.

R: Anche sul clima in classe funziona?

I: Sì, il benessere, il benessere a scuola. Il benessere è il primo obiettivo, quindi se in classe c'è qualche problema quella è la prima cosa. Si spende un'ora di lezione per trovare la soluzione a quel problema lì, che può essere un problema comportamentale, un problema, e quindi così poi funziona tutto, ma questo è quello che ho imparato stando in questa scuola qua. Ormai ci sono da molti anni, non è così in tutte le scuole, però secondo me c'è bono, c'è del buono in tante scuole. Purtroppo sì, si pubblici, si pubblicizza troppo poco. E comunque è una bella professione. Io a mia figlia, è un ingegnere, ha fatto tutt'altro, però, eh, lei ha fatto tante ripetizione, è sempre stata brava, ha fatto tante ripetizioni lei ai ragazzi, mentre faceva l'università è mi diceva "Che bello mamma insegnare, io insegnerei", e io le dicevo "Se non fosse così il percorso per riuscire a fare l'insegnante te lo consiglierei anch'io, perché è vero.

R: La ringrazio



INSEGNANTI: INTERVISTA R2

I: Sono di ruolo dal 1985, pre ruolo 5 anni e preruolo in altre discipline nessuno, l'email ce l'ha già.

R: Da dove nasce il suo interesse

I: Da dove nasce il mio interesse. Se devo essere sincera è stato un interesse alterno, nel senso che ero molto interessata a livello di Scuola Media. A livello di liceo ho avuto un po' di delusioni perché ho avuto degli insegnanti, un insegnante di scienze veramente ... deludente. Un insegnante di fisica piuttosto valida, però a quel punto avevo dei grossi dubbi. Terminato però il liceo.

R: Liceo scientifico?

I: Ho fatto il liceo linguistico, ho fatto il liceo linguistico. Terminato il liceo è rinata quella che era la passione iniziale e allora mi sono iscritta. Ero incerta tra agraria e biologia e poi la scelta è andata su biologia perché pensavo di avere più possibilità di inserimento nel mondo del lavoro. Ahhh .. considerarla una passione. È molto difficile. Perché se devo pensare a quando ero una ragazza io direi di sì, ma sempre in fasi alterne perché era molto, molto forte l'interesse per le lingue straniere. E quindi erano i due poli che mi attiravano, e quindi in realtà erano due le passioni.

R: Ma adesso la può considerare una passione?

I: Sì, adesso sì, decisamente. C'erano i presupposti, ecco.

R: per quale motivo si è accostata all'insegnamento.

I: Ehh diciamo che, io stavo facendo ricerca, quando poi mi sono resa conto che avevo delle grosse difficoltà a riuscire a svolgere un'attività professionale seria e avere una famiglia alle spalle, perché i sacrifici erano tali e tanti che non riuscivo, poi mio marito è medico e di conseguenza ho voluto provare a fare questa esperienza nell'insegnamento però, preso con una certa distanza. Perché volevo capire bene di cosa si trattasse.

Dopodiché sono stata travolta perché ho incontrato un'insegnante che nella mia carriera professionale ha lasciato veramente il segno. Ero in una scuola di Milano, la scuola A. e ricordo ancora la professoressa Carezza mi ha dato un taglio tale per cui poi è nata questa passione per l'insegnamento, cosa che non credevo che inizialmente ci sarebbe stata. Dopodiché ovvio che è venuta la carriera.

R: Lei è entrata di ruolo, come?

I: Concorso

R: Per concorso

I: Sì.

R: È una passione per lei adesso insegnare?

I: Adesso sì. Diciamo che negli anni è andata aumentando la passione perché, obiettivamente all'inizio facevo fatica a capire quali erano le vere difficoltà dei ragazzi, poi con l'esperienza mi sono resa conto, era sempre più facile rendermi conto delle loro difficoltà e quindi cercare di tamponare e di correre ai ripari.

E quindi la soddisfazione è aumentata, ovviamente.

R: Quindi all'inizio della carriera può dire di essersi trovata in situazioni in cui non riusciva a capire perché certe cose non funzionavano e perché i ragazzi non rispondevano

I: Il mio modo di insegnare era astratto, per cui, per dei ragazzini di Scuola Media. Se devo ripensare come facevo all'inizio con dei ragazzini della Scuola Media, c'erano alcune difficoltà perché davvo per scontato troppo. Ecco questo è il problema. Con il passare degli anni, l'utenza si è abbassata molto di livello perché devo dire che le abilità dei ragazzi sono realmente diminuite. Hanno difficoltà grandissime di concentrazione, cosa che una volta non avevano. Cioè se devo confrontare con trent'anni fa erano pochissimi i ragazzi che avevano difficoltà di concentrazione. Oggi direi che è la stragrande maggioranza.

R: Si è fatta un'idea sul motivo

I: La mia impressione è che si sono abituati a vivere molto tutto molto in superficie. Allora non, lo sforzo della lettura, per esempio, non c'è più, perché cerchiamo di, di, allora noi da un lato noi cerchiamo di facilitarli sempre di più con le immagini, che è il loro modo di apprendere, eh, di, parallelamente loro leggono sempre di meno e hanno meno questo sforzo. La scrittura.. allora, la coordinazione tra la mano e l'apprendimento, il cervello, aiuta, facilita, l'apprendimento. Se loro scrivono malissimo o non scrivono quasi più, eh, è chiaro che l'apprendimento viene sempre di meno e cognitivamente mi rendo conto che adesso in una classe eh, anche, ecco, anche quello che io credevo che fosse un apprendimento facile per loro, tramite le immagini, guardare le immagini del libro di testo, per loro è difficilissimo. Perché riflettere sull'immagine per loro è difficile. Colgono l'immagine ma non ne colgono il significato. È chiaro che fare scienze diventa estremamente problematico. Matematica mi sono ritrovata ad avere ragazzi che non sono capaci di contare i quadretti in prima media, perché, perché sbagliano, nel senso che non partono da zero, un quadretto alla fine del quadretto. Contano 1 a livello dello zero. E quindi è chiaro che non sono capaci di contare, che non sono capaci di rappresentare i punti sulla semiretta, non parlo di numeri decimali, parlo di numeri interi. E quindi obiettivamente le difficoltà sono sempre di più. Eh parallelamente, i ragazzi dislessici una volta non erano presenti nella classe, adesso ne abbiamo 6, 7, ma non è secondo me solo dislessia, discalculia, eccetera, eccetera. Ci sono proprio dei problemi di apprendimento legati, legati anche alla società in cui viviamo, perché io non, non penso che siano cose che capitano a caso.

R: Quello è un altro discorso che sarebbe

I: Bisognerà che però interveniamo tutti a livello generale perché così non, non c'è apprendimento.

R: Adesso fuori da questo, anch'io mi sono accorta, insegno informatica alle superiori, ma io mi sono accorta che là dove insisto con i dislessici "No, toglì la calcolatrice, fai quello che riesci a fare, poi ne riparlamo". Loro riescono a fare le cose.

I: Anch'io sono di questo parere. E ci troviamo parallelamente invece con delle famiglie che siccome sanno che hanno il diritto di avere tutti gli strumenti compensativi, li pretendono sempre di più e partono dal presupposto che i loro figli sono in grado di fare sempre di meno. Arrivano al livello che non sono in grado di fare nulla.

R: Sì, sì

I: Questo vuol dire tagliarli fuori dal mondo, dal mondo.. dal mondo.

R: Può considerarla una passione l'insegnamento?

I: Sì, adesso sì

R: È successo che ha iniziato in una Scuola Media e ha fatto solo quello

I: Sì

R: Ecco, ma la prima volta che entrata in aula, è entrata in aula tramite, per qualche

I: Sono entrata in aula per i corsi, per le libere attività professionali, le famose LAC di una volta, quindi corsi di recupero pomeridiano e ah, attività alternative, quindi attività di laboratorio, concordate con gli insegnanti di classe. Non ho voluto iniziare con l'insegnamento, ero abbastanza spaventata. (sorride)

R: Le è servito?

I: Mi servito tantissimo, proprio perché avevo i ragazzi più difficili, quelli che scappavano dalla classe che dovevo rincorrere, quindi non, mi è servito molto. L'ho fatto per tre anni, e dopo poi ho fatto il concorso.

R: Lo troverebbe un modo idoneo

I: Sì

R: Per fare iniziare i nuovi docenti

I: Sì, assolutamente sì, essere a contatto con le realtà più difficili, sì.

R: Quali sono stati o sono i modelli e le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria?

I: Allora io, a parte i corsi di aggiornamento che mi sono serviti tantissimi, però ho avuto un paio di insegnanti tutor, che mi son serviti molto. Docenti di ruolo perché avevo questa figura di coadiuvare altri docenti, e quindi ho lavorato parallelamente e mi è servito veramente tanto.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Assolutamente sì,

R: Quali sono le azioni e i pensieri che definiscono un insegnante professionista da uno non professionista?

I: Prima di tutto l'attenzione ai ragazzi, la, il riuscire a percepire quali sono le loro difficoltà, e le loro necessità.

[la porta della stanza si apre]

Ho perso il filo...

Il desiderio di .. cioè, il non considerare un sacrificio il dedicare tempo a cercare materiale idoneo, schede facilitate, creare schede facilitate, creare esercizi, creare anche una certa creatività, perché obiettivamente. Ecco io inizialmente credevo che il mestiere dell'insegnante fosse un mestiere e che fosse estremamente ripetitivo perché se ricordo i tempi di liceo la mia frase tipica era "io non andrò mai ad insegnare" perché l'idea di dover ripetere le stesse cose tutti gli anni... io mi sento male. In realtà, avendo provato anche esperienze di lavoro, perché ho fatto quattro anni di ricerca, quindi ho veramente provato, mi sono resa conto, la ricerca, in realtà è molto più ripetitiva di quello che è l'insegnamento Perché ti trovi a contatto con ragazzi diversi ogni anno, ragazzi che cambiano nell'arco dell'anno, quindi credo che sia uno dei lavori più creativi che ci possano essere, più vari, proprio per questo motivo.

R: Altre caratteristiche, conoscenze, competenze.

I: BE, ovviamente, l'insegnante deve conoscere alla perfezione la materia che insegna, perché deve sapere qual sono le difficoltà, deve averle incontrate anche lui nell'apprendimento, le difficoltà, altrimenti ovvio che non riesce a semplificare tutta la conoscenza che deve trasmettere ai ragazzi.

R: Atteggiamenti personali in classe? Come dovrebbe comportarsi?

I: Cercare di stimolare l'attenzione il più possibile, la partecipazione dei ragazzi. Perché ormai credo che nessuno più di noi faccia la lezione dalla cattedra, perché non ha senso, non, quindi, essere capaci di entrare in relazione. Questa è la cosa fondamentale. Empatia, ecco.

R: Empatia

Azioni, competenze, obiettivi

I: Allora gli obiettivi: avere ben chiari prima di tutto quali sono gli obiettivi minimi da raggiungere da tutti i ragazzi. Cercare di non appiattire i livelli. Quindi il più possibile dare la possibilità ai ragazzi più motivati, più seri, più.. di, non annoiarsi, di acquisire delle conoscenze, acquisire delle competenze, senza che metà classe sia tagliata fuori. Quindi usare strategie diverse di insegnamento. Quindi dal lavoro di gruppo, alle attività di laboratorio, al.. Ecco come sarebbe

## APPENDICI

sempre piaciuto non avere la classe, ma avere gruppi a classi parallele. Nella scuola diciamo è praticamente impossibile. Perché se è possibile da un punto di vista dell'orario, è impossibile proprio il discorso della valutazione che è una cosa estremamente rigida e dopo di che è difficilissimo che io riesca a fare anche queste attività.

R: Quindi divisi i gruppi per livelli di competenze

I: Sì, sì, direi, sì, che è la cosa in assoluto che vale di più. Eh, all'interno della classe noi abbiamo i docenti di sostegno che ci danno una mano a fare questo genere di attività, però il massimo sarebbe gruppi di livello di classi diverse. Cioè non avere la classe, ma avere il gruppo per fare questo tipo di attività. Un gruppo diverso per fare un altro tipo di attività. Con gli anni forse ci arriveremo. Il problema di tutto questo è però la valutazione. Perché se è possibile farlo operativamente, poi quando arriva il momento della valutazione finale diventa, diventa difficilissimo, perché obiettivamente

R: Perché la valutazione va fatta comunque per classe

I: Sì, sì

R: Quindi si dovrebbe

I: Poi ci sono i consigli di classe, invece dovresti avere la possibilità di confrontarti con i singoli docenti, insomma, operativamente diventa molto, molto difficile.

R: La figura del docente professionista la collocherebbe nella scuola azienda o in altri modelli di scuola

I: Io direi in quello dell'autonomia, perché la scuola azienda sinceramente mi lascia molto perplessa. Il problema del reperimento di fondi è un problema che deve avere il preside, coadiuvato, però non deve toccare l'attività didattica. L'unico modo, secondo me, che può portare dei risultati è quello dell'autonomia.

R: Secondo le la scuola italiana ha un buon livello, cioè ha un reale livello di autonomia, o

I: Sta cominciando ad avere autonomia, però ci sono molte, molte resistenze ancora, obiettivamente, proprio legate alla struttura un po' rigida. Ci sono delle sperimentazioni ben fatte però se devo dire a livello generale, no, non ancora

R: È a conoscenza dell'esistenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale

I: Se devo essere sincera no

R: Non l'ha mai, non ne ha mai sentito parlare

I: No

R: Sarebbe favorevole all'istituzione di un albo professionale come capita ad esempio per gli ingegneri e i medici

I: Sì, devo essere sincera anche qui, per i medici, io facevo parte dell'albo dei biologi, se è una cosa solo formale mi lascia molto perplessa, se invece c'è dietro qualcosa di più sostanziale che serve a un confronto, a un così, uno scorrere di informazioni e di esperienze tra docenti, allora sì

R: Quindi gli albi potrebbero servire per aiutare i docenti a colloquiare tra di loro, anche se appartengono a scuole diverse, in questo senso

I: Sì, altrimenti no, non ha molto senso.

R: Cosa significa per lei costruire la propria identità come docente.

I: Eh, questa è una domanda cui faccio MOLTA fatica a rispondere. Ehh, direi sempre di più riflettere sugli errori che si sono fatti e invece sui risultati positivi che si sono ottenuti negli anni. IO direi che potrebbe essere questa.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare, rafforzare l'identità professionale

I: La capacità di ascolto, la disponibilità e la conoscenza approfondita degli argomenti che deve trattare. Questi sono i tre punti fondamentali.

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità.

I: allora abbiamo detto liceo, laurea, ehh, ricerca all'istituto dei tumori, insegnamento nelle libere attività complementari, ah, e poi, immissione in ruolo, concorsi,

R: Corsi di aggiornamento successivo

I: Corsi di aggiornamento successivo, sì

R: Ci sono stati altri corsi o altre esperienze al di fuori della scuola che secondo lei comunque l'hanno aiutata.

I: Sì, stranamente il corso di formazione per il concorso alle superiori. Mi è servito tantissimo, perché l'ho fatto dopo tanti anni che insegnavo, l'ho fatto sapendo benissimo che non sarei andata alle superiori, però così per interesse personale e per volermi mettere un pochino in gioco, e devo dire che mi è servito veramente tanto, anche perché ho trovato docenti veramente validi.

R: Le è servito sul lato della docenza, sul lato personale?

I: Sul lato della docenza, personalmente sì.

R: Altre, mi dicevano, il suo professore, il suo tutor

I: All'inizio di carriera

R: Altri docenti

I: E poi i colleghi

R: I colleghi

I: Sostanzialmente con alcuni colleghi ho sempre collaborato molto. Non con tutti magari, perché è ovvio che ci sono persone con cui c'è maggiore affinità, però devo dire che la collaborazione con i colleghi mi è servita tantissimo, anche perché nella nostra disciplina noi proveniamo da strade diverse, per cui ci capitava di collaborare, io mi sono trovata sempre molto bene con colleghi che magari avevano laurea o in matematica, o in chimica, o in scienze naturali, eh, colleghi laureati in biologia non ho trovati un paio con cui però stranamente non, non avevo affinità.

R: Ecco rispetto a questo, secondo lei sarebbe una cosa opportuna scindere le cattedre di matematica e di scienze alle medie, in modo che la matematica potesse essere insegnata da chi ha fatto più un percorso specifico?

I: No, personalmente credo di no perché quello che io cerco di far capire ai ragazzi che le scienze sussistono solo perché c'è un fondamento di matematica. Cioè scindere le due cose creerebbe secondo me più difficoltà perché molto spesso nelle scienze io faccio riferimento alla matematica e se viene a mancare tutto questo. Altra cosa: lo spazio orario. Quante volte capita che devi fare l'esperimento di due ore e togli alla matematica per fare scienze. Sono troppo piccoli, secondo me per spezzettare e frazionare l'insegnamento ancora di più di quello che è adesso.

R: Quali sono le difficoltà che ha incontrato nella costruzione della sua professione

I: Mmm,

R: o delle situazioni in cui si è trovata in difficoltà

I: Aver trovato delle famiglie oppostive. Mi è capitato e lì è stato veramente drammatico. Perché è molto difficile cambiare l'atteggiamento. Ci si può arrivare con il tempo però, questa è stata la reale difficoltà.

Seconda difficoltà aver incontrato, una sola volta, nella mia esperienza di didattica, ma una preside che mi ha osteggiato in tutti i modi. Che ha cercato bÈ, esprimo..., io mi ero sempre data tantissimo da fare nella mia scuola, ero collaboratrice della preside, ero responsabile del POF e obiettivamente c'era stato un buon rapporto. La preside, c'è stato un periodo in cui abbiamo avuto una reggenza e tutto è andato bene, è arrivata una nuova preside e ha smantellato totalmente tutto quello che era stato fatto precedentemente. Ha fatto il vuoto, perché voleva essere lei in prima persona a gestire tutto. È chiaro che facendo questo la prima cosa che ha fatto è stato screditare tutte le persone che avevano retto la scuola. Eravamo un buon numero, 8-10 persone e ci ha osteggiato in tutti i modi. Dal metterci nelle classi più difficili, dal darci i casi disperati, 3-4 per classe, darci gli insegnanti di sostegno meno qualificati e meno ahh, meno efficaci, darci degli orari pessimi, con tre-quattro ore di mensa e tempo prolungato.... risultato ho retto un paio d'anno e poi ho detto "Va bÈ, meno, pazienza, ho capito qual è il messaggio": Ecco questa è stata l'altra grossa difficoltà che ho incontrato, su due fronti.

R: Quali dubbi si pone o si è posto circa e nella costruzione della sua professione.

I: Sarò in grado di motivare i più bravi ragazzini e di non escludere i ragazzi con maggiore difficoltà? Riuscirò a non ahh far sentire mmm, sempre più in difficoltà i ragazzini che hanno, hanno problematiche di apprendimento? Mmm, riuscirò, ecco riuscirò a creare un clima sereno nella classe, riuscirò a gestire i conflitti, R: Ha mai seguito corsi di pedagogia?

I: No è stata tutta esperienza sul campo. Ho letto libri, questo sì.

R: Quindi comunque diciamo che in autonomia ha sentito il bisogno di

I: ho sentito il bisogno di...sì.. ho sentito il bisogno perché è chiaro che a un certo punto, mi rendo conto che le mi forze non bastano e quindi sì, ho letto parecchio e ho cercato la bibliografia su questi argomenti specifici che mi interessavano.

R: È riuscita a discutere, dialogare, confrontarsi su questi problemi?

I: Con i colleghi

R: Con i colleghi

I: Sì, sì, sì.

R: È servito?

I: Molto, perché ho cambiato proprio il taglio

R: Quale ritiene dovrà essere il suo percorso formativo futuro?

I: Sono a termine della carriera (ride) ho ancora un anno

Quindi spero di continuare a questi livelli, questo è quello che mi auguro. Se poi miglioro tanto di guadagnato, però.

R: Ecco, sentirsi alla fine della carriera per un docente, ehm, cosa significa

I: Mi spaventa se devo essere sincera, perché ho paura del vuoto, e quindi, ho già pensato, siccome nella scuola abbiamo un corso di recupero, di venire come volontaria (sorride). Perché obiettivamente, l'essere sempre con i ragazzi ti tiene, ti tiene vivo. Vedere i ragazzini, questo sciame di ragazzi che entrano a scuola al mattino, mette di buon umore. Trovarmi da sola a casa mi spaventa sì. Devo essere sincera. Dall'altro lato sento il peso della routine. Questo sì, perché svegliarsi tutte le mattine alle sei e mezzo, dover essere, ecco la cosa che mi, mi pesa è l'essere cosciente del fatto che sono in prima linea, che ogni momento che passo in classe son giudicata dai ragazzi, che devo essere sempre all'altezza di quello che faccio, e ci sono dei momenti di stanchezza, obiettivamente.

R: Quindi con l'età si sente di più la stanchezza.

I: Sì, sì. Perché la sensazione è proprio quella di essere al fronte con i ragazzi con, non dico con il fucile spianato, però, se hai instaurato un certo tipo di rapporto con la classe, per cui i ragazzi ti ascoltano e ee sei un punto di riferimento per loro, con l'andare degli anni obiettivamente questo pesa, ...devi essere al top in ogni momento.

## APPENDICI

R: Quindi anche rispetto all'età pensionabile per i docenti, ritiene che, come dire, l'obbligo di rimanere

I: Pesa moltissimo, pesa moltissimo e non so se va, cioè io penso che possa andare anche a discapito dell'attività perché se da un lato la mia esperienza può servire come tutor, dall'altro essere io responsabile in classe, a 64-65 anni, credo che sia una cosa che non ha senso

R: Quindi magari questi docenti, negli ultimi anni se si dovesse arrivare a questo punto bisognerebbe pensare di riutilizzarli, di riallocarli

I: Sì, non dico in biblioteca perché la biblioteca sinceramente è la morte civile, ma come tutoraggio questo sì, come funzione di raccordo tra i colleghi, come punto di riferimento nel momento della difficoltà, questo secondo me sarebbe veramente qualcosa che va a favore della qualità dell'insegnamento, della scuola

R: Quindi pensare dei ruoli appositi in cui questi insegnanti, che non riescono magari, fisicamente, per l'età, comunque per una certa condizione a supportare e a sopportare un carico totale di classe comunque riuscire

I: Affiancare

R: Riuscire essere utili comunque, migliorerebbe la scuola

I: Assolutamente molto. All'estero ci sono queste figure professionali e quindi non vedo perché non dobbiamo prendere le scuole migliori.

R: Lei sa anche dove?

I: In Francia so che ci sono, e poi va bè, altro sinceramente non so.

R: Comunque un'esperienza.

R: Chi secondo lei influenza maggiormente i futuri docenti nella costruzione della loro identità. Quindi pensando alla nuova generazione di docenti chi secondo lei può influenzarli, sia positivamente che negativamente.

I: Tenendo presente che ormai il preside è un preside manager e quindi non può più svolgere il ruolo che in realtà un tempo svolgeva. Perché il preside era la persona che entrava nelle classi, ah guardava le prove di verifica dei singoli insegnanti, dava dei consigli, eh, attualmente io vedo solo gli insegnanti dei corsi di aggiornamento, perché non, non vedo altra funzione in giro, non, non mi viene in mente nulla.

R: Ma per un docente nuovo quindi è fondamentale

I: I corsi di abilitazione, Tfa, di tirocinio formativo, se non c'è quello, sinceramente non so come possa costruire la propria identità

R: Come strutturerebbe la formazione per futuri docenti, quali corsi, quali tempi

I: Eh, quali tempi almeno.. Sicuramente dei corsi di didattica della disciplina, eh dei corsi anche sulla sui problemi dell'adolescenza sicuramente, sui problemi dell'apprendimento, ecco quello che ad esempio serve moltissimo, secondo me è, mi è servito molto aver imparato quali sono le problematiche dei ragazzini dislessici, perché eh anche le, le nuove tipologie di insegnamento che facilitano l'apprendimento ai ragazzi dislessici, mi è servito perché poi lo faccio ricadere su tutti, quindi ritengo che un insegnante che deve cominciare deve avere buona conoscenza di tutte queste problematiche, dai DSA, anche sicuramente i ragazzi DVA, ma soprattutto sulla dislessia, discalculia, e le strategie che si possono adottare nell'insegnamento a questo tipo di ragazzi.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale.

I: Non vergognarsi di fare l'insegnante, perché la società attuale svilisce molto la figura dell'insegnante. L'insegnante chi è: quello che ha tre mesi di vacanza, che torna a casa e non fa nulla, e che, e che lavora poco, sostanzialmente. Ehhh far percepire, secondo me è fondamentale, dare un'importanza alla figura dell'insegnante, che non è solo la persona che trasmette l'insegnamento, ma è la persona che fa crescere il ragazzino. Attualmente la percezione che vedo all'esterno è "La scuola è un parcheggio. Teneteci il più possibile, fate quello che volete, non mi interessa, ma teneteci il più possibile". Quindi, come la famiglia cerca di impegnare il tempo dei ragazzi con diecimila attività, dal basket, alla pallavolo, alla pallacanestro, la scuola deve essere il parcheggio dove i ragazzini si trovano, quindi cercare di ridare un ruolo alla figura dell'insegnante che non è quello che fa da babysitter ma è quello che trasmette il sapere, che fa crescere il, il ragazzo, sia dal punto di vista cognitivo, che dal punto di vista del, emozionale.

R: E cosa vuol dire essere un insegnante di matematica e scienze per le Scuole Secondarie di Primo Grado nella società attuale.

I: Ehhh, ritengo che la matematica e le scienze nella società attuale abbiano un peso enorme. Per l'insegnante di matematica e scienze deve sviluppare quelli che sono gli interessi che hanno già i ragazzi, ma dare gli strumenti per capire il mondo tecnologico nel quale noi viviamo.

R: Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale: autoritario, amico, tutor,

I: Tutor, direi sostanzialmente sì.

R: Quali sono i suoi obiettivi didattici, cosa reputa importante debba rimanere nelle sue discipline, nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno.

I: L'interesse e la curiosità. La concezione che, non è che quello che io so mi, mi ha dato la possibilità di conoscere tutto, ma l'insegnante mi ha dato gli strumenti per andare a ricercare quello che in un domani mi può servire. Cioè mi ha dato la capacità di apprendere, insomma, sostanzialmente. Questo è quello che in assoluto debba fare l'insegnante.

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale?

I: Mah, faccio fatica a rispondere

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

R: Lei pensa di dedicare molto più tempo di quello che, insomma se si pensa, allora l'insegnante è 18 ore in classe, poi ci sono varie attività eccetera, un impiegato fa 40 ore, 36 alcuni, ecco lei pensa che rispetto a questo carico di lavoro, la sua passione per l'insegnamento, la sua voglia di insegnare la spinge ad andare oltre, quindi a togliere spazio

I: Ah bÈ se è questo che si intende, ovvio. Ma, è difficile, non è un cogliere spazio perché tutto quello che io posso fare nell'insegnamento si riflette anche nel mio modo di avvicinarmi con la famiglia. Faccio un esempio: io sono nonna e andare a vedere che ci sono i corsi o i giochi scientifici, mi spinge ad accompagnare le mie nipotine, ad avere interesse, a fare gli esperimenti in casa per sviluppare... ecco perché faccio fatica a rispondere perché è talmente un unico che ee, non c'è questo compartimento stagno.

R: Che ruolo gioca la passione nello svolgimento della sua professione docente

I: Eh tutto

R: Vede molta diversità tra il suo modo di porsi come docente e quello dei colleghi diversa anzianità di servizio o in pre-ruolo?

I: Dipende, con alcuni sì, con altri no. Con quelli con cui, ovviamente, entro più facilmente in relazione, è chiaro che entro in relazione con i giovani che sono come me, e gli altri no, perché so che non potremo mai capirci.

R: Ma secondo lei dipende dall'anzianità di servizio.

I: No, no, non c'entra niente.

R: Quindi anche un

I: Un neo-immesso in ruolo può avere la stessa passione, la stessa modalità, lo stesso approccio che ho io a fine carriera, ehh, dipenda da quelle che sono le sue attitudini, il suo modo di lavorare.

R: Dove vorrebbe essere tra cinque anni?

I: BÈ se devo essere sincera vorrei essere (ride) ai Caraibi.

Detto questo non lo so, penso che comunque qualche cosa nella scuola andrò a fare. Sarà il corso di scacchi, sarà il corso di recupero, ma qualcosa sì, sicuramente.

R: Ecco prima ha detto la parola volontariato quando si parlava di questo, nel senso che lei non vede, la scuola è fatta anche molto di volontariato.

I: Assolutamente sì, e non penso proprio che ci possano essere delle figure di questo tipo perché non sono contemplate

R: Se vuole aggiungere qualcosa rispetto alla ricerca, rispetto alle domande, qualcos'altro che le viene in mente.

I: No, direi di no, non ho altro da dirle.

R: Allora grazie.

I: Niente.



INSEGNANTI: INTERVISTA R3

I: Mi sono trovata un po' in difficoltà con le domande

R: Sono domande un po' particolari?

I: È che magari uno preso dalla routine, dalla quotidianità delle cose magari non pensa, le fa senza pensare, poi va a scavare

R: Proprio uno degli obiettivi che è stato dato dalle linee europee è stato proprio di portare gli insegnanti soprattutto quelli nuovi, ad avere dei momenti di riflessione, sia sul loro percorso di formazione

I: Io sottolineo soprattutto quelli nuovi, sia per una questione, anche di energia, di elasticità mentale, perché mi accorgo che rispetto a quando ho iniziato, le energie veramente, sono, sono diverse, quando hai 27 anni, quando ne hai 55, proprio, ehh, anche la capacità di mettersi in gioco, di cambiare, anche perché abbiamo delle situazioni, penso un po' dappertutto un po' in particolare a livello sociale, abbastanza difficili, per cui ci troviamo spesso a fronteggiare l'emergenza, tanti discorsi vanno un po' nel dimenticatoio perché c'è bisogno di gestire. È arrivato oggi, un ragazzo nuovo del Senegal, del 2000, inserito in terza media, ehh, insomma, questa è la mia premessa, per cui magari, persone più giovani, o che hanno ancora un rodaggio, che sono fresche di studi, sono un po' più facilitate.

R: Quanti anni di ruolo nella classe di concorso Matematica e Scienze

I: Sono entrata nel 99

R: E di preroelo?

I: E di preroelo ho cominciato nell'86 con le prime supplenze, poi ho insegnato nove anni nella scuola privata, in una scuola paritaria, e poi sono entrata di ruolo, quindi dall'86 praticamente.

R: anni di preroelo in altre discipline?

I: No, ho insegnato solo quello

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica.

I: Ecco, ahh, secondo me... è proprio una predisposizione, nel senso che io ho sempre avuto un...particolare interesse, nel senso che mi piace. Nel senso che anche adesso se mi devo mettere a fare qualcosa di nuovo di nuovo di matematica lo faccio volentieri, mi piace. Dovessi, non so, fare un altro tipo di approfondimento o un'altra cosa...lo farei un pochino più...

R: Ma c'è stato un momento particolare che

I: allora io sono partita con un interesse proprio nell'ambito scientifico, perché io non sono laureata in matematica ma in biologia, in scienze biologiche e per cui poi l'interesse per la matematica è venuto un po' dopo anche in conseguenza dell'insegnamento, però diciamo che l'interesse è legato alla predisposizione.

R: La può considerare una passione?

I: Allora.. una passioneeee, all'inizio non è stata proprio..... lei dice matematica?

R: Matematica e scienze, mi dica lei se è diverso per un ambito o per un altro.

I: No, pensavo l'insegnamento..... No, quello sì sicuramente, sempre per il motivo, stesso motivo di prima, che se una cosa interesse, la si fa volentieri, quindi una passione, sì, sì.

R: In che modo e per quale motivo si è accostata all'insegnamento

I: Ecco invece questa è stata una cosa abbastanza... casuale. Nel senso che io frequentavo il San Raffaele come, ho fatto lì la ...mi aiuti

R: Tesi?

I: No la tesi l'ho fatta all'università. Una tesi sperimentale però l'ho fatta all'università. Com'è che.. per avere l'abilitazione...

R: Il tirocinio?

I: Ecco ho fatto il tirocinio, perché poi ho fatto l'abilitazione alla professione che poi.. e quindi frequenta il S.R., nel mio laboratorio, mi avevano proposto anche delle cose interessanti, poi è successo che una mia..una mia amica, c'è questo posto in una scuola paritaria, cercano un insegnante proprio così per caso... e io ho iniziato lì. Mi sono sposata abbastanza giovane, in quegli anni ero già sposata, era vicino a casa e ho detto "Ma si proviamo... e poi... è stato così, come ho cominciato. Però probabilmente se questa mia amica non mi avesse contattato, magari, la mia strada poteva essere stata diversa.

Io non sono partita con l'idea di insegnare.

R: Adesso per lei è una passione?

I: Adesso lo faccio molto volentieri. Lo faccio volentieri. Mi piace entrare in classe, anche se a volte come tutti siamo un po' sclerati per questa situazione difficile, lo faccio volentieri. Cioè se tornassi indietro...

R: Rifarebbe la stessa cosa?

I: Lo rifarei, sì.

R: Nella Scuola Media, per cui lei non ha insegnato in altre scuole?

I: No

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

R: nella Scuola Media

I: Anche se, sempre in questa scuola paritaria mi avevano proposto di andare al, di fare scienze al allo scientifico. Però nel frattempo mi sono appassionata. A parte che mi piace anche la fascia d'età, ma mi sono appassionata proprio alla matematica, per cui se avessi dovuto andare allo scientifico con la mia laurea avrei potuto fare solo scienze, così ho preferito rimanere alla Scuola Media.

R: Quali sono o sono stati i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria?

I: Questa domanda sinceramente è un po' di difficile intert, interpretazione, modelli....

R: allora, durante il suo percorso formativo alle superiori, all'università o in altri ambiti, se ci sono stati dei modelli

I: Cioè delle persone?

R: Sì, qui si intende dei modelli di formazione, quindi riguarda il modello di formazione dei suoi docenti, quindi un insegnamento più ex-cathedra, un insegnamento più pratico, un ..un insegnamento nelle scienze più positivista, più

I: Beh certo che a me affascinarono, mi piacevano, come ho già detto prima.. gli insegnanti che applicavano il metodo sperimentale che davano un taglio di questo genere, per cui

R: E a lei è rimasta questa cosa?

I: A me è rimasta, infatti i primi anni che ho fatto il laboratorio, ero in un laboratorio di ricerca.

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: E bÈ questo mi sembra abbastanza... come tutte le professioni.

Ci vogliono delle competenze, oltre che delle conoscenze molto specifiche, quindi è una professione a tutti gli effetti, cioè non ci si può improvvisare, per niente. Oppure si ci si può improvvisare come fanno tanti supplenti, però ehhh, poi bisogna cambiare tantissimo.

R: Quali sono le azioni e i pensieri che definiscono e differenziano un insegnante professionista da uno non professionista. Cosa specifica un insegnante professionista

I: Ecco, intanto questo qui, le caratteristiche personale, come prima cosa sicuramente bisogna essere, avere la capacità di entrare in sintonia, in empatia con le persone, perché se no, con i ragazzi di età specifiche, perché se no, assolutamente, non si cava un ragno dal buco, perché soprattutto ancora a questa età il rapporto personale importa tantissimo, perché a volte ci si si accorge che certi lo fanno, magari ancora, si sono grandicelli, ma studiano per fare un piacere a te, e se tu non sei visto tanto bene, allora.. soprattutto quelli un po' in difficoltà, quelli lasciati un po' a se stessi, anche al di fuori, li devi agganciare da questo punto di vista, la capacità di entrare in relazione, un po' in empatia. Poi bisogna sicuramente anche essere, questa è una parola grossa, anche un po' carismatici, cioè bisogna essere in grado di di catturare anche il loro interesse, la loro attenzione, anche con la propria personalità, questo di sicuro, perché se no loro si lasciano scivolare via, scivolare via tutto. E poi una grade capacità di adattamento, quello sì, perché ogni anno che passa è, un, è tutto..., non si può rivoluzionare tutto il tuo...io ho provato un anno ad avere in classe contemporaneamente quattro ragazzi difficili in una prima, quattro anni fa, proprio di quelli quasi che ti impediscono di fare lezione, allora lì devi proprio rivoluzionare completamente la tua idea di..di insegnamento. Perché se io devo fare la lezione così...hai hai finito. Quindi la capacità di adattarsi, forse è la professione in cui...non lo so, in cui ci si deve adattare di più.

R: Quindi adattarsi al carattere

I: Adattarsi alla situazione in cui ci si trova, perché capitano annate in cui ci sono dei ragazzi più disc, tra virgolette più normali, più scolarizzati e ci sono degli anni in cui invece bisogna, a volte in cui bisogna curare l'incolumità fisica: è già un obiettivo

R: E quali azioni dovrebbe o non dovrebbe compiere, un insegnante professionista? Un insegnante che fa veramente l'insegnante? Quali azioni

I: La, la prima cosa è la capacità, come abbiamo detto prima, di ascoltare di capire le istanze che ti vengono da, da, che ti trovi davanti, per forza

R: C'è qualcosa che lei ritiene che un insegnante non dovrebbe assolutamente fare in classe?

I: BÈ innanzitutto non dovrebbe fare un esempio scorretto, nel senso che i ragazzi BEVONO tutto quello che, che vedono. Lei può entrare con centomila proclami, ma il primo, la prima volta che si accorgono che c'è qualcosa che non, che stona con quello che è stato detto, subito lo notano. Quindi la prima cosa è essere delle persone coerenti, serie, se si vuole che loro siano seri, bisogna essere altrettanto seri noi, non dare mai per scontato niente. Se si dice una cosa quella cosa va fatta. Quindi dare un esempio di, di correttezza e di serietà. Di conseguenza un insegnante non dovrebbe mai dare un esempio sbagliato. Col proprio, con la, con l'atteggiamento, anche a volte con il modo di di, di porsi, di stare in classe, perché anche l'aspetto formale, diciamo

R: Gli obiettivi?

I: Eh gli obiettivi

R: In genere, poi vedremo proprio quelli specifici di materia.

I: Gli obiettivi sono ancora quelli, soprattutto, per questa fascia di età, oltre a quelli didattici, cognitivi, l'obiettivo educativo. Per me la scuola è il primo luogo di educazione civica, prima ancora di tutto, o almeno

R: In questa fascia d'età?

## APPENDICI

I: In questa fascia d'età. Per cui per prima cosa diciamo che a scuola si impara a vivere in una società. Sono delle prove generali, io le considero così.

R: Quindi sta molto attenta a questo lato.

I: Cioè posso sopportare che un ragazzo non abbia studiato, non posso sopportare le male parole, che alzi le mani con l'insegnante con il personale, ecco. Cosa che invece si realizza ..spesso. (ride)

Poi lo sopportiamo lo stesso, però diciamo che preferisco sopportare uno che non si impegna, piuttosto ce uno che si comporta male.

R: Vuole aggiungere qualcos'altro rispetto a questa domanda?

I: Non saprei, beh no qui, no.

R: Quali sono le differenze nelle competenze.

I: Secondo me è importante avere la capacità di saper valutare in modo corretto. Perché se no si rischia di, di fare dei danni. Da un riscontro corretto...ossia non sopravvalutarli, a volte è deleterio quando i ragazzi escono dalla terza media, sopravvalutati, che pensano di .. e viceversa neanche essere particolarmente rigidi nella valutazione. Secondo me è una competenza molto importante quella docimologica, della valutazione.

R: Della valutazione

R: La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola?

I: Questa è una cosa che sinceramente anche questo non ... per azienda si intende...

R: Diciamo che adesso le proposte sono state quelle di dare sempre più autonomia alle scuole

I: In questo senso

R: È stata proposta l'assunzione diretta dei docenti, quindi insomma tutti elementi che porterebbero la scuola ad essere considerata, meno statale e un po' più azienda. Dove c'è qualcuno che dirige il tutto e che avrà eventualmente..

I: E questa, questa è una cosa che un po' a me sfugge. Dovrei avere una visione un pochino più...dal di fuori. Sinceramente io non sono contraria che la scuola diventi per certi aspetti un pochino più competitiva, non sarebbe male. Però ci sono anche dei rischi dall'altra parte, non lo so. Se io penso alla scuola azienda... per esempio la scuola privata è una scuola azienda, perché anno un budget, per cui se no... Per cui nella scuola privata, ho trovato alcuni, a parte che erano anni diversi, ehh, ho trovato degli aspetti molto positivi, però ho trovato degli aspetti negativi. Nel senso che gli studenti assolutamente convinti, dicevano "Tanto io pago, non mi boccerete mai, anche se non studio". Proprio detta così: chiaro e tondo. Uno mi ha detto una volta: "Ma perché si dà così da fare a spiegarci, tanto anche se non impariamo noi siamo promossi." C'è anche un po' il rischio, non lo so, che magari anche per fare risultare la scuola con dei livelli, magari alti, si tende un po' a forzare, falsare quella che è la realtà

R: Sì ci vorrebbe un senso della realtà molto forte, che potrebbe andare contro, giustamente

I: Ad esempio: nelle scuole private tutti i ragazzi sono bravi, allora danno i voti altissimi alla fine dell'anno. Qui a \*\*\*<sup>860</sup>, è un paese abbastanza piccolo, poi le voci girano "Ahh i ragazzi dei \*\*\*<sup>861</sup> sono usciti tutti con l'otto." Eh È, andiamo però a vedere questo otto come è stato dato? C'è anche il rischio di, non lo so.

R: C'è anche un rischio di, al di là di quello che è poi la realtà, secondo lei c'è veramente un'idea di questo tipo rispetto alla scuola privata negli insegnanti in generale?

I: Eh in generale non lo so, non saprei dire, in generale non me la sento di dare un giudizio generale.

R: Non so, ha sentito qualcun altro dei suoi colleghi o degli amici che non sono nella scuola, ma che hanno questa idea della scuola privata?

I: Sì, io personalmente sì, poi se parliamo dei massimi sistemi.

R: Certo, secondo la sua esperienza

I: Recentemente, perché anni fa non era così. Quando andavo a scuola io, anzi c'era molta selezione, erano le scuole dove veramente si formavano le persone che poi avrebbero studiato, sarebbero andate all'università, ma adesso no. Troppa demagogia nella scuola privata.

Però non c'entra.

R: BÈ è comunque uno dei nodi centrali del dibattito: i fondi alle scuole private, diamo i fondi, non diamo i fondi

I: È che probabilmente magari scuole a 5 km di distanza, sono due mondi completamente diversi e quindi come faccio a sapere, in un'altra scuola magari è tutto diverso

R: È a conoscenza dell'esistenza del

I: No, non lo sapevo

R: È andata a vederlo per caso?

I: Non ho avuto tempo per vederlo

R: Va bene

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un ordine professionale degli insegnanti, come si fa per esempio per i biologi, per i medici?

---

<sup>860</sup> Nome del paese omissso per Privacy

<sup>861</sup> Nome della Istituzione Scolastica omisssa per Privacy

I: Eh ma gli insegnanti, non ci ho pensato ma non vedrei la necessità, a che scopo, cosa potrebbe

R: Di solito gli albi tutelano gli interessi e nello stesso tempo sono loghi anche di formazione, di confronto

I: Io adesso sinceramente non ne sentirei la necessità, ripeto che però io adesso sono verso la pensione, bisognerebbe sentire..

R: Nella sua ottica non, non è importante.

R: E vede molti suoi colleghi giovani improvvisare? Cioè ha avuto occasione di vedere persone, uscite dalle nuove abilitazioni

I: Allora se io li vedo ehh, sinceramente ne ho visti parecchi ormai in questi anni di persone giovani, però a volte improvvisano ma perché non hanno altra scelta e comunque sì, perché non sono stati formati però, io vedo sempre una buona volontà nel senso di, però ovviamente non tutti, non si può generalizzare, però c'è, sì c'è la buona volontà di di migliorare in modo da tendere ad essere dei professionisti veri e propri, ecco.

R: Cosa significa per lei "costruire la propria identità come docente"?

I: allora se si intende l'identità come mio modo di essere docente, ehh la cosa che va costruita sempre di più è quella di essere informazione continua, cioè cercare il più possibile di non essere autoreferenziali, di confrontarsi, per forza. E l'unica situazione in cui, come dicevo prima, non si può tornare a ripetere le stesse cose, gli stessi atteggiamenti. Gli stessi progetti. Ogni anno che cambiano, cosa diverse, si ha anche per le leggi che continuano a cambiare, per cui, per costruire il mio modo di essere docente io devo continuamente pensare di essere il più possibile in evoluzione, anche se questo mi fa fatica, soprattutto, ripeto, alla mia età. Anche perché c'è comunque un po' l'idea di dire mah la didattica la so. Mi accorgo di, so come fare con ragazzi, per cui tendo a dire "Cosa devo fare di più?"

R: Certo

I: Io ho tre figli e quando andavano a scuola dicevo "Ma come si fa a spiegare queste cose in questo modo, non si può? Capito? C'è anche un po' questo aspetto..di pensarsi a posto.

R: Cioè anche riuscire a confrontarsi con altri tipi di insegnamento dei docenti dei figli

I: Mh

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare e rafforzare l'identità professionale

I: Questo ritorna un po' quello che ho detto, l'atteggiamento più importante sicuramente è ancora l'empatia, il cercare di essere solidale con i ragazzi, con cui ti trovi a lavorare e poi, un atteggiamento molto importante, secondo me e mettersi, metterci nell'atteggiamento di tirar fuori da ognuno le potenzialità che ha, perché sono mondi diversi. Ogni ragazzo è un mondo diverso ed è forse quella la bravura di un insegnante.

R: Sotto questo punto di vista secondo lei è cambiato l'atteggi, il suo atteggiamento da quando ha iniziato?

I: Questo sì, sicuramente. Ho iniziato facendo la classica lezione frontale, che mi andavo a preparare il giorno prima per il giorno dopo, perché ehh, non sapevo neanche bene cosa avrei dovuto fare, ..proprio il primo anno e in una classe di 33, in una classe di 33 oltretutto tutti maschi, sicuramente non ci ha niente che vedere come insegnavo nell'86, ho cambiato tanto.

R: Chi secondo lei influenza i docenti maggiormente nella costruzione dell'identità?

I: Secondo me tutto ciò che è al di fuori della scuola. La società, cioè al di fuori, non dico al di fuori nel senso di contrapposto, però la società,...

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità?

I: Allora le persone che ho trovato proprio sul campo, più che i professori, i tutor, le persone che ho trovato sul campo, quando ho cominciato a insegnare. Quindi i genitori, che soprattutto all'inizio ti danno un po' il riscontro, inoltre, e tanti colleghi, e anche alcune figure di presidi, di dirigenti. Allora si chiamavano presidi, che veramente mi hanno dato alcune dritte, mi hanno dato delle indicazioni, o comunque mi hanno confermato in un certo modo il mio modo di insegnare. Quando alla fine della supplenza i presidi mi chiamavano e dicevano "È stato un bell'anno, siamo contenti..." Ecco era quello una conferma positiva, che diciamo, mi ha strutturato. Poi ho trovato anche una preside particolare che ci ha dato tantissime, tantissimi spunti, tantissime informazioni, più sulla didattica, per cui ci ha fatto fare proprio un lavoraccio di ripensamento proprio di tutta la, ciascuno della propria materia, sulle finalità, sulle metodiche, eccetera, per cui anche quello è stato utile, più che, qua leggevo i professori, più le persone con le quali ho lavorato.

R: Quali strumenti?

I: Quali strumenti? La pratica, l'esperienza diretta.

R: Quindi si impara stando sul campo?

I: Sì, io, nel mio caso è stato così.

R: Ci sono state altre opportunità, altre esperienze di vita che hanno strutturato

I: Ecco qui come corsi per me è stato molto utile il corso che ho fatto quando, appena, non mi ricordo la denominazione, appena, quando si entra in ruolo e si fa un corso

R: La formazione iniziale?

I: Sì, quello mi ricordo che è stato interessante. È stato molto concentrato nel tempo, però anche lì ho avuto degli spunti che mi sono serviti.

R: Spunti più

## APPENDICI

I: sulla didattica, sempre sulla didattica, o comunque anche sulla, sulla pedagogia, perché non avevo nessun tipo di formazione sulla, su questo senso, quindi anche qualche stella pol, anche qualche indicazione..proprio, anche per i non addetti a il avori anche un po' banale, però comunque che no ha mai, ch non ha mai sentito certe cose, sono state importanti. E poi per me sono stati importanti, per me, recent, questo il passato, adesso recentemente invece sono stati importanti i corsi sulle nuove tecnologie.

R: Quindi avete LIM

I: Perché anche quella per me è stata una bella rivoluzione. Io appartengo ancora a una generazione che ha fatto la tesi scritta a macchina... e quel correttore che se si sbagliava, per cui quella è stata, è stata una bella rivoluzione, e il fatto che in un certo senso sono stata forzata, perché l'istituto nostro aveva dato un po' questo taglio, ci ha fatto fare dei corsi di formazione Diciamo che questo mi ha dato la spinta. Poi a me piace abbastanza, come autodidatta, un po' come una scimmia imparo a fare tutto, però, secondo me è stata una bella opportunità.

R: Altre esperienze di vita?

I: Tra le esperienze di vita, sicuramente il fatto di essere una mamma, mi ha aiutato nell'aspetto educativo, anche nel lavoro, quello mi ha aiutato.

R: Quali sono state le difficoltà che ha incontrato nella costruzione della sua professione?

I: Allora, difficoltà non da poco sono state quelle di lavorare in equipe con colleghi con cui a volte non si va d'accordo, nel senso che si hanno delle linee di fondo diverse, su certi aspetti.

Quindi diciamo che quello è sicuramente, è stato una difficoltà, così come è stato una difficoltà il contrario, come dicevo prima, a volte avere a che fare con certi dirigenti di cui on si condividono le scelte. E lì si subiscono, ci si abitua a tutto, ci abitueremo anche a quello, ehhh e poi, la di difficoltà che io mi accorgo, l'ho già detto prima, che a volte ho è quella di pensare di essere, ...

R: Di essere arrivata

I: Di essere arrivata (sorride)

R: E questa la ritiene una difficoltà?

I: Eh la ritengo una difficoltà perché, non può essere così, per il motivo che dicevo prima. Tutto cambia.

Io ho strutturato questo modo di affrontare la didattica che a volte deve essere completamente rivoluzionato. Bisogna farlo, però ecco questo è una difficoltà. Soprattutto se ci sono colleghi che la pensano in modo diverso, eccetera.

R: Quali dubbi si è posta e si pone circa e nella costruzione della sua professione?

I: Mh,mh. Un dubbio che ogni tanto mi prende è quello di non essere in grado di valutare, come dicevo prima. Di valutarli in modo corretto, di non riuscire a dare un'interfaccia corretta, nel senso di sottovalutare gli alunni perché non riesco a capire bene certe loro potenzialità, oppure, si sopravvalutarne altre perché magari hanno un atteggiamento un po' più, più espansivo, più, più limpido, più a volte seduttivo nei confronti dell'insegnante, perché ci sono anche queste dinamiche. Per cui a volte, "Ho fatto bene a consigliare questo tipo di scuola..."

R: Ha avuto dei riscontri?

I: Ma sì tutto sommato, sì, sì, ogni tanto li incontro perché sono 35-36 anni e grosse, grosse cantonate non mi sembra di averne prese, però..

R: Ha mia seguito corsi di pedagogia o di didattica?

I: Li ho fatti nel corso di formazione. Poi va bè, ho un marito che fa lo psichiatra, però non lo ascolto più di tanto.

R: Ritiene che siano importanti nel percorso di formazione del docente professionista.

I: Sì, secondo me sì sono importanti. Un po' di pedagogia e un po' di didattica per forza. Un po' di pedagogia e la didattica sicuramente. SE ci fossero degli insegnati che entrano in ruolo tardi anche le nuove tecnologie perché mi accorgo che soprattutto che quelli di alcune materie, materie letterarie, materie umanistiche hanno un'estrema inerzia, difficoltà a fare, a utilizzare questi strumenti, che però ormai sono, sono indispensabili. Faccio vedere una cosa alla LIM ai ragazzi e catturi subito l'attenzione. Poi, io con il contagocce, perché penso che siamo l'ultimo baluardo, la scuola è ancora l'ultimo baluardo perché non c'è più nessun ambito in cui utilizzano altri strumenti. Io per esempio la mia dirigente ha il pallino dell'informatica e la scuola dell'infanzia deve essere anche lei dotata di tutti i computer. Non lo so. Io la vedo un po' critica anche questa cosa, perché già a due anni io li vedo i genitori gli danno in mano, gli danno in mano il tablet. Almeno la scuola insegnai a temperare la matita, a stare, io vedo che tac, colorano le figure e prendono il colore e penso che anche la manualità, abbia la sua importanza no?

R: Se lo chiede a suo marito penso che le dirà che è una cosa fondamentale perché a livello di connessione tra lo sviluppo del pensiero e la manualità gli studi hanno sempre detto che è fondamentale

I: Perché la scrittura è importante e poi anche il fatto che ci metti del tempo, per fare le cose bene, un certo impegno. E poi i bambini della scuola materna hanno bisogno di sentire il vento, l'aria, il sole, di toccare, no?

R: Quale ritiene dovrà essere il suo percorso formativo futuro?

I: Eh, io mi sento con un futuro già, molto, molto breve, mmm, io sono sempre molto disponibile a tutto ciò che riguarda la didattica, eee ovviamente anche per, se ci dà degli input, degli spunti per affrontare le situazioni di emergenza che ci capitano, ovviamente anche quello

R: Come strutturerebbe la formazione per i nuovi docenti? Cioè vista la sua esperienza, cosa ritiene che un docente

I: Ecco, sicuramente, ultimamente io non so bene come siano strutturati perché ho perso il filo. Sono rimasta alle SSIS, con tutti questi, ho letto un po' di altre di sigla però metabolizzare tutte queste ho un po' lasciato perdere. Per cui non so adesso se facciamo dei corsi di pedagogia, ripeto secondo me l'aspetto più da potenziare è quello lì: didattica e pedagogia perché penso che contenuti, soprattutto per la Scuola Media, qualsiasi insegnanti, quindi dei corsi ancora di quel genere lì...

R: Disciplinare?

I: non sono, penso, magari monografici su qualcosa di particolarmente interessante, però se ti fanno fare il concorso, abbiamo rifatto tutti i programmi, poi abbiamo fatto l'università... Praticamente non lo so. Punterei di più su questi aspetti ancora. E l'aggiornamento

R: L'aggiornamento

I: L'aggiornamento

R: Continuare comunque nel tempo

I: Sì

R: Nel caso dello specifico A059 che contiene matematica e scienze, e una varia quantità di conoscenze disciplinari, secondo lei sarebbe il caso di dividerle e quindi far fare matematica solo da chi proviene da matematica o da ambiti dove la matematica si fa un po' di più e le scienze, però anche lì.

I: Allora, secondo me il punto dolens è più di chi è laureato in matematica e deve affrontare gli aspetti scientifici, perché chi laureato in matematica è vero che assolutamente non ha, quello che ha studiato al liceo, ma poi non ha fatto più, più niente, per cui è veramente difficile spiegare il corpo umano per un insegnante di matematica, piuttosto che la genetica che tante altre cose. Io, io le dico, ho un'amica che è laureata in matematica e ha provato anche, visto che tardava un po' a entrare in ruolo, a fare anche il concorso per la A059. E si studiava, gli ho dato un po' di libri di terza media e si studiava le cose base sui libri di terza media e questo ovviamente è un po' un limite perché non hai la padronanza della materia. Invece io mi accorgo che non ho fatto la parte di astronomia, se non quella che ho fatto alle superiori e quando mi fanno qualche domanda un po' particolare dico "Sì, adesso..." cerco un po' di tergiversare perché non ho la sicurezza, magari penso, cioè mi spiego, ho fatto, non lo sicurezza e la padronanza di chi ha fatto queste materie bene. Penso solo alla fisiologia e queste cose. Al contrario i laureati in scienze a far matematica, anche lì, tante cose del linguaggio matematico, sfuggono nei, negli insegnanti che non hanno una formazione prettamente matematica e mi accorgo che tanti, tanti errori, di codifica, di decodifica, dei tanti modi di scrivere, sbagliati che un laureato in matematica non li farebbe mai

R: E questo potrebbe andare a

I: No a quel livello, no

R: Nel senso che guardando alla Scuola Media è una cosa che può inficiare il futuro o le competenze?

I: Può inficiare un po' nel senso che, secondo me, chi non laureato in matematica a volte dà un taglio meno rigoroso, un po' più approssimativo anche della materia. Ad esempio tanti modi di scrivere con i simboli le, i contenuti, per me un non laureato in matematica per me è difficile che lo faccia.

R: È una matematica un po' più dialogata?

I: Sì è un po' più, sì, sì, meno rigorosa.

R: Meno rigorosa.

I: Io mi accorgo che sono già abbastanza rigorosa, però, s', però non credo che per quello che, sinceramente poi alla fine, anche perché ne abbiamo proprio pochi che vanno a fare delle scuole, in cui richiedono subito dall'inizio una preparazione così precisa. Però io però cerco sempre quando posso di farlo.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale?

I: Eh, la società attuale è una società in continuo cambiamento, e quindi ripeto, un po' come prima, devo assolutamente, devo essere in grado di cogliere le differenze nel, nelle, nella composizione della classe, di un anno con l'altro. Di cogliere tutte le difficoltà che ci vengono sbattute, che vengono buttate dalla scuola, questa capacità di fare un po' da cuscinetto.

R: Cuscinetto tra i ragazzi e l'ambiente esterno o cuscinetto tra

I: Cuscinetto tra, sì, tra i ragazzi e l'ambiente esterno, sicuramente, in particolare quello, e poi ovv, un insegnante professionista dovrebbe trasmettere anche dei contenuti. Io ho sempre in mente questa faccenda dell'emergenza perché nel giro di 5-6 anni, 10 è esplosa questa problematica. La vivo con un po' di sofferenza. La prima cosa che mi viene in mente e rincorrere tutte queste cambiamenti nella formazione della classe, anche all'interno del corso dell'anno. Uno inizia con una classe, crea un certo equilibrio e poi arriva una persona che te lo ribalta completamente. E poi deve essere in grado di trasmettere contenuti specifici, almeno i nuclei fondamentali alla fine della terza media.

R: Cosa vuol dire essere un insegnante professionista di matematica e scienze nella Scuola Secondaria di Primo Grado nella società attuale?

I: Ehh la, secondo me la cosa più importante che possiamo fare noi della nostra disciplina, è quella proprio di dare una chiave di lettura. Alla fine della terza media i ragazzi dovrebbero uscire da qua in grado di leggere, interpretare tantissimi messaggi che gli, che gli vengono da qualsiasi tipo di, da qualsiasi parte, da qualsiasi agenzia, ecco dovrebbero essere in grado di leggerli e di decodificarli. Penso dalle cose più banali a quelle più complesse. Se penso a un ragazzo con il sostegno, devo insegnargli a decodificare un orario del pullman che legge sul, su, su un tabellone,

## APPENDICI

è avvio, no, però devono avere un modo per leggere, aprire una rivista e leggere un grafico, devono sapere, se si parla di ingegneria genetica, devono sapere che cos'è, se si parla del problema dell'effetto serra devono avere un po' una capacità di lettura di quello che c'è.

R: Una base su cui poi costruire?

I: Sì, le conoscenze.

R: Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale (docente autoritario, docente amico, docente tutor...)

I: Docente autoritario bisognerebbe chiedere agli alunni. Amico sicuramente no, lo escludo. Secondo me, tra quelli che avete messo voi, potrebbe essere, quella di tutor, nel senso che accompagni pur dando dei paletti ben precisi con una certa aut, con autorevolezza, quindi essere non autoritario, ma autorevole. Ti accompagno però tu sai che devi, che devi stare entro certi..., con fermezza, insomma. Con fermezza e benevolenza, queste due insieme. Questo binomio che devi calibrare a seconda delle situazioni. La fermezza con un atteggiamento un po' più misericordioso, diciamo così.

R: Quali altri obiettivi didattici oltre quelli che mi ha detto

I: BÈ le abilità e le conoscenze di base di sicuro, poi il fatto che i ragazzi, io spero, che apprendano, abbiano il, assimilino la capacità di affrontare le, tutto il loro, tutte le loro attività, il loro lavoro, diciamo, in modo serio e rigoroso, il mio obiettivo è anche quello: che non prendano eh l'impegno scolastico come una cosa un po' così. La facciamo, la facciamo bene, anche meno ma quello che facciamo lo facciamo bene, che è anche un'impostazione un po' di vita. Che abbiano un atteggiamento positivo nei confronti della scuola e dello studio, oltre gli obiettivi didattici sono questi molto importanti.

R: La professione insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale?

I: Ma non particolarmente. Io non trovo che per il fatto di essere un insegnante la mia vita extra cambi qualche cosa, potrei fare qualche altra attività, nelle persone che frequento non mi pare

R: Che ruolo gioca la passione nello svolgimento della sua professione?

I: BÈ questa è importante perché se non c'è quella si viene a scuola... ci vuole per forza, perché se no ti deprime, e ti vengo... è capitato situazioni difficili che, in cui ti senti demotivato, scorato e quando arrivi al cancello ti viene voglia di tornare indietro, ecco, quindi, ci vuole.

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con diversa anzianità di servizio o in pre-ruolo?

I: Allora, no, sinceramente secondo me non dipende dall'anzianità, ma proprio dalla testa delle, dalla testa delle persone. L'unica differenza che proprio noto marcata, forse l'unica è che i nuovi docenti sono molto più pragmatici e più concreti nell'affrontare tante, tante situazioni. Mi accorgo che gli over sessanta tendono un po' a essere, a volte, un po' eccessivamente proliferi, tornare sulla questione, a giustificare tante cose. I docenti nuovi, anche nel fatto, per esempio di, di essere meno critici, adesso nella scuola c'è questa regola, c'è questo taglio, lo porto avanti, non critico, nel senso, lo vedo più concreto far così lo faccio.

R: Dove vorrebbe essere tra cinque anni?

I: Tra cinque anni dovrei essere in pensione. Ci andrei anche volentieri. Non dovessi andare in pensione, vorrei, magari gli ultimi anni della, della mia carriera scolastica, essere in una scuola dove con le emergenze che ho continuato ad, a (sorride) ripetere, fossero un po' meno presenti, meno pressanti. Non mi dispiacerebbe provare a... a insegnare senza dovermi accollare tutte quelle difficoltà che, che comunque pesano, che ti obbligano ... a un continuo metterti in gioco e che va bene ci sta, ma a un certo punto uno è anche stanco. Quindi adesso reggo non so tra cinque anni.

R: Altri ruoli oltre a quello di docente, ha pensato, eventualmente, se negli ultimi anni o anche successivamente alla pensione come altra figura

I: Come altra attività?

R: No come altra figura all'interno della scuola?

I: No, non ci ho proprio pensato. Lei dice magari come...

R: Come tutor

I: Come tutor? No assolutamente, io faccio molta fatica a... un supervisore deve avere una visione di insieme, no io sono molto di più per le cose concrete, spicciole, no farei difficoltà

R: Se vuole aggiungere altro, altri commenti..

I: No, No è stato utile perché, è stato utile questo lavoro

R: Diciamo che cerchiamo di dare qualcosa che sia utile anche per le persone che si offrono nella ricerca

I: La ringrazio

R: No grazie a lei, la ringrazio tanto.





INSEGNANTI: INTERVISTA R4

R: Quanti anni di ruolo nella classe di concorso Matematica e Scienze

I: Tre anni

R: E anni di pre-ruolo sempre nella A059:

I: allora zero anni, nessun anno perché ho iniziato subito nella A059

R: quindi anni di pre-ruolo in altre discipline

I: Dodici anni, nella A060, che è scienze alle superiori

R: Scienze alle superiori

I: Sì.

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica.

I: Allora io differenzierei le scienze dalla matematica, nel senso che, ho riflettuto, per le scienze già alle elementari, nel senso che avevo un insegnante che faceva tantissime uscite didattiche, ci faceva fare delle esperienze anche di laboratorio, ma anche delle cose molto semplici, per i bambini delle elementari, e quindi da lì anche la passione per l'aspetto scientifico. Invece per la matematica è stato proprio un caso. Proprio un caso della vita. Poi magari le spiegherò perché ci hanno dato l'opportunità di fare un corso e poi l'ho fatto.

R: Poi più avanti vediamo.

Potrebbe considerarla una passione? Il suo interesse è diventata una passione? Per la matematica e la scienza?

I: Sì, sì, sì, anche se è stato un caso comunque adesso la cosa mi appassiona abbastanza

R: E in modo analogo per quale motivo si è accostata all'insegnamento, e non ad altre

I: Allora, vediamo un po' perché prima, allora, allora, niente. È stata una casualità nel senso che ho fatto l'abilitazione per la A059, proprio perché avendo già passato il concorso per la A060, avevo visto che c'era anche questa possibilità del corso-concorso, quindi una cosa, se seguivo un corso, di matematica e scienze, e quindi, avevo degli insegnanti molto bravi che mi hanno proprio fatto capire che la matematica è anche magia, è anche purezza e gioia, così, allora mi sono avvicinata anche alle scienze matematiche. Invece ho scelto la Scuola Media e non i licei, o le superiori, perché dopo 12 anni nelle superiori, ho notato che alle superiori le scienze sono proprio bistrattate, nel senso che, se non è un liceo dove si arriva fino al quinto anno, in tutti gli altri nei tecnici, nei professionali, eccetera, valgono solo i primi due anni, e quindi è veramente una materia di serie B. Con pochissime ore, son pochissimi laboratori, con poco peso, insomma, allora pensavo che alle medie avesse più peso, avendo matematica e scienze, 6 ore alla settimana, insomma, un po' più importante, ecco.

R: Si ricorda in che anno ha fatto il corso-concorso?

I: Allora il corso-concorso mi pare, allora, mhh mamma mia

R: anni 80, anni novanta

I: No, no, nel Duemila. Allora il cor, il concorso è del 2001, proprio il concorso della A060, invece quello l'avrò fatto un due-tre anni dopo, 2003, 2004, una cosa così. Sì

R: Allora, quali sono o sono stati i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria?

I: Ecco

R: C'è stato qualche modello pedagogico, più scientifico più

I: Eh, allora io credo che, io non avuto dei modelli, insomma quando ho letto a questa domanda ho pensato alla, al mio percorso. Allora io mi sono diplomata in perito agrario, poi ho fatto geologia alle super, all, all'università e ho sempre avuto un po' la passione per le scienze naturali, insomma, e, e, mi sono chiesta, da dove derivava, se era una questione familiare. Cioè nell'ambiente familiare si è sempre respirata un'aria un po' di viaggi, scoperte, andare a visitare un museo, andare a visitare un'area naturalistica, andare in montagna, ma guardare anche le specie, la flora, la fauna, quindi penso che nasca da lì, ecco. Come modelli, un modello formativo

R: Più genitoriale?

I: Sì più, più quello che si è respirato all'interno della famiglia e anche magari della mia scuola, del mio percorso scolastico, però poi va bè la curiosità, nel senso che anche ho fatto anche il corso per apicoltrice, sono anche apicoltrice, cioè è un po' tutti aspetti che messi insieme sono. Io quando ho letto questa domanda pensavo più a modelli, tipo, perché l'ho letta un po' velocemente non modelli tipo didattici, come ha detto lei, o formativi o pedagogici, così, però pensavo più che altro a modelli, a persone

R: Anche. Anche, è lasciata aperta proprio per

I: No perché magari anche, perché pensavo anche a Costeau, perché mi piacciono tanto i documentari di Costeau, però vado sempre nel passato, insomma (ride)

R: Rispetto all'insegnamento e alla professionalità dell'insegnamento, secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì, certo, insegnare è una professione. Sì

R: Quali sono le azioni e i pensieri che differenziano e definiscono un insegnante professionista da uno non professionista. E qua vengono segnalate le caratteristiche personali, gli atteggiamenti, le conoscenze, le competenze, gli obiettivi

I: Io mi sono presa questo appunto, che va bè naturalmente ci credo, che la professione di insegnante è molto complessa, molto, quindi bisogna avere, come caratteristiche personali pazienza, la versatilità, l'amore verso il prossimo, la comprensione, la tolleranza, ma anche consapevolezza, poi le conoscenze sono le conoscenze di materia, cioè secondo me bisogna saper bene, saper padronare bene la materia, poi gli atteggiamenti ho pensato all'imparzialità, alla chiarezza e alla sincerità nel senso che i, noi lavoriamo con il capitale umano, con ragazzini o con bambini eccetera, quindi loro sentono queste cose, sono molto sensibili, al fatto di avere fatto una cosa eh con un bambino e non con un altro, quindi secondo me essere imparziali, avere un metodo per tutti uguali è importante, non avere preferenze, cercare almeno di non averne, perché poi siamo umani. Le azioni, invece, ho messo tutti dei non, perché secondo me sono più importanti di fare, cioè non offendere, non urlare, non denigrare, e quindi secondo me è importante apprezzare invece, fare delle lusinghe, cioè cercare di dare dei conforti, cercare di dare dei rinforzi positivi.

R: Questo lo ritiene valido anche per le scuole superiori, visto che ha avuto un'esperienza?

I: Sì, sì, anche se lì magari, c'è, c'è bisogno di un po' più di polso, ecco. E i bambini delle medie, soprattutto se si prendono dalla prima che dalla prima media si portano fino in terza, arrivano dalle elementari, sono, sono facili da gestire, invece seconda e terza mi sa di pre-adolescenza quindi iniziano a diventare un po' più difficili e alle superiori è un disastro, proprio a livello comportamentale, quindi lì bisogna anche un po' più, però diciamo che sono cose universali queste, quindi se uno lavora su questi obiettivi... Negli obiettivi ho messo anche appassionarsi alla conoscenza, comprendere la complessità, rispettare l'ambiente, rispettare l'altro, insomma.

R: Quelli sono

I: I miei obiettivi, sì come insegnante, cioè cercare di lasciare, soprattutto quando siamo alle superiori, che la mia materia era terminale dopo la seconda, se io lascio una passione per le scienze, immagino che questi ragazzi potessero anche ogni tanto comprarsi un libro, un focus, un airon, guardarsi un documentario, andarsi a visitare un, un'area naturalistica, fare una gita in montagna con,... quindi, così immaginavo che noi abbiamo lasciato degli spunti che poi dopo continuassero questa, questa esperienza, speriamo, non so

R: Se ci siamo riusciti

R: La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola?

I: A queste qua le abbiamo saltate?

R: Sì, poi, poi le riprendiamo

I: Eh, eh

Vediamo, allora, perché io ho fatto un po' il discorso su un modello di scuola che secondo me non dovrebbe cambiare per motivi mmmm didattici, ma dovrebbe cambiare per gli utenti, cioè nel senso che.. mi spiego: dovrebbe cambiare la scuola per, non tanto per chi ci lavora, quindi per il corpo insegnante, per il corpo non docente, per la segreteria, eccetera, ma dovrebbe cambiare in funzione del, degli utenti che sono i ragazzini, invece molto spesso tutte queste riforme, questi modelli di scuola azienda e ehhh, sono fatti per cambiare il nostro modo di gestire la scuola, ma non vanno tanto nella didattica, cioè sono più riforme che vanno sul taglio di spesa piuttosto che ehh riorganizzazione esterna della scuola, ma non vanno bene a vedere le esigenze, quindi, ecco io non sarei assolutamente per un, ehh, per un modello aziendale, (sorridente), perché non c'entra niente la scuola con l'azienda, ecco. Anzi il fatto che noi stiamo, negli ultimi anni, subendo delle pseudo-riforme, e queste pseudo-riforme ci fanno ehh lavorare per obiettivi come se fossimo dei manager, e quindi noi dobbiamo raggiungere dei target, dobbiamo raggiungere ehhh, perché se no, se non raggiungiamo queste, la scuola non sarà valutata, con tutta questa polemica che ci sarà sui RAV eccetera, secondo me perdiamo di vista il vero obiettivo che è quello del lavoro in classe. Cioè noi facciamo tanto lavoro fuori dalla classe, si sta sviluppando tutta una serie di insegnamento che è fatto di dati, tabelle, di ehh, relazioni, di eh relazioni, relazioni trimestrali da consegnare, e eccetera, e noi non abbiamo più il contatto umano, il contatto in classe, quindi si rischia molto a, a ragionare come scuola azienda, secondo me, si rischia, perché è una cosa diversa la scuola dall'azienda, io penso così.

R: È a conoscenza dell'esistenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza in 5 punti redatta dall'associazione italiana docenti?

I: NO (ride). Sono sincera, me lo andrò a vedere mi avete incuriosito, ma non ne ero a conoscenza

R: È uno spunto, no?

R: Sì, sì (continua a sorridere), no per carità

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un ordine professionale?

I: Allora io direi no, perché io sono stata anche, ho lavorato fuori dalla scuola tanti anni e ho preso l'abilità, ho preso, ho fatto l'esame di stato come geologa e quindi mi sono iscritta all'albo dei geologi e ho lavorato come libera professionista, quindi so cosa vuol dire avere un albo,...., secondo me la scuola diventerebbe troppo difficile, perché già è stato difficile, ehh, per me che ci ho provato, entrare nell'albo dei geologi e capire quali sono meccanismi, mi immagino, e lì è facile perché, va bè, a parte la professionalità uno è geotecnico piuttosto che è u.., un tecnico ambientali, eccetera, e ci sono tutte le varie leggi da rispettare, tutte le procedure... però la scuola sono talmente tanti gli aspetti che secondo me non ha, non riusciremmo a, a farglieli ricadere tutti. In più noi siamo diversi, perché siamo diverse materie, e poi ehh abbiamo, non so, non ce lo vedo non lo vedo ser, non vedo a cosa potrebbe servire, l'albo.

## APPENDICI

R: Secondo lei non dà qualcosa,

I: No

R: Non potrebbe dare qualcosa in più?

R: No, no, no, anzi, anzi secondo me ci farebbe perdere solo del tempo, nell'iscrizione, in questo tipo di documentazione che poi ovviamente bisognerà produrre, eccetera, tutto a discapito poi del lavoro in classe, quindi per me, no.

R: Rispetto alla costruzione dell'identità docente, cosa significa per lei "costruire la propria identità come docente"?

I: Allora io ho messo imparare a .. allora... imparare dagli sbagli e auto-aggiornarsi, questa è un po' sintetica, secondo me questo: l'auto-aggiornamento che è importante e quando, ogni tanto, capita di sbagliare, essere anche un po' in grado di tornare indietro su, sui propri passi, ecco sì sì.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare e rafforzare l'identità professionale

I: Allora forza di carattere, equilibrio, umiltà, poi pensare prima di agire (sorride) e poi, basta diciamo questi essenzialmente. Mhmh

R: Chi secondo lei influenza i docenti maggiormente nella costruzione dell'identità? Colleghi, tutor, gli studenti, la comunità, gli insegnanti precedenti, società, genitori degli alunni?

I: Ecco allora tutto, tutti questi influenzano, cioè tutti, maggiormente o in modo minore però tutti, secondo me purtroppo anche la politica sta iniziando a influenzare un po' la nostra ahh costruzione di identità di docente, perché ci mette, insomma, del suo e i dice quello che dobbiamo fare, e quindi purtroppo anche tutte queste riforme, regolamenti, idee che... vengono dai politici, senza sentire ovviamente quelli che ci lavorano, perché quella è la cosa peggiore, il fatto che calano tutto dall'alto, viene calato tutto dall'alto... e poi anche la dirigenza perché comunque la dirigenza ha, ha una grande influenza. Perché io ho lavorato con certi tipi di preside, certi tipi di presidi e ho visto che il mio lavoro cambiava, quindi la dirigenza ha una grossa influenza. Pro e contro di ogni dirigenza.

R: Rispetto alla costruzione della professione docente, qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità? Li ho divisi per punti, quali persone, quali strumenti, pratiche, conoscenze,

I: Ecco io avevo messi tutti questi e poi ho aggiunto, perché comunque sono stati utili sia le persone, i miei colleghi, gli studenti i professori, i tutor. Io ho avuto una tutor eccezionale e mi è servito molto anche l'anno di prova, ecco, anche se avevo dodici anni di esperienze, anche l'anno di prova è stato interessante.

R: Quindi lei ha fatto la laurea in geologia, poi ha lavorato

I: Ho lavorato per conto mio, come libera professionista e ho lavorato in regione negli uffici pubblici regionali, nell'ufficio acque pubbliche sulla perforazione dei pozzi e nell'ufficio sanitario, quello che si occupava di malattie delle piante. Ehh, sempre come sostituzione di maternità, contratti.. così, però ho lavorato 4 anni, e poi dopo c'è stato il concorso nel 2001. Mi sono laureata nel 1995 e quindi nel 2001 ho fatto il concorso, l'ho passato, ho iniziato a fare un po' di supplenze e devo dire che ecco ehh, quindi, i corsi sicuramente son opportunità che vanno benissimo, eh nelle, metterei anche l'anno di sostegno perché io ho fatto un paio di anni di sostegno e secondo me insegnare come sostegno ti dà una visione diversa che non l'insegnate che sta in cattedra, perché tu sei un'insegnante che sta in mezzo a.. ai ragazzi, perché sei un'insegnante sulla classe, che aiuta la classe, perché c'è una disabilità, perché c'è un bambino che ha una disabilità, piuttosto che ha dei problemi, e quindi hai una visione diversa, perché innanzitutto senti le lezioni di tutti i tuoi colleghi e quindi hai una visione dei diversi metodi di insegnamento e quindi puoi attingere. È una grande risorsa questa, e poi sei anche dall'altra parte e capisci anche quello che dovresti recepire da quella lezione, quello che devi far passare, perché la lezione è molto ampia, però bisogna anche sintetizzare, arrivare poi al dunque, e quindi secondo me l'anno di sostegno è molto utile, dovrebbero farlo tutti prima di intraprendere questa professione.

R: E invece diceva l'anno di formazione post-ruolo. L'anno di for

I: Sì? li ho insegnato intanto che facevamo dei corsi. Sì, sì sono proprio dei corsi obbligatori, Ho fatto matabel che è un corso sulla matematica, poi ho fatto dei corsi sulla .. più di taglio legislativo, cioè tutte le leggi che noi, che gli insegnanti dobbiamo sapere per coprire il nostro ruolo, quindi l'antincendio, piuttosto, cioè tutto questo tagli o un po' più legislativo, cioè delle leggi che ci interessano nella nostra professione, e poi, e poi c'erano dei, della lezione fatte dal MIUR, non so quante ore, ma tante perché abbiamo fatto almeno 12 ore pedagogia, almeno 6 incontri da due ore nei quali sì, si vedevano gli aspetti pedagogici, i tipi diversi di didattica, le nuove cose che ci sono nella scuola tipo, non valutare solo sulla la conoscenza, ma anche le competenze, e quindi tutto il discorso sulle competenze che bisogna avere, le modalità .. Quella costruttivista, quella... insomma per di valutazione, insomma,

R: Quindi è cambiato il suo modo di insegnarne dopo questo anno

I: Sì è stato più ricco, un po' più ricco perché ho capito anche, sì. Ecco loro ci hanno fatto fare delle lezioni tipo e quindi nelle lezioni tipo ehh noi dovevamo scegliere l'argomento, dare una tempistica, non so il triangolo di Pitagora, il Teorema di Pitagora: 6 ore: 2 ore lezione frontale, e come fai la lezione frontale, 2 ore lezione pratica e come fai la lezione pratica, non so far tagliare con le forbici,... 2 ore di esercitazione la verifica, e quindi ci hanno fatto costruire delle lezioni tipo, strutturate, che iniziassero con la spiegazione e finissero con la verifica e anche una verifica tipo. Quello mi è servito perché ho detto: "Se io me le preparo durante l'anno sugli argomenti principali, 4 o 5, io sono già a posto, poi dopo tutto il resto, sono cose in più, però ho già le lezioni tipo. E anche quello mi è servito, io non facevo così, seguivo il libro, seguivo anche un po' la classe, la risposta della classe. Poi all'inizio ho fatto scienze. Scienze è talmente ampio, è talmente libera che si può iniziare con un argomento poi collegarlo con un altro, poi con un altro ancora, lasciar perdere,... quindi anche la programmazione in scienze non l'ho quasi mai seguita. Quello che piaceva

me, quello che piaceva ai ragazzi. Gli interessava, perché parlavamo, on so, della pelle, gli interessava sapere le malattie e poi sapevano che c'erano anche dei funghi che stavano sulla pelle, allora facevamo un po' di micologia e andavamo a studiare i funghi e i batteri. E quindi è molo più ampio, è molto più libero. Invece matematica, insomma ci sono delle propedeuticità. Prima di non so, prima di imparare le frazioni, bisogna sapere bene le divisioni, bisogna saper bene, insomma, bisogna fare un po' diversamente.

R: quindi, diciamo, ha fatto delle lezioni anche in scienze o comunque in scienze continua ad avere, questo tipo di

I: No, non faccio anche delle lezioni di scienze. Sì ogni tanto mi, mi riprendo un po', a me piace proprio farlo così scienze. Anche ai ragazzi visto che piace ai ragazzi in questo modo, perché in questo modo siamo riusciti anche a fare tantissimi progetti extra e quindi a iniziare a parlare di parc, di Parco Nord, perché siamo andati a fare una, una uscita didattica e a vedere il nostro territorio com'era prima, Nel parco nord c'era una discarica o un'area dismessa, e prima ancora c'erano i gelsi perché la zona era coltivata a Gelsi, e allora abbiamo fatto questo video, abbiamo coltivato i bachi da seta. Quindi ci sono delle cose che noi abbiamo fatto nel divenire, Non l'avevo sicuramente programmate, sono venute fuori così. Quindi scienze la faccio ancora in questo modo, ma piace. Piace lo stesso.

R: E funziona?

I: Funziona, sì, sì.

R: Quali sono state le difficoltà che ha incontrato nella costruzione della sua professione?

I: Ecco allora, io devo che ultimamente devo dire, ho messo perché alcuni colleghi, perché purtroppo ci sono dei colleghi o non collaborativi o egocentrici che ti mettono un po' i bastoni tra le ruote. Io ne ho trovati pochissimi, perché devo dire che comunque ho trovato molti colleghi collaborativi, disponibili, però, poi quei due, o uno o due, che ho trovato, che mi hanno messo i bastoni tra le ruote o sono stati veramente poco collaborativi, mi hanno creato veramente delle difficoltà. E poi il continuo cambio di sede. Perché al livello di precariato il cambiare continuamente sede, secondo me, è una cosa proprio, eh, perché comunque da un lato ti arricchisce perché tu lavorando in tanti contesti, assorbi da tanti contesti tante cose positive, però dall'altro è un continuo stress perché solamente fisicamente ti devi, imparare dov'è l'ascensore, dov'è il laboratorio, dov'è la mensa, capito, dov'è il bar, dov'è l'aula docenti, e come si fa a chiedere un permesso per andare in gita e in una scuola bisogna prima comunicarlo alla preside, in una scuola bisogna prima comunicarlo, via, eh, compilare un modulo. Quindi tutte questi aspetti organizzativi, in qualunque persona che cambi lavoro, ci metti comunque uno o due mesi, a capire dove si trova dov'è l'uscita, dov'è l'entrata e a capire.. e quindi cambiare ogni anno è uno stress e quindi rende anche difficile la professione. E quindi poi invece anche le continue riforme, perché sono tutte riforme che ogni tre/quattro anni, ogni cambio di governo qualcuno dice la scuola, facciamo qualcosa sulla scuola e ognuno ha la sua idea, naturalmente, come ho detto prima non sente la nostra opinione, ma la cala dall'altro. Molte volte sono delle riforme finte, perché sono solamente modi per fare dei tagli e e quindi noi ogni anno dobbiamo lavorare con cose diverse. Quindi ogni anno a qualcuno gli salta in mente che sparisce il voto di condotta e allora ci dobbiamo trovare a fare i giudizi. Quell'altro dice che invece il voto di condotta va ripristinato, anzi va messo anche negativo, e allora dopo, l'anno della Gelmini, adesso non ricordo, avevamo anche i sei che facevamo media eh. Più l'anno dopo qualcuno dice e no inventiamoci il tirocinio nei professionali che è obbligatorio, che devono fare fuori dalla scuola, anche due tre mesi in un'azienda, allora io devo lavorare anche per questo. Cioè ognuno si trova delle idee e noi dobbiamo applicarle, ed è un continuo, una continua rincorsa. Perché comunque ogni ¾ anni, non fanno in tempo ad andare ehh ad andare a regime queste cose, che noi magari siamo già costrette a cambiarle, e quindi questo è un modo, difficile di lavorare.

R: Come avviene la formazione sulle riforme nuove? Cioè ogni volta che c'è una riforma nuova, la preside dà delle circolari, vengono emesse

I: Eh sì

R: Oppure dovete essere voi ad andare a cercare

I: No, bÈ noi, naturalmente anche tramite il sindacato sappiamo, perché ci sono delle riunioni in cui ci ci, ci raccontano poi noi ci informiamo, compriamo il giornale, piuttosto che andiamo a leggerci la riforma, anche se con questa erano 200 e passa pagine, era un po' lunga da leggere, ci fidiamo anche dei sunti, comunque ehh, sicuramente dopo iniziano ad arrivare anche tutte le circolari, tutti i regolamenti, tutte le attuazioni, quindi ci arrivano, ci arrivano direttamente le circolari e noi dobbiamo naturalmente eseguirle, e quindi se ci sono, è la preside, è il dirigente scolastico che coordina un po' tutto.

R: Quali dubbi si pone circa e nella costruzione della sua professione? Dubbi personali, non so sarò in grado non sarò in grado, piuttosto, che..

I: I dubbi che mi pongo.

R: Si pone dei dubbi, cioè riflette sulle cose che succedono, anche non so un episodio in classe che magari non aveva preventivato, come si comporta, nel senso reagisce dicendo no è sempre stato così per cui andiamo avanti così, o nel momento in cui accade qualcosa di nuovo cerca di riflettere su questo qualcosa di nuovo, su questo nuovo elemento, on certo per cambiare in toto ma per avere eventualmente...

I: Allora noi come profes, come, come docenti, quasi ogni anno c'è una situazione nuova da affrontare, quasi ogni anno. E l'anno delle bambine che si autolesionano, e l'anno di quelli che fanno degli episodi di bullismo, cioè con whatsapp, con i nuovi mezzi di comunicazione Facebook, cioè ogni anno ne abbiamo nuova da affrontare. E quindi, per fortuna lavoriamo in equipe, quindi per fortuna noi ci ci sentiamo. Va bÈ io come coordinatrice ma anche con i colleghi, abbiamo un sistema per confrontarci, facciamo delle riunioni, ehh e affrontiamo. Poi per fortuna nella scuola ci sono ancora, non per quanti anni, però dei soldi che vengono spesi per lo sportello psicologico interno, quindi quello

## APPENDICI

per esempio è una buona risorsa se ci sono problemi che nascono nella classe, come di comportamento o personali, individuali. E poi, poi, se invece sono problemi di diverso tipo in genere si chiede, si chiede, ehh perché comunque la rete esiste, non è un lavoro individuale anche se sembra, perché noi in classe siamo da soli, però comunque noi abbiamo consigli di classe, colleghi docenti, ore buche dove noi ci incrociamo di materia, quindi abbiamo sempre la possibilità di interagire. Poi in genere uno reagisce per come è fatto, lo personalmente lascio tutto un po' in sospeso. Non reagisco subito, non do subito la soluzione. Tipo mi dicono una cosa tipo "Ma lei..non so, avevamo la gita di fine anno programmata per domani e invece non ci hanno ancora dato le giustifiche da portare a casa." Io non dico "Oh no abbiamo sbagliato", ma "Aspettate un attimo, chiamo, chiedo, magari non serviva la giustificata", perché scuole del territorio per esempio la giustificata non serve perché l'anno fatta a inizio d'anno, quindi se ci sono delle cose improvvise, secondo me non conviene mai reagire a una cosa improvvisa emotivamente, conviene temporeggiare e fermarsi e poi dopo si risolve insomma.

R: Ha parlato dello psicologo. Ho letto che, una cosa nuova di marzo, che vogliono mettere nelle scuole uno psicologo nelle scuole per la formazione degli insegnanti rispetto alle disabilità.

I: Benissimo, va benissimo, ma non solo per le disabilità, per tutto. Perché comunque è una professione che ci mette a dura prova, nel senso che noi siamo continuamente sollecitati a livello emotivo, a livello di ragionamenti che facciamo, non è una professione, non è, è un lavoro cioè che noi ci portiamo anche a casa, non finisce qua. E quindi tante problematiche, va benissimo che, che ci sia uno psicologo che ci aiuta ad affrontarla. R: Ha mai seguito corsi di pedagogia o didattica durante la sua formazione?

I: Sì, sì, io cerco di seguire ogni anno un corso. Quest'anno ho fatto quello sul cyberbullismo, poi sull'apprendimento efficace. Cioè quasi ogni anno cerco di seguire un corso. Magari un anno lo faccio sulla chimica perché mi sento un po' deboluccia, magari nella materia in cui voglio rafforzarmi, quindi li faccio sia di materia, che proprio di pedagogia, di didattica, queste situazioni.

R: Ritiene che siano indispensabili per la formazione del docente?

I: Sì, sì sì. Però ecco non devono essere neanche in questo caso calati dall'alto. Perché se mi dicono, mi obbligano fare un corso sulla valutazione, io per me è tempo sprecato. Me lo voglio scegliere io il corso perché, perché io penso ad un autoaggiornamento, quindi deve seguire le mie, le mie caratteristiche. Come nei bambini seguono più volentieri le cose che gli piacciono, e anche noi siamo fatti così. Se invece dall'alto mi si cala un corso.. ok, quello sicurezza e sull'antincendio lo faccio perché è ovvio, però quello sulla valutazione che io non ci credo, non lo voglio fare perché per me valutare è più complicato e a me non interessa incasellare tutti nel voto, vedo il percorso, faccio un po' di ragionamenti diversi, eccetera, poi con tutti questi casi diversi con tutti questi programmi differenziati, la valutazione è, cioè, ci sono cinque sei, ma sono sei completamente diversi. Un sei è stato raggiunto con un grande sacrificio, un sei perché uno non fa niente ma è bravo lo stesso anche se legge la paginetta un minuto prima, un sei perché ho fatto una verificata semplificata da terza elementare in prima media, sono tutti diversi, quindi che senso ha. Se a me la dirigenza mi obbliga a fare un corso sulla valutazione, potrei, devo poter dire di no. E magari mi faccio un corso sul cyberbullismo che è molto più interessante, perché oramai non spingono più non fanno più, il nodo alla stringa per fare inciampare la vicina sotto la sedia, ma adesso ti mandano la foto su whatsapp modificata, a livello proprio, cioè sono altri tipi di vessazione, di prepotenze però lo fanno e quindi dobbiamo essere anche noi capaci di, di conoscere il mezzo che c'è. Quindi comunque, sì, sì sono importantissimi i corsi. Sì. L'autoaggiornamento.

R: Quindi quale, secondo lei, ritiene dovrà essere il suo percorso formativo futuro?

I: Però se collega anche con questa qui " Negli ultimi, ei prossimi cinque anni cosa vorrebbe fare, ecco a me piacerebbe organizzare un laboratorio storico-scientifico, cioè c'è questa idea: vorrei collaborare con l'insegnante di storia e vorrei fare un laboratorio che si ascientifico ma che segua la storia e quindi a livello storico quello che hanno fatto, diciamo, quando si è passati non so, alla lavorazione dei bachi da seta, per dire, dalla produzione della seta, è arrivato il nylon è arrivata la fibra sintetica e allora io insegno gli idrocarburi, le materie plastiche, la chimica, eccetera a differenza tra le proteine naturali e quelle artificiali, invece gli insegnanti di storia gli insegna quale è stato il contesto storico che ha portato la seta, magari dalla Cina, e perché qui invece c'è stata l'industrializzazione, hanno trovato, i contesti storici. Mi piacerebbe fare un laboratorio di questo tipo, magari finalizzato ad una mostra, è una mia idea, ecco.

R: Ma sempre nell'ora dell'orario didattico, o

I: E, eh sì, per forza. Ma noi l'orario didattico è solo sulla carta, perché in realtà quante ore facciamo in più.

R: No, intendevo dire dei ragazzi. È una cosa che i ragazzi farebbero nelle ore di scuola normali, o pensava di proporlo come laboratorio nel pomeriggio.

I: Laboratorio del pomeriggio, perché io ho anche due ore nel laboratorio del pomeriggio, e adesso faccio orto didattico e apicoltura, però mi piacerebbe nei prossimi cinque anni, allora mi piacerebbe questa idea, di fare questo laboratorio scientifico-storico. Così è una mia, un mio sogno.

R: Come strutturerebbe la formazione per i nuovi docenti?

I: Eh. No, no, io ho messo tutte le cose... c'era anche un elenco se non mi sbaglio..

R: Sì, quali corsi, quali tempi...

I: Eh eh. Sì io avevo messo che stare in classe, farla un po' più breve, ....ho pasticciato tanto... No comunque (non trova gli appunti) mi ricordo che ho messo che dovrebbero essere più brevi i corsi di formazione, cioè secondo me dovrebbero vivere l'ambiente scolastico, quindi vivere la scuola. I corsi io li farei più brevi, nel senso che si fanno ancora corsi di due anni

R: No, adesso, allora, riforma precedente c'erano le SSIS che erano due anni di formazione in università con una parte di tirocinio, adesso abbiamo diciamo, una parte di traghettamento rispetto all'evoluzione che avremo, che è il TFA in cui sono 6 mesi praticamente in università a fare i corsi, che sono corsi di, così di didattica, corsi di pedagogia, corsi sulle disabilità corsi sulla professione, sulla costruzione della professione, quindi, molto concentrato. Sono sei mesi tutti i pomeriggi. BÈ rispetto ai due anni sono d'accordo così. Infatti io ho messo molto più brevi, io ero ancora ai due anni, e molto operativi nel senso che devono essere operativi, devono essere sul campo, quindi magari meno corsi università e più corsi, più tirocinio a scuola, più cose a scuola. Maso che fate il tirocinio.

I: Sì, sì, una parte di tirocinio la fanno, non è tantissima però la fanno.

R: Però la nuova riforma che forse passerà però è ancora in dubbio avrà le lauree magistrali abilitanti. Quindi significa che faccio i primi tre anni, ad esempio di matematica, poi scelgo l'indirizzo didattico e e quei due anni io faccio sia didattica, sia pedagogia, sia formazione, ovviamente scientifica, tirocinio sul campo, in parte, e poi ho un anno successivo alla laurea in cui faccio praticamente solo tirocinio. Vado nelle scuole, sono seguita da un tutor e quindi viene la formazione viene inglobata nelle scuole, mi scusi, nell'università. Con i pro e i contro

I: Certo

R: Abbrevio un po' il percorso forse, mi preparo prima però se poi dopo il lavoro che voglio fare non è quello dell'insegnante, cosa faccio.

I: Non sono completamente laureata in quella materia, mi sono laureata in quella materia per l'insegnamento. Eh sì, certo. Uno deve essere, uno dev'essere proprio. Cioè potrebbe funzionare però, eh sì, sì, si perde proprio, la costruzione della materia totale, insomma completa, però. Ecco io messo questi due appunti. Soprattutto a scuola, più brevi, più operativi possibili, cioè, meno, meno magari teorici e più pratici, ecco.

R: Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

I: Eh sì. Le spiego anche perché. Perché questa professione qua ha un elevato tasso di auto eliminazione. Nel senso che se uno proprio vede che con supplenze, con le supplenze, con i primi anni di pre-ruolo, con tutto il precariato, inizia a vedere che con la classe, non riesce, che è troppo stressante, che è troppo difficile, pian piano con il tempo si autoelimina. Quindi quelli che rimangono, da questo percorso, sono insegnanti veramente che, certo ci sarà un insegnante bravissimo, l'insegnante meno bravo, poi quello che piace a me non piace a lei, perché comunque ognuno c'ha anche una caratteristica personale, e però diciamo rimangono insegnanti che sono insegnanti. È una professione che col tempo si si acquisisce. Io ho visto persone che hanno provato e che poi hanno detto on fa per me, cerco un altro lavoro. Quindi proprio quando un insegnante vede che non è in grado di esserlo si autoelimina. Sono pochi i casi di persone che, che continuano perché magari hanno bisogno di questo lavoro, perché magari e fanno magari dei danni perché non riescono, oppure sono poco preparati, però sono pochissimi, perché io ho girato molto, 12 anni quasi, 12 scuole diverse, quindi ho visto tantissimi insegnanti ho visto un'altissima professionalità cioè proprio persone che sanno fare il proprio lavoro. Pochi o quasi nessuno di quelli che si dice l'imboscato, quello che non fa niente, quello che legge il giornale in classe. Una volta si diceva, legge il giornale e si fuma una sigaretta, assolutamente. Io queste cose non le ho viste. Anche l'ultimo tecnico di laboratorio è gente preparata, che sa fare il suo mestiere, che è in grado di insegnare, che è in grado di tenere la classe, poi ci sono quelle classi, che sono ingestibili anche per un domatore di leoni e quindi, noi non siamo capaci di fare i domatori, però, oppure delle situazioni particolari, però in genere ho notato che chi resiste (ride), poi alla fine ha trovato un suo equilibrio e si è formato una professionalità. Quelli che non resistono se ne vanno da soli.

R: Quindi pensa che il burn out di cui si parla, dei docenti che impazziscono, che comunque hanno dei.. delle problematiche psicologiche..

I: Eh no, eh no, allora sì ci sono, ci sono perché poi un conto è essere capaci di rimanere, un conto è poi col tempo accorgerti che, che è un lavoro veramente empatico, molto, cioè le cose che succedono in classe, tu le assorbi, quindi o tieni una certa distanza, oppure effettivamente ci sono situazioni stressanti, frustranti, situazioni che ti fanno un po' disequilibrare. Quindi devi essere una persona equilibrata, devi essere una persona serena, felice, per fare l'insegnante, perché se hai già solamente tu degli stress, che sei già una persona un po', un po', in disequilibrio, in disarmonia, se sei un po' infelice, se hai delle problematiche tu, poi è ovvio che magari le riversi, non va bene. Ehh eh noi abbiamo tante malattie invalidanti. Da mal di gola perenne perché parliamo tanto, al .. poi noi ci ammaliano come si ammaliano loro, perché... perché se ci sono i pidocchi in classe che li prendiamo anche noi. Se ci sono... cioè noi viviamo in una comunità, è proprio una comunità. Non sembra, noi non siamo qua, noi passiamo tra i banchi, aiutiamo, ehh, i bambini vengono a chiederci, facciamo lavori di gruppo, andiamo in laboratorio, li portiamo in gita, e se c'è quella che vomita magari le teniamo anche il sacchettino intanto che vomita, quindi cioè noi abbiamo tante, se c'è quella che c'ha i problemi e piange in classe la portiamo fuori e poi scopriamo che i genitori si stanno dividendo, cioè noi abbiamo tante, tanti aspetti della professione che ci fanno un po' ... traballare e dobbiamo essere forti, perché se no... Ci vogliono i periodi di pausa, ci vogliono i supporti psicologici, sicuramente, e ci vogliono risorse perché, risorse in più in classe, perché avere un educatore, un insegnante di sostegno ti permette di dividere la classe in gruppi di livello, di tenere magari una lezione un po' più alta, perché magari quelli si annoiano, e fare uscire con l'insegnante di sostegno i bambini per recuperare, cioè per aiutarli a recuperare, ti permette di fare tante cose. Cioè lavorare da soli in classi di 25 barra 28 persone.. è da pazzi. Io non so come fanno certe persone a reggere. Cioè per me altro che le 1300 euro al mese, questo è un lavoro da... ah, da 2000 passa euro al mese per tutte le cose che dobbiamo sopportare. Io l'altro giorno sono andata a parlare con due psicologhe che seguono una bambina e sono andata al pomeriggio, non in orario di servizio perché, e perché se c'è bisogno si fa. Perché se i servizi sociali ti chiamano e ti dicono questo non vuol più venire a scuola e noi lo stiamo seguendo e vediamo di convincerlo, noi andiamo dai servizi sociali si C. e parliamo con i servizi sociali.

## APPENDICI

Quindi ci sono tantissime ore che noi facciamo fuori, fuori dalla classe e siamo anche psicologi, siamo anche educatori, ...E lavoriamo in situazioni... le adesso è in una classe bella, insomma, tenuta abbastanza bene, ma ci sono delle classi con delle macchie di muffa sul muro, sulla finestra che non si apre, c'è il bagno con la finestra rotta, senza le chiavi per le ragazze, cioè, ci son tante situazioni, computer che non funzionano, ci son tante situazioni che, che ci stressano, perché si fa, si fa, è facile lavorare bene con tutti gli strumenti, ma quando gli strumenti non ci sono, se io mi sono preparata una lezione sulla LIM su un argomento per appassionarli perché un momento, perché vedo che la classe sta avendo un po' dei cali, così, e voglio tirar su un po' e poi arrivo e mancano le pile del telecomando... Cioè ci vogliono anche queste, ci vogliono anche un po', un po' di risorse nella scuola. E che poi io devo andare fuori, chiedere alla bidella, le dai cinque euro, se mi va un attimo a comprare le pile. Quei cinque euro io non li avrò mai indietro. La bidella è uscita e magari ho tenuto il piano scoperto, ed è andata a farmi un favore. Tutte queste cose noi le facciamo normalmente nella scuola. Cioè c'è tanta base di volontariato, c'è tanta base di cose che facciamo perché, perché ci teniamo, perché.. per passione, però .. può diventare pesante, uno può dire "Basta, non ce la faccio più" e posso capire tat, tanti colleghi che dicono "Basta, basta non ce la faccio più, perché è un lavoro cheee che ha tantissimi aspetti.

R: Secondo lei la mancanza di strumenti a partire dalle pile, che non mi sembra una spesa così folle, è una questione solo di soldi che mancano o è una questione di organizzazione che manca, è una questione di organizzazione che è fatta male perché mancano le persone?

I: Eh, allora, mancano i soldi, perché quando noi andiamo a chiedere dicono "I soldi non ci sono, i soldi non ci sono". Quindi i soldi in segreteria ci dicono sempre che mancano. Quindi mancano anche i fondi, in più, in più l'organizzazione sicuramente, perché comunque se ci fosse un responsabile dei computer e delle LIM, persona che un po' di anni fa, una decina di anni nella scuola c'era: il tecnico, il tecnico, la figura del tecnico. Era quello che ti faceva la manutenzione e quindi la LIM doveva sempre andare, il proiettore aveva sempre la lente pulita e le pile erano sempre nel... Quindi manca anche, a livello di organizzazione ma perché hanno tolto personale. E togliendo personale eh è ovvio che va tutto un po' allo sfascio. O devo fare anche un po' da tecnico io devo fare un po' anche da segretaria, devo mandarmi io il fax. Una volta si andava la segreteria, c'era la segreteria per ogni scuola, si dava il fax "Mi mandi, mi prenoti il pullman?" Adesso la telefonata alla, alla società che gestisce i pullman la devo fare io, e molte volte la faccio dal cellulare o dal telefono di casa. Il fax lo mando io, la mail la mando io, per prenotare, e una volta il documento, una volta c'è bisogno il numero preciso, quanti accompagnatori, quanti disabili. Non una cosa che se mando un fax è finita lì. Ti richiamano, manca una cosa, manca un'altra, eee. Il pullman a due piani non è meglio, se io cerco a un piano, due pullman, poise c'è il bambino con la carrozzella, allora bisogna avere la discesa, allora dove ci troviamo, davanti o di dietro, chi ci apre il cancello. Queste cose qui se manca il personale, le facciamo tutte noi. Quindi posso capire tutti questi problemi, stress e di persone che, che stanno a casa non solo perché hanno male a un ginocchio o per un'influenza, magari stanno a casa anche un pochettino per prendere fiato.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale? Quale dovrebbe il ruolo dell'insegnante nella società attuale

I: Allora, io ho pensato che non bisogna omologarsi al pensiero comune. Qui io ho un po' riflettuto. Alzare il livello morale, avere un'etica, avere dei valori, far sognare. Perché tutte queste cose, se si fa su un insegnante, sono cose che potrebbero anche non essere fatte. Però mi chiedo "Dopo, ahh, noi che cosa abbiamo formato?" Abbiamo formato magari una persona che sa bene la matematica, però non ha un senso del dovere, non ha un senso dell'etica, della morale. E invece noi siamo anche educatori, dobbiamo fare anche quello. Dobbiamo insegnare che se tu copi il compito dal compagno, quel compito lì on l'hai fatto tu, quindi ok tu hai preso nove, però è un nove che te lo sei meritato o è un nove perché hai copiato?

Quindi secondo me dovrebbe passare anche questo. No dovremmo alzare il livello della società. Siccome la società ha un livello bassissimo, perché secondo me fuori poi, e l'ufficio pubblico ti chiede mazzetta, c'è la corruzione, c'è... ehh, noi dovremmo, dalla scuola dovrebbe nascere un, una forza di ehh, un senso critico, un senso morale, un senso alto, di valori alti. Io sto qui perché mi piace, non perché mi danno dei soldi. Poi fuori devi trovare un lavoro perché devi pagare l'affitto, perché cioè è tutto collegato alla monetizzazione, alla, anche al, ed è giusto che sia anche così, comunque è anche giusto. Però noi dovremmo, secondo me, insegnare proprio ahh a lottare contro questo individualismo che c'è fuori. Quindi se la scuola insegna a collaborare, ad essere uniti, ad aiutare il prossimo, eh perché, è comunque una cosa complessa la classe. C'è sempre quello che fa che fa per sé, ehh, c'è quello che invece ha bisogno e noi facciamo i gruppi, i lavori di gruppo, per poter far capire che... Oppure valutiamo il gruppo e diciamo "Non diamo il voto singolo alle persone, mettiamo il voto di gruppo". E però poi qualcuno dice "Eh però lui non ha fatto niente" "Ehh però voi siete un gruppo, quindi è stata colpa tua se non hai fatto fare niente all'altro, se non ha lavorato, perché voi siete un gruppo, quindi quello che restituite, lo restituite come gruppo, verrete valutati sul gruppo". Quindi far anche ehh secondo me è quello, nella società c'è bisogno tanto che la scuola sia fatta bene e forte, perché vengono fuori persone che hanno una morale, che leggono anche le poesie. Nella società normale noi ci troviamo a leggere poesie? No, non lo fa più nessuno. Per dire io sono insegnate di matematica e scienze, quindi non dovrei neanche dirle queste cose, però a scuola ti dà delle cose in più, che poi nella società si perdono. Se invece noi li rendiamo molto forti magari nella società li ritroveremo e sarà bello, sarà una società migliore, se non saremo tutti omologati, se qualcuno magari alzerà la mano e dirà "Io non la peso così" e saprà argomentare, saprà controbattere, ma con degli argomenti, non per sentito dire, cioè noi, tanti bambini parlano e dicono quello, a noi, non perché lo pensano veramente ma perché lo hanno sentito in casa, perché lo hanno sentito dai telegiornali, dalla televisione, e li ripetono senza avere, noi gli insegniamo ad argomentare, a dire io la penso così per questo, per questo, perché mi sono informata, perché...una ragazza a un certo punto ha detto " Ah ma voi insegnanti avete tre mesi di ferie all'anno!" Che anche questa nella società comune è

un'ignoranza, perché non è così. Io se vuoi ti faccio vedere che io fino al 7 luglio sono in servizio che le ferie sono 32 giorni all'anno, più quattro di festività non sopresse. Io ti spiego il lavoro che faccio, eccetera. Non, non diciamo cose senza motivarle. E secondo me la scuola è molto importante per, per la ricaduta che avrà sulla società. Se ci saranno persone migliori, persone oneste negli uffici che non ti chiederanno la mazzetta, forse perché non hanno fatto una scuola fatta bene, quindi è importante. (sorride).

R: Invece rispetto all'insegnamento della matematica e delle scienze, quale specifica ricaduta può avere nella società attuale.

I: Eh allora, io so che sono un po', così, visionaria, però a matematica secondo me è purezza, è rigore. Tu cerchi di dire meno cose possibili per arrivare a un concetto. Quindi questo, anche questa avrà una ricaduta nella società attuale, perché permette di andare subito al punto, senza farsi fregare da tutto quello che è il contorno. Penso alla pubblicità. La pubblicità non ti dice la caratteristica di quel prodotto. Ti dice altro. La matematica è una scienza che ti permette di arrivare subito all'essenza. Il numero è un'essenza, è subito una cosa pura. È quello lì, non c'è molto, e quindi ehh per me avere una mente logica, matematica e anche quello, è quello di vedere le cose essenziali, senza farsi intortare, diciamo, da tutto un contorno. In più la capacità di risolvere i problemi. Perché la matematica ti insegna anche questo. Ad applicare o le procedure o dei metodi per poter risolvere dei problemi. E loro saranno chiamati a risolverne tanti di problemi. Alla ricerca del lavoro, alla formazione di una famiglia, quindi, comunque, aver, capire come si fa a risolvere un problema, quindi, iniziare a vedere i dati, a vedere che cosa, che cosa è la richiesta, e poi dopo capire che cosa, che procedura applicare, quello può servire anche a loro. Invece le scienze più, più per il piacere, per la gioia, per la difesa dell'ambiente, ecco. La difesa dell'ambiente, essenzialmente, che ce n'è molto bisogno. E quindi le scienze possono far questo alla società.

R: Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale (docente autoritario, docente amico, docente tutor...)

I: Ecco io ho messo docente guida, (sorride) non, non so se si capisce. Cioè qualcuno che ti guida, qualcuno che ti insegna e ti aiuta a .. a capire quella cosa o a eh a esercitarti su quell'argomento.

R: Quali sono i suoi obiettivi didattici. Cosa reputa importante debba rimanere delle sue discipline nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno.

I: Mh.. queste sono le cose che scrivo sempre all'inizio della programmazione e quindi me le sono proprio ricopiate, che sono scritte bene, ma adesso vediamo un po' dov'era

I: Ecco qua: sviluppare la capacità di risolvere situazioni problematiche, porsi delle domande, dei dubbi, discriminare l'utile dal superfluo, semplificare, analizzare, astrarre, poi comprendere le relazioni tra uomo e ambiente, stimolare la capacità di osservazione, formulare delle ipotesi e rendersi conto della complessità della Realtà. Poi ho messo anche appassionarsi al sapere scientifico. Secondo me queste sono cose che io in genere ho sempre ben, bene in testa quando, mi piacerebbe molto che loro arrivassero a quello, infatti glielo chiedo spesso "Formulatela voi l'ipotesi". Eh oppure "Fate una ricerca su una cosa che vi piace". Quest'anno abbiamo fatto gli invertebrati, naturalmente sono cose che loro già dalle elementari sanno, quando arrivano agli animali lo fanno. Però ci sono delle particolarità, ad esempio il marsupiale: è una cosa che anno, sanno sicuramente il canguro, ma poi, c'è solo il canguro? Ho detto "c'è solo il canguro? Provate, provate a vedere quanti marsupiali ci sono!". Mi hanno portato l'elenco "Ma no, prof, c'è il topo marsupiale, c'è il Koala, anche lui marsupiale, c'è quell'altro marsupiale, il Lulluby, che è.., mi hanno portato tanti esempi di di marsupiali... Abbiamo visto le foto, abbiamo guardato, abbiamo guardato poi la LIM, che si è aperto un mondo sul marsupiale che loro non conoscevano, e quindi abbiamo fatto un approfondimento. Quello è appassionarsi, quello è ricercare. Poi molto spesso faccio prendere il vocabolario, se loro non sanno una parola ehh la faccio leggere in classe, la guardiamo, la leggiamo. Quindi imparare anche delle cose nuove. A scuola si viene anche per imparare. Sarebbe bello che uno uscisse da questa porta ogni giorno con, che ha imparato qualcosa, sarebbe il massimo, no?, ehh. E poi tutte queste cose che secondo me sarebbe bello: discriminare l'utile dal superfluo. Sono cose che non sanno fare neanche gli adulti. Ehh. Sarebbe bello, che imparassero anche loro.

R: La professione insegnante ha un forte impatto nella sua vita non professionale?

I: Eh purtroppo sì, purtroppo. Vorrei staccare un po' di più. Invece mi porto, a casa mi porto il lavoro. Penso già a quello che devo fare il giorno dopo. Se sono sulla spiaggia raccolgo le cose, così dopo glielo porto e glielo faccio vedere. Questa cosa qua... Purtroppo

R: quindi che ruolo gioca la passione nella sua professione docente?

I: Sì, a me piace e mi appassiona abbastanza. Probabilmente quando non mi appassionerò più, cambierò lavoro

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello che mostrano i suoi colleghi con diversa anzianità di servizio o in pre-ruolo?

I: Sì come abbiamo detto prima, ognuno c'ha la sua personalità. C'è quello più autorevole, più autoritario, c'è quello più ... cioè ognuno è diverso dall'altro però, io, io sono vicina ai problemi sia dei miei colleghi più anziani, magari un po' stressati che magari non hanno più voglia di fare le cose. Sia quelli giovani, che sono un po' spaesati, che non sanno bene cosa fare, quindi che hanno, che hanno delle caratteristiche diverse da noi, che magari non possono prendere il permesso, piuttosto che sono più ricattabili, quindi, eh s', sono sicuramente vicina ai problemi sia dei colleghi anziani che quelli di pre-ruolo, e anche quest'anno ho fatto degli scioperi che se anche mi interessavano relativamente, li ho fatti proprio per, perché penso ai futuri insegnanti, no? Quindi sicuramente. E poi ognuno c'ha il proprio modo diverso di insegnare. È ancora una professione, per fortuna che non è tutta uguale. Se lei, se tutti avessero lo stesso modo di insegnare, secondo me, sarebbe anche, un po' come accendere la televisione e vedere l'insegnante digitale che



## APPENDICI

ti fa la lezioncina, invece noi, ognuno c'ha la sua caratteristica. C'è il prof di musica che gli fa fare l'appello cantando (ride e canta). Ognuno c'ha il suo modo, quindi secondo me, quindi io rispetto un po' tutti.

R: Vede differenze tra insegnanti abilitati, non abilitati che magari vengono a fare supplenze?

I: No, la differenza non è tanto tra quello, tra chi è abilitato e chi non è abilitato. La differenza è proprio personale, è proprio il modo di concepire la professione. Però le ripeto, io ho visto tanta, tanta professionalità, tante persone che lo fanno bene il proprio lavoro. La percentuale è bassissima di quelli incapaci, è bassissima. Poi appunto di saranno le mamme fuori che dicono, io devo andare nella sezione A, nella sezione C, uno è più bravo. Però lì è una questione più di pettegolezzo, più di ehh, io ho degli amici che mi hanno detto, che sezione mi consigli. "Ma guarda, van tutte bene" "Perché dobbiamo iscrivere i bambini qua". Ho detto "Ma, son, son tutta gente in gamba, che fanno bene il proprio lavoro. Noi abbiamo dei programmi dobbiamo portare... poi a tua figlio piacerà di più l'insegnante che entra con un sorriso e all'altro piace più quello che arriva tutti in piedi, si saluta, e niente. Siamo diversi insomma. Il titolo della mia tesina era "A scuola ci sto bene", cioè io voglio creare un ambiente in cui ci stia bene, ci stiamo tante ore, cioè i bambini, va bè le medie fino alle una alle due meno un quarto, ma penso alle elementari, quelli stano fino alle quattro e mezza, cioè quasi tutto il loro tempo di vita lo passano a scuola. Se ci vano dentro con l'insegnante che lo tratta male che gli dice "Non capisci niente" che gli straccia il foglio se per caso sbagliano, ehh come la vivono la scuola quelli sì che avevano il mal di pancia tutte le mattine perché non volevano andare a scuola. Noi dobbiamo farli venire a scuola con piacere. È quella la cosa bella, no, cioè che loro poi dicono "Ah no non sto a casa, vado a scuolaaa!". È il massimo.

R: La ringrazio molto



INSEGNANTI: INTERVISTA R5

I: Anni di ruolo, anni di ruolo, io sono passata di ruolo nell'84. Pre-ruoli invece sono stati tantissimi, riconosciuti pochissimi, perché ho cominciato a insegnare il secondo anno di università, e quindi mi sono laureata un anno fuori corso, e poi da lì subito dopo la laurea il posto ce l'avevo già, nel '78 e son passata, e son passato di ruolo nell'84.

R: Sei anni dopo

I: Quindi facendo il conto sei, direi 10 ani di pre-ruolo l ho fatti tutti, anche perché la possibilità di insegnare matematica erano ampie

R: Mm

I: Anche adesso perché vedo che

I: Cioè mi hanno cercato come supplente che facevo il terz, il second'anno

R: C'erano meno docenti

I: Certo, certo

R: Anni di pre-ruolo in altre discipline:

I: No, niente, ho fatto solo matematica alle medie, perché poi io ho fatto scienze naturali per cui avrei potuto insegnare alle superiori, ma ho cominciato alla media, e poi ho detto: "Ma chi me lo fa fare di andare a fare, di ricominciare da capo e allora ho continuato nella media, anche perché mi sono trovata bene

R: L'E-mail ce l'ho per eventuali contatti, per le autorizzazioni.

I: Certo.

R: Da dove nasce il suo interesse per le scienze e la matematica?

I: Io direi dai buoni insegnanti della scuola superiore, poi va bè nella mia famiglia mio padre è medico per cui fin da piccola l'aria scientifica.....

R: C'era in casa

I: C'era in casa. Più la matematica delle scienze e lì ha dato benissimo l'insegnante della scuola superiore, del liceo, che mi ha.. però l'ultimo anno ho avuto una crisi esistenziale, per cui ho avuto un crollo psico-fisico e allora a quel punto lì non me la sono più sentita di andare a fare matematica all'università e per quell'anno lì mi sono giocata la, la...

R: il tipo di laurea

I: il tipo di laurea, eh. Sono stata contenta lo stesso perché comunque insegno volentieri matematica ma anche scienze

R: Anche scienze

È una passione il suo interesse per la matematica?

I: Direi di sì, direi di sì

R: Per quale motivo si è accostato all'insegnamento?

I: Lo stesso, lo stesso

R: È una passione?

I: L'ho fatto da sempre. Ho provato, dico la verità non l'ho pensato prima di farlo, ma prima l'ho fatto e poi ho visto che andava bene così

R: Quindi la prima volta che è entrata in classe...

I: Non ho fatto la Facoltà PER insegnare, ma ho poi insegnato perché avevo in mano gli strumenti per poter fare e mi è piaciuto

R: Quindi perché è stata chiamata?

I: Sì, sì. Sì perché sono stata in università parecchi anni dopo la laurea, perché come la maggior parte di noi, soprattutto in area scientifica, nelle scienze più che nella matematica, c'è questa possibilità di fare carriera universitaria, poi purtroppo sappiamo come spesso finisce e quindi dopo i quattro anni che mi hanno sfruttato ho detto: "Forse è meglio lasciar perdere".

R: È una passione per lei l'insegnamento o è un lavoro?

I: Mah tutti e due, direi, non sono una di quelle che dice solo per passione, no ho insegnato anche perché mi andava bene così, in tutti i sensi, no no, è andata bene e son contenta di averlo fatto

R: È stata chiamata a insegnare nella Scuola Media mi diceva...

I: Sono stata chiamata dalla mia insegnante di matematica delle medie che nel frattempo era diventata preside e quindi siccome c'era fuori Milano una supplenza che non riusciva a coprire mi ha chiamato.

R: Quali sono, o sono stati, i modelli e/o le culture di formazione che ha preso in considerazione nella sua formazione secondaria e/o universitaria?

I: Devo dirle qualcosa, non saprei

R: Nel senso

I: Ho studiato tanto

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

R: Nelle Scuole Secondarie facevate laboratorio o era una didattica ex-catedra o all'università c'è stato qualche professore che le ha fatto vedere modalità un po' diverse dallo standard

I: Che poi...

R: Che poi l'hanno aiutata e ha utilizzato.

I: No, direi di no. Tutto sommato direi che ho fatto un po' tutto da sola. Cioè mi hanno aiutato un po' di più i formatori della scuola proprio, l'esperienza che non .....

R: Lo studio pregresso?

I: Lo studio pregresso. Esatto

R: Secondo lei insegnare è una professione?

I: Sì, sì, sicuramente

R: Quali sono le azioni e i pensieri

I: Non è una missione, in questo senso, no, no.

R: Una professione anche nel senso di differenziare la professione da quella che è un'attività lavorativa, un mestiere. Le professioni, per professioni si intendono ad esempio quella del medico che, suo padre è medico, no?, saprà bene che una professione implica..

I: Quello

R: Quello sicuramente

I: Sì

R: Quali sono le azioni che differenziano un insegnante professionista da uno non professionista, da un docente che fa un lavoro ma forse non..

I: Non è facile questa domanda

R: No..(sorrido)

I: Le pause me le considera lo stesso

R: Sì

I: No stavo pensando quali potrebbero essere, non saprei, non saprei sinceramente,

R: Sicuramente competenze, le competenze

R: Competenze che sono competenze di disciplina, che sono competenze di didattica, che sono...

I: BÈ sicuramente competenze di didattica, perché secondo insegnare senza saperlo fa.., senza avere un minimo di competenza didattica non è possibile, poi sicuramente anche caratteristiche personali, per cui ci sono persone che hanno tante competenze però in classe non , non riescono a lavorare come dovrebbero, quindi direi le due cose abbinate

R: E quali obiettivi dovrebbe avere un insegnante?

I: BÈ sicuramente obiettivi per i ragazzi, quindi

R: Obiettivi rispetto a lui come professionista

I: BÈ sicuramente, io ho visto per le materie che insegnano, di disciplina, di materia e poi di modello chiaramente un pochino per forza, quindi il rigore, piuttosto che il metodo scientifico, ecco queste cose di base. Poi con gli anni, uno diventa più attore che non professionista, forse, questa una cosa che...

R: Perché più attore?

I: Eh ma perché bisogna vendere bene poche cose. Io sono sempre stata dell'idea meglio poche cose, però quelle ci devono essere, e quindi...

R: Non fare molto, ma quel poco fatto

I: All'inizio della mia carriera pensavo tante cose fossero più importanti, mentre adesso sono arrivata alla conclusione che poco ma,... ma che sia assorbito, anche perché comunque i ragazzi sono molto cambiati, al di là della banalità dell'affermazione

R: Sono cambiati nel modo di apprendere, nel modo di comportarsi, nel modo di accettare

I: Nel modo di apprendere sicuramente. Poi va bÈ anche negli strumenti che abbiamo che sono molto diversi.

R: La figura dell'insegnante professionista la collocherebbe nella "scuola azienda" o in altri modelli di scuola?

I: Scuola-azienda la escluderei, anche se degli aspetti, degli aspetti della scuola azienda, io sono a favore, cioè nel senso che una rigidità nella, nella scelta delle persone che vanno a fare le cose ci deve essere, e più seria rispetto a quella che c'è stata.

R: Quindi secondo lei l'attuale modello che utilizziamo per selezionare i docenti, per mandare in ruolo i docenti, non risponde alle esigenze di capacità, di qualità.

I: Ecco

R: O poco, cioè non riesce a

I: Io ho notato una cosa, cioè negli ultimi anni la situazione è migliorata, però poi non sono per forza quelli che passano di ruolo i migliori, ancora adesso, perché un po' perché i tempi sono lunghi, per cui chi ha veramente delle capacità, magari li passa la voglia e va a fare altro e rimangono per tempi lunghi, no?

R: Sì

## APPENDICI

I: Cioè non so io la penso così. Rimangono per tempi lunghissimi persone che entrano nella scuola perché quel solo ha da fare. Per cui questa cosa è una cosa che non va bene, non è andata bene e non va bene neanche a desso a mio parere.

I: Poi io non ho una conoscenza di quello che è attualmente la formazione dei giovani che entrano nella scuola, non ho, non lo so come, come funzionano le scuole di formazione, perché no ho avuto contatti, non sono mai stata una form, una che ha formato quindi, non lo so, però l'impressione,...

R: Lei è entrata in ruolo con il concorso, coi i corsi...

I: Io sono entrata in ruolo con il concorso dell'84, sì

R: È a conoscenza dell'esistenza del codice deontologico della professione docente e del modello di eccellenza professionale

I: No

R: Ne ha mai sentito parlare?

I: No

R: Sarebbe favorevole alla costituzione di un ordine professionale degli insegnanti?

I: Sì, se mi viene spiegato esattamente cosa

R: L'albo professionale

I: Come della altre professioni

R: Come della altre professioni esatto

I: BÈ allora sì, direi di sì.

R: Che scopo potrebbe avere nella scuola

I: Rendere più responsabile coloro che ci stanno, no?

R: Sì, più in quadrati?

I: Sì, certo un po' meno missione, la mia missione è quella, un po' più consapevole di quello che vanno a a fare

R: Un docente tra virgolette missionario, cioè che si pone questo scopo, secondo lei perde di vista alcuni punti?

I: Sì, secondo me sì, diritti e doveri, secondo me, anche

R: Quindi fa ma non

I: Esatto

R: Ma non inquadra

I: Esatto

No poi comunque anche se siamo nella Scuola Media, quindi questa cosa è ancora più evidente nella scuola superiore forse. Nella Scuola Media un buon insegnante deve essere anche capace di essere un buon insegnante, cioè il fatto di avere una missione, non è detto che uno lo sappia fare

R: Certo, oltre alla missione deve procurarsi gli strumenti per poterlo fare

I: Esatto, esatto

R: Lei ritiene che svolgere una professione significhi automaticamente essere un professionista?

I: No, no per il motivo che dicevo prima

R: Cosa significa per lei "costruire la sua identità come docente"?

I: Sicuramente non, non so, ho sempre avuto l'esperienza di colleghe, comunque amiche, "sono un insegnante quindi faccio un lavoro di scarsa...", no?

R: Ah

I: Di scarso valore, perché comunque la società non ha mai dato la suff, almeno attualmente, ai tempi forse no, però sicuramente, al di là della retribuzione economica, della, anche proprio un ruolo, un ruolo sociale importante, insomma, sempre che ci sia una corrispondenza tra, tra il professionista e quello che va a fare, insomma, questo è un po'.

R: Quali atteggiamenti e quali valori considera più favorevoli per costruire, migliorare e rafforzare l'identità professionale, cioè come ci si deve porre per

I: Sicuramente non si deve essere depressi (sorridente), no?

Perché si deve, ... anche e soprattutto perché l'insegnante quando entra in classe, i ragazzi capiscono come sta, sia fisicamente che psichic, psichicamente, quindi sicuramente deve essere, quello che dicevo prima dell'attore deve far finta di stare bene anche quando non, non è vero. Adesso al di là del raffreddore eh

R: Sì, quello è evidente, non è che uno possa molto coprirlo, però

I: E quindi comunque avere dei valori ben precisi che, da portare avanti indipendentemente da come si sente in quel momento, ecco.

R: Chi secondo lei influenza maggiormente i docenti nella costruzione dell'identità? Colleghi, tutor, gli studenti, la comunità, gli insegnanti precedenti?

I: Io sono sempre dell'idea che chi influenza sono i colleghi sicuramente, tutor e studenti

R: Qual è stato il suo percorso formativo fino ad oggi per costruire la sua professionalità? Professori, tutor, colleghi, presidi, studenti, genitori, altre esperienze di vita oltre quelle proprio nella scuola magari

I: Allora sicuramente persone, sicuramente, perché io sono stata tanti anni in pre-ruolo, quindi non di ruolo, e in quegli anni lì, va bè questa è una cosa forse mia personale, ho avuto proprio il ruolo, cioè l'importanza delle colleghe che mi hanno, che mi hanno aiutato. Forse perché eravamo fuori Milano, forse perché eravamo in un ambiente, anni particolari, per cui sicuramente colleghi, poi anche tutors, anche se adire la verità non ne ho avuti granché.

R: Altre esperienze?

I: E poi comunque strumenti, strumenti partiche e conoscenze, per forza anche quelle. Quindi adesso ne faccio molto di aggiornamento ma, ma anni fa ero molto più attiva in questo

R: Quindi ne ha fatti molti di corsi

I: Abbastanza, abbastanza. Non posso dire tantissimi, escludo questa cosa, nel senso che direi una bugia (colpo di tosse). Però comunque ho cercato sempre di, comunque, portare di, delle attività, comunque delle esperienze nuove anche alla classe, quindi non so l'uso dei laboratori, eh era una roba che io ancora adesso. Molto meno perché, perché ho un po' meno voglia e un po' meno pazienza, sono più rigida però sicuramente cioè il laboratorio lo mettevo su io nella scuola cambiavo scuola sistemavo, per cui insomma, questo, credo di essere stata abbastanza, non dico innovativa perché sarebbe un termine esagerato, però insomma, propositiva

R: Propositiva

I: Propositiva sicuramente

R: Altri corsi non specificatamente di aggiornamento della scuola o altre esperienze di vita che hanno influenzato in qualche modo, hanno permesso la costruzione della sua professionalità?

I: No, direi di no, no direi di no, no

R: Quali sono state le difficoltà che ha incontrato nella costruzione della sua professione?

I: Mh, io ho fatto poche, non ho avute grosse difficoltà, perché non girato molte scuole. Ho girato poche scuole e quindi lì mi sono creata un habitat, eh, in cui stavo bene, eh, e in cui comunque sono riuscita anche a migliorare, ecco, quindi on posso dire di avere avuto grosse difficoltà, no. Cioè non ho avuto neanche, per modo di dire delle presidenze di un certo tipo piuttosto che...

R: Eventi particolari?

I: Eventi particolari

I: No assolutamente.

R: Quindi le i reputa che cambiare troppo spesso scuola sia negativo?

I: Sì, direi di sì. Per la formazione sicuramente, anche se sembra un controsenso. Uno prova diverse esperienze, si confronta, però a parte che in quel caso lì diventerebbe molto più pesante, e poi comunque secondo me è un mettersi in un più, non lo so, perché io continuo a ripetere, a pensare alle mie esperienze nelle periferie, comunque lì c'era anche tutto un ambiente intorno anche di società che aiutava nelle attività, nelle, è importante essere cioè conoscere la situazione

R: Il contesto

I: Il contesto vuol dire che anche i ragazzi si comportano in un modo piuttosto che in un altro. Hanno certe esigenze, non ne hanno altre. E ora che uno riesce a capire bene come le cose stanno andando ci mette tempo, non è una cosa immediata, a meno che uno non sia particolarmente sveglio

R: No, però ci vuole del tempo per adeguarsi all'ambiente nuovo

R: Quali dubbi si è posto circa e nella costruzione della sua professione? Ha avuto dei dubbi?

I: BÈ ho avuto dei dubbi che, secondo me, molti hanno quando insegnano matematica, cioè che è, più che scienze, che è comunque una materia che può, può essere vissuta come, come una cosa rigida, una cosa poco, che dà poca possibilità di interagire con il ragazzo, ecco

Non so, una insegna lettere, italiano, ha più possibilità di, non si di, ecco questo mi è mancato un pochino, però mi è andato bene così perché caratterialmente sono una che non dà molta confidenza, anche se apparentemente, mh, diciamo che forse quello.

R: Quindi diciamo che

I: È la disciplina

R: È la disciplina che è andata bene

I: con il carattere

R: Con il carattere

I: Questo sicuramente

R: Ha mai seguito corsi di pedagogia o didattica

I: No, pedagogia no, didattica sì

R: Didattica sì

I: Didattica sì, pedagogia no.

R: Ha mai letto libri, si è aggiornata autonomamente?

I: Sempre di didattica però, pedagogia molto poco

R: Lei ritiene che per la formazione iniziale di un docente, oggi siano necessari questi tipi di corsi?

## APPENDICI

I: Di pedagogia dice?

R: Di pedagogia e di didattica

I: Sì, no, sicuramente di didattica sì. Di pedagogia anche forse adesso, più che una volta

R: Perché forse adesso, diceva prima che i ragazzi con diversi

I: Sì, sono più complet, più complessi. No, non è che sono più complessi, i ragazzi sono sempre gli stessi, solo che vengono, vengono fuori tante,.. si tiene conto di tante, di tante cose, per cui il ragazzo poi ha moti più problemi, in realtà a confrontarsi, comunque a vivere la didattica, e quindi è più, cioè sarebbe importante avere degli strumenti in più sicuramente.

R: Quale ritiene dovrà essere il suo percorso formativo in futuro, o è alla fine della sua carriera?

I: Io sono alla fine della carriera

R: Cosa significa essere alla fine di una carriera di insegnante. Cioè quali,

I: Oggi come oggi mi spiace, cioè nel senso, non, non, potessi io starei a insegnare fintanto che ci rie, che il fisico me lo permette, ehh, naturalmente mi sento più sicura, ad esempio, anche con i ragazzi qualsiasi tipo di situazione all'inizio mi faceva paura, adesso credo di essere in grado di gestirla, eh. Questo è l'aspetto positivo, almeno quello.

R: Ecco, nell'idea che le generazioni future dovranno andare avanti almeno oltre i 65 anni a lavorare

I: Direi di più

R: Esatto, lei pensa che gli ultimi anni di carriera a quell'età possano precludere una buona qualità della docenza, visto che magari potrebbero esserci delle problematiche personali?

I: No

R: Anche solo di affaticamento,

I: Sì. Io sono dell'idea che se un insegnante ha sempre lavorato bene, con passione, anche se ha 60 anni continua a farlo. Chiaro se poi viene coinvolto da situazioni di, di ....., o di altre situazioni che precludono il suo impegno nella scuola, tanto vale che vadano in pensione, in questo senso.

R: Ma ad esempio, potrebbe essere utile negli ultimi anni di carriera

I: Fare l'aggiornamento che li renda un po' più, un po' meno vecchi?

R: No, no, quello andrebbe bene a tutti (sorride)

I: Questo sì, questo sì (sorride)

R: No, magari invece di insegnare, avere altri tipi di ruolo nella scuola, ad esempio tutor per i futuri insegnanti, piuttosto che, cioè senza avere la responsabilità di classi in totale, ma magari fare attività di diverso tipo che potrebbero servire alla scuola

I: Io sono dell'idea che quando smetterò di insegnare smetterò di insegnare. Cioè non, a me piace stare con i ragazzi, non ho mai avuto, cioè non mi interessa avere dei ruoli diversi, se non avrei pensato diversamente la mia carriera di insegnante. Poi se devo essere sincera il tutor trovo che sia una cosa un po', di grosso impegno sicuramente però non so i giovani non mi sembrano molto, no? ben disposti ad avere degli insegnanti che li affiancano, sono, li trovo complessivamente poco disponibili all'arricchimento dato non dalla tecnologia, ma dato dall'esperienza, non so è un'impressione sicuramente.

R: Questo lo vede nella scuola nelle esperienze che ha avuto?

I: Questo lo vedo nella scuola. Quindi no, non lo farei, anche perché non sono caratterialmente quella che deve fare la prima della classe, quindi non

R: Non le interessa

I: Non mi interessa, no

I: Eh non lo so, questo non lo so, anche perché a livello teorico uno può dire

R: Secondo la sua esperienza

I: Non basta stare solo in classe ma ci vuole anche quello, quindi la formazione ok, però senza esagerare dall'altra parte. Quindi i corsi mi vanno benissimo, l'aggiornamento mi va benissimo, fare la facoltà, direi dopo un po' di anni la facoltà stessa scientifica se uno vuole andare a insegnare ti deve dare degli strumenti per poter gestire la situazione di questo tipo, però devi stare anche in classe, uno e l'altro

R: Lei sarebbe favorevole a nuovi percorsi in cui, per esempio, materie come pedagogia oppure didattica della disciplina venissero integrate nelle facoltà universitarie o ...

I: No, una cosa successiva

R: Successiva

I: Successiva sicuramente

R: Come adesso, no?

I: Sì

R: Al di là di alcune facoltà, che non danno però l'abitazione, a parte per le maestre, perché ovviamente quello è un percorso che hai scelto fin dall'inizio

I: No

R: E quindi è un percorso che scelgono fin dall'inizio e quindi hanno già tutte queste

I: No, ha più senso fare la facoltà che uno ha voglia di fare e dopo se uno vuole insegnare, quello viene, gli si insegna come insegnarlo, però le conoscenze sono successivii, sono pregre, sono precedenti.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista nella società attuale?

I: Oggi come oggi (sorridente). Come dovrebbe essere o come è? Come, Cosa vuol dire essere

R: Cioè com'è e cosa invece dovrebbe essere, tutti e due

I: Ehh, mi manda molto in crisi questa cosa. Perché a uno viene da dire: "L'insegnante ha un ruolo....importantissimo, ...nella società" solo che non, in realtà non ce l'ha, in questo momento. In questo momento,... ormai da anni non ce l'ha più perché comunque è stata ... mal gestita.

R: Secondo lei c'è un momento in cui, ripensando al passato può dire, ecco, da questo momento in poi è cambiato proprio

I: Sì, sì, da quando ho cominciato io, il succedersi di varie riforme, piccicose, cioè che si sono riempite di.. di cose..

R: Quindi a metà degli anni novanta?

I: Sì, sì, anche prima, anche prima, anche prima. Perché anche i ruoli, ruoli dei consigli di classe, piuttosto che, erano bellissimi sulla carta ma sono stati mal gestiti. Ma gestiti nel senso che non hanno poi realmente fatto una selezione del, dei prof, eh una selezione di base

R: Come la farebbe la selezione di base? Si è fatta un'idea

I: Eh, ma è un po' tutto, è un po' il gatto che si morde la coda, per cui se la società non non, non dà un ruolo di una certa importanza alle, alla professione, di conseguenza la professione viene fatta anche da gente che non viene valutata, perché alla fine è quello che è stato. Abbiamo sempre avuto paura della valutazione, anche adesso ci abbiamo paura della valutazione, Quindi l'insegnante è in crisi se viene la preside che si siede di fianco in aula. Questa cosa i sindacati non l'hanno mai accettata, secondo me invece era una roba che faceva la differenza

R: Quindi anche la valutazione degli insegnanti anche in classe.

I: Ma certo.

R: Cosa vuol dire secondo lei essere un insegnante professionista di matematica e scienze nelle Scuole Secondarie di Primo Grado nella società attuale?

I: Eh, bÈ, importanti, adesso per carità non voglio dire, però comunque. Matematica, per la matematica, e quindi comunque le scienze perché siamo il paese che ha meno, che ha meno competenze, in questo campo, no? Da parte dei ragazzi, ma anche da parte degli insegnanti, probabilmente. Cioè abbiamo grandi, abbiamo grandissime individualità, cioè però la massa,

R: Cioè ci sono dei picchi ma la massa rimane..

I: Certo

R: Quale modello rappresenta attualmente in modo autentico la sua identità professionale (docente autoritario, docente amico, docente tutor...)

I: Ah no, nessuno di questi, se posso dire, una via di mezzo. Docente autoritario assolutamente no, ma amico neanche, diciamo qualcuno che gli dà sicuramente delle conoscenze perché matematica e scienze sono delle conoscenze, però secondo me anche in un certo modo, senza imporle, non sono autoritaria. Un insegnante di matematica poco autoritaria (sorridente)

R: (sorridente). Quali sono i suoi obiettivi didattici? Cosa reputa importante debba rimanere per le sue discipline, delle sue discipline nella testa e nel cuore dei suoi studenti alla fine del terzo anno?

I: Sicuramente la passione per la disciplina, per le discipline, per la matematica è fondamentale l'insegnante delle medie, cioè sicuramente può fare la differenza nella scelta

R: Può fare la differenza nella scelta

I: Ma non soltanto della scuola superiore, anche dopo. Sicuramente uno e l'altro, poi e scienze, anche le scienze, sicuramente, anche le scienze.

R: Lei sarebbe favorevole alla separazione delle cattedre su due persone diverse, quindi due insegnanti diverse per le medie.

I: No, no, per le medie no, perché comunque io vedo che passo molto facilmente dall'una all'altra e quindi sarebbe al punto di vista pratico un inferno, no, no. No anche perché le scienze sono come cita la dicitura della mia, del mio, come si chiama, del mio area, area professionale di insegnamento.

R: La sua attività di insegnante ha un impatto importante nella sua vita non professionale? O riesce a scindere la sua vita personale da quello che è il suo lavoro senza farsi travolgere?

I: No, non mi faccio coinvolgere più di tanto. Almeno questo vorrei, poi ogni tanto succede, che mi faccio coinvolgere, però raramente, raramente, raramente.

R: Che ruolo gioca la passione nella sua professione?

I: Eh, molto, molto, molto.

R: Vede molta differenza tra il suo modo di porsi come docente e quello delle sue colleghe con diversa anzianità di servizio?



## APPENDICI

I: Io avevo molta più capacità di ascolto. Questo ho trovato. Questa è una cosa che dico sempre, che dico sempre, che siccome un, è una, adesso non per far, perché questi sono poi discorsi da insegnante che va in pensione, ma io sono dell'idea che insegnare vuol dire, per il 50% l'esperienza, sicuramente perché lo vedo su di me. Io credo di essere una buona insegnante adesso, ero meno buona una volta, e quindi, il fatto di, il 50% sta nel come affrontare le cose e affrontarle bene dipende anche da, da come un po' ti aiutano anche gli altri, quindi le richieste che fai agli altri, quindi siccome a me è nato, ha fatto la differenza nell'insegnare, la presenza di colleghi più anziani, forse penso che anche a quelli più giovani potrebbe essere la stessa cosa, potrebbe essere utile. Anche se capisco i problemi professionali che hanno adesso. Per cui questa fatica a trovare un posto

R: Passare tanti anni in pre-ruolo, l'essere

I: Sì

R: Al dover andare in scuole diverse tutti gli anni

I: Sì, sì io sono comunque critica anche su questo perché comunque con cambiate le esigenze e le priorità, per cui, cioè, io, mi vien da ridere dirlo perché non vorrei, non vorrei dire queste cose però comunque a 25 anni io lavoravo all'università fino alle, lavoravo a scuola a Cinisello, quindi un'ora di pullman la mattina. Tornavo a casa, mangiavo e lavoravo all'università. Io vorrei sapere adesso quanti lo farebbero. Perché la maggior parte dei miei colleghi giovani abitano qua dietro e quindi, cioè

R: Quindi non è vero che vengono sballottati in giro

I: Non è vero, non è vero. No io no

R: Non vede questa

I: No

R: Situazione

I: No

R: Dove vorrebbe essere tra cinque anni?

I: No qua forse troppo tra cinque anni, dovrebbero essere 2 e mezzo, 3, ma non credo che farei altre attività. Sì forse in campagna. Però va bè

R: Però mi ha detto che una volta che smette di insegnare non torna a insegnare

I: Non torno a insegnare, no, no. A meno che o ci siano delle situazioni che ci sia qualche bambino che, che mi interessi in modo particolare, o qualche situazione particolare, no ma, direi di no, faccio altro, anche per gli altri, ma non insegnare, ecco

R: Se vuole aggiungere qualcos'altro

I: No, no, va benissimo così, anche perché è suonata la campana.

R: La ringrazio molto

I: Spero di essere stata utile

R: Sempre utile. Ciò che viene detto è sempre utile

I: È sempre utile.

R: Grazie. Buona giornata.



## APPENDICE F. INTERVISTA DI GRUPPO

### Sugli abilitandi

- 1) È emersa una difficoltà di comprensione del linguaggio pedagogico
- I1: Assolutamente sì
- R: Quali sono le parole che vi ricordate, con cui avete fatto più fatica
- I1: Emergenza, io mi ricordo quella parola, a un certo punto quando stavamo vedendo quel film in cui c'era la parola emergenza, io ho detto "Ma perché emer, ma perché, cosa c'entra? Perché io, per me "emergenza" era pronto soccorso, c'è un'emergenza. Invece emergenza era ciò che emerge. Quindi il fatto che il tuo campo semantico dovesse essere banalmente ampliato. Magari la parola la conoscevi ma non la conoscevi in un determinato campo semantico quindi il fatto di ampliare banalmente il tuo ambito semantico... e quello era spiazzante in alcuni casi perché. Ecco io ho in mente la parola emergenza come... oppure termini specifici come il "Parlessere" per quanto riguarda Lacan. Cioè queste cose, sì il linguaggio tecnico in alcuni casi
- R: Secondo voi è stato utilizzato un linguaggio troppo tecnico
- I1: Allora io dico sempre che ogni disciplina ha il suo linguaggio. Cioè c'è stato troppo poco tempo per poterlo assimilare, per poterlo fare proprio. Cioè in quel caso emergenza ci stava tutta, in quell'accezione però, o...
- I2: io ho avuto un momento di panico quando ci ha distribuito il quadrante
- R: cos'è che non capivi?
- I2: Non capivo proprio come bisognava leggerlo, a dir la verità, poi va bè, una volta che l'ha spiegato sì. Anche lì poi avendo più tempo uno poteva rifletterci un po' di più, poteva capire come utilizzarlo. Invece lì, ce l'ha dato una settimana prima dell'esame, perché c'è sempre l'idea dell'esame
- I1: Quindi panico
- I2: E quindi avevo fatto fatica con i quadranti, le cose
- I3: Il Primo laboratorio non c'ero
- R: Ma a te le parole che hanno fatto difficoltà
- I3: Le parole del quadrante, che già avevo fatto l'altro TFA, perché comunque rispetto a loro che erano proprio nuove
- R: quindi il primo TFA non ti è servito per coprire al cento per cento
- I3: Eh no perché sono state diverse le cose, quindi
- I1: Dipendi da chi avevi in pedagogia e su cosa insiste. Il discorso è questo, non c'è storia della pedagogia in senso stretto, è vero abbiamo anche fatto storia della pedagogia ma vista in un determinato modo, con una certa finalità
- 2) Vi è stata una iniziale diffidenza/rifiuto di tale linguaggio
- I3: Sì, sì
- R: Cosa l'ha fatto superare?
- I2: Che dovevamo fare l'esame
- R: Nel caso delle nostre lezioni, il fatto che io a un certo punto abbia cercato di smontarvi un po' il linguaggio pedagogico dicendo io provengo da una facoltà scientifica che reazione ha avuto?
- I1: Mah il discorso è che lì sovraastava comunque la fatica, la fatica del nostro quotidiano, eravamo talmente sommersi che il dire "Va bè, tu, tu ce l'hai fatta, però non ci aiutava nel comprendere, non so come dire, va bè tu ce l'hai fatta ma tu in questo momento stiamo annegando
- R: Non è riuscito ad essere un supporto morale?
- I1: No, no, stavamo talmente in annegando (ride). In alcuni casi si era parlato della paideia greca, cioè lì non ti dico la parola è stata storpiata in "Paella". "Noi conosciamo la paella non la paideia". Si dice così?
- R: Paideia
- I1: C'è stato chi commentava. No, no poi i testi proposti di Recalcati, comunque erano sul pezzo, dici, non è che erano cose. Ci voleva tempo
- I3: Saranno state anche quindici ore ma erano tre pomeriggi
- I1: Alcuni testi che avevano porposto io me li ero d'estate, perché ho detto
- 3) Gli atti di riflessione sul proprio percorso, su se stessi è vista come una cosa utile ma che porterebbe via troppo tempo
- I1: All'interno del TFA sì
- I2: Sì
- R: E all'esterno del percorso del Tfa
- I2: io devo dire che mi capita la sera, la sera singolarmente, mi è capitato di dire "Forse in questo caso avrei potuto agire in un altro modo rispetto a... quanto fatto in classe, quindi avrei potuto agire in maniera diversa" e invece poi più in generale alla fine dell'anno, con lei (la collega) siamo riusciti a confrontarci bene e quindi tante cose, per come sono andate quest'anno sono da dimenticare, quindi l'anno prossimo. Nel TFA era impossibile però
- R: Il fatto di esservi conosciuti al Tfa secondo voi è un punto di forza rispetto al fatto di lavorare insieme
- I2: Sì perché abbiamo proposto in classe un'attività che ci aveva porposto nel TFA l'insegnante di chimica
- R: Nelle interviste avete detto che all'interno del Tfa avete conosciuto della persone con cui avete creato delle reti. Queste reti sono state attive ancora quest'anno, avete avuto delle possibilità di fare incontri

I3: Sì, su alcuni percorsi sì, ma anche per altre attività

R: Quindi esistono ancora queste reti?

I3: Sì, sì

I1: Ma poi anche all'interno del modulo (Professione e contesto) soprattutto il fare equipe pedagogica, ci è stata portata alla coscienza quando...dopo una riflessione

R: Delle riflessioni sul vostro percorso bvi è pi capitato di farle quest'anno. Cioè su quello che è stato il vostro trascorso su cosa vi ha dato il percorso precedente, su come è stato, su come è andata maturando la vostra crescita personale quest'anno

I1: Cioè a me è capitato tante volte di andare a guardare testi che ci avevno proposto.

Per me quest'anno insegnare scienze su chiica quindi è stato preso quello, ma a venire quello... sulla luna, su tante cose noi prenderemo

R: Ma questo è ancora sulla didattica, io parlavo di costruzione personale della proessioneanlità. Vi siete fermati a riflettere sul fatto "io ho finito il mio percorso, adesso sono in aula, cosa posso fare per me

I3: Essendo il primo anno forse laparte didattica ha occupato il maggior tempo della tua vita, forse più avanti è più facile dare più spazio alla riflessione su altro

I1: Sì, anche se la riflessione su "Io oggi mi sono comportata così" oppure "c'è stata quella situazione che mi ha fatto proprio uscire fuori dai gangheri", sì, questa cosa sì, perché poi ti porti dentro anche una carica emotiva che in qualche modo vuoi... capire, vuoi gestire, allora... quello sì, magari in maniera non così consapevole e sistematica, cioè come strumento, come clinica

I3: cioè secondo me ci vuole tempo per le cose, se no...non serve aniente

I1: E poi la relazione con i ragazzi

- 4) Difficoltà nel comprendere e nell'accettare che ci possa non essere una sola risposta giusta

I2-I3: Quello sì

I3: Cioè secondo me questo è proprio nostro delle facoltà scientifiche

- 5) La conformazione delle classi via via utilizzate nel modulo professione e contesto hanno modificato la predisposizione degli studenti ad apprendere

I: Cosa intendi dire

R: Il luogo in cui si svolge la formazione condiziona

I: Sì, sì è vero

- 6) La prospettiva dell'esame di abilitazione non ha permesso agli abilitandi di cogliere e riflettere su alcuni concetti non direttamente inerenti all'abilitazione stessa.

I: Ma io non metterei totalmente. Diciamo che ha condizionato sicuramente, seconod me, perché considerando il tempo limitato, ha condizionato sicuramente. Si poteva fare, potevano fare

R: siete d'accordo sul fatto che la vostra prospettiva di abilitarvi

I: Sì, sì, ha condizionato. Cioè un'ansia da prestazione

I2: Sì, sì, no, no

I1: Assolutamente

I3: Secondo me le tempistiche

I1: Sì le tempistiche, infatti lo diceva dopo: Il TFA non ha dato un tempo sufficiente per .. sì, sì sicuramente quello ah condizionato tanto

- 7) Gli elaborati sono stati consegnati da tutti solo se richiesti dall'insegnante

I1: Sì, nel momento in cui era obbligo lo consegnavo, Sì esatto

R: mentre quando ve li ha richiesti il ricercatore sono stati presentati in minimo numero. Secondo quanto avete colto dai vostri colleghi perché questa cosa?

I1: Perché non c'era tempo, perché sottraeva tempo. Noi avevamo la scuola, frequentavamo il TFA, tutti i compiti obbligatori del TFA, in più c'era questo.

I3: Gli insegnanti dicevano fate il diario ogni volta... cioè

R: Quindi non solo quello che ho richiesto per la ricerca ma anche

I1: Sì anche da altri docenti, sì venivano tagliate

I3: Anche perché non venivano valutate. Io non ho mai consegnato un diario ho consegnato sempre i compiti che venivano valutati

R: Rispetto a quello che vi è stato chiesto come on obbligatorio veniva visto da voi come un'opportunità che non riuscivate a cogliere o come qualcosa comunque di superfluo

I1: No, come non ho tempo, devo assolutamente scegliere

I2: Però alcune cose come quello della A. (professoressa di tirocinio) l'ho fatto perché obbligatorio, altrimenti sinceramente non l'avrei fatto. Secondo me alcune cose che venivano spiegate un po' così.

I1: Nel nostro gruppo poi c'erano molti (professori) dispersi, Noi arrivavamo già con l'acqua alla gola. Questi, cioè soprattutto una persona che non riusciva a focalizzare bene, quindi già noi avevamo questa sensazione di dire, siamo, siamo comunque, siamo disorientati, già abbiamo poco tempo, dobbiamo utilizzare i tempi, quindi c'era quello

## APPENDICI

- I2: Cioè il diario io a volte non l'ho fatto perché sinceramente non avevo capito  
I3: Però comunque quello che non era valutato non veniva fatto  
R: Alcune cose però secondo voi non sono state spiegate correttamente  
I1: Sì  
R: Non vi sono state date tutte le indicazioni su come farlo  
I1: Sì diciamo che sicuramente la mia linea di condotta è: "Non è valutato, noi non abbiamo tempo e facciamo soltanto quello che è valutato"  
I2: Sì  
I1: Poi in alcuni casi tu non lo facevi perché in aggiunto o non era stato spiegato bene o era confuso, o vattelapesca per cui dicevi quindi no.  
R: Rispetto alla confusione e all'essere poco spiegato le cose che vi ho chiesto di fare secondo erano confuse, poco spiegate?  
I1: N, nel caso specifico no  
R: Potevano essere fatte  
I1: Sì ma non in tre mesi quando avevi il delirio, ecco esatto
- 8) Gli elaborati richiesti dalla ricercatrice sono stati svolti da un numero minimo di abilitandi (vedi risposte alla domanda precedente)
- 9) La presente ricerca non è stata colta in pieno dagli abilitandi come possibilità di crescita professionale attraverso gli strumenti dell'approccio autobiografico  
I2: Non c'era tempo, viene visto come un lusso, non so come dirti, cioè non era visto come strutturale, ecco  
I3: Però gli elaborati, correvi tutto il tempo però lì forse avevi lo strumento per riflettere  
I1: Però consegnavi solo quelli obbligatori  
I3: Sì, sì
- 10) Gli abilitandi hanno costruito gruppi di studio e hanno collaborato al fine di superare il percorso e di abilitarsi. Ci si sarebbe potuti aspettare invece un atteggiamento di chiusura verso gli altri poiché il raggiungimento dell'abilitazione degli altri poteva essere visto come una diminuzione di possibilità di raggiungere il traguardo della cattedra a tempo indeterminato.  
I3: Non per tutti però  
I1: Anch'io ho notato questo  
I3: Cioè all'inizio è stato vero, poi quando ci si è avvicinati alle valutazioni, hanno rotto gli equilibri  
I1: Anche da noi è successo questo  
I2: A me viene da dire anche che il T fa ti dà l'abilitazione ma non dà in realtà la cattedra, per cui non è una corsa per cui chi arriva prima ha di più, tutti dobbiamo abilitarci  
I3: Una classifica è stata fatta  
I2: Sì però diciamo che non era così  
I1: Diciamo che non c'era il posto in gioco  
I3: Sì però ripeto quando sono arrivate le valutazioni d'abilitazione...  
I2: io ho visto qualcuno che in effetti  
I3: Cioè on serviva a niente però  
R: All'esame si notava una spinta maggiore nel volere il voto alto  
I1: Questo sì, usciva il carattere, nel senso che se uno era abbastanza sereno con se stesso  
I2: Quando un'abilitanda ha preso sull'80 mentre tutti gli altri erano stati sul 90 si è messa a piangere  
I3: Però è anche giusto secondo me. Forse era poca la differenza tra i voti però una classifica è stata fatta
- 11) L'approccio clinico, l'utilizzo di filmati e la discussione sui vari tipi di docenti è stata ritenuta utile e formativa.  
I1: Certo, sì, sì, quello sicuramente  
I3: Sì  
R: sì perché?  
I1: Perché ti vedevi, in certe circostanze ti rivedevi. Poi c'erano anche alcuni stereotipi, non so la scuola era molto stereotipata  
I2: Secondo me commentare una persona che in qualche modo non sia tu, ti aiuta a guardare meglio le cose. Magari sono errori che fai anche tu ogni tanto, però è difficile vederli su di te  
R: il fatto di spostare l'argomentazione su di un altro ti aiuta  
I1: Sì, sì  
R: A riflettere su te stesso senza pensare che in quel momento la critica venga fatta su di te

### Sul TFA

- 1) Il TFA non ha dato un tempo sufficiente per la riflessione  
I1: Questo è vero
- 2) Nel TFA le informazioni sono state date in modo troppo concentrato/poco approfondito

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

- I1: Troppo concentrato non direi poco approfondito, perché secondo me la profondità c'era. È che troppo concentrato, troppo poco tempo e quindi non abbiamo avuto tempo NOI per approfondire, è diverso. No profondità c'era
- I3: È che alcuni non avevano un base, come fai,... qualunque ci dicessero...
- I1: Sì, sì
- 3) Gli spunti ricevuti dal TFA:
- Ci dobbiamo riflettere meglio
  - Ci potranno essere utili più avanti
- I2-I3: Sì, sì sì
- R: vi sono stati utili quest'anno
- I1: considerando che ci siamo focalizzati molto sulla didattica quest'anno, però sì
- 4) IL TFA ha permesso di conoscere persone con cui fare rete
- I1: sì
- R: Aperte voi sentite ancora qualcuno all'esterno?
- I2: io sento ogni tanto 3-4 persone
- I3: Sì anch'io almeno 2-3 persone sì, adesso poi con il concorso ancora di più. Io ero una di quelle poi la docente diceva "Poi tu dovrai fare assolutamente rete", perché io ero una di quelle, a me piace fare rete. Alcuni appunto, dipende, ci sono caratteri e caratteri. Ci sono quelli un po' più ombro sì che è tutto "roba loro"
- R: quindi si riesce a fare rete con le persone che sono simili non
- I1: Sì lì c'entra molto la predisposizione
- 5) I formatori hanno dato molte cose per scontato nel Tfa
- I1: Non lo so dipende
- I2: Nella parte pedagogica sì
- I1: Non so com'è la Seveso, però da noi (con l'Orsenigo) no. Tutto sommato lei si poneva, lei ci poneva, cioè ci chiedeva, "Ma ci siamo? Ci siete?"
- 6) Nel TFA ci sono state troppe ripetizioni di conoscenze già acquisite
- I2: No, bè no, scusate, stavo pensando alla parte più didattica, non alla parte pedagogica. Sì, nel senso che la parte di matematica, per una laureata in matematica io mi aspettavo che nei corsi di matematica
- I1: Biologia no, chimica anche no
- R: cioè dovevano esentarvi a secondo della laurea?
- I2-I1: No, no.
- I2: dovevano non fare ancora la parte di
- I3: Di contenuti
- I1: Ma la didattica della materia
- I2: Quello di matematica non sapeva niente di metodologia
- I3: Ma neanche di contenuti
- I2: Ma perché nessuno nel dipartimento era preparato
- R: non avete trovato nessun docente di matematica che sapesse di metodologia
- I1: Esattamente quello
- I2: Invece fisica sì e tutto il resto sì
- I1: perché tutto il resto è stato rivolto molto alla didattica
- R: Le altre discipline sono state orientate più alle metodologie didattiche mentre matematica è stata più orientata ai contenuti
- I1: Sì, quello sì, solo ai contenuti
- I2: tanto che all'esame, che anche lì è stato solo di contenuti l'esame con esercizi, proprio... a me an chiesto "Ma lei in che cosa è laureata?" Io ho risposto "In matematica" e lui stesso ha detto "Va bè allora ma perché ha fatto questo corso?"
- I1: Ecco io direi solo in matematica
- 7) L'approccio clinico è stato spiazzante e illuminante
- I1: Sì
- R: Tutti e due?
- I1: Sì
- I2: s' all'inizio spiazzante, poi una volta che si entra a vedere qualcosa...
- I1: Tanto è vero che io all'Orsenigo ho detto "Sarebbe carino avere nelle scuole, nelle scuole un momento di riflessione, condotto però. Noi quello che possiamo fare, però Noi, appunto. Però ci vuole qualcuno che guidi, come era lei di fatto. Cioè lei ci ha lasciato parlare, però alla fine lei ci riusciva a guidare, o quanto meno a indirizzare le nostre riflessioni. Senza avere la risposta giusta. Sarebbe bello farlo nelle scuole per noi docenti, come riflessione personale

## APPENDICI

- 8) Nel TFA spesso è mancato un focus preciso  
I1: Cosa intendi?  
R: Avete avuto la sensazione che non sapessero neanche loro dove  
I1: Soltanto i tutor  
I2: I tutor....  
R: I tutor di tirocinio che avete avuto nelle scuole?  
I1: No i tutor in università  
R: che erano però insegnanti di scuola  
I1: Sì. Sembrava quasi più che calati, senza che avessero  
I2: diciamo una preparazione
- 9) I laboratori didattici spesso non hanno incluso un approccio pedagogico alla disciplina  
I1: No, i laboratori sì. Però di matematica, li aveva fatti la  
I2: A.. No però lei aveva proposto quello che aveva fatto  
I1: Vogliamo parlare del laboratorio  
I2: No io stavo pensando al laboratorio di fisica  
I1: Esatto, brava  
I2: Lì la lettura delle slide... tanto che è stata rimproverata dalla docente universitaria  
I3: Prima però non li facevano i docenti delle scuole. È cambiata la legge? C'è stato un miglioramento  
R: Rispetto a?  
I3: Rispetto al primo perché prima erano docenti universitari e questa discrepanza era più rilevante c'era anche in laboratorio.  
R: quindi secondo voi in laboratorio meglio i docenti delle scuole  
I3: ci sono state delle migliori adesso date dagli insegnanti delle scuole.  
I1: Sì però vedi la parte di fisica e di chimica fatta dai  
I3: Sì però è il docente che ha sbagliato, quindi l'idea c'era. L'idea di ...Scritto così secondo me è sbagliato: "I laboratori didattici spesso non hanno incluso un approccio pedagogico alla disciplina"  
I1: Non tutti, solo alcuni, una  
I3: Però c'è stato un miglioramento in generale dal primo (TFA)  
I1: Quello che faceva capo alla Nigris non lo cambierei. Didattica attiva, ma non didattica attiva solo, con metodo. Se si riuscisse a farsi chimica e fisica così...Ecco lì c'è tutta una riflessione... La A. Bello bello però non c'era tutta quella sistematicità con cui l'aveva il laboratorio di geologia, o altri. Lì si vedeva che c'era dietro una riflessione di anni.  
I3: Però l'idea c'era secondo me  
R: È stato strutturato con una certa idea didattica.  
I3: Secondo me sì, rispetto ai corsi che come dice lei (la collega) non hanno funzionato  
I1: Matematica
- 10) Aver fatto il tFA per le medie mi ha fatto cambiare la mia visione della scuola superiore di Secondo Grado  
I2: io la visione della scuola superiore ce l'ho solo come studente  
R: Ma il percorso che hai fatto per le medie ha modificato questa impressione sulle superiori di Secondo Grado? Cioè secondo voi è importante avere una visione a 360 gradi su tutto il percorso scolastico degli studenti oppure ognuno deve guardare un pezzettino?  
I1: Il fatto che ci sia un curriculum verticale assolutamente  
R: E il fatto anche di conoscere questo curriculum  
I2: Ah adesso ho capito. Allora sapere anche cosa fanno alle superiori secondo me ti permette di strutturare meglio la didattica  
R: E sapere quello che hanno fatto alla primaria?  
I2: Sì  
I1: altrettanto. Questo sarebbe veramente un bellissimo laboratorio per poter far vedere un curriculum verticale fatto bene  
R: Le indicazioni del MIUR però sono quelle  
I3: quelle delle elementari e delle medie sono assieme, mentre le superiori sono... a parte
- 11) Tfa mi ha fatto vedere cosa mancava e cosa c'era di troppo presente nel mio percorso  
I2-I1. Sì è vero  
R: siete riusciti a focalizzare qualcosa  
I1: Sì sì  
I2: sì  
I1: tanto anche da quel punto di vista sì. Perché magari uno era portato ad assolutizzare alcuni aspetti e si sono relativizzati
- 12) TFA mi ha fatto ragionare di più su come si prepara un percorso, su come si entra in classe, sulle metodologie da adottare delle attività da proporre

I1: Sì

I2: Sì

R: Il punto focale diciamo che è stato questo

I1: Sì e anche il 13, necessità della formazione.

13) Il TFA è stato il punto di svolta: necessità della formazione continua

I2: Sì

I1: Assolutamente sì

R: vi ha fatto scoprire che è necessaria una formazione continua o era un pensiero che avevate già

I1: Avevamo già ed è stato confermato

I2: Sì, sì

I3: Però è stata occasione di formazione cosa che non è vista da tutti

I1: Esatto, sì

14) Non tutti i corsi (del TFA) sono stati utili

Sì.

I3: Io non ho proprio capito l'utilità dei disegni nel laboratorio.

15) I corsi di didattica sono stati una ripetizione di argomenti, di concetti che già sapevo.

I2: Quello di matematica

I1: Solo quello di matematica

### **Sull'attività a scuola**

1) Difficoltà a collaborare con i colleghi

2) Difficoltà a progettare oltre il copia e incolla

3) Difficoltà a capire quale distanza mantenere con gli studenti

4) Difficoltà a capire quando è il momento di dire di no

5) Troppi pettegolezzi non costruttivi in sala professori

6) La presenza di studenti con culture molto differenti dalla nostra

7) La presenza di molti studenti con bisogni educativi speciali tra i quali dovrebbero essere messe le eccellenze

8) Mancanza di conoscenza dei programmi/obiettivi degli altri gradi di scuola

9) Difficoltà a gestire la classe

10) Dubbi: sarò capace?

11) Paure: delle relazioni con studenti con un'età non molto differente dalla mia

12) Presenza di molti studenti con precomprensioni errate e/o pregiudizi sulla matematica e sulle proprie capacità di impararla

13) Difficoltà a insegnare materie mai studiate

14) Mancanza di punti di riferimento

15) Necessità di finire i programmi

R: Se volete aggiungere qualche commento sulle voci che avete segnato

I2: Io ho messo "La presenza di studenti con culture molto differenti dalla nostra" e "La presenza di molti studenti con bisogni educativi speciali" perché ancora

I1: Sono spazzanti

I2: Come educarli, se davvero è utile educarli in questo modo

R: quindi vi siete posti dei dubbi sulle metodologie che si utilizzano

I1: Sì tante

R: Per firmare i ragazzi con bisogni speciale

I2: sì

I1: Sì

I2: E anche, io vorrei anche capire ogni tanto come vengono fatti i test per dare le certificazioni perché dall'altra ci sono ragazzini con bisogni educativi speciali che in verità, da una parte ci sono questi che non lo sono poi tanto, dall'altra quando tu consigli di fare dei test e ti arrivano "No tutto nella norma"

I1: Sì

I2: addirittura alcuni superiori....

I2: e tra i quali dovrebbero essere messe l'eccellenze è vero. Nel senso che tu per tutelare questi ragazzini alla fine ogni tanto penalizzi chi invece dovrebbe essere ...

I1: sì anch'io li metterei nei bisogni educativi speciali, assolutamente sì, sì, sì. Perché alle volte vengono trascurati

R: E questo può influire nel percorso di un ragazzo?

I1: Io cerco di no

I2: Sì, però secondo me un po' sì. Ancheil ripetere continuamente le stesse cose per tirarti dietro quelli che fanno un po' più fatica. In realtà questo rallenta chi ci arriva e si annoiano in classe

I3: Soprattutto se questa cosa va avanti per cinque anni

I1: Rallenta anche se. Ecoc dico una cosa, su questo la cosa più sorprendente in realtà è che, poi dipende molto da soggetto a soggetto, io ho questa prima che chiamiamo la classe speciale



## APPENDICI

I2: sembra la classe speciale degli anni 60

I1: dove ci sono due livello ma proprio, un così (alto), uno così (basso). Quando parlavo di parallelismo ho talmente insistito che a un certo punto quando sono arrivata a parlare di triangoli e quindi di proiezioni, eccetera, eccetera, ho tracciato le altezze verso le lettere, a un certo punto l'unica di tutte e tre le prime, quindi, una ragazza di queste in gamba mi ha detto "allora professoressa h è la proiezione di un lato sull'altro" e ho detto "Grazie!". Significa che comunque tu, questa cosa siete riuscita a comprenderla e quindi non vi ho addormentati, non vi ho ammazzato per tirarmi dietro gli altri ma il fatto di ripeterlo come un mantra, agli altri magari rimane un 10 per cento, però tu che mi hai detto che è la proiezione di un lato sull'altro per me è stato rincuorante perché non ti addormentato. Io mi sento in colpa rispetto a questi bisogni educativi speciali, io l'ho detto anche ai genitori di queste persone che sono effettivamente in gamba, c'è anche un gap, si vede, hanno un'altra velocità. Io ho detto "Guardate, io devo portare avanti il gruppo classe

R: E come si riesce, come si potrebbe risolvere questa cosa

I1: Eh, mi piacerebbe saperlo, se c'è qualcuno che ha... o con lavori di gruppo oppure con

I3: Classi più piccole

I1: Sì classi più piccole in primis, non più di venti

R: Classi più piccole ma eterogenee comunque, in cui c'è tutto però essendo più piccole riesci ad avere il tempo per seguirli.

I1: Poi noi ci abbiamo provato, facendo il Kangarou, facendo le gare di matematica, comunque sono dei momenti in cui anche loro possono essere messi alla prova, tra virgolette anche gratificati, e poi, quella è la via, comunque il fatto che tu sei gratificata

I2: Cioè anche fare classi di livelli

I3: Pensa che bello

R: Qualcuno sta proponendo gruppi di livello un po' come ci sono in America

I2: in Inghilterra

R: nel mondo anglosassone, che non significa che tu non debba portare avanti tutti, ma proprio perché tu hai classi omogenee tu riesci a portare anche quelli che sono di livello più basso avanti

I2: Ma è possibile poi il passaggio (tra una classe e l'altra)?

I1: sì però statisticamente, questo lo diceva la Kanizsa, è come se già tu li metessi su dei binari e quello che passava poi era un marginale residuo

I2: Io quest'anno facendo il potenziamento al pomeriggio, quindi avevo 13 ragazzi in teoria tra i più bravi, non tutti, cioè il lavorare con gente che, a cui piace la matematica e la capisce abbastanza velocemente è un'altra cosa

I1: Lo so ti gratifica di più anche per come insegni

I2: io la prima volta ho finito prima le cose che volevo fargli fare, però le cose che avevo pensato, perché non sei neanche abituato

I1: Tieni conto che esce anche la passione, ti ci metti in gioco tanto, nel senso che è la cosa che ti piace fare, e allora quando ti trovi di fronte le persone con te più affini e allora ti trovi a giocare con loro, e invece tornando alla famosa classe diventa un supplizio anche solo un'ora. Cioè ti diverti tanto

I2: Poi io ho messo "la presenza di studenti con culture diverse dalla nostra". Hanno messo tutti gli studenti stranieri in una sola seconda, e sinceramente

R: E non provengono tutti dallo stesso paese

I2: No. Tre dallo stesso paese, poi ce n'è uno dello Sri Lanka, poi uno dall'Egitto, poi uno dalla Russia, però adottato, quindi ha i genitori italiani. Però quelli che vivono proprio con famiglie straniere, qua, anche se loro sono nati in Italia, è proprio un modo di pensare sia rispetto alla scuola, rispetto alle consuetudini

R: Sì però i programmi li si gestiscono e li si progettano fin dall'inizio, no?

I1: Di fatti quest'anno qualcosa faremo

I2: Per quanto riguarda il programma di scienze è vero, per quanto riguarda la matematica però ci sono gli INVALSI

R: Quindi voi programmate in base agli invalidi alla fine

I1: Anche, cioè non possiamo non tenerne conto

I2: io come primo ho messo la difficoltà "Difficoltà a capire quale distanza mantenere con gli studenti", perché essendo giovane ogni tanto

I1: e se sei vecchia ti prendono per la mamma

I2: poiché si prendono delle libertà

R: Abbracci come alle elementari

I1: No abbracci no

I2: No abbracci no, ma al lezione vengono e ti dicono "Posso raccontarle una barzelletta?" Sì va bene ma adesso stiamo facendo lezione bene però A me non sarebbe mai venuto in mente

I1: A volte ti prendono come un mamma, un genitore e quindi la relazione diventa sì famigliare, hanno difficoltà a distinguere, loro si relazionano con molta familiarità, ti vedono come il fratello maggiore o lo zio giovane

R: comunque come qualcuno di famiglia?

I1: Sì. Poi non si sa perché a un certo punto diventi un mostro che

I2: Hanno estrema difficoltà perché non hanno capito ancora che c'è un momento in cui possono scherzare con te dal momento in cui "Adesso stiamo facendo lezione" per cui basta, non voglio più sentire le vostre barzellette, lui mi ha preso la penna o mi ha tirato una gomitata.

I3: Io invece "Collaborare con i colleghi" non sempre ci si trova in sintonia, a programmare cose nuove

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Secondo insegnare materie mai studiate perché non hanno le basi, davanti alle loro carenze ti chiedi come fare

R: No ma questo si riferiva a materie mai studiate da te

I3: No, scusami mai studiate dagli studenti scusami. Allora lo cancello

R: La classe di concorso è Matematica e Scienze e quindi devi pensare che ci sono materie che non hai fatto all'università

I3: BE allora sì la lasciamo, soprattutto con gli animali

I1: Ma non è vero, tra le bestioline come le chiamo io

I3: I troppi pettegolezzi e la difficoltà a collaborare

### **Sulle interviste**

- 1) Il rifiuto ad essere intervistati ha avuto 3 motivazioni
  - a. Poca esperienza quindi non sono in grado di apportare contributi significativi
  - b. Sono troppo impegnato/a: il mio scopo in questo momento è di abilitarmi
  - c. Non ritengo interessante/utile questo tipo di ricerca

I2: Ma anche in ordine?  
R: non non (sono) in ordine  
I1: il b) sicuramente  
R: la cosa fondamentale è stata la b)
- 2) Vi è stata una rielaborazione personale della maggior parte delle domande durante le interviste che permette di comprendere come gli intervistati abbiano sviluppato un loro *modus operandi* e una propria iniziale struttura epistemologica della professione docente  
I2: Sì  
I1: Sì vero  
R: Ognuno di voi ha strutturato le risposte secondo un proprio modo. L'intervista che è stata più canonica è stata di una persona che non aveva mai avuto esperienza in classe e che ha detto "Adesso alla fine di un percorso i dubbi che magari inizialmente si erano creati o magari non essendo mai entrata in una scuola c'erano sono stati chiariti"  
I2: tutti?  
R: Questa affermazione e il fatto di sapere che questa persona non era mai stata in classe come la leggete voi  
I2: A me non ha messo più dubbi, però più prospettive, più riflessioni, invece che chiudermi e dire "Ok ho trovato la chiave dell'insegnamento"  
R: e secondo voi perché una persona riesce a dire, arriva a dire che ha risolto tutti i dubbi  
I1: Perché ha bisogno di certezze lei per entrare in classe  
I2: Perché non è entrata in classe  
I1: Eh sì certo  
R: Quindi perché non ha mai avuto esperienza sul campo  
I1: Sì, entrare in classe non è mica facile
- 3) La presenza di un osservatore in classe non ha modificato le dinamiche formative  
I1: No, no  
I2: No
- 4) C'è stata una difficoltà da parte degli intervistati a separare il piano della formazione da quello della professione  
R: Che significa quando facevo domande riferite alla costruzione della professione molte volte invece veniva risposto sul lato professionale. Questo potrebbe avere il significato di dire La mia professione e la mia formazione in effetti sono un'unica cosa" "Io non riesco a separare i due piani perché non sono separabili". Su questo cosa ne pensate. .... Cioè posso separare secondo voi, cioè faccio prima tutta una formazione e poi vado a insegnare o secondo voi il percorso di formazione secondo voi dovrebbe già dall'inizio inglobare percorsi sul campo.  
I1: Sì, sì, sicuramente è imprescindibile secondo me. Perché se no poi si crea quella situazione che tu hai detto prima del "Il TFA mi ha risolto tutti i problemi"  
I3: Sono prontissimo ehhhh  
I1: Sì, l'idea del tirocinio anche per chi non era mai entrato in classe, comunque, penso sia stata utile. Un conto è tutta la parte di teoria, poi entrare in classe è tutta un'altra cosa.
- 5) Spesso le domande sulla formazione sono state intese come domande sulla formazione degli studenti e non come formazione professionale.  
R: Questi sono gli altri due piani, cioè le domande sulla formazione professionale "io come mi comporto, io cosa faccio" sono state rigirate sull'aspetto didattico, quindi con poca attenzione proprio sull'aspetto personale.  
I2: Però come dicevamo prima, all'inizio si è un po' più concentrati sul calibrare le cose, come farle, sì penso che si  
R: quindi c'è un'ansia più da prestazione, in questo caso non per l'abilitazione ma per l'operatività sul campo  
I1: Sì, sì

## APPENDICI

- 6) Fino al TFA pensavo solo al mio trascorso da studente  
I1: Per chi era entrato in classe no  
I2: Però a me aveva fatto riflettere quello che diceva C. del mio gruppo “Se tu sei arrivato alla fine di un percorso, quindi ti sei laureato poi ha deciso anche di abilitarti, in realtà il tuo approccio allo studio è diverso rispetto ad esempio alla metà dei tuoi studenti, nel senso che anche ripensando alle mie medie c’era un piccolo gruppo che poi è andato avanti a studiare e si è laureato, mentre la maggior parte non ha finito neanche le scuole superiori, per cui questa cosa del riuscire a pensare non solo al gruppo buono, ma anche al riuscire a tirare dentro gli altri. Il TFA mi ha aiutato perché prima non avevo mai fatto questo  
I1: Questo passaggio  
I2: Questa riflessione, questo passaggio  
I1: Sì, in questo senso è vero, cioè non è più centrato su te, sul tuo vissuto... includo  
I2: sì includo le esperienze  
R: E anche il punto di vista degli altri
- 7) Inizialmente pensavo che tutti gli studenti avessero la mia stessa passione per le scienze o che fossero com’ero stato io da studente  
I1: quello che dicevamo prima  
R: non è vero che tutti possono avere la nostra stessa passione
- 8) Bisogna riprendere i vari testi che ci hanno indicato, rileggere la documentazione che ci hanno lasciato tra slide e PDF  
I1: sì  
I2: sì
- 9) io ero molto legato al libro di testo prima di questo TFA  
I1: No per me no, anzi mi ha aiutato a sistematizzare quello che io già facevo più per mia, di mia spontanea volontà. C’era stata la Z. che mi ha detto: “Effettivamente si vede che questo tipo di approccio di didattica attiva è nelle sue corde” però la cosa che mi ha fatto fare è sistematizzare, come dire, dare un orientamento, dare una forma, quello che facevo io, per mia volontà, per andare oltre al libro, che lo trovo troppo svilente  
I2: Io devo dire che all’inizio stavolta, più che altro in scienze  
I1: Il libro è importante però come punto di arrivo. Anch’io sia in matematica che in scienze le pagine del libro da studiare gliel’ diamo, anzi il libro va fatto imparare ad utilizzarlo. “Avete visto quello che abbiamo detto, abbiamo discusso c’è scritto anche qua e vediamo in sintesi. Il testo, come diceva anche la Nigris “Non è che prendete il libro di testo e lo buttate, ma è il punto di arrivo e non il punto di partenza”

### Sulla professione docente

- 1) L’insegnamento è una professione perché c’è uno stipendio
  - 2) La professione è qualcosa per cui si deve avere una preparazione
  - 3) La professione è a prescindere dalla situazione contingente
  - 4) Insegnare non è una vocazione
  - 5) L’insegnamento è una professione che si costruisce
  - 6) La professione coinvolge anche la vita personale
- I2: L’insegnamento è una professione che si costruisce, Io ho messo La professione è qualcosa per cui si deve avere una preparazione  
I1: Io le ho invertite  
I2: poi ho messo è a prescindere dalla situazione contingente, e poi l’ultima coinvolge anche la vita personale  
I1: Io invece ho messo la mia frase che insegnare non è una vocazione come terzo punto, poi è una professione a prescindere dalla situazione contingente  
I3: L’insegnamento è una professione che si costruisce, l’insegnamento è una professione perché c’è uno stipendio, no, no scusa la professione è un qualcosa per cui si deve avere una preparazione, tra l’insegnamento è una professione perché c’è uno stipendio, la professione coinvolge anche la vita personale  
R: quelle che non avete messo?  
I1: io la prima e l’ultima  
I2: io la prima e la quarta  
I1: Ma se erano sei  
I2: o ne ho messe solo quattro, le altre due non  
I3: scusa eh, la professione è perché c’è uno stipendio,  
I2: sì però non è che c’è una  
I3: la penseresti diversamente se non ci fosse uno stipendio  
R: Avete altro da dire sulla professione docente  
I1: No, sono esaustive

### Sul docente professionista

#### Un docente è

- 1) È un buon osservatore

- 2) È in contatto con le altre agenzie educative del territorio
- 3) È partecipe
- 4) È attento
- 5) È consapevole del ruolo che sta giocando
- 6) È consapevole delle proprie emozioni
- 7) È il capro espiatorio degli studenti
- 8) È qualcuno che sa delle cose
- 9) È qualcuno che insegna delle cose
- 10) È uno psicologo
- 11) È un assistente sociale
- 12) È un ibrido: non ha una sua dimensione professionale
- 13) È chiamato a fare la sua parte
- 14) È un professionista che si veste e si muove in un certo modo
- 15) È un ricercatore
- 16) È sempre aggiornato
- 17) È aperto
- 18) È pronto a spostarsi
- 19) È una guida

***Un docente conosce***

- 1) Conosce il periodo di vita degli studenti
- 2) Conosce i propri punti di debolezza
- 3) Si conosce bene
- 4) Conosce i propri punti di forza
- 5) Conosce ed è attento ai bisogni degli studenti
- 6) Conosce molto bene la disciplina
- 7) Conosce i pregi degli studenti
- 8) Ha conoscenze di pedagogia
- 9) Conosce e sa utilizzare le varie metodologie didattiche
- 10) I1: allora ho messo conosce molto bene la sua disciplina, poi ho messo il 9, Conosce e sa utilizzare le varie metodologie didattiche, poi Conosce il periodo di vita degli studenti, che è la uno, conosce i propri punti di debolezza e poi conosce i propri punti di forza  
I2: io ho messo si conosce bene  
I1: che poi riasumeva tutto  
I2: conosce il periodo di vita degli studenti, Conosce ed è attento ai bisogni degli studenti. E poi ho messo Conosce e sa utilizzare le varie metodologie didattiche  
I3: io ho messo conosce i propri punti di forza e di debolezza, cioè conosce se stesso, conosce molto bene la disciplina come terzo, conosce i pregi degli studenti e poi conosce ...  
I2: Io non ho messo conosce molto bene la disciplina  
I1: Partendo dal fatto in scienze di “so di non sapere”  
R: quindi avete scartato tutti quanti “che ha conoscenze di pedagogia”, interessante questa cosa dopo tutto quello che vi è stato inculcato nel Tfa  
I1: Non lo diciamo esplicitamente, però il fatto di saper comunicare con i ragazzi il docente SA (di pedagogia)  
R: Qualcosa che non è presente? Che per voi è importante  
I1-I2-I3: No c'è tutto  
I2: Chi ha intervistato è stato proprio bravo  
I1: Eh si infatti

***Un docente sa***

- 1) Sa far crescere i ragazzi
- 2) Sa conoscere gli studenti
- 3) Sa dove vuole portare i ragazzi
- 4) Sa plasmare la didattica a seconda del contesto
- 5) Prende spunti dalla realtà
- 6) Cerca di attrarre gli studenti
- 7) Sa mettere dei paletti
- 8) Sa che la società sta cambiando
- 9) Sa mantenere una posizione autorevole
- 10) Sa mantenere un distacco degli studenti
- 11) Sa dare ai ragazzi il senso di quello che sta facendo
- 12) Sa progettare itinerari trasversali
- 13) Sa governare le proprie emozioni
- 14) Sa scegliere i contenuti

## APPENDICI

- 15) Sa scegliere le metodologie
  - 16) Sa comunicare con i ragazzi
  - 17) Sa comunicare con i genitori
  - 18) Sa raggiungere tutti gli studenti
  - 19) Sa quali sono i suoi obiettivi
  - 20) Sa accogliere i ragazzi
  - 21) Sa cambiare all'interno delle regole
  - 22) Sa indirizzare gli studenti verso la loro strada
- I1: Io ho messo la tre come prima "Sa dove vuole portare i ragazzi", poi c'è la quattro, la 11, la 16 e la 17.  
I2: Allora qualcosa di simile io ho messo la 3, la 4, la 8, la 11 e la 22  
I3: io ho messo la 11, la 3, sa mantenere una posizione autorevole, sa governare le proprie emozioni e sa scegliere i contenuti.  
R: Quindi la focalizzazione sul dare un senso, dare un senso su quello che si sta facendo  
I1: Sì  
I3: Sì

### *Un docente fa*

- 1) Ha e usa un metodo
- 2) Lavora sui punti di debolezza
- 3) Sente la formazione continua come esigenza
- 4) Si accontenta
- 5) Subisce le situazioni
- 6) Dà importanza alle eccellenze
- 7) Parte dalla realtà
- 8) Si pone come professionista
- 9) Forma i futuri cittadini
- 10) Non rimane all'anno prima
- 11) Lavora ancora nel fine settimana
- 12) Non improvvisa
- 13) Lavora sui punti di forza
- 14) Interviene quando è il momento
- 15) Rivede ciò che ha fatto in classe
- 16) Usa le proprie caratteristiche personali per svolgere meglio la professione
- 17) Fa raggiungere gran parte dei traguardi a tutti gli studenti
- 18) Dà una visione olistica della realtà
- 19) Insegna agli studenti a decodificare il mondo
- 20) Mostra diversi modi mediante i quali ci si può relazionare
- 21) Fa esperire agli studenti diversi canali di comunicazione
- 22) Aiuta gli studenti a costruire strutturazioni temporali e spaziali non autocentrate
- 23) Instillano curiosità
- 24) Creano una visione a 360 gradi
- 25) Fa venire dubbi
- 26) Cresce con i propri studenti
- 27) Vede dal punto di vista degli studenti
- 28) Entra nella testa degli studenti
- 29) Si raffronta con gli studenti
- 30) Crea sinergie con studenti e genitori degli studenti
- 31) Ispirare fiducia negli studenti
- 32) Sviluppa il senso di responsabilità degli studenti
- 33) Sviluppa il senso critico degli studenti
- 34) Sviluppa la mentalità riflessiva degli studenti
- 35) Vede a lungo termine
- 36) Si mette in gioco in prima persona
- 37) Ha scambi con i colleghi
- 38) Si forma continuamente
- 39) Si confronta sempre con chi ha davanti
- 40) Si lascia coinvolgere dall'entusiasmo degli studenti

I1: Io ho messo la 3, la 7, la 16, la 22 e la 25

R: Ne avevi altre

I1: No

I2: io ho messo la 7, la 15, la 26, la 29, la 32, la 33 e la 35

I3: Io ho trovate molte difficoltà a fare questo

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

Io ho messo si mette in gioco in prima persona, lavora sui punti di forza, dà importanza alle eccellenze, forma i futuri cittadini e sviluppa il senso critico degli studenti.

Però Erano tante, e poi tante erano anche “fare venire dubbi”, però...

R: Comunque sono tutti, a parte si mette in gioco in prima persona, gli altri sono tutti riferiti alla didattica

I1: C'è anche “cresce con i propri studenti

R: sì giusto

I1: Sì però anche la 22) Aiuta gli studenti Aiuta gli studenti a costruire strutturazioni temporali e spaziali non autocentrate comunque lavora sul sé degli studenti

R: Sì comunque qui ce n'erano alcune che erano riferite solo a se stessi “si accontenta”, “subisce le situazioni”

I2: Rileggendo quello che ha fatto in classe rivede se stesso

I1: Vede a lungo termine anche questa è bella, vede gli studenti, cioè nel momento in cui entri in classe li vedi già alle superiori

R: c'è qualcosa che reputate debba fare e non c'è scritto?

I1: No, c'è veramente una lista esaustiva

I3: C'è davvero

R: sì infatti

I3: sì davvero c'è tanta roba

### **Sulla formazione dei docenti**

- 1) Deve essere continua
- 2) Deve essere uno degli obiettivi dei docenti
- 3) Dovrebbe essere sentita come esigenza
- 4) L'approccio clinico e autobiografico sono utili e dovrebbero essere utilizzati entrambi
- 5) È necessario formarsi anche sugli altri gradi della scuola
- 6) Ragionare su se stessi e sul proprio percorso per capire su cosa è necessario lavorare
- 7) Avere tempo per la rielaborazione durante i percorsi di formazione
- 8) Sarebbe meglio distribuire la formazione su una annualità
- 9) Importante seguire e studiare le materie di area pedagogica
- 10) La specialistica abilitante potrebbe essere un problema: non la farebbero coloro che non partono già con l'idea di insegnare.

I1: io ho messo la 1, 4, 5, 6, 7

I2: io ho messo la numero 3, la numero 4, la 6, la 7 e la numero 10. Io ho fatto per la mia esperienza. Io non pensavo di insegnare quindi non avrei fatto la specialistica

I3: cosa avresti voluto fare

I2: Eh tante cose ma non l'insegnante

R: Ma non solo il nel vostro TFA in cui si dice magari una generazione in cui non c'è molto lavoro fuori ma anche gli insegnanti quasi alla fine della carriera hanno risposto per il 90% che all'inizio non aveva nessuna voglia di andare a insegnare, ma solo che è capitato, però poi alla fine, e questo era un punto su cui vorrei la vostra opinione tutte queste persone che era vero che non pensavano di insegnare, però avevano già avuto delle esperienze come educatori, in oratorio, come babyistter,

I1: Sì, sì certo

R: quindi al di là del fatto che non avevano voglia di fare questa professione, però un certo istinto

I1: C'è c'è sì, sì

R: pensate che sia così

I1: Sì,

I2: Sì

I1: Sì in qualche modo sì, c'è una predisposizione, chiamamola così

I3: un essere

I1: Tutte quelle capacità che un insegnante deve avere e poi sono venute fuori probabilmente erano già latenti. Poi se ne hai avuto consapevolezza nel momento in cui lo facevi, allora sono diversi in maniera forte, allora sì

I2: Quelle esperienze servono tantissimo

I1: tanto, tanto

I2: il fatto che ti sei confrontato, è vero che il rapporto è completamente diverso, però ti confronti con delle persone che proprio la pensano in maniera diversa da te, ti rendi conto che molte persone non hanno una predisposizione per la parte scientifica

R: anche l'essere in contatto con situazioni difficili, con persone

I3: Ecco fare la specialistica solo abilitante e non per la ricerca

I1: No forse è troppo vincolante

I2: È troppo vincolante

I1: No, io piuttosto farei come si fa

I3: La maggior parte degli studenti che escono dalle specialistiche vogliono fare ricerca

## APPENDICI

- I1: in altri paesi europei uno finisce il suo percorso di studi e poi dopo chiamalo master, chiamalo Tfa, chiamalo come vuoi
- R: Non in tutti i paesi. In alcuni paesi ci sono le lauree abilitanti
- I3: E poi, cioè
- R: Scegli, scegli alla magistrale
- I1: Invece tu ti laurei dopo di che decidi se tu vuoi fare l'insegnante e allora ti partono tutti,
- I3: La mia paura è che con la laurea abilitante finisci per non lavorare
- I1: non invece lì è una cosa in più invece di fare il dottorato, ti fai il dottorato per l'insegnamento
- R: Ad esempio in Inghilterra ci sono dei percorsi appositi per chi esce dal mondo del lavoro, per chi esce dalle forze armate c'è un percorso di integrazione che è molto più snello, molto più breve, che comunque hanno dato dei buoni risultati sotto il profilo dell'essere insegnante
- I1: Anche perché ti viene valutata anche l'esperienza pregressa, sicuramente questo non è poco, cioè capitalizzi qualcosa che tu hai già
- R: Invece in Italia questa cosa non viene fatta?
- I1: No, vale zero, vale zero
- I3: No comunque la laurea abilitante metterà in crisi
- R: Ma quella è la riforma Gelmini non quella della buona Scuola
- I1 la buona scuola non prevede più la laurea abilitante
- La buona scuola sarà, laurea non abilitante, cioè laurea normale, concorso, che alla fine
- I1: È l'esame di Tfa per accedere, sei assunto tre anni, di cui il primo anno fai il percorso di TFA alla fine, cioè il percorso abilitante, gli altri due anni incominci ad entrare in classe con responsabilità sempre maggiori. Alla fine del primo anno hai l'esame di abilitazione, se non lo passi lo puoi rifare per un anno, se passi gli ulteriori altri due anni hai l'assunzione a tempo indeterminato. Questo pone, se questo è corretto dal punto di vista formativo, dall'altro pone dei problemi dal punto di vista delle scuole private
- I1: Ma ti pagano in questi anni
- R: sì, ovviamente come apprendistato
- I2: Tu dici non avresti l'abilitazione
- R: Se tu non superi il concorso non avresti l'abilitazione, ma io sfido chiunque dopo l'abilitazione a non seguire il percorso nello stato, ma ad uscire e ad andare in una scuola privata. Questo problema è stato sollevato e viene dibattuto attualmente e la risoluzione del nostro Governo è "Va bene non c'è problema, tu non superi il concorso, puoi a pagamento.
- I1: frequentare questo anno
- I2: frequentare l'anno di abilitazione, abilitarti e andare a insegnare solo nelle scuole private.. Cosa significa questo
- I1: che le scuole private si abbassano
- R: È vero che un concorso non dà l'idea se poi tu potrai o meno diventare un bon docente
- I1: Però vedi i PAS
- R: Il problema però è a livello sociale, perché questo meccanismo potrebbe di fatto produrre di fatto due categorie di docenti, uno sulle scuole statali e uno sulle scuole private. Adesso al di là di tutte le questioni che uno possa dire sulle scuole private eccetera, ma laddove lo stato mi dice "No, noi abbiamo bisogno delle scuole private perché altrimenti non riusciremmo a coprire la formazione, neanche quella obbligatoria per tutti gli studenti, allora questo meccanismo
- I3: Sì però anche il meccanismo che c'è adesso è sbagliato, la scuola privata prende i docenti e ogni anno li deve cambiare. Ma neanche questa che tiene i docenti due anni e poi hanno la cattedra nello stesso e se ne vanno (stipendi uguali per tutti????)
- Io mi chiedo "Ma che continuità dai?", allora a questo punto prendi i neolaureati, gli fai fare un percorso interno alla scuola e
- I1: No però come diceva la Orsenigo in realtà non è stata affrontata in maniera coerente, razionale, tutto quello che vuoi il fatto che la scuola educa, che tu la faccia perché te la paga lo stato, o perché c'è il contributo di tutti e lo mandi in una scuola privata, che essere cattolica, che può essere quella ebraica. Le i diceva che Massa quando era andato a un congresso la avevano accusato perché lui voleva risolvere (questa questione) non voleva lasciarla irrisolta. Non esiste la scuola privata e la scuola statale.
- R: adesso questa cosa sta venendo fuori perché io sono andata a delle conferenze e sta venendo fuori La questione è che poi alla fine ci sono progetti solo sulle scuole statali
- I1: Brava
- R: Tutta una serie di iniziative che sono rivolte solo alle scuole statali
- I2: secondo me adesso i docenti delle scuole private sono quelli più preparati perché tutte le scuole statali vogliono l'abilitazione
- R: E poi c'è anche il fatto che in una scuola privata se tu non funzioni, a livello realzionale, a livello didattico, per qualsiasi motivo
- I1: Vieni mandato via
- R: Invece nelle scuole statali, non dico che tutti lo fanno, ma una buona parte, "Ho il contratto a tempo indeterminato e chi manda via!"
- I3: Però è irrisolvibile, nel senso che, cioè

## *La Formazione Iniziale degli Insegnanti di Matematica e Scienze*

I1: ci vuole una riforma della scuola strutturale

I3: sì però certe graduatorie sono vuote

R: l'ultimo nodo che trattiamo è proprio quello sulla cattedra di matematica e scienze, il cui problema è nato negli anni sessanta con la riforma della Scuola Media e che nessuno è mai riuscito a risolvere. Già all'epoca con l'unificazione delle cattedre di matematica e di scienze c'erano delle perplessità che sono le stesse perplessità di 50 anni dopo, ovvero a chi la diamo questa cattedra? Ai matematica, ai biologi, ai fisici, ai chimici a chi?

I1: A docenti formati, punto!

I2: Non puoi dire che una laurea così stretta come quella in Scienze paleontologiche, che oggi poi è stata associata a storia, possa insegnare tutte le scienze e tutta la matematica. Forse si dovrebbero separare.

I1: Però perderesti, perché almeno ha in una cattedra unica, e almeno, matematica è scienza, poi già lo settorializzi alle superiori, e ci sta, però almeno a questo livello lo fai vedere come un unicum, e poi ci sei tu come docente, è un po' come la formazione continua, certo uno non ha una preparazione, chi in biologia... certo certe carenze ce le ho anch'io come tutti, il livello però di conoscenze che tu devi avere per insegnare alle medie non è certamente il livello che devi avere per insegnare alle superiori.

I3: Però è più facile per te insegnare scienze piuttosto che dal punto di vista del paleontologo

I2: se tu ti metti nell'idea di quello che faranno alle superiori, metti che uno abbia fatto il liceo classico, e io ho fatto il classico e vi giuro che alla maturità mi hanno chiesto le formule di trigonometria, per dire a quale livello, adesso le hanno cambiate, però era così, metti che abbia fatto il classico, sia arrivato alle formule di trigonometria, a Scienze paleontologiche non so che matematica abbia fatto, si è vero insegnare le frazioni insegnare i numeri relativi, di sicuro ce la fa, però non ha la minima idea di quello che poi loro dovranno fare alle superiori.

R: Non ha soprattutto una cultura epistemologica della matematica

I1: Brava esatto

I3: Forse andrebbe ripensato il percorso delle superiori

I2: Ci basiamo sui CFU universitari?

I3: Eh non so cioè

I1: Una delle modalità potrebbe essere quella. Ci sono delle lauree dove hanno fatto molta matematica e fisica ma non possono insegnare alle medie, eppure hanno i CFU, quello che rimane fuori è tutta la parte biologica

I3: Quali sono le nuove lauree che possono insegnarla?

R: Ingegneria chimica e ingegneria delle biotecnologie

I3: Quindi possono insegnare fisica, biologia, geologia, tutte quelle lì

R: Scienze naturali, astronomia, ancora

I2: Anche astronomia?

R: Perché c'è tutta la parte di fisica e di matematica come a fisica

I3: Io ho visto che ha fatto due-tre esami in più per poter insegnare

Bisognerebbe dare la possibilità a tutti

R: Scartate le lauree abilitanti che sulla carta c'erano già per Scienze e Matematiche per l'insegnamento alle Scuole Secondarie di Primo Grado e che già alcune università avevano preparato per aprirle, nessuna laurea attuale è in grado di fornire i CFU richiesti dal ministero per insegnare Matematica e Scienze e quindi tutto è lasciato alla libera iniziativa e dispendio di soldi del singolo. Le proiezioni dicono che dal 2019-2020 se passerà la nuova riforma nessun laureato nei normali corsi di laurea, potrà insegnare Matematica e Scienze

I3: Così ci prendono tutti

I2: Ma tu sei vecchia laurea

I3: Ma no, noi siamo già abilitati, quindi siamo fuori

### **Sulla Ricerca**

R: Per finire un giudizio rapido, ma severo su tutta la ricerca e poi vi lascio andare alla programmazione

I1: Sul lavoro che hai fatto? No complimenti nel senso che

I2: c'è un sacco di roba

I1: Eh sì

I2: per cui mi sembra

I2: cioè un sacco di spunti anche su cui riflettere

R: quindi sembra una cosa su cui si possa continuare?

I1: Sì assolutamente

R: che abbia della sostanza per poter continuare?

I3: Secondo me dovrebbe essere un punto di partenza per una riflessione nell'università.

Quando io ho fatto il secondo TFA, ho detto cavolo i problemi c'erano già due anni fa, son passati due anni e possibile che non ne avete neanche discusso. Quindi secondo me è un'occasione per riflettere sulla formazione degli insegnanti, su una cosa così importante

I1: Ma sai cosa, alcune università hanno deciso di mettersi in pista perché altrimenti sarebbero subentrate le università telematiche. Il rischio era quello, se molte università si sono messe in campo è stato proprio per evitare la catastrofe.

I3: Sì però ti dico noi abbiamo chiesto più volte di confrontarci con il rettorato e il provveditorato



## APPENDICI

I2: Sì anche noi

I3: Ma anche, sia dal punto di vista degli studenti, sia dal punto di vista dei professori, ma nessuno ha voluto mai mettersi a tavolino, va bene la formazione del TFA ma poi bisogna pensare alla formazione futura a riprogettare. Il terzo ciclo del TFA non cambierà però in futuro bisogna riflettere e partire con qualcosa che sia riprogettato.

I1: Quello che emerge poi forte qua è il fatto che tutti noi sentiamo bene o male come fondamentale la formazione continua degli insegnanti, ma a un certo livello.

I3: E che abbiamo valutato anche positivamente il TFA nonostante tutto.

I1: il discorso è sempre quello, cioè a me non interessa un ente terzo formatore, ma voglio essere formata dall'università perché l'università è il più alto livello, non mi interessa che sia la società pincopallina a farmi formazione. Io voglio che sia l'università mi formi, che si faccia carico della formazione continua dei docenti. Questo è una cosa importantissima perché secondo me per la sua missione l'università è l'unico ente che può garantire una certa qualità della formazione

R: Ma potrebbe oltretutto mettere in campo delle reti che le altre società non

I1: Assolutamente perché una società di servizi ci fa profitto su quello, prima di tutto, cioè l'università cosa vuoi che ci faccia, parliamoci chiaro. Io vorrei che da queste riflessioni la formazione debba essere continua, anche in ambito pedagogico, che è quello più sacrificato nella nostra, nella nostra classe di concorso perché noi per formazione non ce l'abbiamo nelle nostre e che sia fatta dall'università.

I3: Speriamo davvero che possa essere vista la parte buona di questo lavoro come spunto. Un qualcosa che è fatto, non dico da un esterno, però quasi.

I1: Infatti

I3: e chi ha fatto l'intervista credo abbia parlato molto liberamente. E non è il test a crocette

R: sì

I3: Va ben oltre

R: ecco sul fatto del test a crocette molti insegnanti mi hanno detto noi i test che ci arrivano dal ministero le mettiamo così o scriviamo quello che pensiamo il ministero voglia sentire

I3: E poi questo è stato fatto a bocce ferme dopo che era finito il Tfa, con una riflessione

Speriamo davvero che possa essere utilizzato

R: Speriamo

I3: Speriamo davvero perché è come se l'università non avesse chiuso il cerchio nel senso che ha fatto formazione e tutto e poi non ha fatto una restituzione di tutte le, tutte le osservazioni che abbiamo fatto si sono perse

R: Sarebbe importante che abbia una restituzione

I3: noi abbiamo chiesto da più parti la possibilità di fare una riflessione sulla formazione dei docenti

I1: Voi come docenti?

I3: come studenti e come docenti

R: Anche da parte dei docenti universitari questa cosa?

I1: Allora La Nigris lei diceva che il suo sogno era di metterci in rete, un qualcosa che potesse, che ci consentisse di metterci in rete

R: A proposito di reti Scientix e una cosa che si chiama "Educazione Scientifica"?

Le avete mai sentite?

I2: No

I1: No

I3: No

R: Sono i due progetti del MIUR sulla formazione, sulla progettazione e sulla ricerca per la classe di Matematica e scienze

I1: Non ci è stato comunicato

### Commenti

R: Ognuno di voi a dato una versione personale

I1: Anche Autobiografica?

R: qualcosa sì

I1: C'era dentro qualcosina

R: Sì, sì

I1: qualcosa sgusciava fuori

R: Ogni tanto si vedevano cose ripetute dalle lezioni ma in altre cose

I3: Improvvisata. Il mio lavoro è fatto di improvvisazione

I1: quello è fondamentale

Insegnare era per l'80% recitazione perché il 20% era improvvisazione

C'è stato un anno in cui ogni giorno dicevo "Vado in scena. Era stato l'anno in cui c'era quella classe disastrosa...".



## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

### BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1978
- Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2001
- Alsop J., *Teacher Identity Discourses: negotiating Personal and Professional Spaces*, London, Taylor&Francis, 2006
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006
- Altet M., *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Anceschi A., Scaglioni R., *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia. Tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Liguori, 2010
- Andreoli V., *Giovani*, Rizzoli, Milano, 1995
- Andreoli V., *Lezioni molisane. Una psicologia per gli insegnanti*, Centro Ricerca e Servizio di Ateneo per la Formazione Università del Molise, 2000
- Argyris C., *Superare le difese organizzative: strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1994
- Argyris C., Schön D. A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974
- Balboni P. E., Margiotta U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet Università, 2008, pp.60-81
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola, sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2015
- Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013
- Baldassarre M., *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci, Roma, 2009
- Balduzzi G. E., Telmon V. (a cura di), "Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro", CLUEB, Bologna, 1990
- Banfi A., Bertin G.M. (a cura di), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1961
- Banzato M., *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Clueb, Bologna, 2012
- Banzato M., *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2011
- Barbieri N., *Ars didactica, la formazione degli insegnanti e la progettazione di percorsi curricolari nella scuola dell'autonomia*, Padova, CLEUP, 2007.
- Batini F., Da Vela M. (a cura di), *Educazione degli adulti: strategie per il futuro*, Massa, Transeuropa, 2009
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), "Manuale Critico della sperimentazione e della ricerca educativa", Franco Angeli, Milano 1984
- Belluati M., Caraffini P. (a cura di), *L'Unione Europea tra istituzioni e opinione pubblica*, Carocci, Roma, 2015

- Benadusi L., Consoli F., “L’autonomia oltre l’autonomia”, il Mulino, Bologna, 2004
- Benvenuto G., Mettere i voti a scuola, Roma, Carocci Editore, 2003
- Bertolini P., Sulla didattica, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999
- Bichi R., Europa e Società civile, Franco Angeli, Milano, 2014, vol. II
- Biddle J.B. , Good T.L. , Goodason I.V., International handbook of teachers and teaching, Dordrecht , Kluwer Academic Publishers, 1997
- Binanti L., Tempesta M. (a cura di), La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio, Pensa Multimedia, Roato (BS), 2010
- Blandino G., Granieri B., La disponibilità ad apprendere, Cortina, Milano, 1995
- Blandino G., Granieri B., Le Risorse emotive nella scuola – Gestione e formazione nella scuola dell’autonomia, Cortina, 2002
- Bocchi G., Ceruti M., Educazione e globalizzazione, Cortina, Milano, 2004
- Bondioli A. et al. (a cura di), I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS, Milano, Franco Angeli, 2006
- Borghi L., Educazione ed autorità nell’Italia moderna, La Nuova Italia, Firenze, 1951
- Bottero E., Il metodo d’insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base, Franco Angeli, Milano, 2014
- Bruner J., La mente a più dimensioni, Laterza, Bari, 1998
- Bruschi M., La buona scuola. Legge n. 107 del 2015 commentata e legislazione scolastica a confronto, Edises, Napoli, 2015
- Butera F. (a cura di), Il libro verde della Pubblica Istruzione, Franco Angeli, Milano, 2000, 3° ed.
- Butera F., Organizzare le scuole nella società della conoscenza, Carocci, Roma, 2002
- Calvani A., Per un’istruzione evidence based, Erickson, Trento, 2012
- Cambi F., Contini M., Investire in creatività, Carocci, Roma, 1999
- Capobianco R., Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola, Roma-Catania, Bonanno Editore, 2006.
- Cappa F. (a cura di), Metodo e qualità dell’esperienza scolastica, Franco Angeli, Milano, 2014
- Capra F., The Tao of Physics, Shambhala ed., Boulder, CO, 1975
- Carlucci F., Cavone F., La grande Europa: allargamento, integrazione, sviluppo, Franco Angeli, Milano, 2004
- Castellano A., Miccichè G., Orifici D., Scarnati I. (a cura di), Quaderno di Tirocinio. Esperienze di ricerca-azione per la formazione iniziale dell’insegnante di Lettere, Cosenza, Jonia EDITRICE, 2003
- Castelli L., Venini L., Psicologia dell’orientamento scolastico e professionale: teorie, modelli e strumenti, F. Angeli, Milano, 2002
- Cattanei G., Il bambino tra reale e virtuale, La Scuola, Brescia, 2000
- Cesare S., Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo, Vita e Pensiero, Milano, 1996
- Cesareo V., Sociologia, Teoria e Problemi, Vita e Pensiero, Milano, 1993
- Chianese G., Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti, Franco Angeli, Milano, 2013
- Chizzoniti A., Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria, il Mulino, Bologna, 2006
- Cinerini A., Drago R., Insegnanti professionisti, ed. Erickson, Trento, 2001
- Claparède E., La scuola su misura, La Nuova Italia, Firenze, 1952

## BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts.* Taylor & Francis, New York, 2008
- Cochran-Smith, W., Lytle, S, *Inquiry as stance.* New York, NY, Teacher College Press, 2009
- CONCURED (a cura di), *Insegnanti in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Cooper C. L., *Theories of group processes*, New York, Wiley, 1975
- Costa M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988
- Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990
- Corradini L., Fornasa W., Poli S., *Educazione alla convivenza civile*, Armando, Roma, 2003
- Cortese C. G., Del Carlo A., *La selezione del personale. Dalla ricerca all'inserimento in azienda: come scegliere il candidato migliore*, Cortina, Milano, 2008
- Cosentino A., *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli, 2002
- Dainese R., *Pensare la didattica come pratica inclusiva: riflessioni, ricerche, prospettive*, CLEUP, Padova, 2012
- Dalle Fratte, *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Damiano E., *L'Insegnante etico*, Cittadella, Assisi, 2000
- Damiano E., *La Nuova Alleanza*, Editrice La Scuola, Brescia, 2006
- Darling-Hammond L., Lanier J., *Professional development schools: schools for developing a profession*, New York, Teacher College Press, 2005
- De Bartolomeis F, *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978
- De Sanctis F., *Memorie e scritti giovanili*, vol. II, Napoli, Morano, 1931
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997
- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta: per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Roma, NIS, 1995
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
- De Negri E., Guarriello A., "La costruzione delle competenze: manuale per la progettazione didattica", Napoli, Ferraro Editore, 2006
- Devoto G., Oli G.C., Serianni L., Trifone M., *Il Devoto-Oli Dizionario della lingua italiana*, Mondadori, Milano, 2013
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, (ed. Orig. Experience and Education, Macmillan, New York, 1938)
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 [1929]
- Di Bello G. (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, Atti del Convegno di Studi, 9-10 novembre 2004, Firenze, Firenze University Press, 2006
- Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A., (a cura di), "L' eredità della SSIS. «Luci e ombre» della scuola per la formazione degli insegnanti", EUT, Trieste, 2010, p.58
- Dubar C., Lucas Y., *Genèse et dynamique des groupes professionnels (Genesis and dynamic professional groups)*, Presses Univ. Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 1994
- Ecker A., *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2003
- Fabbri L., *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma, Armando, 1999
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano, 2001

- Ferrari M., *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti*, Milano, Franco Angeli, 2003
- Ferraris M., *Introduzione a Derrida*. GLF editori Laterza, 2003.
- Fondazione Giovanni Agnelli, Cerulo, M., *Gli equilibristi*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2015
- Frabboni F., Giovannini M., "Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile", Franco Angeli, Milano, 2009
- Franza A. Massa R., Mottana P., Riva M.G., *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Fullan M., Hargreaves A., *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?*, Erickson, Trento, 2005
- Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione: Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*", Ed. Scientifiche Italiane, Napoli, 1996
- Galluppi P., *Lezioni di Logica e metafisica*, Borroni e Scatti, Milano, 1845
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 2010
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994
- Genovese L. et al. (a cura di), *Diventare insegnanti: itinerari e strumenti di tirocinio*, Roma, Monolite, 2007
- Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2004
- Giussani L., *Il rischio educativo*, Vita e Pensiero, Milano, 1966
- Goodlad J.I., McMannon T.J., *The public purpose of Education and Schooling*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997
- Grassilli B. (a cura di), *Nuova professionalità docente*, Padova, CLEUP, 2002.
- Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Paltone*, Laterza, Roma-Bari, 1983
- Houston W.R., Haberman M., Sikula J., *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 1990
- Imbasciati A., *Istituzioni di Psicologia*, UTET, Torino, 1986
- Isidori E., *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma, 2005
- Isidori E., *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi, Perugia, 2003
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Cortina, Milano, 1998
- Kerby A., *Narrative and the self*, University Press, Bloomington: Indiana, 1991
- Khine M. S., *Knowing knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*, Springer ed., New York, 2008
- Knowles M. S., Elwood F. III Holton, Richard A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano, 2014
- Kompf M., Bond W., Dworet D., Boak R., *Changing research and practice. Teacher's professionalism, identities and knowledge*, Falmer Press, Briston, PA, 1996
- Leavey J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Lieberman M., *Education as a Profession*, Prentice-Hall Inc, Englewood Cliffs (New York), 1956
- Lincoln Y., Guba E., *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA), 1985

## BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006
- Lodi M., *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Milano, 2014
- Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Luzzatto G., *Insegnare ad insegnare*, Carocci, Roma, 2001
- Mantegazza R., *La filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1995
- Margiotta U., *La nuova alleanza: evoluzione dei saperi e modelli di apprendimento*, Univ. Cà Foscari, Venezia, 2007
- Margiotta U., *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano, 2006
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*, Milano, Armando, 1997
- Mariano, B., *La mente immaginale. Immaginazione, immagini mentali, pensiero e pragmatica visuali*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Marzocca O. (a cura di), *Biopolitica e liberalismo*. Milano: Edizioni Medusa, 2001
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- Massa R. (a cura di), *La Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, Armando, Roma, 2003
- Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano, 1999 (ed. or.: *Le visible et l'invisible*, Gallinard, Paris, 1964)
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003
- Miell D., Mac Donald R., Hardgreaves D., "Musical communication", Oxford University Press, Oxford, 2005
- MIUR, *Teaching and Learning International Survey, Guida alla lettura del Rapporto internazionale OCSE*, 2013
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003
- Mortari L., Bertolani, J. (a cura di) *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia 2014
- Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007
- Mortari L., *Dire la Pratica*, Milano, Mondadori, 2010
- Murdaca A. M., *Buone prassi per l'integrazione sociale delle persone disabili*, Tirrenia-Pisa, ed. Del Cerro, 2008
- Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2006
- Nigris E. (a cura di) *La formazione degli insegnanti. Percorsi, Strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004
- Nigris, *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, Milano, 2009
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford Press, New York, 1995
- Pancirolli C., *E-learning e formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2007
- Pezzimenti L., *Pensiero degli Insegnanti*, in "Nuova Didattica", ed. La Scuola, Brescia, 2004
- Pfeiffer J.W. (a cura di), *A handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, Univ. Ass. Inc., San Diego, CA, vol9, 1974
- Pietrangelo M., *Società dell'informazione tra realtà e norma*, Giuffrè, Milano, 2007
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1994
- Postic M., *La relazione educativa oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma, 1984

- Quaglino G. P., *Fare Formazione*, Cortina, Milano, 2005
- Rezzara A. (a cura di), *Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Rezzara A. e Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, 2004
- Riva M. G., *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008
- Robutti O., Mosca M., *La Formazione degli insegnanti: approccio didattico con le nuove tecnologie*, Milano, Ghisetti & Corvi, 2003
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011
- Rossi S. (a cura di), *L'economia italiana: modelli, misurazione e nodi strutturali—Giornata di studio in onore di Guido M. Rey*, Università RomaTRE, Banca d'Italia, 2011
- Saha L.J., Dworkin A.G., *International Handbook on research on teachers and teaching*, Springer, New York, 2009
- Santojanni F., *Modelli e strumenti di insegnamento*, Carocci, Roma, 2010
- Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma, 2011
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 2006, 2° ristampa
- Schwille J., Dembélé M., *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, UNESCO, Paris 2007
- Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna, 2007
- Semeraro R. (a cura di), *"Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria"*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010
- Sikula J.E., Buttery T., Guyton, *Handbook of research on teacher education*, 2nd ed., Macmillan, New York, 1996
- Simons R. J., Van der Linden, Duffy T., *New learning*, Dordrecht, Kluwers Academic, 2000
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2006
- Strollo M. R., *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Franco Angeli, Milano, 2006
- Sugrue C., *Complexities of Teaching: child-centered perspectives*, Falmer Press, London, 1997
- Tarozzi G., *La Scuola Media e lo stato*, Tip. Vesri, Prato, 1902
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S., *Dal Banco alla Cattedra: didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento*, ETS, Pisa, 2002
- Van Velzen R., *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Omograf, Madrid, 1985
- Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari, 1994
- Vertecchi B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Vertecchi B. (a cura di), *Manuale Critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1984
- W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 1990
- Wallace, *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1991



## *BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA*

- Wang A.H., Coleman A.B., Coley R.J, Phelps R.p., Preparing teachers around the world, Educational testing service, Princeton, NJ, 2003
- Weick K. E., Senso e significato nelle organizzazioni, Cortina, Milano, 1997
- Wenger E., Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità, Cortina, Milano, 2006
- Zaffiris G., Gravani M. N. (a cura di), Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response, Springer, London, 2014
- Zavalloni R., Formazione e aggiornamento degli insegnanti: studio comparato e documentazione, Armando, Roma, 1975
- Zgaga P., Higher Education Reform: Looking Back - Looking Forward, Peter Lang, Frankfurt and New York, 2015
- Zgaga P., Modernization of study programmes in teachers' education in an international context, CIP, Ljubljana, 2006

ARTICOLI IN RIVISTE CARTACEE E ONLINE

- Arendt H., “Che cos’è la filosofia dell’esistenza?”, Jaca Book, Como, 1998 (ed.Or. What is Existenz Philosophy?), in *The partisan Review*, XII, 1946), p.34-36
- Banzato M., “Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa”, Università Ca’ Foscari, Venezia, in *Formazione e Insegnamento*, PensaMultimedia, Bari, XII-3-2014
- Beijaard D., Verloop N., Vermunt J. D., “Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective”, in *Teaching and Teacher Education*, Pergamon, 16, 2000
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N., “Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity”, in *Teaching and Teacher Education*, Pergamon, 1, 2004
- Bombelli M. C., “Organizzare la scuola”, in *Sviluppo & Organizzazione*, Edizioni Scientifiche Tecniche Europee, CRORA, Milano, 2001, n.188
- Bullogh R.V., Knowles J.G., “Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher.” in *Qualitative Studies in Education*, 4, Iss 2, 1991
- Cady W.G., “The Teaching Profession”, in *Science New Series*, Vol. 23, No. 597 (Jun. 8, 1906), Published by American Association for the Advancement of Science <http://www.jstor.org/stable/1634144>
- Caena, F., Margiotta, U., “European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity”, in *European Educational Research Journal*, 9 (3), 2008
- Calderhead J., “Reflecting teaching and teacher education”, in *Teaching and Teacher Education*, Volume 5, Issue 1, 1989
- Calidoni P., Dettori F., Pandolfi L., “TFA: un’analisi sul campo” in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, anno VI – n. 11 – dicembre 2013
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D., “La formazione iniziale degli insegnanti in Italia”, in *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 2013
- Caroli M., Antonioli M. (a cura di), “Volevo arrivare a 10.... La SSIS di Rovereto raccontata da chi la conosce”, in *Vivo Scuola* (Il portale della scuola in trentino), n. 9, sett. 2008.
- Castiglioni M., Le biografie insegnanti per una sensibilità relazionale in classe, in *Annali Online*, Università degli studi di Ferrara, vol5, n.2, 2003, <http://annali.unife.it>
- Centi P., La ricerca Indire su competenze digitali di studenti e docenti nelle regioni del Sud, in *Indire online*, 6 maggio 2016 <http://www.indire.it/2016/05/06/la-ricerca-indire-su-competenze-digitali-di-studenti-e-docenti-nelle-regioni-del-sud>
- Clandinin J., Connelly M., “Stories of experience and Narrative Inquiry”, in *Educational Researcher*, n.19,1990
- Cochran-Smith M., “The future of teacher education: ten promising trends (and three big worries)”, in *Educational Leadership*, ASCD, Alexandria, VA, 63(6), 2006
- Cochran-Smith M., “Policy, practice, and politics in teacher education”, in *Journal of Teacher Education*, Corwin Press, Thousand Oaks, 2006
- Cook R.E., “Ethics of the teaching profession”, in *The Journal of Education*, Vol. 87, No.8 (FEBRUARY 21, 1918)
- D’Amore B., “Il ruolo dell’Epistemologia nella formazione degli insegnanti di Matematica nella Scuola Secondaria”, in *La matematica e la sua didattica*, 2004, 4
- De Dominicis F., “La Pedagogia scientifica e la sua funzione sociale”, in *Rivista di filosofia scientifica*, Dumolard, Milano, II, 1882

- Domenici G., Biasi V., Ciraci A.M., “Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo”, in *ECPS Journal* – 10/2014, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>
- Doyle W., “Classroom knowledge as foundation for teaching”, in *Teachers College Record*, 91(3), 1990, <http://www.tcrecord.org>
- Eraut M., “Design of initial teacher education”, in *International Journal of Education Research*, 33, special issue, Elsevier, 2000
- Facchini V., Gialanella F., Trampetti A., “Il tirocinio virtuale per i futuri insegnanti nel Laboratorio di Matematica”, in *Progetto Alice*, n. 22, 2007
- Freda M. F., “Formazione degli insegnanti e metodo narrativo: una proposta metodologica”, in *Psicologia dell’educazione e della formazione*, v.5, n. 1, 2003
- Giordano E., Nigris E., “La trasposizione didattica e il ruolo docente: una sperimentazione nella formazione iniziale degli insegnanti a Milano”, in *Giornale di astronomia*, Società Astronomica Italiana, Bologna, marzo, sup.3, 2002, <http://giornaleastronomia.difa.unibo.it/>
- Iannece D., Tortora R., “Le neuroscienze. La Risonanza nei processi di apprendimento”, in *Seminario Nazionale di Ricerca in Didattica della Matematica*, Rimini, 2007, [www.dm.unito.it/seמידidattica/mat07.php](http://www.dm.unito.it/seמידidattica/mat07.php)
- Robutti O., Palici di Suni C., “Il laboratorio nella Scuola di Specializzazione: un’aula senza pareti”, in *Università e Scuola*, a. IX, n. 1/R, 2004
- Jones M., “Training practices and learning theories”, in *Journal of European Industrial Training*, Emerald, Bingley, 3(7), 1977
- Linares O., “Riflessioni sull’antigruppo – Le forze negative nel gruppo: la prospettiva gruppoanalitica”, in *Gruppi*, Franco Angeli, Milano, I, 2, 1999
- Louis K. Marks H. M. Kruse S., “Teacher’s Professional Community in Restructuring Schools” in *American Educational Research Journal*, Sagepub, vol. 33 number 4, 1996
- Mardis S.K., “Making teaching a profession”, in *The Journal of Education*, Boston University Press, Boston, Vol. 73, No. 19 (MAY 11, 1911)
- Masats D., Dooly M., Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach, in "Teaching and Teacher Education, 27(2011), Pergamon, p. 1151-1162, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000497?via%3Dihub>
- Musselman H. T., “The teaching profession today”, in *The Journal of Education*, Boston University Press, Boston, Vol. 95, No. 9 (MARCH 2, 1922)
- Nias J., “Subjectively speaking. English primary teachers’ careers”, in *International Journal of Educational Research*, Elsevier, 13, 1989
- Orizio B., “La formazione universitaria degli insegnanti: la situazione internazionale”, in *Ricerche pedagogiche*, (13) 1999
- Palmer G.H., “What is a profession?”, in *The Journal of Education*, Boston University Press, Boston, Vol. 80, No. 20 (DECEMBER 3, 1914)
- Peccenini R., “Insegnanti: un’Europa a più velocità”, in *Universitas*, 94, dicembre 2004
- Pedone F., Ferrara G., “La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching: Microteaching in pre-service teacher training”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Bari, Pensa MultiMedia, (on line), anno VII, n. 13, dicembre 2014
- Pellegrino C., Zuccheri L., “Le giovani generazioni leggono e capiscono sempre meno: che fare?”, in *Atti della Società dei Naturalisti e Matematici di Modena*, Serie VI, vol. 136, 2006
- Pettenati M.C., Brotto F., “Formazione degli insegnanti, verso la costruzione di un continuum Racconto e riflessioni sul workshop del Gruppo di Lavoro Tecnico della Commissione

- Europea”, in sito INDIRE:  
<http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1891>, 15 maggio 2015
- Pezzimenti L., “Pensiero degli Insegnanti”, in *Nuova Didattica*, ed. La Scuola, Brescia, 2004,  
<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/20-prospettive-e-dispositivi-per-la-professionalizzazione-degli-insegnanti/pensiero-degli-insegnanti/>
- Picci P., Calvani A., Bonaiuti G., “The Use of Digital Video Annotation in Teacher Training: The Teacher’s Perspectives”, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 2012, n. 69 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054389>
- Pini L., Veronesi P., Zanoli R., “Applicazione pratica di rubric per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti”, in *Rivista on line dell’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia Romagna*, (22/04/2005).
- Quarenghi C. (Dirigente Scolastico Liceo "Lussana" di Bergamo), "Aboliamo il ruolo nazionale e facciamo un albo provinciale" in *IR - INNOVAZIONE E RICERCA*, 30 Agosto 2003
- Redazione Orizzonte Scuola, “Accesso all’insegnamento e formazione iniziale dei docenti: se ne parla al Miur il 29 ottobre”, 20 ottobre 2015, in sito *OrizzonteScuola*:  
<http://www.orizzontescuola.it/diventareinsegnanti/accesso-allinsegnamento-e-formazione-iniziale-dei-docenti-se-ne-parla-al-miur-29>
- Reguzzoni M., “La formazione degli insegnanti” in *Aggiornamenti sociali*, 20, 1967
- Riva O., “Mancano prof di matematica? Paghiamoli più degli altri”, in *Corriere della Sera*, 11 aprile 2016, in <http://www.corriere.it>
- Sabella N., “Diventare insegnanti della Buona Scuola del futuro: laurea + concorso + tirocinio triennale”, 3 settembre 2015, in sito *Orizzonte Scuola*,  
<http://www.orizzontescuola.it/diventareinsegnanti/diventare-insegnanti-della-buona-scuola-del-futuro-laurea-concorso-tirocinio-tri>
- Shulman S. L., “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, in *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1987, n°1, pp.1-21
- Shulman S. L., “Those who understand: Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, n°2, 1987
- SIPED, “Ripensare la scuola nella società di oggi Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante”, 15 novembre 2014, in sito SIPED  
<http://www.siped.it/wp.../01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf>,
- Søreide G.E., “Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation”, in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 2008
- Spagnuolo G., “Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze”, in *Osservatorio Isfol*, IV (2014), n.1-2
- Stoppa M., “Progettare l’ambiente. Prospettive didattiche per un itinerario di Educazione ambientale nelle Scuole Secondarie Superiori”, in: *Geografia nelle Scuole*, XLV (2000), n. 1-2
- Strollo, M. R., “I laboratori di epistemologia e pratiche dell’educazione”, in *Rassegna di Pedagogia*, gen./dic. 2007
- Strollo M. R., “La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico”, in *Educational Reflective Practices*, Franco Angeli, 1/2014:  
[http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda\\_Rivista.aspx?IDArticolo=52729&lingua=it&idRivista=172](http://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDArticolo=52729&lingua=it&idRivista=172)
- Tendero, “Facing version of the self: The effect of Digital Storytelling on English Education. Contemporary Issues” in *Technology and Teacher education*, 2006, [online series]  
<http://www.citejournal.org/vol6/iss2/languagearts/article2.cfm>

## BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Ulvik M., Langørgen K., “What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools”, in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (1), 2008, pp.43-57.
- Varani A., “La formazione iniziale dei docenti”, in *Pragma*, n.27, dicembre 2005
- Visalberghi A., “La formazione iniziale e inservizio del personale della scuola”, in *Scuola e Città*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, 7
- Wilkins, E., Shin, E., & Ainsworth, J., “The effects of peer feedback practices with elementary education teacher candidates”, in *Teacher Education Quarterly*, 36(2), Springer, New York 2009, 79-93, <http://www.jstor.org/stable/23479253?seq=2>
- Williams L.A., “Teaching as a Profession”, in *The High School Journal*, University of North Carolina Press, North Carolina, Vol. 4, No. 2, 1921
- Wood D. J., Bruner J. S, Ross G., “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, Edmund Sonuga-Barke, 17(2), 1976
- Yerrick R. K., Ross D., Molebash P., “Too close for comfort: Real time science teaching reflections via Digital video editing”, in *Journal of Science teacher education*, Springer, New York, 16(4), 2005
- Zacharia Z., “Beliefs, attitudes and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics”, in *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 2003
- Zientek L.R., Capraro M.M., Capraro R.M., “Reporting practices in quantitative teacher education research: One look at the evidence cited in the AERA panel report”, in *Educational Researcher*, Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, 37 (4), 2008

## DOCUMENTI COMUNITA' EUROPEA E STATI

### COMUNITA' EUROPEA

- Commissione Europea, Cresson E. (a cura di), *Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Bruxelles · Lussemburgo, 1995
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria di Primo Grado generale*, Eurydice, Bruxelles, 2002
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto II: Domanda e offerta. Istruzione secondaria di Primo Grado generale*, Eurydice, Bruxelles, 2002
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto III: Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria di Primo Grado generale*, Eurydice, Bruxelles, 2002
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e cultura, *La professione docente in Europa: profili tendenze e sfide. Rapporto V: Reform of Teaching professions: A Historical Survey, General Lower Secondary Education*, Eurydice, Bruxelles, 2005
- Commissione Europea, *Key Data in Teachers and School Leader in Europe*, EACEA, Brussels, 2013  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151IT\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151IT_HI.pdf),
- European Commission Education and Cultura, *The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)*, Luxembourg, 2008
- European Commission, Caena F. (commission consultant), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, European Union, July 2013
- Holdsworth P., "Migliorare la Qualità del Corpo Docente: l'Agenda Politica dell'Unione Europea", in *La formazione docente per l'inclusione, Profilo dei docenti inclusivi*, European Agency for Development in Special Needs Education, Brusells, 2012
- Lewin K.M, Stuart J.S., *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance and policy*, MUSTER synthesis report, Departments for international development, London, 2003, p.191
- Niegorodcew A., *Planning a multicultural module for the European master degree in teacher training*, Baltic FIPLV conference proceedings, June 2007

### ITALIA

- Allegato A "Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola". Decreto MURST 26 maggio 1998.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, Ed. Palombi, Roma, 1963
- Unità Italiana Eurydice, "INSEGNANTI IN EUROPA-Formazione, status, condizioni di servizio" in *Bollettino di Informazione internazionale*, ottobre 2013, in [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf)

### GERMANIA

- Terhart E., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Basel, 2000

*BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA*

*FRANCIA*

Jolion J. M., Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan. Rapport au  
Ministre d'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 2012

*UNESCO*

UNESCO, World Education Report 1998 - Teachers and teaching in a changing world,  
UNESCO's Press Service, Paris, 1998

## SITOGRAFIA

Anief: Associazione Sindacale Professionale: <http://www.anief.org>  
Commissione Europea: <http://eacea.ec.europa.eu>  
Consiglio Nazionale delle Ricerche: <http://www.cnr.it>  
Contemporary Issues on Technology and Teacher Education: <http://www.citejournal.org>  
Corriere della Sera: <http://www.corriere.it>  
Editore Franco Angeli: <http://www.francoangeli.it>  
Electronic Archive of Academic and Literary Texts: <http://www.ledonline.it>  
Eurydice: <http://www.eurydice.org>  
Gazzetta Ufficiale: <http://www.gazzettaufficiale.it>  
Istruzione Lombardia: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it>  
Journal Storage: <http://www.jstor.org>  
Legge 107/2015 “La Buona scuola”: <https://labuonascuola.gov.it/dibattiti/conclusioni/>  
Ministero della Istruzione, Università e Ricerca: <http://www.miur.it>  
Orizzonte Scuola: <http://www.orizzontescuola.it>  
Progetti e prodotti delle scuole: <http://www.agenziascuola.it>  
Ricerca e Innovazione per la scuola Italiana: <http://www.indire.it>  
Nuova Didattica (Rivista Telematica): <http://www.nuovadidattica.net>  
Scientific, technical, and medical research journal: <http://www.sciencedirect.com>  
Scientix: best practices in science teaching and learning in Europe: <http://www.scientix.eu>  
Società Italiana di Pedagogia: <http://www.siped.it>  
The Economist: <http://www.economist.com>  
Unesco: <http://www.unesco.org>  
Università degli Studi di Ferrara: <http://annali.unife.it>  
Università degli Studi di Trieste: <http://www.openstarts.units.it>