

# Il futuro della scuola

Percorsi innovativi di tirocinio  
nella formazione iniziale degli insegnanti

*A cura di*  
Federico Corni e Monica Parricchi

Prefazione di *Liliana Dozza*



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

**Direzione**

Liliana Dozza

**Comitato scientifico**

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università degli Studi di Bari*

Manuela Ladogana, *Università degli Studi di Foggia*

Isabella Loiodice, *Università degli Studi di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Olivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

**Metodi e criteri di valutazione**

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

**Comitato di redazione**

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Il futuro della scuola

Percorsi innovativi di tirocinio  
nella formazione iniziale degli insegnanti

---

*A cura di*  
Federico Corni e Monica Parricchi

Prefazione di *Liliana Dozza*



Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn digitale: 9788835157168

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

## Prefazione

**Professione insegnante – Il tirocinio come motore e cuore del curricolo formativo**, di *Liliana Dozza, Federico Corni* pag. 9

**Il futuro della scuola nei passi dei futuri insegnanti**, di *Federico Corni, Monica Parricchi* » 21

**1. Tirocinio rimodulato presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Università di Bolzano**, di *Cinzia Polia, Francesca Ravanelli* » 27

1.1. Un excursus storico del tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria » 27

1.2. Il tirocinio nel corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano » 32

1.3. Mappa della rimodulazione del percorso di tirocinio » 36

1.3.1. Mappa del tirocinio: la genesi » 37

1.3.2. Mappa del tirocinio: l'articolazione » 40

1.4. Gli aspetti innovativi » 44

1.4.1. Prova di ingresso, relazione finale, tesi » 45

1.4.2. Il tirocinio diretto: anticipazione e articolazione » 45

1.4.3. Tirocinio in coppia, ovvero praticare la competenza collaborativa » 47

1.4.4. Il tirocinio esplorativo – integrato del secondo e quarto anno » 50

1.4.5. Le attività autogestite » 55

1.4.6. I tirocini indiretti » 55

Bibliografia » 56

<b>2. Uso di ambienti digitali per sviluppare competenze professionali innovative</b> , di <i>Francesca Ravanelli</i>	pag. 58
2.1. La competenza digitale per i futuri insegnanti	» 58
2.2. Quali competenze digitali degli studenti futuri docenti?	» 62
2.3. Le azioni intraprese durante il tirocinio: il digitale nel percorso di tirocinio indiretto	» 64
2.3.1. I laboratori di tirocinio indiretto come spazio di innovazione	» 64
2.3.2. Il tirocinio durante la pandemia	» 69
2.4. Progetto eTwinning	» 73
2.5. Progetto didattica dell'inglese online: Meisei-Unibz	» 76
Bibliografia	» 82
<b>3. L'e-portfolio: strumento processo per accompagnare la crescita personale e professionale dei futuri docenti</b> , di <i>Francesca Ravanelli</i>	» 85
3.1. L'e-portfolio: dispositivo per esperienze di collegamento tra formazione iniziale e sviluppo professionale	» 85
3.2. L'e-portfolio della Università di Bolzano: un dispositivo per monitorare la crescita professionale degli studenti futuri insegnanti	» 89
3.2.1. La struttura dell'e-portfolio	» 89
3.2.2.1. Pagina per la costruzione della identità personale e professionale (essere e sapere)	» 91
3.2.2.2. Pagina dell'agire didattico: il fare (saper fare)	» 100
3.2.2.3. Valutazione tra auto e etero (saper essere)	» 104
3.3. L'e-portfolio nei due anni di tirocinio esplorativo	» 106
3.4. Conclusioni	» 109
Bibliografia	» 114
<b>4. Tirocinio, interazioni e ricadute</b> , di <i>Francesca Ravanelli, Cinzia Polia</i>	» 117
4.1. Il tirocinio e il Multilab	» 117
4.2. Il Progetto "Ripartiamo"	» 118
4.3. Tirocinio facoltativo al nido, di <i>Renata Boni, Nicoletta Zanella</i>	» 121
4.4. La formazione degli insegnanti in servizio "tutor dei tirocinanti"	» 122

<b>5. Tirocinio indiretto nelle diverse annualità: obiettivi, metodologie, contenuti</b>	pag.	125
5.1. Un viaggio lungo una vita, di <i>Sergio Vicini</i>	»	125
5.2. Focus, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del primo anno, di <i>Stefania Ceciliato, Cecilia Devigili, Irene Marzano, Giorgia Larcher, Katia Stedile</i>	»	128
5.3. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del secondo anno, di <i>Irene Marzano, Maria Elena Picone, Luisella Romano, Katia Stedile</i>	»	132
5.4. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del terzo anno, di <i>Cecilia Devigili, Stefania Ceciliato, Luisella Romano, Nicoletta Zanella</i>	»	136
5.5. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del quarto anno, di <i>Renata Boni, Giorgia Larcher, Luca Marchi, Maria Elena Picone, Marco Pugliese, Sergio Vicini</i>	»	141
5.6. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del quinto anno, di <i>Renata Boni, Elisabetta Galli, Giovanna Malusà, Luca Marchi</i>	»	146
5.7. La voce degli studenti, di <i>Francesca Ravanelli, Matilde Sartori</i>	»	150
5.8. In conclusione	»	154
<b>Ringraziamenti</b> , di <i>Francesca Ravanelli, Cinzia Polia</i>	»	155
<b>Gli Autori</b>	»	157



# Prefazione

## Professione insegnante – Il tirocinio come motore e cuore del curricolo formativo

di *Liliana Dozza, Federico Corni*

L'insegnante è una figura educativa e un tramite di socializzazione e istruzione lungo un periodo della vita di molte generazioni in un mondo che è *pluriverso*<sup>1</sup> e *metaverso*<sup>2</sup>. Quello del docente è un profilo professionale sempre *in progress* e inconcluso, così come la vita e lo sviluppo delle generazioni che si susseguono, parte della stessa acqua eppure diverse, in collaborazione e al contempo in competizione.

La professione di insegnante di scuola dell'infanzia e primaria comporta la co-responsabilità e la “presa in carico” dell'educazione di generazioni che crescono in contesti socio-culturali (e digitali) segnati da cambiamenti profondi che richiedono a educatori e insegnanti la padronanza di competenze teoriche e pratiche (disciplinari, pedagogico-didattiche, comunicati-

1. Il sostantivo “universo” deriva dall'aggettivo latino *universus*, composto di *unus* e *versus*, participio passato di *vertere*, *volgere*, che significa quindi propriamente “volto tutt'intero nella stessa direzione”, ossia un unico insieme costituito da tutte le possibili rappresentazioni che sono tra loro connesse dalla medesima direzione spazio-temporale (Napolitani, 2001). La letteratura internazionale sul tema del Pluriverso è molto ampia. Qui ricordiamo la Rivista *Pluriverso* (Milano, RCS) e il recente volume curato da Kothari, Saleh, Escobar, Demaria, Acosta (2019), *A Post-Development Dictionary* e tradotto in lingua italiana da Benegiamo, Dal Gobbo, Leonardi e Torre (2021) con il titolo *Pluriverso. Dizionario del Post Sviluppo*. Nell'Editoriale della Rivista *Pluriverso* (1995), a firma del direttore Mauro Ceruti, si diceva che la conoscenza umana si sta planetarizzando nello spazio e nel tempo e si proponeva di fare oggetto di studio e riflessione le tendenze, i linguaggi, i risultati della civiltà planetaria, così come i problemi e le sfide. Il volume sopra citato è una raccolta ampia e transculturale di visioni del mondo che mettono in questione l'ontologia modernista dell'universalismo prospettando una pluralità di mondi possibili, di modi di comprendere i limiti e le vulnerabilità della nostra appartenenza e riflessività culturale.

2. Il metaverso/i metaversi sono spazi virtuali, mondi del pluriverso in cui le differenze con la realtà si assottigliano fino ad essere quasi impercettibili. Permettono di muoversi “oltre” la realtà fisica per molteplici finalità: lavoro, istruzione, shopping, social media e intrattenimento.

ve, relazionali, deontologiche), soprattutto la capacità e la volontà di comprendere le ragioni, le emozioni, le richieste d'aiuto dell'altro così come di imparare a presentare e a far comprendere le proprie.

La riflessione sul processo di costruzione del profilo professionale degli insegnanti comporta l'analisi delle scelte di campo fondative del curriculum della laurea magistrale di Scienze della formazione primaria (LM-85bis) così come dei percorsi di formazione in servizio.

In questa sede rivolgeremo una particolare attenzione al tirocinio quale motore e cuore del curriculum formativo e rifletteremo sulla sua funzione di propulsore della generatività educativa, in quanto tramite e oggetto di osservazione/riflessione, luogo di pratica e soggetto trasformatore di esperienze, competenze, consapevolezza personale e professionale.

## 1. Scelte di campo

Lo sguardo che di seguito proponiamo considera la relazione tra conoscenza e realtà non tanto come rappresentazione quanto, piuttosto, come co-costruzione intesa in senso generativo e dinamico (Dewey, 1961; Bateson, 2000; Maturana, Varela, 2001; Ceruti, 2003; Doidge, 2007; Margiotta, 2015). Concepiamo la generatività come unità di sviluppo storico (Galàn Hampanera, 2017), un costruito a valenza relazionale e intergenerazionale, un modo di pensare e di essere in situazione che si sviluppa nelle relazioni<sup>3</sup> relative alla cura di sé e dell'altro, creando matrici profonde e copioni di sensibilità emotivo-cognitiva.

Lo sguardo che proponiamo assume come prospettiva di riferimento il paradigma della *pedagogia intesa come scienza di confine* (Cambi, 2000; Callari Galli, Ceruti, Cambi, 2003; Frabboni, Pinto Minerva, 2013; Manes, 2016, 2018, 2019; Pinto Minerva, 2019; Baldacci, 2019), quindi l'ideale di una *formazione docente* che padroneggia gli statuti disciplinari e, al contempo, sa sconfinare euristicamente con sensibilità *per* i soggetti e *per* le potenzialità strutturanti dei contesti (Baldacci, Colicchi, 2019; Corni, 2022; Corni, Fuchs, 2020; Fuchs, Corni, 2023). Presuppone l'incontro, la relazione e l'integrazione dei processi umani nella loro complessità – biolo-

3. Amo definire le relazioni storie di microscambi in contesti particolari e con uno stile particolare, storie e modi di essere che connettono presente con passato e futuro, tessono le trame che danno significato alla vita quotidiana e senso al futuro che è già presente. Sono storie che condensano e delimitano le categorie di tempo, spazio/contesto, regole/relazioni/modi di essere, sulla base delle quali gli attori in campo hanno co-costruito e vissuto particolari setting educativi.

gica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica – e attribuisce a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell’interazione con l’altra (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021).

Coerentemente con queste concezioni, pensiamo a una formazione insegnante che porti a integrazione dialettica due specifici modi di concepire la formazione professionale:

- quello di *bildung*, di formazione *culturale* e di crescita spirituale del soggetto attraverso una cultura *alta* che ne nutra l’*humanitas* e ne coltivi spirito critico, sensibilità estetica, impegno etico; quindi, l’ideale di una formazione “disinteressata”, a raggio ampio;
- quello di una formazione *professionale*, interessata a formare quell’insieme di competenze che forniscono all’insegnante livelli elevati di padronanza e di metodo e un *setting mentale* che sia aperto e flessibile proprio in forza della consapevolezza del contesto scolastico e della rete istituzionale in cui si posiziona (famiglie, opportunità intenzionalmente formative del territorio).

Guardiamo all’insegnante come a un “professionista riflessivo” (Schön, 1983), in grado di mediare elementi pratico-teorici della propria formazione e della propria esperienza e di mobilitare le risorse personali e quelle degli allievi (sapere teorico-pratico e saper fare procedurale, esperienziale e sociale) per potere agire/reagire in maniera efficace e efficiente e co-costruire risposte a situazioni-problema in un determinato contesto. Pensiamo, in sostanza, a un insegnante colto, esperto, sensibile relativamente:

- a) alle caratteristiche dell’età e maturità relativa dei soggetti;
- b) a una progettualità educativa che mobiliti le risorse e sviluppi le potenzialità visibili e latenti dei singoli e dei gruppi;
- c) alla promozione di dinamiche comunicative e relazionali basate sul rispetto delle diversità e sulla cura dei diritti, dell’equità, dell’accessibilità all’educazione per *non lasciare nessuno indietro*: dinamiche di collaborazione e confronto costruttivo tra insegnante/studente/studenti, tra studenti, tra insegnanti, con le famiglie, con i professionisti impegnati a vario titolo a livello culturale, formativo e/o sportivo nel fuori-scuola.

## 2. L’insegnante: una professione-ponte

Quella dell’insegnante può dirsi una *professione-ponte* tra generazioni, tempi storici e culture, ma al tempo stesso una *professione in bilico* tra essere e dover-essere: un *essere* fatto di promesse e di intenzioni, a volte di senso di impotenza e un *dover-essere* fatto di imperativi e aspettative personali e sociali. Tanto che, vista l’attribuzione di valore e

la molteplicità delle aspettative/responsabilità a carico degli insegnanti, viene da chiedersi se quello di insegnare sia un compito tanto difficile da considerarsi impossibile.

Il tema della formazione degli insegnanti in Italia è un oggetto d'indagine da considerarsi nei molteplici aspetti che lo connotano. Vi sono studi e ricerche che descrivono/prospettano visioni nel complesso evolutive, altri che documentano risposte istituzionali e prassi formative molto distanti dall'eccellenza o dalla sufficienza (Malandrino, 2021). Se si considera il panorama delle scuole dell'infanzia e primarie in Italia, emerge un sistema formativo “a macchia di leopardo”, che offre livelli di preparazione molto diversi, a volte eccellenti e altre carenti.

Tra i rilievi più diffusi, possiamo elencare i seguenti:

- a) il disequilibrio tra teoria e pratica nei curricula universitari, che si riflette negativamente sulle competenze e le scelte pedagogico-didattiche degli insegnanti;
- b) lo scarso rilievo riservato alla specificità della scuola 0-6 anni nei Curricula dei corsi di studio di Scienze della formazione primaria;
- c) una eccessiva focalizzazione sul “che cosa” rispetto al “come” nell'articolazione dei percorsi di studio e nella stesura dei sillabi relativi a corsi, laboratori, tirocinio;
- d) la carenza di una efficace formazione per l'inclusione e il sostegno che riguardi e impegni tutti gli insegnanti, aspetto questo che si riflette negativamente sul modo di concepire e di gestire la classe e che non viene colmato con l'attuale sistema di formazione emergenziale per le figure specializzate sul sostegno;
- e) la scarsa capacità e volontà individuale e collettiva di scegliere strade di esplorazione, attraversamento, confronto e collaborazione perseguendo l'etica della possibilità che può “accogliere una pluralità di visioni della buona vita” (Appadurai, 2014, p. 411) imparando modi di “essere solidali nelle imperfezioni” e nella “cura di sé” e degli altri, piuttosto che un'etica della probabilità che soffoca sotto una valanga di numeri ogni speranza circa la vita e il mondo.

Ci si aspetta che l'insegnante assuma una mentalità sperimentale e di ricerca (Margiotta, 1999) e si ponga in costante confronto con i contesti familiare e socio-culturale, in continua e veloce evoluzione e pluralizzazione. Questo, affinché la vita scolastica sia non soltanto tramite per trasmettere sapere codificato, ma sappia innescare processi di apprendimento di secondo e terzo livello: modi di pensare, metodo di lavoro, abiti mentali, abilità per la vita, flessibilità anche nel senso di capacità sia di formarsi abitudini cognitive sia di liberarsene. In sintesi, si chiede alla scuola e agli insegnanti di prendersi cura dell'*accessibilità* di tutti e di ciascuno all'edu-

cazione e alla formazione: rispetto e valorizzazione delle diversità e singolarità personali e culturali, riduzione delle disparità nell'accesso all'istruzione e del rischio di dispersione del potenziale umano e degli investimenti per l'istruzione.

Intesa in questo senso, la formazione potrebbe farsi progetto e processo reticolare, di comunità.

### 3. Il Curricolo e la Ricerca educativa

Se questo è il Progetto, serve un Curricolo che sia strumento trasformativo e serve una Ricerca educativa pedagogico-didattica che funzioni come Terzo Occhio della formazione (Von Foerster, 1987).

Serve un Curricolo che, a livello del concreto fare apprendimento-insegnamento universitario:

- superi la concezione della pratica vista come mera applicazione della teoria qualificando il *sapere professionale* non solo come un *sapere che*, interessato al conoscere, bensì anche come un *sapere per*, interessato al conoscere per fare e a riflettere sull'esperienza per imparare facendo (Damiano, 2006);
- adotti metodologie didattiche e stili relazionali che promuovano processi emotivo-cognitivi partecipativi e trasformativi, perché attivo e trasformativo deve essere l'apprendimento degli allievi;
- coltivi la prassi del confronto e della collaborazione-condivisione, affinché i futuri insegnanti siano consapevoli delle ragioni delle proprie scelte educative, sappiano presentarle e discuterle (con colleghi, genitori, allievi, équipe multi-professionali) per collaborare e anche innovare;
- “nutra” la consapevolezza professionale (che dovrebbe diventare consapevolezza sociale) che *sono gli insegnanti e la loro costruttiva collaborazione a fare la scuola* e che senza bravi insegnanti e una cultura organizzativa costruttiva e condivisa non si fa la qualità della scuola<sup>4</sup>.

Pensiamo a un Curricolo che si caratterizzi per la struttura modulare e per il sostanziale equilibrio tra percorsi a carattere teorico (lezioni) e pratico (laboratori e tirocinio). In esso, ogni insegnamento dovrebbe essere proposto in forma di lezioni e laboratorio specificatamente dedicati alle fasce

4. Questo vale per la pedagogia e per lo sviluppo della persona e della comunità così come per l'economia dell'educazione, secondo cui la qualità dell'insegnamento e dell'insegnare è la variabile scolastica che maggiormente incide sui risultati degli studenti (Rockoff, 2004).

d'età 2-6 anni e 5-12 anni, a garanzia della propedeuticità, della specificità e anche della continuità pedagogico-didattica.

Altrettanto, è fondamentale che la ricerca educativa connetta teorie e metodi della ricerca scientifica con azioni di transfer, di “supervisione” e di sviluppo innovativo. Soprattutto, è fondamentale che si qualifichi non solo e non tanto come ricerca *su* i soggetti in campo e *su* i contesti, quanto piuttosto ricerca *per* i contesti e *per* i soggetti di insegnamento-apprendimento, con finalità sia euristica sia educativa (Mortari, 2009).

### **Un tutoring che sostenga e orienti**

La funzione di tutoring – all’interno di un *setting* educativo<sup>5</sup> che sia accogliente e interessato a valorizzare le diversità e le potenzialità, visibili e/o latenti, dei singoli e dei gruppi – costituisce il principale propulsore della generatività educativa.

La funzione di tutoring (Vygotskij, 1992; Bruner, 2000) presuppone nel tutor adulto competenza relazionale e una forte motivazione a prendersi cura del percorso educativo con l’allievo e con il gruppo. Un insegnante che esercita la funzione di tutoring fornisce il debito aiuto (comunicazione non verbale e/o verbale, esempi da imitare o su cui riflettere, contesti e/o strumenti facilitanti, sostegno emotivo, istituzioni interne al gruppo<sup>6</sup> e “cultura

5. Setting è un termine inglese che deriva dal verbo set: la radice indoeuropea di set è sta (che designa la stabilità) e ci rimanda ai termini *instituire* (in-statuere) e *istituzione*. Significa organizzare, mettere a punto, disporre, stabilire e stabilizzare qualcosa e ha a che vedere con tutto ciò che costituisce il contenitore, la cornice, il confine organizzativo in cui un’attività umana viene disposta (Dozza, 2018, p. 36). In senso molto generale, si può definire il setting un’istituzione, ossia una struttura organizzata degli spazi, dei tempi delle regole-relazioni (rapporti di potere) intercorrenti tra fornitori e fruitori di una funzione convenuta come socialmente utile (Zucchini, 1978, pp. 89-99). Una definizione e un concetto, questi, che sono un contributo di metodo della teoria psicoanalitica, perché le coerenze riguardo a spazi, tempi, regole/relazioni creano condizioni di comunicazione, ascolto, riflessione e, concetto che la gruppoanalisi mutua traferendolo al gruppo entro una visione sistemica.

6. Le relazioni – affinché si creino le condizioni per una compartecipazione alla strutturazione del setting – sono scandite, secondo la pedagogia istituzionale, dalla dinamica istituito/istituente, dove a) l’istituente è ciò che è stabilito dalla normativa, molto spesso è la prassi corrente che, pur non essendo una norma, viene percepita come se lo fosse; b) l’istituente è l’équipe degli insegnanti/educatori insieme con gli allievi/fruitori. Ebbene, un gruppo o un servizio/istituzione vitale può darsi alcune istituzioni interne, per esempio l’assemblea settimanale, ruoli e compiti che al gruppo servono per coordinarsi costruttivamente e per vivere sufficientemente bene con gli altri. In questo senso il setting è il risultato della progettualità e riflessione sull’esperienza, ma è anche il risultato di un processo di co-costruzione di un campo fisico e mentale che viene via via ridefinito e co-costruito insieme. Nati parallelamente, la Società di psicoterapia istituzionale (SPI) e il movimento di pedagogia istituzionale trovano i loro campi di applicazione rispettivamente nell’ospedale psichiatrico e nella scuola. Sulla pedagogia istituzionale, vedasi: Vasquez A., Oury

organizzativa”). Lo fa sulla base di una valutazione “dinamica” – frutto dell’esperienza condivisa tra tutor e tutee – che permette la comprensione dell’*area di sviluppo attuale* dell’allievo e/o del gruppo. Questo sguardo, che sa cogliere le risorse evidenti e/o latenti, individuali e/o di gruppo, permette di intravedere l’*area di sviluppo potenziale* (ossia il livello che potrebbe essere raggiunto) e di agire nell’*area di sviluppo prossimale*, che mobilita risorse e strumenti per passare dal livello attuale a quello potenziale.

L’attenzione sistematica alla dinamica comunicazione-processo-risultato (Bateson, 2000; Dewey, 1961) permette di co-costruire “cornici metodologiche” flessibili frutto di decisioni fondate sulla ricorsività di teoria-prassi-riflessione e sull’integrazione dialettica di rigore e di immaginazione<sup>7</sup>.

Inoltre, la funzione di tutoring prevede di far sperimentare all’allievo sia la percezione della propria autoefficacia sia la responsabilità della conquista raggiunta. Di più: gli indica di guardare oltre: verso nuove mete da raggiungere.

### **Il tirocinio: prima, durante, dopo**

Il tirocinio è parte integrante del curriculum inteso a formare il futuro professionale degli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria della Facoltà di Scienze della formazione - Libera Università di Bolzano.

Una parte rilevante del tirocinio si svolge *sul campo*, a livello individuale oppure in coppia: di qui la denominazione di *tirocinio diretto*. Previsto al primo, al terzo e al quinto anno del corso viene svolto, in uguale misura, nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria.

Il *tirocinio diretto* permette di familiarizzare con il contesto (meglio, con i contesti che sono molto differenti da classe a classe, da scuola a scuola), con il clima relazionale e le metodologie didattiche, e anche di intuire-osservare-confrontare-riflettere sull’idea di sé come professionisti e sull’idea di allievo e di classe scolastica, di insegnamento-apprendimento e di trasposizione didattica dei saperi disciplinari. E poi, permette di mettersi alla prova *in situazione* avendo a fianco l’insegnante di classe come tutor e, soprattutto, avendo *in mente* i ragionamenti e le aspettative del gruppo

F. (1975). *L’educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*. Bologna: Edizioni Dehoniane, opera data alle stampe in Francia nel 1971, un anno dopo la pubblicazione di *Descolarizzare la società* di Illich.

7. Ogni processo creativo ha a che fare con rigorosi processi selettivi e anche con gli elementi di casualità dell’esperienza di ricerca orientando e facilitando la selezione e assimilazione di nuovo materiale di esperienza. In questo caso, l’apprendimento esperienziale e i processi riflessivo-immaginativi si sviluppano parallelamente e possono interconnettersi virtuosamente (Sennett, 2014).

di discussione/laboratorio con cui ci si è preparati al tirocinio e a cui si porteranno emozioni, osservazioni e riflessioni, domande e dubbi, nonché filmati su cui fare inter-osservazione.

L'altra parte del tirocinio, che denominiamo *tirocinio indiretto*, serve a prepararsi e a riflettere. Si colloca temporalmente *prima (briefing)* e *dopo (debriefing)* l'esperienza sul campo. Prepararsi al tirocinio diretto significa prendere consapevolezza e assumersi la responsabilità del valore e del "peso" che questa esperienza può avere per tutti gli attori della scena educativa. Per la/il tirocinante è un'occasione importante in cui sperimentare l'emozione di muoversi in un contesto allargato, di sentirsi osservata/o e di osservare l'insegnante/gli insegnanti della classe/sezione, gli allievi/i bambini. È un'occasione che spinge gli insegnanti di classe a riflettere sul proprio progetto e sul *setting educativo*, soprattutto se gli insegnanti hanno la generosità di invitare i tirocinanti alla riunione di programmazione e di presentare loro le concezioni di scuola che hanno e il programma di lavoro che intendono svolgere.

Si diceva: *responsabilità del valore e del "peso"* che il tirocinio può avere. Vero è che il/la tirocinante può pesare in positivo e/o in negativo su un sistema già complesso come quello della classe/sezione provocando curiosità e il piacere di un nuovo incontro, ma anche distrazione nei bambini e facendo perdere tempo nella concreta attività didattica. È perciò importante che i tirocinanti siano consapevoli del fatto che la loro presenza modifica il setting abituale della classe/sezione e che devono sapersi muovere con la lievità di un'ombra, rispondere alle curiosità dei bambini senza protagonismi, porsi in atteggiamento di ascolto e di osservazione mai giudicante, garantire la riservatezza. È anche importante che il tirocinio sia presentato adeguatamente a bambini e genitori e sia preparato "prima" con incontri di preparazione e di bilancio tra tutor universitari e tutor di classe, assistenza individuale, lavori di gruppo, lavoro autonomo, nonché tramite la stretta collaborazione e co-conduzione di attività e progetti dei docenti che conducono gli insegnamenti e i laboratori. Si avvale di metodologie, tecniche e strumenti di osservazione, progettazione, realizzazione, valutazione e documentazione di azioni didattiche, e della predisposizione del "Portfolio dello studente" nella forma di *Piano di sviluppo personale e professionale*, che comporta la riflessione sul proprio percorso individuale, personale e di studio, sulla propria scelta professionale, sui propri valori.

In senso generale, in quanto parte fondamentale del Curricolo formativo, il tirocinio – nella sua forma indiretta e diretta – può fungere da trasportatore e trasformatore di teorie, idee progettuali e metodologie. Questo permette di formare e coltivare negli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria la capacità di immaginare e progettare contesti e dinamiche rela-

zionali e diventa “luogo” e strumento di riflessione sia sul *setting educativo* sperimentato nella classe/sezione sia sulle teorie, gli approcci metodologici e i *setting educativi* proposti dai docenti universitari all’interno del corso di studio frequentato per diventari, domani, insegnanti.

Previsto nella forma di tirocinio diretto e di tirocinio indiretto, il tirocinio ha carattere di propedeuticità rispetto alle attività formative dell’anno successivo e va superato in tutte le sue parti per poter accedere agli esami del successivo anno di corso, esclusi gli esami riguardanti gli insegnamenti opzionali.

Le attività di tirocinio diretto così come quelle di tirocinio indiretto, concorrono al perseguimento, da parte dello studente, degli obiettivi formativi finalizzati a fornire, stimolare ed ampliare conoscenze e competenze volte a:

- verificare e rafforzare le proprie motivazioni personali e professionali per definire con consapevolezza il proprio piano di sviluppo personale e professionale;
- sviluppare (a) capacità di osservazione, analisi critica della propria e dell’altrui esperienza didattica; (b) competenze al fine di utilizzare efficacemente tecnologie digitali a supporto dell’attività didattica; (c) capacità di progettazione, realizzazione e valutazione della propria attività didattica; (d) capacità di documentazione e auto-monitoraggio nel portfolio del proprio percorso di formazione;
- sperimentare pratiche di base della professione docente, con particolare riguardo alla gestione sociale, agli aspetti comunicativo-relazionali e alla collegialità;
- riflettere criticamente a) sulla personale esperienza al fine di accompagnare l’inserimento di tutti i bambini/gli alunni all’interno del proprio gruppo /classe nella fase del processo di apprendimento, con particolare attenzione all’integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali e diverse appartenenze culturali e linguistiche; (b) su concetti e principi fondamentali del diritto costituzionale, del diritto amministrativo, della legislazione scolastica, locale e nazionale e alla loro applicazione congiunta (ruoli, deontologia, procedure, middle management, ecc.).

*Per concludere*, un punto di forza del modello sperimentato per un quinquennio presso la Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano è la stretta connessione tra tirocinio, corsi, laboratori (relativi sia al tirocinio sia agli insegnamenti) e la scelta di valorizzare il tirocinio come motore del Curricolo e tramite generativo di orientamento alla professione (Dozza, 2018). Il tirocinio ha motivato l’attivazione di collaborazioni e la creazione di sinergie – finalizzate sia alla didattica sia alla ricerca educativa – tra i docenti universitari responsabili dei corsi e laboratori, i responsabili del tirocinio della Facoltà e i docenti tutor incaricati presso le scuole dell’infanzia e primaria. Di più, il tirocinio ha contribuito

a creare e rafforzare una rete che valorizza le risorse culturali, educative, umane di Scuole, Università e istituzioni educative e culturali del territorio (Scuola nei masi, OPLÀ – Libri d'artista, MUSEION e musei delle Province di Bolzano e Trento, MUSE, Museo dell'Alto Garda, Accademia Italo-Tedesca di Merano, ecc.), un valore aggiunto che può dare risultati a livello formativo nel breve e nel lungo termine.

## Bibliografia

- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Colicchi E. (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (2000, ed. or. 1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. (2000, ed. or. 1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci, 2003.
- Corni F. (2022). Caratteristiche dell'insegnamento di Fisica presso il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano. *Giornale Di Fisica*, LXIII: 45-61. <https://doi.org/10.1393/gdf/i2022-10470-8>.
- Corni F., Fuchs H.U. (2020). Primary Physical Science for Student Teachers at Kindergarten and Primary School Levels: Part I - Foundations of an Imaginative Approach to Physical Science. *Interchange*, 51 (3): 315-343.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1961, ed. or. 1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Adriano Salani Editore.
- Dozza L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 165-178). Lecce: Pensa Multimedia.
- Dozza L. (2018). Professioni educative per il socioale: progettualità e setting educativo. In Cerrocchi L., Dozza L. (eds.). *Contesti educativi per il sociale*.

- Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.* Milano: FrancoAngeli, pp. 26-48.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica.* Roma-Bari: Laterza.
- Fuchs H.U., Corni F. (2023). *Primary Physical Science Education - An Imaginative Approach to Encounters with Nature.* Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-43953-7>.
- Galàn Hompanera I. (2017). *Generativität, Instinktivität und Faktizität im Denken Edmund Husserls.* Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Kothari A., Salleh A., Escobar A., Demaria F., Acosta A. (eds.) (2019). *A Post-Development Dictionary.* Delhi: Tulika Books – traduzione italiana: Benegiamo M., Dal Gobbo A., Leonardi E., Torre S. (2021) *Pluriverso, Dizionario del Post Sviluppo.* Orthotes Edizioni.
- Malandrino A. (2021). Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 16(2), 161-190.
- Manghi S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali.* Milano: Feltrinelli.
- Mannese E. (2016), La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa, in *Pedagogia Oggi*, vol. 1, 2016.
- Mannese E. (2019). La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva e responsabilità educativa, in Elia G., Polenghi E., Rossini V. (a cura di). *La scuola tra saperi e valori etico sociali.* Lecce: Pensa Multimedia, pp. 479-482.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come “scienza” di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità.* Roma: Armando.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione.* Roma: Carocci
- Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente.* Venezia: Marsilio.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Roma: Carocci.
- Napolitani D. (2001). Glossario. Pluriverso relazionale. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, vol. XV, n. 2.
- Psicoanalisi e istituzioni.* Firenze: Le Monnier.
- Rockoff J.E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94 (2): 247-252.
- Schön D. (1983). *Il professionista riflessivo.* Bari: Dedalo.
- Sennett R. (2014, ed. or. 2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione.* Milano: Feltrinelli.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano.* Roma: Astrolabio.
- Vygotskij L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio.* Roma-Bari: Laterza.
- Zucchini G. (1978). Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica, in Fornari F. (a cura di). *Psicoanalisi e istituzioni.* Firenze: Le Monnier.



# Il futuro della scuola nei passi dei futuri insegnanti

di Federico Corni, Monica Parricchi\*

## 1. Il *frame* di azione

La cornice (Bateson, 1984) nella quale si inserisce la presente pubblicazione è rappresentata da un *Eduspace*, uno “spazio fisico e mentale”, concettualizzato e organizzato all’interno della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università Bolzano.

Il progetto, denominato *Multilab*<sup>1</sup> si sostanzia in un laboratorio di educazione scientifica, ecologica, culturale e sociale, che ha lo scopo di valorizzare eccellenze e creare interdipendenze intra ed extra Facoltà (Dozza, 2018). Un ambiente concettuale e concreto, ideato e diretto dal 2014 al 2021 dalla professoressa Liliana Dozza, allora preside della Facoltà e responsabile del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, dal 2021 è sotto la direzione del prof. Federico Corni. Tale modello di *Eduspace* è stato pensato per attuare una didattica attiva, partecipativa e trasformativa (Mezirow, 2003) e per sviluppare ricerca che sia *con* e *per* la scuola (Mortari, 2009), strettamente connesse con le scuole e le istituzioni intenzionalmente formative del territorio (network locale, dell’Euroregione, nazionale e internazionale), costruendo una rete.

Il MultiLab, come progetto interdisciplinare, raccoglie docenti e ricercatori nell’ambito della pedagogia generale e sociale e delle didattiche disciplinari che, assieme ai coordinatori e alla responsabile di tirocinio, mettono a punto percorsi di progettualità condivisa negli ambiti della matematica e delle scienze, della storia e della geografia, della letteratura per l’infanzia e delle lingue, delle arti, delle attività motorie, dell’educazione

\* Direttore e Vicedirettore del Multilab Libera Università Bolzano.

1. <https://multilab.projects.unibz.it>.

permanente e dell'intercultura. Il team conduce ricerche e lavora con l'intento di mettere in relazione bambini, insegnanti, scuole, musei, istituzioni intenzionalmente formative e l'università per proporre una pedagogia innovativa, capace di pensare la complessità e di fare rete mettendosi in relazione con la comunità e il territorio.

Il concetto è quello di un sistema di laboratori intesi come parte integrante del curriculum formativo (corsi, laboratori e tirocinio) dei futuri insegnanti. La finalità principale del laboratorio è focalizzata sullo sviluppo di sistemi atti a stimolare conoscenze e competenze dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, attraverso processi di *learning by doing*, laboratori disciplinari e interdisciplinari per formare al “pensiero sistemico”. Il Multilab è strutturato come un ambiente didatticamente attrezzato, a disposizione dei singoli corsi e laboratori, nonché del tirocinio per una didattica attiva e partecipativa e per promuovere attività di ricerca per la scuola e di co-costruzione di conoscenze e competenze.

Il quadro teorico di riferimento, descritto dalla fondatrice (Dozza, 2018, p. 170), è rintracciabile nell'etimologia del termine laboratorio, che si basa su un “lavoro”, un'attività svolta in prima persona dai partecipanti attraverso *metodologie e tecniche didattiche* che siano coerenti, sia con la sintassi dell'“oggetto culturale” a cui il laboratorio è riferito, “un laboratorio di”, sia con un approccio attivo e partecipativo da parte dei partecipanti. Per attivare lavoro nella forma di *processi e prodotti* occorre creare, come nella *bottega artigiana*, contesti e processi di costruzione di una specifica intelligenza, ossia dell'*abilità in un medium culturale* attraverso l'uso degli strumenti tipici di un certo sapere per conseguire un'esecuzione competente (Engeström, 2004) e una cognizione socialmente condivisa e distribuita, tipica della dinamica tutor-allievo e/o docente-gruppo di lavoro (Hughes *et al.*, 2007).

Ciò implica l'impegno di allestire ambienti *generativi* di apprendimento e di *humanitas*, interessati a formare il “pensiero sistemico” e all'apprendimento in senso profondo (deep learning) nei quali presentare compiti complessi, basati su situazioni autentiche, caratterizzate da *forti ancoraggi* a livello cognitivo-emotivo, avvalendosi inoltre di forme di co-costruzione cooperativa di conoscenze e aree di abilità, dove percepire-sperimentare-fare con tutti i sensi; ragionare in situazione, ossia contestualmente all'azione svolta; discutere e negoziazione le concezioni; assumere responsabilità individuali e di gruppo.

Nella configurazione del laboratorio, si innesca un apprendimento *attivo* fondato sull'azione in situazione, *iconico* costruito sull'osservazione della dimostrazione pratica, *analogico* impostato sulla simulazione e sull'imitazione e *simbolico* basato sui linguaggi e sistemi simbolici (Olson, 1979; Antinucci, 2001).

## 2. Il cammino

Nel titolo è racchiuso il contenuto del volume che vuole narrare un percorso di tirocinio, “sperimentale” e coraggioso, messo in atto presso la Libera Università di Bolzano, nella Facoltà di Scienze della Formazione di Bressanone, nel quinquennio 2017-2021. Il progetto costituisce il frutto di un percorso esperienziale interconnesso con la vocazione e le attività del Multilab, volto alla innovazione come risposta ai bisogni espressi da una comunità scolastica costituitasi secondo la traiettoria orizzontale – che comprende l’intero territorio – e verticale – che si estende dal primo livello di scolarizzazione sino a quello universitario. Una direzione innovativa che ha saputo utilizzare i dispositivi normativi messi a disposizione dalla autonomia, l’interazione costruita negli anni con le istituzioni politiche e formative territoriali e la disponibilità al cambiamento del corpo docente e delle/dei responsabili di tirocinio, per costruire un progetto “ologrammatico” in cui ogni parte contiene e rispecchia tutte le altre (Morin, 2000).

Il *futuro della scuola* è posto nelle mani e nelle menti degli studenti che intraprendono un viaggio formativo volto a costruire e definire la loro identità personale e professionale, un percorso che, passo dopo passo, porta allo sviluppo di un *habitus* professionale consapevole e maturo da mettere a disposizione per il futuro della scuola.

Il volume, che intende raccontare questo viaggio, è frutto del lavoro dei coordinatori di tirocinio che, insieme alla responsabile del gruppo, alla direttrice del corso di laurea e ai presidi della Facoltà che si sono succeduti nel periodo, hanno disegnato un percorso inedito per il panorama universitario italiano, all’interno della rimodulazione dell’intero corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, voluto dalla Facoltà in sinergia con le istituzioni scolastiche locali e con il sostegno politico che ha saputo utilizzare le opportunità concesse alla Provincia Autonoma di Bolzano in relazione anche ai percorsi di formazione degli insegnanti. Rimodulazione che ha posto al centro proprio il percorso di tirocinio, diventando il “core curriculum” dell’intero corso di laurea. Un tirocinio al centro in cui sperimentare esperienze di crescita individuale e sociale, per agire nella complessità all’interno del sistema formativo integrato, riflettendo sullo sviluppo delle proprie *skills – hard, soft e life*.

Il futuro della scuola del XXI esimo secolo ha bisogno di insegnanti competenti nei nuovi linguaggi e ambienti caratterizzati dalla dimensione digitale. Ed è proprio il tirocinio, in particolare il tirocinio indiretto, il luogo dove studentesse e studenti hanno potuto praticarla attraverso la comunicazione, la produzione, la condivisione di artefatti relativi alle esperienze

e alle riflessioni successivamente raccolte in un e-portfolio che testimonia progressivamente il processo di crescita e di sviluppo di ciascuno.

A partire da queste linee direttrici, descritte nella prima parte volume, il testo vuole dare conto, nella seconda parte, della strutturazione delle cinque annualità di tale percorso, declinate in obiettivi, contenuti e modalità operative.

Nel primo capitolo viene fornita una traiettoria “storica” della rimodulazione dell’intero itinerario di tirocinio, per meglio comprendere gli aspetti di cambiamento introdotti e formalizzati nei documenti ufficiali; successivamente verrà fornita una mappa visuale, poi sviscerata nei vari nuclei che differenziano il tirocinio della LUB da quello nazionale (grazie alle clausole previste dall’autonomia della Regione Trentino-Alto Adige e della relativa delega conferita alla Provincia Autonoma di Bolzano) e che si connotano come elementi di innovazione. Nei due capitoli seguenti il focus è posto sullo sviluppo, all’interno del percorso di tirocinio, della competenza digitale, descritta come competenza trasversale che sostiene e supporta le altre competenze previste per i futuri insegnanti. In particolare, si andranno ad osservare i laboratori di tirocinio indiretto come spazi per lo sviluppo di questa competenza, le pratiche sviluppate durante la pandemia, la partecipazione della Facoltà al progetto internazionale eTwinning, e l’uso di un e-portfolio come dispositivo digitale che accompagna la traiettoria di crescita personale e professionale delle studentesse e degli studenti. Nel quarto capitolo si esplorano le ricadute della rimodulazione del tirocinio, sia all’interno della Facoltà, sia all’esterno nella interlocuzione con le scuole, con gli insegnanti, con le famiglie e con il territorio.

La seconda parte di questa pubblicazione presenta, in maniera sintetica, i contenuti riguardanti l’itinerario di sviluppo personale e professionale, delle cinque annualità del tirocinio, nel quinquennio seguente la rimodulazione del corso di laurea, ovvero dal 2017 al 2021/2022, ed infine, in chiusura, si riporta la voce di una studentessa sul proprio sviluppo personale e professionale, al termine dei cinque anni di tirocinio.

## Bibliografia

- Antinucci F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Laterza.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura, un’unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. (1997/1999). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dozza L. (2018). Nuovi modelli dell’apprendere/insegnare all’università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In Ulivieri S., *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Dozza L., Gola G. (a cura di) (2022). *Trasformare l'educazione*. Bergamo: Zeroseiup.
- Engeström Y. (2004). New form of learning in co-configuration work. *Journal of workplace learning*, 16, 11-21.
- Hughes J., Jewson J., Unwin L. (eds.) (2007). *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Olson D.R. (1979) *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.



# **1. Tirocinio rimodulato presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Università di Bolzano**

di *Cinzia Polia, Francesca Ravanelli\**

## **1.1. Un excursus storico del tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria<sup>1</sup>**

La Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (LUB) è una facoltà “giovane” che dal 1998, data della sua istituzione, si rivolge a un territorio connotato da una forte complessità, costituito da due province afferenti ad un’unica Regione – l’Alto Adige (Suedtirolo) e il Trentino – che si presentano come territorialità trilingui (tedesco-italiano e ladino). Ha sede a Bressanone ed è aperta all’accoglienza di provenienze locali, nazionali e internazionali.

La Facoltà, per le sue caratteristiche di contesto, ha sempre goduto di una autonomia organizzativo-gestionale che le ha permesso di corrispondere alle esigenze specifiche del territorio suddividendo l’offerta in sezioni distinte – sezione tedesca, ladina ed italiana – e stabilendo dei criteri linguistici specifici per l’accesso (richiesta di possesso di certificazione linguistica – tedesco, inglese e italiano – per tutti gli studenti).

Nata ai tempi del corso di laurea quadriennale, già nei suoi primi anni il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria ha subito una rimodulazione, grazie al Decreto Ministeriale 249/2010 passando da quadriennale a quinquennale e recependo *in toto* la normativa ministeriale per quanto riguarda le finalità, gli obiettivi, la strutturazione annuale anche del tirocinio.

\* Le autrici hanno condiviso i contributi e l’impianto dell’intero capitolo. Cinzia Polia ha scritto i paragrafi 1.1, 1.2, 1.3, compresa l’elaborazione della mappa. Il paragrafo 1.4 è frutto di elaborazione collaborativa.

1. In questo documento, unicamente a scopo di semplificazione, per non appesantire il discorso, è usata la forma maschile, che è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone che operano nell’ambito della comunità accademica.

La Provincia Autonoma di Bolzano si è sempre posta come interlocutore privilegiato rispetto alla offerta formativa e alle attività proposte, rappresentando il referente principale per i diversi *stakeholders* (scuole dell'infanzia, scuole primarie, intendenze, insegnanti, dirigenti, docenti universitari, servizi extra scolastici, ecc.), una sorta di *hub* di raccordo tra le esigenze del contesto e il miglioramento continuo dell'offerta formativa.

Alla conclusione del primo ciclo di rimodulazione, avvenuto dopo il decreto nazionale DM 249/2010 con il passaggio dalla struttura quadriennale a quella quinquennale, che conferiva alla laurea il titolo di “laurea magistrale abilitante” (2010-2015), si è resa necessaria la costituzione di un “tavolo” di verifica e di proposte per l'innovazione. L'incontro denominato “die Neue Schule – la Nuova Scuola”, tenutosi a Novacella (Bressanone) nell'ottobre del 2015 ha coinvolto, ai massimi livelli, sia la componente universitaria rappresentata dalla prof.ssa Liliana Dozza, allora Preside della Facoltà, alcuni docenti e le responsabili di tirocinio, sia la componente politica, oltre a quella educativo didattica di tutte le istituzioni territoriali coinvolte.

L'entrata in vigore della legge n. 107/2015<sup>2</sup>, ha conferito una delega alla Provincia Autonoma di Bolzano riguardo la formazione degli insegnanti, “la provincia autonoma di Bolzano, d'intesa con l'università ed il conservatorio di musica che hanno sede nella provincia stessa, disciplina la formazione disciplinare e pedagogico-didattica degli insegnanti delle scuole funzionanti nella provincia autonoma di Bolzano di ogni ordine e grado dei tre gruppi linguistici”. Grazie a questo provvedimento, il tavolo istituito ha proceduto ad effettuare una disamina delle diverse criticità riportate nei primi decenni di attività e delle aspettative di miglioramento, attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro università-territorio che, dopo numerosi incontri tra le parti, ha portato ad una completa rimodulazione dell'offerta didattica e organizzativa, incentrata prevalentemente sulla triade “lezione-laboratorio-tirocinio”, concretizzata in una attribuzione del 45% dei crediti formativi alla prassi e del 55% alla teoria (134 CFU + 166 CFU), approvata ed entrata in vigore a partire dall'anno accademico 2017-2018.

La parte maggiormente coinvolta dalla riformulazione del Corso è stata quella relativa al tirocinio che è stato ridisegnato secondo un percorso di senso, un *core-curriculum* in grado di collegare le attività didattiche e la formazione culturale offerta presso l'Università con le attività sul territorio,

2. Cfr. Ripubblicazione del testo della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante: “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” corredato delle relative note. (Legge pubblicata nella Gazzetta Ufficiale – serie generale – n. 162 del 15 luglio 2015).

sia attraverso la parte pratica nelle scuole effettuata dalle studentesse e dagli studenti nelle diverse annualità, sia attraverso i percorsi di formazione e scambio tra i docenti della Facoltà, i responsabili/coordinatori di tirocinio e gli insegnanti nei diversi ordini di scuola (infanzia, primaria, e sostegno) oltre agli operatori delle diverse istituzioni territoriali (associazioni, musei, cooperative, ecc.).

Un tirocinio al centro, quindi un *core curriculum* declinato anche nel processo di sviluppo personale professionale, inteso come crescita graduale della persona/studente, dalla prova di ingresso alla tesi in uscita – e, conseguentemente, all’ingresso nel mondo professionale – attraverso un’offerta strutturata per offrire molteplici occasioni di incontro e di approfondimento con le scuole, con l’extra scuola, ossia con il territorio nelle sue istituzioni aperte e collaborative con il mondo scolastico, ciò che comunemente chiamiamo educazione non formale e informale e che spesso rimane come cornice di un paradigma, ma che difficilmente viene considerato come oggetto di esplorazione e pratica effettiva di tirocinio.

L’evoluzione della concezione e della collocazione del tirocinio all’interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) prende l’avvio dalla storia di questo corso, nato come quadriennale, in virtù della legge n. 341 del 19 novembre 1990 e del DM 26 maggio 1998. Il corso si articolava in un biennio comune, seguito da due percorsi distinti abilitanti all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria. L’esame di ammissione consisteva in una prova scritta: tre saggi brevi su temi elaborati da una apposita commissione. Non era richiesto alcun requisito linguistico.

Erano previsti quattro tirocini diretti, uno per ogni anno di corso, rispettivamente di 30-70-140-100 ore (per un totale di 340 ore), accompagnati da incontri di preparazione e verifica di 5 + 5 ore nel primo biennio e 10+10 ore nel secondo biennio. Le figure di riferimento erano il responsabile scientifico (un docente universitario, incaricato per tale funzione), a cui competeva l’onere di condurre gli incontri di tirocinio indiretto e l’esame di tirocinio, da cui conseguiva la relativa valutazione e registrazione, al pari di tutti gli esami del corso. L’esame consisteva nella “discussione di tirocinio”, condotta sulla base della relazione di tirocinio, redatta dallo studente secondo precise consegne e modalità, indicate nei diversi vademecum stilati per ogni annualità; la valutazione finale, espressa in trentesimi, teneva conto anche della valutazione del tutor scolastico, riportata nel “contratto di tirocinio” sottoscritto dallo studente insieme, appunto, al tutor scolastico, al responsabile scientifico ed al tutor accademico.

La funzione di tutor accademico veniva ricoperta da personale distaccato dalla scuola dell’infanzia e primaria, delle province di Trento e di

Bolzano, che, a seguito di concorso per titoli ed esami e, in qualche occasione, di chiamata diretta, veniva incaricato, a tempo determinato, a rivestire tale incarico. La denominazione e le mansioni di tale figura variano negli anni in virtù dei cambiamenti del corso stesso e del crescente ruolo giocato dal tirocinio al suo interno, passando da “coordinatore dei tutor di tirocinio”, a “supervisore”, a “responsabile di tirocinio”, a “coordinatore di tirocinio”.

L’Ufficio Tirocinio – “Placement-office\_ITA” riuniva, pertanto, tutto il personale appositamente distaccato che ricopriva le funzioni descritte nel mansionario riferito via via alle figure individuate. In questa prima fase il personale aveva mansioni di gestione ed organizzazione dei tirocini, di accompagnamento e consulenza per gli studenti nello svolgimento di essi e nella mediazione con le scuole ed i tutor scolastici, così come nella redazione e revisione della relazione di tirocinio; partecipa alla discussione finale e fornisce pareri (una valutazione sintetica con una proposta di voto) che entrano a far parte della valutazione complessiva.

Analoghe funzioni vengono svolte dai tutor accademici di tirocinio nei corsi, che nel frattempo vengono attivati, di specializzazione per il sostegno e per insegnanti in servizio.

Il DM n. 249 del 10 settembre 2010 ha trasformato il “corso di laurea quadriennale” in “corso di laurea quinquennale a ciclo unico”. Le competenze attribuite alla Provincia Autonoma di Bolzano in materia di formazione degli insegnanti hanno consentito ancora una volta alla Libera Università di Bolzano – LUB –, di discostarsi per qualche verso dall’ordinamento nazionale, adeguando il percorso – per quanto consentito dal quadro nazionale – alle esigenze storiche, culturali, sociali e anche logistiche del territorio.

A livello nazionale, a partire dal 2011 il corso di laurea diventa, pertanto, abilitante per entrambi gli ordini di scuola (SI e SP). In aggiunta a questo, a livello locale, il nuovo ordinamento prevede delle modifiche importanti, che determineranno profonde trasformazioni del percorso, ma anche nella composizione della sua utenza.

La prova d’ammissione diventa scritta e orale, e prevede la somministrazione di un questionario, costituito da test a scelta multipla, un saggio breve e un colloquio conoscitivo e di orientamento, di fronte ad una commissione composta da un rappresentante del personale accademico, uno dell’Ufficio tirocinio ed uno designato dalla Sovrintendenza scolastica.

Alla luce delle modifiche apportate al piano di studi e della connotazione plurilingue della Facoltà e del corso (che peraltro diventa abilitante anche per l’insegnamento della L2 e dell’inglese nella SP) l’ammissione

alla prova richiede il possesso delle certificazioni linguistiche (C1 e B2 finali), rispettivamente per la seconda e terza lingua (da individuare fra le lingue italiana, tedesca, inglese e ladina).

I tirocini diventano quattro; iniziano a partire dal secondo anno; sono svolti in misura paritetica e alternativamente nella scuola primaria (SP) ed in quella dell'infanzia (SI), sia nel primo biennio (terzo e quarto anno di corso), sia nel secondo biennio (quarto e quinto anno di corso).

Cambia notevolmente la consistenza del carico orario: (84 ore tirocinio diretto + 16 ore tirocinio indiretto nel primo biennio e 184 ore tirocinio diretto + 16 ore tirocinio indiretto nel secondo biennio) per un totale di 600 ore. Viene introdotto l'obbligo di propedeuticità dei tirocini, almeno per ordine di scuola, ma soprattutto cambiano, e di molto, la figura e le funzioni del tutor accademico, che assume la denominazione di "responsabile di tirocinio" e le cui mansioni sono specificate all'articolo 8 del nuovo "Regolamento di tirocinio" emesso con provvedimento d'urgenza n. 26/2012 dal rettore della LUB.

Il "mansionario" si estende e si amplia; la nuova figura riunisce e comprende più funzioni fra quelle che a livello nazionale sono rappresentate dalle due figure del tutor organizzatore del tutor coordinatore. È responsabile di tutto quanto riguarda il tirocinio, gestione e organizzazione dei tirocini, gestione dei dati, decisioni sulle quote numeriche assegnate a ciascun responsabile, formazione del calendario, gestione dei contenuti e degli strumenti, composizione delle situazioni controverse, raccordi con le istituzioni scolastiche del territorio; partecipazione come membro effettivo in alcuni degli organi collegiali del corso di laurea, alle sedute della commissione di tesi di laurea ed agli esami di ammissione; accompagna e supporta la formazione dello studente con i laboratori di tirocinio indiretto e le consulenze individuali, e nella stesura e revisione della relazione di tirocinio. Secondo il mansionario, il/la responsabile di tirocinio è competente per la valutazione finale annuale del tirocinio diretto ed indiretto.

Viene quindi cancellata la figura del docente responsabile scientifico, sostituita dal/la responsabile di tirocinio sia per quanto riguarda la conduzione dei tirocini indiretti e le decisioni in merito al tirocinio (che vanno comunque concordate con il/la direttore/trice del corso di laurea), ma soprattutto per quanto riguarda la conduzione dell'esame/discussione di tirocinio e, dunque, la valutazione finale.

Il 2 ottobre del 2015 l'assessore provinciale alla cultura, Philipp Achammer riunisce i rappresentanti della Libera Università di Bolzano e delle Intendenze scolastiche dei tre gruppi linguistici presso il Centro convegni e formazione di Novacella, nelle immediate vicinanze di Bressanone, dove ha sede la Facoltà, in un convegno denominato "Nuova scuola/*Neue*

*Schule* – Una nuova formazione per insegnanti della scuola dell’infanzia-  
Passato e futuro” per tracciare un bilancio del primo quinquennio appena  
trascorso dalla riforma, e aprire una raccolta di idee, aspettative, opinioni,  
sulla base delle quali creare il dibattito e avviare i lavori per una “rimodu-  
lazione” del corso tenendo conto delle esperienze passate e delle esigenze e  
prospettive emerse.

Dai lavori di gruppo della giornata emergeranno le tematiche che ver-  
ranno esaminate e trattate da un *team*, con rappresentanze di tutti i settori,  
nominato appositamente per il riesame e la rimodulazione del corso, i cui  
lavori dureranno circa due anni e condurranno a quella struttura che, ad  
oggi, ha appena terminato il suo primo ciclo.

Quindi, a partire dal 2017, la cosiddetta “rimodulazione” del corso  
di laurea in Scienze della Formazione Primaria, suggellata da una intesa  
tra Università, scuola e territorio e parte politica, diviene nuovo percorso  
formativo per i futuri insegnanti e sarà sottoposto annualmente, per tutto  
il quinquennio (2017/2018-2021/2022), a monitoraggio e verifica da parte  
di una commissione formata da tutte le componenti che hanno partecipato  
alla revisione.

In questa visione di interazione tra Università, istituzioni scolastiche,  
strutture politiche specifiche, il tirocinio diviene l’anello di congiunzione,  
il luogo dove si rendono visibili i raccordi tra approcci teorici, pratiche di-  
dattiche, conoscenza e azione sul territorio in un contesto plurilingue. Nei  
prossimi paragrafi si andranno a presentare la formalizzazione della sua  
struttura e successivamente l’analisi degli aspetti che lo diversificano dalla  
struttura nazionale e che potrebbero essere assunti come spunti per l’innova-  
zione del percorso formativo e, conseguentemente, delle competenze dei  
futuri professionisti ivi transitanti.

## **1.2. Il tirocinio nel corso di laurea magistrale a ciclo uni- co in Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano**

Il tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria,  
nella sua forma rimodulata, si presenta nel sito della Facoltà di Scienze  
della Formazione della Libera Università di Bolzano (LUB), alla corrispon-  
dente pagina della “Guida allo studio – Sezione italiana”<sup>3</sup>.

3. <https://guide.unibz.it/assets/internship-and-placement/bx-campus/Internships-for-Primary-Education/Internship-Faculty-of-Education-it.pdf>.

Il testo che segue illustra le finalità e la strutturazione dell'intero percorso di tirocinio definendo il quadro concettuale, la struttura, le persone, le attività, gli obiettivi specifici, gli aspetti salienti del tirocinio.

Il tirocinio è un percorso volto a favorire un adeguato approccio alla professione docente. È parte integrante del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e si pone gli obiettivi contenuti nel regolamento e nell'ordinamento del corso di studio. Il tirocinio contribuisce a formare il profilo professionale di futuri insegnanti, competenti ed inclusivi, abilitati all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

La stretta connessione fra tirocinio, corsi e laboratori costituisce un saldo punto di forza del curriculum formativo e caratterizza l'attuale struttura del corso di laurea. Il tirocinio è pensato nella duplice prospettiva di:

- trasportatore e trasformatore di teorie, idee progettuali e metodologie, con lo scopo di rafforzare negli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria la capacità di immaginare e progettare contesti e dinamiche relazionali;
- “snodo” /luogo di riflessione/teorizzazione, a partire dalla pratica, durante le attività in classe e sulle attività svolte in classe (*in action e on action*), per sostenere, monitorare e valutare processi e prodotti.
- Persone di riferimento

Durante il percorso di tirocinio, diretto ed indiretto (vedi sotto), gli studenti vengono affiancati da:

- tutor coordinatori di tirocinio, personale insegnante distaccato presso l'Università;
  - docenti tutor, denominati tutor dei tirocinanti, insegnanti in servizio, incaricati presso le singole scuole e istituzioni educative e scolastiche;
  - docenti e referenti degli spazi di progettazione ed elaborazione didattica.
- Struttura

Il tirocinio consente il conseguimento di 45 CFU, per un totale di 1.125 ore distribuite nel corso delle cinque annualità. Esso si articola in tirocinio diretto e indiretto.

- Le attività di tirocinio diretto

Cioè di approccio diretto alle pratiche pedagogiche – previste al primo, al terzo e al quinto anno del corso – vengono svolte obbligatoriamente presso le istituzioni scolastiche e concordate in collaborazione con i tutor coordinatori di tirocinio della Facoltà, i tutor dei tirocinanti, incaricati presso le scuole dell'infanzia e primaria e i dirigenti scolastici o figure corrispondenti. Il tirocinio diretto viene svolto nella scuola dell'infanzia e

nella scuola primaria – con monte ore equivalente – con carattere di crescente gradualità rispetto al carico orario e alla complessità dei compiti richiesti. Prevede attività osservative e operative, realizzate secondo livelli di autonomia in progressione. Parte dei periodi di tirocinio diretto può essere effettuata in istituzioni scolastiche estere, prevalentemente in quelle appartenenti all’area linguistica tedesca e all’area linguistica retoromanza.

- Le attività di tirocinio indiretto

Cioè del percorso di conoscenza, analisi, riflessione, progettazione che accompagna e sostiene, in itinere e non, l’esperienza del/la tirocinante nelle scuole (tirocinio diretto), previste in tutti e cinque gli anni di corso, vengono svolte prevalentemente presso l’Università; sono condotte dai tutor coordinatori, in collaborazione con i docenti del corso di laurea e con istituzioni educative e culturali del territorio. Fondamentali sono la stretta collaborazione e la co-conduzione di attività e progetti con i docenti titolari degli insegnamenti e dei laboratori. Il tirocinio indiretto prevede azioni di orientamento, coordinamento, accompagnamento degli studenti, da parte dei tutor coordinatori di tirocinio, tramite incontri di preparazione, monitoraggio e riflessione, in forma di consulenza individuale, lavori di gruppo, lavoro autonomo. Si avvale di metodologie, tecniche e strumenti di osservazione, progettazione, realizzazione, valutazione e documentazione di azioni didattiche.

Nel secondo e quarto anno di studio gli studenti sono impegnati esclusivamente nelle attività di tirocinio indiretto. Una quota del monte ore viene svolta in presenza ed è dedicata allo svolgimento di esperienze correlate all’offerta formativa del territorio, ad attività di laboratorio progettuale/didattico, di laboratorio integrato e a momenti di riflessione e meta-cognizione. Per tutte le annualità una quota del monte ore totale viene assegnata allo studio/elaborazione individuale.

Tutto il percorso di tirocinio dovrà essere documentato attraverso il “Portfolio dello studente”, uno strumento-processo (anche digitale) che permette di monitorare/auto-valutare la crescita dell’identità personale e professionale dello studente, futuro docente.

- Obiettivi

Le attività di tirocinio – diretto e indiretto – concorrono al perseguimento, da parte dello studente, degli obiettivi previsti per la formazione iniziale dei docenti ed enunciati nel DM n. 249/10, LM-85 bis Scienze della Formazione Primaria, quali l’acquisizione di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali. Esse contribuiscono, pertanto, a consolidare ed ampliare conoscenze e ad attivare e sviluppare competenze volte a:

- verificare e rafforzare le proprie motivazioni personali e professionali, per definire con consapevolezza il proprio piano di sviluppo personale e professionale;
- acquisire metodologie e capacità di osservazione, nonché di analisi critica, in riferimento sia alla propria, sia all'altrui esperienza didattica;
- acquisire metodologie e capacità di programmazione, progettazione, realizzazione e valutazione della propria attività didattica;
- sperimentare pratiche di base della professione docente, con particolare attenzione agli aspetti comunicativo-relazionali, alla gestione sociale e alla dimensione collegiale (coinvolgimento di tutti gli attori e i partner del processo educativo);
- riflettere criticamente sulle pratiche didattiche in ottica inclusiva, ponendo particolare attenzione alle diversità, all'eterogeneità, ai bisogni educativi speciali e al plurilinguismo, al fine di accompagnare tutti i bambini e gli alunni nel loro processo di apprendimento;
- acquisire metodologie e capacità di utilizzare efficacemente tecnologie digitali a supporto dell'attività didattica;
- acquisire capacità di collegare, sviluppare ed applicare alla pratica i concetti e i saperi appresi nel corso delle lezioni e del tirocinio indiretto, e di far emergere le teorie dalle pratiche;
- acquisire capacità di valutazione interna alle strutture esaminate ed esperite (in tutti gli aspetti e le sfaccettature: organizzazione degli spazi, tempi, regole, progettualità, scelte didattiche e metodologiche, ecc.) e di valutazione di sistema;
- sperimentare/riflettere su concetti e principi fondamentali del diritto costituzionale, del diritto amministrativo, della legislazione scolastica, locale e nazionale, ed alla loro applicazione congiunta (ruoli, deontologia, procedure, middle management, ecc.);
- acquisire capacità di documentare e monitorare nel portfolio il proprio processo di formazione e di sviluppo, con particolare attenzione al confronto tra il percorso personale e di studio e le proprie scelte valoriali e professionali”.

Qui di seguito una sintesi visuale del percorso rimodulato di tirocinio nelle sue integrazioni tra tirocinio diretto in aula, indiretto, esplorativo, tra il personale e il professionale, per consentire la graduale emancipazione dal ruolo di studente a quello di docente professionista.

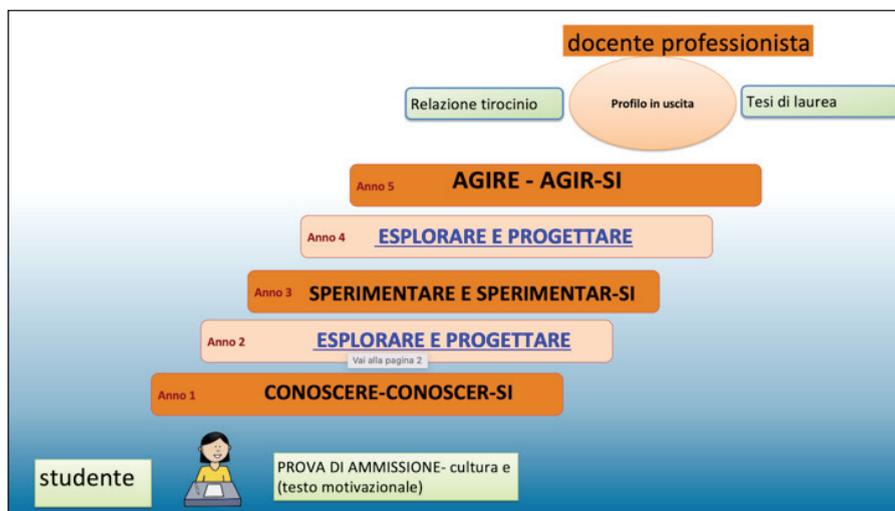


Fig. 1 - Articolazione del tirocinio sui 5 anni di corso

### 1.3. Mappa della rimodulazione del percorso di tirocinio

La mappa di Figura 2 intende sintetizzare visivamente l'ideazione del percorso universitario abilitante alla professione docente all'interno della rimodulazione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso la Facoltà di Bressanone, evidenziando la centralità del tirocinio e la coerenza dell'intero percorso, dalla prova di accesso agli elaborati previsti per l'uscita dal percorso (relazione di tirocinio e tesi di laurea). Intende inoltre offrire la visualizzazione della integrazione tra lezione/laboratori/tirocinio e la graduale progressione verso la professione, prevista in un'ottica "flipped" (Bergmann, Saams, 2016) per cui gli obiettivi previsti in una annualità diventano prerequisiti per le attività in presenza e nelle annualità successive. Per comprenderne appieno la portata si rende necessario partire dalla genesi della revisione del percorso di tirocinio e la sua integrazione e interconnessione con le proposte pedagogico-didattiche offerte dall'intero corso professionalizzante. Successivamente si passerà alla spiegazione della sua articolazione con l'aiuto di appositi ausili iconici e cromatici.

### 1.3.1. *Mappa del tirocinio: la genesi*

L'imponente lavoro di revisione del corso di studi – operato durante i lavori prima dell'intero consesso degli esperti provenienti dalle istituzioni interessate (scuola e università) avvenuto nel 2015 e successivamente dalla commissione più ristretta – aveva rilevato alcune criticità emerse durante l'esperienza del neo-nato corso quadriennale e successivamente del comunque giovane master quinquennale generato dal DM 249/2010<sup>4</sup>.

Agli elementi critici strutturali e, dunque, di interesse nazionale e sovraordinato, si erano aggiunte specificità relative alla particolare condizione etnico/linguistica e territoriale dell'Università di Bolzano.

La necessità di connettere più profondamente specificità ed esigenze del territorio avvalendosi di margini maggiori di libertà concessi alla Provincia di Bolzano, pur all'interno della cornice dell'ordinamento nazionale, ha consentito di ideare e sviluppare soluzioni e prospettive originali a fronte delle problematiche o delle nuove esigenze evidenziate nel corso dei lavori.

Per quel che attiene al tirocinio, l'esperienza precedente aveva mostrato in particolare una percezione ancora frammentata riportata da parte degli studenti, del percorso di formazione, le cui tre componenti (lezioni, laboratori, tirocinio) non sempre si intersecavano fra di loro e, tanto meno, si sostenevano vicendevolmente rendendo ragione l'una dell'esistenza dell'altra. Si era diffusa e consolidata l'idea che le, comunque imprescindibili, conoscenze teoriche poco avessero a che fare con l'offerta laboratoriale e pressoché nulla con l'esperienza pratica e la sua successiva rielaborazione riflessiva affrontata con il tirocinio. In quest'ottica gli elementi della triade della formazione sapere/saper fare/saper essere procedevano ancora distanziati e paralleli piuttosto che interrelati e compenetrati. Il risultato finale era comunque uno studio che generava una percezione di inadeguatezza e disorientamento verso l'attività professionale e verso il naturale interlocutore del corso di laurea, cioè la scuola. Il trinomio virtuoso del passaggio teoria/prassi/teoria, auspicato e decantato fra gli obiettivi del percorso di formazione veniva, nella realtà, depotenziato in una formazione vissuta a compartimenti stagni e senza una adeguata componente riflessiva che consentisse, incentivasse e supportasse traslazioni e trasposizioni vicendevoli.

4. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2010. Decreto 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.

Il cambio di passo, dunque, si era reso necessario fra gli operatori stessi coinvolti nella formazione, affinché il messaggio trasmesso agli studenti e alla scuola stessa, di conseguenza diventasse chiaro, coerente ed univoco. Il primo importante aspetto da chiarire e condividere in un corso di laurea direttamente abilitante e professionalizzante era ed è:

- che il tirocinio deve necessariamente esserne il *cuore del curriculum*, il nucleo portante e non una componente a margine del percorso di formazione o in una sorta di enclave, di nicchia, oggetto di scambi episodici e casuali affidati alle iniziative individuali di pochi interessati;
- che è necessario svilupparlo attraverso un progetto unitario che accompagni lo studente dal suo ingresso in Facoltà fino al momento della sua uscita ed oltre possibilmente, magari, per la verifica della validità del percorso stesso e/o per migliorarne le criticità e svilupparne le potenzialità;
- che è necessario che questo progetto abbia uno sguardo olistico, una visione unitaria e sistemica di tutte le componenti che interverranno nel corso dei cinque anni di formazione ed una attenzione costante e attiva a che queste componenti si parlino, dialoghino, scambino, si armonizzino fra loro e con i soggetti della formazione stessa, per far sì che sia possibile che ogni studente possa poi comporre, in ottica costruttivista, il proprio, personale profilo identitario professionale, grazie all'esperienza conoscitiva a tutto tondo vissuta, avendo come bussola, costante e chiara, il profilo di competenze da sviluppare e raggiungere al termine del percorso.

Il primo passo compiuto ha inteso dare corpo “fisico” al tirocinio aumentandone in maniera consistente la dimensione in termini di crediti formativi e conseguente carico orario, attribuzioni e collocazioni.

La presenza del personale preposto alla funzione di tutor coordinatore (denominazione attribuita al personale distaccato dalla scuola – dell’infanzia e primaria – con funzioni che riuniscono in parte quelle del tutor coordinatore e in parte di quello organizzatore dell’ordinamento nazionale) è stata resa più importante e corposa. All’ufficio tirocinio è stata assegnata la figura del responsabile del coordinamento dello stesso, che risponde, appunto, dell’operato dell’ufficio direttamente al direttore di corso ed al preside della Facoltà, garantendo in questo modo agilità nelle procedure ed un ampio margine di autonomia nelle scelte e nelle azioni, con un corrispondente grado di responsabilità. Per garantire un collegamento più stretto, inoltre, successivamente è stata creata la figura del “referente accademico”, un docente universitario che si adopera attivamente per facilitare la mediazione, ove necessario e possibile, fra il tirocinio e i responsabili dei corsi e dei laboratori, contribuendo a creare e promuovere occasioni e situazioni di collaborazione più strette ed efficaci con gli stessi.

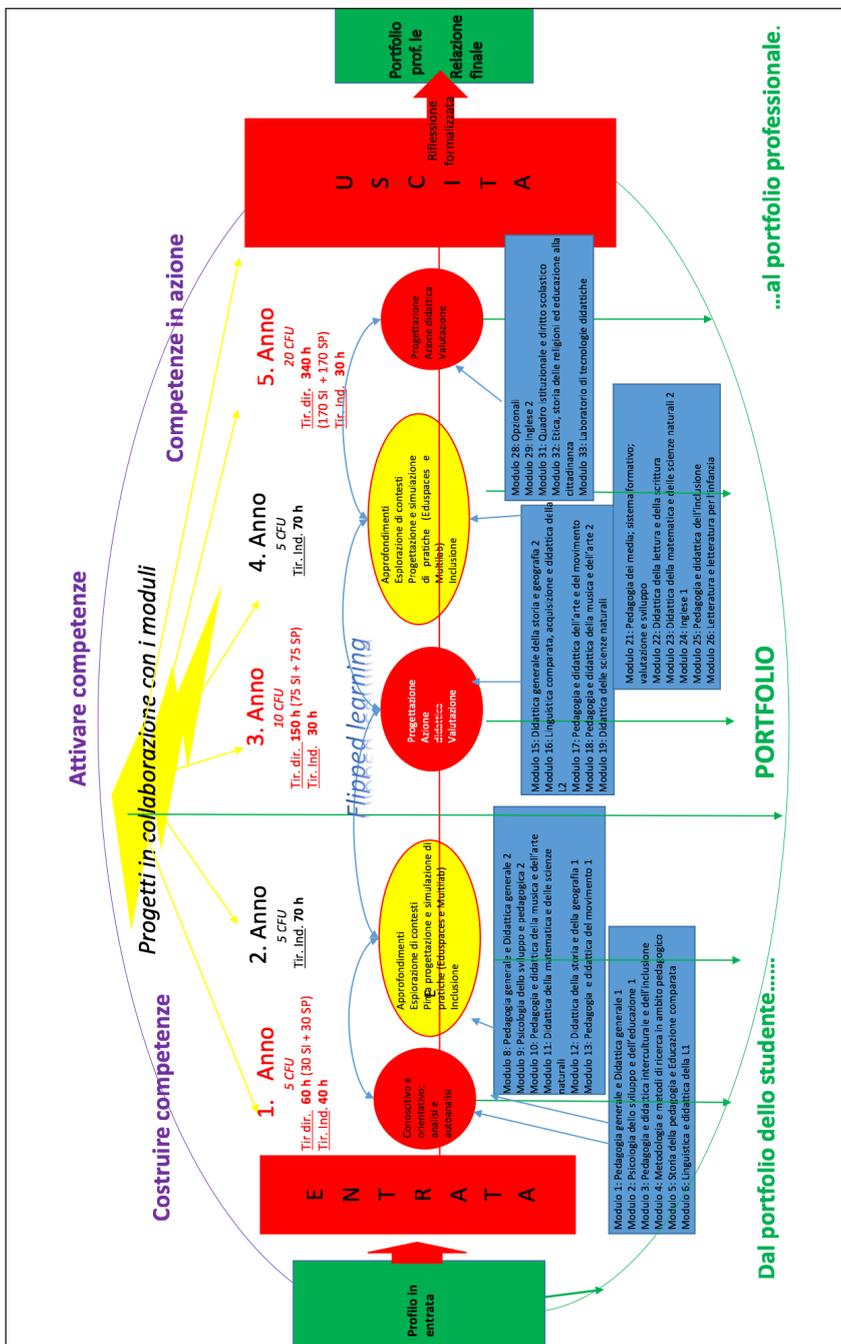


Fig. 2 - Mappa del percorso abilitante alla professione

Il coordinatore di tirocinio accompagna lo studente per l'intero percorso. È presente nella commissione esaminatrice del test d'ammissione, strutturato in maniera tale che i candidati debbano non solo rispondere a domande su un test a scelta multipla, ma anche produrre un saggio breve su una tematica indicata dalla specifica commissione preposta e debbano affrontare un colloquio con una commissione composta da un docente, un coordinatore di tirocinio ed un esperto della Sovrintendenza scolastica (Direzione Istruzione e Formazione, secondo l'attuale denominazione).

Il filo rosso (vedi mappa), che si snoda lungo tutto il percorso e ne connette e mantiene uniti tutti gli elementi, inizia dal test di accesso e termina con la verifica delle competenze in uscita durante la discussione di tesi, nella cui commissione sono presenti ben due componenti dell'Ufficio Tirocinio (alternando nella rappresentatività scuola dell'infanzia e scuola primaria, provincia di Trento e provincia di Bolzano), sia per evidenziare gli elementi professionalizzanti emersi con le esperienze di tirocinio e riassunti nella relazione finale (depositata insieme alla tesi, previa approvazione del coordinatore di tirocinio corrispondente), sia per fornire alla commissione, ove necessario, un quadro dell'intero sviluppo personale e individuale del laureando di cui l'ufficio tirocinio, attraverso i suoi diversi componenti, ha avuto modo di seguirne l'intero percorso formativo.

### 1.3.2. *Mappa del tirocinio: l'articolazione*

La mappa mostra come il fil rouge unisca e attraversi le cinque annualità del corso senza soluzione di continuità, a significare appunto un andamento lineare e progressivo anche se complesso e interconnesso con tutte le componenti conoscitive, esperienziali, riflessive che intervengono nel processo di costruzione delle competenze, obiettivo finale, ma sempre presente sin dai primi passi del percorso formativo.

Il grafico riporta il carico orario relativo ad ogni annualità con i corrispondenti crediti formativi CFU per quanto riguarda il tirocinio diretto ed indiretto. A questo va aggiunta la quota di "lavoro individuale" riconosciuta, tanto più, per sottolineare l'importanza attribuita al lavoro di riflessione e rielaborazione individuale, ma anche collettiva e/o condivisa, che costituisce una componente essenziale della "esperienza di tirocinio".

 I cerchi in rosso rappresentano le annualità (primo, terzo e quinto anno) in cui si svolge il tirocinio diretto nei due ordini di scuola e quello indiretto con i rispettivi carichi orari, come di seguito indicato:

Primo anno: 30 ore Scuola Infanzia (SI) + 30 ore Scuola Primaria (SP) + 40 ore tirocinio indiretto (di cui 8 per il corso sulla sicurezza), che si caratterizza per la dimensione conoscitiva-orientativa, rispetto al sé, alla scelta professionale e ai contesti di pratica della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Terzo anno: 75 ore SI + 75 ore SP + 30 ore tirocinio indiretto, caratterizzato dai primi approcci con la pratica: progettazione, azione didattica, valutazione nei due contesti di riferimento.

Quinto anno: 170 ore SI + 170 ore SP + 40 ore tirocinio indiretto, dove la pratica si irrobustisce attraverso un'azione più sostanziosa in termini temporali e progettuali sia nella scuola primaria sia in quella dell'infanzia.



Gli ovali in giallo stanno invece ad indicare le annualità in cui sono previste solo attività di tirocinio indiretto, nel senso che non prevedono la presenza negli ambienti formali di apprendimento, che chiameremo anche tirocinio “esplorativo-integrativo”, ideato con ben precise finalità.

Una delle rivoluzioni copernicane operate nell'elaborazione di una nuova concezione del tirocinio riguarda, infatti, il rapporto fra il tirocinio diretto e quello indiretto, non soltanto (ma non certo come ultimo elemento per significato ed importanza) in termini quantitativi, ma proprio per le relazioni che li legano e per il senso e la valenza attribuiti ad ognuno di essi.

Il tirocinio diretto mantiene, infatti, il suo valore di esperienza diretta sul campo, di occasione di conoscenza e sperimentazione, e, naturalmente, di riflessione, dunque di crocevia e momento di scambio e confronto della prassi con la teoria; come trasportatore e trasformatore di teorie, idee progettuali, metodologie.

Il tirocinio indiretto, che anticipa e prepara quello diretto, lo accompagna durante il suo snodarsi e lo segue, consentendo riflessione e revisione sull'esperito; esso assume, dunque, non un ruolo secondario e marginale rispetto a quello diretto, ma si fa imprescindibile momento dinamico di rielaborazione dell'esperienza, di documentazione, espressione, scambio, condivisione, confronto, per dare vita a nuove idee e punti di vista, attraverso attività appositamente studiate per coinvolgere, focalizzare, agire, mettersi in gioco, partecipare attivamente alla costruzione, da una parte, di visuali collettive e condivise, e, dall'altra, al progressivo delinearsi di un profilo professionale identitario.

Questa corposa quota di esperienza, che nel secondo (70 ore) e nel quarto anno (70 ore) non prevede il tirocinio diretto, assume in queste annualità due sfumature di significato diverse, che convergono, però, nell'obiettivo comune di costruire il profilo di un insegnante “colto” (Fran-

ceschini, 2019), competente e inclusivo, ove quest'ultima qualità dovrebbe essere contenuta già nella definizione precedente, ma viene volutamente enucleata e ribadita per sottolineare l'attenzione e l'impegno costante verso questo approccio e la tensione vigile ad ogni suo aspetto e/o elemento.

Nel tirocinio del secondo anno l'esplorazione avviene a livello di contesti formativi territoriali non formali – musei, biblioteche, associazioni – che interagiscono con le scuole diventandone estensione dell'ambiente di apprendimento, mentre nel tirocinio del quarto anno, l'esplorazione avviene a livello di aree professionali che necessitano di approfondimenti specifici come la comunicazione, l'esplorazione di *life skills*, di competenze di cittadinanza, nonché aree di competenza didattica riportate da “*coaches esperti*”; il tutto in collaborazione e in sinergia con tutor dei tirocinanti, docenti della Facoltà ed esperti di associazioni nazionali.

Un approfondimento rispetto a questa articolazione specifica si troverà nei paragrafi seguenti, laddove si andranno ad analizzare gli aspetti innovativi e diversificati del tirocinio di Unibz.

Sempre nella mappa, sono riportati – in blu – gli insegnamenti delle singole annualità che possono avere con più facilità e per affinità delle tematiche trattate o delle modalità di sviluppo, riverberi più diretti sul tirocinio e con i quali è quindi possibile pensare e realizzare collaborazioni e scambi.

Per quanto espressamente richiamato nei principi “statutari” del corso rimodulato e mai abbastanza ribadito, la stretta connessione fra lezioni, laboratori e tirocini è un obiettivo ambizioso e tutt'altro che realizzato e tanto meno, perciò, assodato. Il cambio di passo e di mentalità richiesto per transitare da una condizione piuttosto frazionata, frammentata e compartimentata fra le tre componenti, ad una effettiva compenetrazione delle parti (come espresso in figura), con movimento fluido e dinamico, è e resta un impegno costante dell'ufficio tirocinio stesso, teso a individuare, inventare, cercare e costruire legami, collaborazioni, parallelismi, infiltrazioni, contaminazioni e reciproche incursioni nelle attività dell'università, ma anche in quelle del territorio, per costruire quell'impronta di unitarietà della formazione, che crede nell'immagine a tutto tondo di un insegnante che attende alla sua cura negli aspetti del sapere, come del saper fare e del saper essere, senza trascurare o gerarchizzare alcun elemento o componente.

L'idea che ci sia, non tanto un percorso di crescita unitario, reticolato e interconnesso, interrelato, compenetrato, bensì, piuttosto, una sequenza pressoché lineare lezioni/laboratori/tirocinio, in cui ogni elemento viene accantonato al termine della prova finale, per passare a quello successivo, e che gli eventi/accadimenti che li costituiscono e caratterizzano siano slegati fra di loro, è stata, ed è ancora, oltremodo resistente e richiede uno

sforzo costante per essere trasformata, sia fattivamente, sia nella visione degli studenti, ma anche, e spesso, purtroppo, nei titolari stessi di lezioni e laboratori.



Pertanto, la macchia indefinita, in giallo, che campeggia su tutto il percorso e lo permea, insinuandosi ovunque trovi degli spazi, sta a evidenziare e a rammentare questa forte “intenzione” e la tensione verso la realizzazione di iniziative progettuali in collaborazione con gli insegnamenti, i laboratori, i moduli. Collaborazioni, peraltro, la cui realizzazione è espressamente contenuta e sostenuta nei syllabi di ogni annualità del tirocinio.



Infine, le frecce blu che corrono da una annualità all'altra sottolineano come, grazie anche ai più recenti sviluppi tecnologici, sia non solo possibile, ma altamente funzionale ed efficace, mettere in atto l'approccio metodologico che fa riferimento alla *flipped classroom* (letteralmente “classe capovolta”), che inverte il tradizionale ciclo di apprendimento fatto di lezioni frontali, studio individuale a casa e verifiche in aula e che, applicato ai laboratori di tirocinio indiretto, consente di depositare materiali e strumenti multimediali sulle piattaforme delle singole annualità, su cui lo studente può lavorare, analizzare ed elaborare; su cui può riflettere e apprendere in maniera autonoma, così che il tempo dell’“incontro” che seguirà, diventi un tempo dedicato ad attività collaborative, esperienze, dibattiti, produzione di ipotesi, elaborazione di modelli, progetti, artefatti.



La freccia verde che abbraccia tutto il percorso nella parte inferiore della mappa ci ricorda che ogni esperienza o attività viene poi documentata, argomentata, collegata con la teoria e diventa oggetto di riflessione e connessione con la propria storia personale, culturale, professionale, in una raccolta ragionata che consente di delineare e marcare, con sempre maggior evidenza, i tratti del proprio profilo professionale.

Il portfolio, di cui si tratterà espressamente in un capitolo ad esso dedicato, costituisce anch'esso un filo rosso, il connettivo che unisce e lega tutta la rete delle esperienze fisiche, emotive, culturali, cognitive del percorso di formazione. Su di esso convergono gli aspetti fenomenologici, documentali, contenutistici, così come i collegamenti con i saperi, e, soprattutto, l'aspetto interpretativo e riflessivo, inferenziale, pro-attivo verso la costruzione di *forme mentis*, di prospettive operative, di nuovi e dinamici approcci emotivo-affettivo-relazionali e sociali, così come metodologici e poi più prettamente esecutivi e produttivi. In sostanza, verso la costruzione di quelle competenze professionali, il tracciamento, il delinearci del proprio profilo professionale, che è poi il fine ultimo dell'intero percorso di forma-

zione e il *primum movens* in direzione di quella crescita continua, che darà forma alla vita professionale vera e propria.

Il portfolio che cresce insieme al suo autore, passando dal “portfolio dello studente” al “portfolio professionale”, accompagna lo studente per tutti e cinque gli anni del corso di laurea. È uno strumento dinamico, modificabile, condivisibile con i compagni e con il proprio coordinatore/relatore, da cui si possono ricevere *feedback* anche in fase di elaborazione. Consente aggiunte di sezioni e variazioni nell’impianto, così come l’espressione dei contenuti attraverso l’uso di una gamma pressoché illimitata di strumenti e programmi digitali, dai più tradizionali, ad altri più sofisticati e aggiornati, provenienti da proposte dei coordinatori o dagli studenti stessi.

In conclusione, per evidenziare l’attenzione attribuita al tirocinio, anche in termini di crediti formativi universitari (CFU) si presenta qui di seguito una tabella di sintesi, declinata in cifre, che rappresenta il percorso del tirocinio a Unibz.



Fig. 3 - Tirocinio in cifre presso Unibz

## 1.4. Gli aspetti innovativi

Evidenziamo, di seguito, le principali differenze, quelle che possono essere ritenute innovazioni, rispetto al percorso di tirocinio nazionale previsto dal DM 249/2010 attualmente in vigore nel restante territorio nazionale.

### 1.4.1. *Prova di ingresso, relazione finale, tesi*

Riteniamo interessante esplicitare la scelta compiuta a partire proprio dalla prova di ammissione che, oltre al test di cultura generale, richiede ai candidati di scrivere e poi commentare oralmente un breve testo riguardante alcuni aspetti personali e professionali che possono essere considerati indicatori dell'orientamento personale riguardo al futuro percorso di studio professionalizzante. Un testo scritto e una riflessione orale che possono fungere quindi da step iniziale, da prima autoanalisi, da primo elaborato, per costruire il portfolio dello studente che si trasformerà, al termine del percorso, in un portfolio professionale. Un elemento sicuramente distintivo rispetto all'iter nazionale che mette in evidenza una dimensione riflessiva e dialogica a partire già dal primo step di avvicinamento alla istituzione e alla professione. Un elemento, questo, che vuole evidenziare la logica olistica sottesa al corso di laurea rimodulato, ovvero quello dello studente al centro (Sue Tangney, 2014), dello studente che costruisce, passo dopo passo, la propria consapevolezza, le proprie pratiche, in definitiva le proprie competenze personali e professionali.

### 1.4.2. *Il tirocinio diretto: anticipazione e articolazione*

È definito diretto il tirocinio, ovvero l'attività pratica in contesto reale, svolto "direttamente" nelle sezioni della scuola dell'infanzia e nelle classi della scuola primaria. Il tirocinio a partire già dal primo anno di corso è una scelta fortemente voluta grazie anche all'esperienza dei corsi nei precedenti ordinamenti e costituisce un *unicum* nel panorama nazionale.

Secondo la riforma introdotta dal DM 249/2010, a livello nazionale, il tirocinio diretto inizia nel secondo anno di corso; la rimodulazione formulata da Unibz lo prevede sin dal primo anno proprio per sottolineare il suo carattere conoscitivo e orientativo rispetto alla scelta universitaria effettuata.

Esso ha lo scopo di consentire agli studenti un approccio osservativo e conoscitivo al sistema-scuola in entrambi gli ordini per i quali si verrà poi abilitati, ma anche, e in base a questo, di operare una verifica della propria motivazione rispetto ad un'idea di professione in cui, a volte, sopravvivono immagini viziate dal ricordo personale o da stereotipi e luoghi comuni, lontani da una realtà che spesso si manifesta più complessa e sfumata, e quindi più impegnativa di quanto la ineludibile retorica legata alla scuola e all'insegnamento indurrebbe a credere. La consapevolezza di aver imboccato una strada non corrispondente alle proprie attitudini, intenzioni, desideri, diventerebbe onere gravoso e ostacolo allo sviluppo personale se rag-

giunta solo con il primo approccio alla pratica nel secondo anno, quando il percorso di studi è già avviato, si sono conseguiti già diversi risultati, creato relazioni e un *habitus* mentale *ad hoc*. I ripensamenti sono più difficili e il ri-orientamento gravoso e doloroso, tanto da costringere a percorrere fino in fondo (oppure ad abbandonare) un itinerario percepito faticoso o non sostenuto da una forte motivazione. Anticipando le prime attività di tirocinio, diretto e indiretto, lo studente, potendo effettuare un primo approccio con la realtà scolastica già nel primo anno, viene posto nelle condizioni di conoscerla e di comprendere se questo mondo sia adatto alle proprie caratteristiche, sensibilità, modalità di approccio e di poter eventualmente riorientare, anche con l'aiuto dei tutor coordinatori, la propria scelta.

Il tirocinio diretto è previsto quindi sin dal primo anno e si configura come attività direttamente esercitata nelle sezioni e nelle classi. Attività che viene a configurarsi come osservativa del sé (osservare se stessi, le proprie attitudini, la propria motivazione) e dell'ambiente scolastico (osservare le diverse pratiche e le routines all'interno degli ambienti della scuola primaria e della scuola dell'infanzia), sia come pratica didattica, sempre sotto la guida del tutor coordinatore (prima e dopo) e del tutor dei tirocinanti accogliente in aula (durante) come previsto dal tirocinio nella prima esperienza (Bolognesi, 2018, p. 17).

Successivamente al primo anno di corso, il tirocinio "diretto" viene svolto nel terzo e quinto anno di corso, con monte ore diversificato e graduale (rispettivamente 75 ore e 150 ore) per ogni ordine di scuola – infanzia e primaria – e commisurato alle richieste e alle competenze che a mano a mano vengono a costruirsi. In queste annualità vengono svolti due tirocini equivalenti – stesso numero di ore – nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, riconoscendo in questo modo la stessa complessità e conferendo la stessa dignità alle proposte nei due ordini di scuola. Anche questo costituisce un elemento di innovazione in quanto, spesso, in alcune realtà, il tirocinio alla scuola dell'infanzia viene ridotto in termini di impegno orario, mentre nella rimodulazione operata a Unibz si è voluto privilegiare la formazione di un docente di qualità, competente ed inclusivo, in grado di gestire situazioni complesse, sia nella fascia 2-6, sia in quella 6-11, che corrispondono agli ordini scolastici della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Il tirocinio diretto viene preceduto e seguito da momenti di preparazione, analisi e riflessione, che sono denominati "tirocinio indiretto", svolti prevalentemente presso l'università e condotti dai tutor coordinatori in collaborazione con i tutor dei tirocinanti, docenti accoglienti in aula e in sezione.

È importante, inoltre, evidenziare che la rimodulazione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, attuata da Unibz, ha previsto un consistente monte ore per il cosiddetto "studio individuale", necessario

per supportare gli studenti nelle attività di osservazione e preparazione dei materiali per le attività da condurre, nonché per la successiva revisione e riflessione sull'attività praticata che confluisce nella stesura del portfolio.

### 1.4.3. *Tirocinio in coppia, ovvero praticare la competenza collaborativa*

*In primo luogo, avere un partner intellettuale significa sostanzialmente saperlo sempre all'ascolto, e questo autorizza un'audacia che a soli non ci si consentirebbe. Uno va in direzioni nuove, nulla sembra poterlo fermare, proprio perché sa che se facesse un errore clamoroso (càpita) l'altro sarebbe pronto a segnalarlo. In secondo luogo, si sa che c'è l'altro che ci ascolta, che la sua disponibilità e la sua energia sono preziose, e quindi non gli si vuole dare in pasto qualsiasi cosa ci passi per la mente. Come si noterà, questi due aspetti sono in tensione, quasi in contraddizione: audacia o autocontrollo? Ma è proprio in questa delicata dialettica che si manifesta il vantaggio imbattibile di una collaborazione. un mettersi nei panni dell'altro per immaginare che cosa penserebbe di fronte al problema che stiamo affrontando insieme. Si potrebbe anche dire che scrivendo in due si è più portati a non barare intellettualmente. Da soli si è sempre tentati di nascondere i punti deboli del proprio lavoro sotto il tappeto e sperare che gli altri non se ne accorgano. In due no: bisogna essere davvero convinti di quello che si dice, per rispetto reciproco e per forza di cose. Altrimenti meglio non dire. E questo è importante anche perché poi si impara meglio a fare così anche quando si lavora da soli (anche se non è detto che poi vi si riesca)<sup>5</sup>. Raddoppiando il numero delle mani e degli occhi si allarga l'orizzonte mentale.*

R. Casati, A. Varzi, *Il Sole 24 Ore*, 2017

Introduciamo il discorso sul lavoro in coppia con la citazione di una delle più importanti ed emblematiche interazioni scientifiche del ventesimo

5. R. Casati, A. Varzi, *Raddoppiando il numero delle mani e degli occhi si allarga l'orizzonte mentale*, *Il Sole 24 Ore*, 2017, reperibile [www.ilsole24ore.com/art/in-coppia-l-intelligenza-raddoppia-AEaepB7](http://www.ilsole24ore.com/art/in-coppia-l-intelligenza-raddoppia-AEaepB7).

secolo, quella tra Amos Tversky e Daniel Kahneman (Premio Nobel 2002) in cui i due scienziati definiscono con estrema chiarezza quali siano i vantaggi: l'audacia della sperimentazione, l'attenzione reciproca e nello stesso tempo l'autocontrollo, l'empatia continua, e non ultimo, l'accuratezza delle proprie asserzioni.

Partendo da ciò si intendono esplicitare le motivazioni di un altro elemento innovativo e di specificità del tirocinio, introdotto nella ri-progettazione presso la nostra Facoltà, ovvero la possibilità, offerta agli studenti di svolgere il loro tirocinio diretto in coppia. Il che significa che avranno la possibilità di praticarlo nella stessa scuola e nella stessa classe o nella stessa sezione nel medesimo tempo. Questa modalità viene richiesta a tutti gli studenti, obbligatoriamente, nel primo anno, in quanto il periodo ridotto di tirocinio diretto e la sua connotazione quasi esclusivamente osservativa consentono di poter mettere in atto, senza troppe difficoltà anche per le scuole, l'accoglienza di due studenti per aula o sezione. La stessa modalità del tirocinio in coppia viene replicata anche nel tirocinio esplorativo del secondo anno, laddove maggiore è la richiesta di confronto e riflessione sulle diverse realtà territoriali osservate. Nei tirocini diretti successivi, terzo e quinto, la possibilità di svolgere il tirocinio in coppia, viene lasciata alle situazioni possibili, ovvero a quelle situazioni che possono offrire tirocini su classi parallele, in quanto la modalità del tirocinio nel terzo e nel quinto anno diviene più operativa e prolungata nel tempo e quindi non è sempre gestibile dalle scuole a livello organizzativo.

Perché promuovere e sollecitare l'esperienza di tirocinio "in coppia"? Svolgere il tirocinio in coppia, consente di effettuare, soprattutto nel primo anno, le prescritte osservazioni del contesto e dei suoi elementi da più punti di vista – apprendo, dunque, all'idea che essi esistano, di confrontare le rilevazioni, di osservarsi vicendevolmente, di sperimentare precocemente lo scambio di esperienze e di riflessioni a gruppo ristretto. Il tirocinio effettuato in coppia agevolerà inoltre anche l'inserimento degli studenti stessi nella scuola, inducendoli a sostenersi vicendevolmente nella fase comunque importante ed impegnativa dell'accoglienza e dell'approccio a realtà non conosciute, e andando a sostenere e rinforzare quelle *soft skills*<sup>6</sup> che sarà importante sviluppare (e che vengono particolarmente curate con specifici interventi nel corso dei laboratori di tirocinio indiretto del primo anno)

6. "... represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, interpersonal, intellectual and practical skills. Soft skills help people to adapt and behave positively so that they can deal effectively with the challenges of their professional and everyday life" (Haselberg *et al.*, 2012) reperibile al sito [https://docs.wixstatic.com/ugd/67267c\\_98bb44bad0604efb8e7d50e77f11c153.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/67267c_98bb44bad0604efb8e7d50e77f11c153.pdf).

per poter uscire dalla *comfort zone* della condizione di studenti (Tonio-  
lo, 2017), alla luce del passaggio a quella di futuri insegnanti. Nelle altre  
annualità, dove vengono richieste anche competenze di progettazione e di  
valutazione, il lavoro di coppia risulta ancora più proficuo e importante. La  
situazione di coppia permette di sperimentare, da subito, le competenze di  
riflessione, confronto, collaborazione previste dal profilo dell'insegnante  
esperto (Ianes, 2019).



Fig. 4 - Poster "Lavoro in coppia"

Nel poster realizzato da due studentesse vengono messe in evidenza le  
caratteristiche e gli apporti in termini personali e professionali del lavoro  
di coppia: sicurezza, collaborazione, supporto, ricchezza, confronto, aiuto  
reciproco, che terminano in una sintesi propositiva e benaugurante per il  
prosieguito professionale: "Insieme si può!", affermazioni in linea con quan-  
to sottolineato dai due scienziati presi ad esempio.

#### 1.4.4. *Il tirocinio esplorativo – integrato del secondo e quarto anno*

*L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali.*

*La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali.*

Dalle Indicazioni Nazionali, 2012<sup>7</sup>

Il percorso di tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria intende assumere appieno quanto espresso nel capitolo “Cultura Scuola Persona”, all’interno delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e per la scuola primaria (MIUR, 2012), e offrire quindi agli studenti, futuri insegnanti, occasioni di conoscenza e di pratica degli e negli ambienti formativi informali e non formali offerti dal territorio circostante, per sviluppare nel loro agire didattico futuro competenze di “Una Nuova Cittadinanza”. Vi leggiamo:

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l’esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l’intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un’attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo (MIUR, p. 6).

Risultava quindi necessario inserire nelle attività di tirocinio esperienze significative relative a questa duplice dimensione – orizzontale e verticale – in primo luogo andando ad esplorare e, quando possibile, a praticare, esperienze formative negli ambienti extrascolastici che, di fatto, collaborano con le scuole, per ampliare le opportunità di apprendimento e riflessione sul proprio essere e sul proprio sapere, stimolando all’aggiornamento continuo.

Come è stato organizzato, in questo senso, il percorso di tirocinio?

Innanzitutto, individuando tempi e luoghi per poter svolgere queste esperienze atte a dotare i futuri docenti delle competenze necessarie ad at-

7. MIUR, Indicazioni Nazionali 2012 [www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](http://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262).

tivare questi percorsi intesi a mobilitare e a valorizzare le risorse intenzionalmente formative del territorio, creando le premesse e le condizioni per un'educazione "per tutta la vita" (Dozza, Ulivieri, 2016).

Proprio per questo, nel secondo e nel quarto anno, sono state previste attività finalizzate all'esplorazione e allo sviluppo di queste linee formative "orizzontale" e "verticale". Si tratta di un tirocinio esplorativo-attivo che si configura come tirocinio non tradizionale, indiretto e non svolto in aula scolastica, piuttosto interessato all'esplorazione di situazioni collegate con le attività educative scolastiche, extrascolastiche, territoriali e personali/professionali.

Nello specifico la sperimentazione di questi tirocini è stata declinata, nel primo quinquennio di rimodulazione, nelle modalità specificate qui di seguito.

#### a) Tirocinio del secondo anno: "esplorazione orizzontale"

... quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo (MIUR, 2012).

Il secondo anno di tirocinio è dedicato principalmente all'esplorazione del territorio e alle opportunità formative, ai servizi, agli scambi che la scuola può attuare nel contesto in cui "abita", per stringere una sempre maggiore e più significativa alleanza e collaborazione,

Nel corso del secondo anno di tirocinio sono previsti percorsi di esplorazione, sperimentazione, progettazione, approfondimento delle offerte formative del territorio. I nuclei tematici fino ad ora esperiti sono i seguenti:

- fare arte con i bambini;
- educazione al movimento e *Outdoor Education*;
- scienza e natura in gioco;
- visioni inclusive;
- pedagogia dei genitori;
- laboratori di "applicazione" della didattica della geografia;
- laboratori metodologici per "giochi cooperativi".

Ovviamente il tutto in connessione con il piano di studi del secondo anno.

Vengono incentivate esperienze nei luoghi della innovazione territoriale, sotto forma di "Hospitationen"/affiancamento, visite guidate a scuole di metodo (Montessori, *Reformpädagogik*, Steineriane, Scuole nel bosco), presentazione di buone pratiche di situazioni didattiche particolari, laboratori di *microteaching*, ecc.

Portanti e importanti sono soprattutto le collaborazioni con gli enti museali con i quali sono state stipulate le dovute convenzioni. Queste isti-

tuzioni hanno maggiori, più strutturati e costanti scambi con le scuole del territorio e si prestano dunque ad essere osservate e praticate nelle loro dimensioni comunicativa e didattica. I Musei propongono non solo esperienze di didattica museale relative ai contenuti specifici della loro offerta (il Muse di Trento, in quanto museo di scienze naturali<sup>8</sup>, e il Museion di Bolzano, in quanto museo d'arte contemporanea<sup>9</sup>), ma operano anche condividendo e facendo sperimentare direttamente agli studenti una pluralità di laboratori offerti alle scuole dai musei stessi, su svariati nuclei tematici che spaziano dalle tematiche ambientali e della sostenibilità, all'intercultura, all'avviamento alla letto-scrittura, dalla creazione del libro d'artista, agli spazi dedicati per la fascia 0-3, offrendo sempre nuovi spunti e proposte.

A queste collaborazioni – sempre precedute, accompagnate e seguite da incontri specifici per conoscere, comprendere, riflettere e sperimentare la trasposizione didattica dell'esperito – si affiancano poi quelle che vengono definite “visioni inclusive” con la ricognizione e visita sul territorio dei “luoghi dell'inclusione”, cioè il panorama delle risorse a cui l'insegnante competente può attingere per sostenere la sua azione inclusiva dentro e fuori la scuola. Si incontreranno, dunque, con gli studenti e nelle loro sedi, i servizi dedicati, scolastici e specialistici, le associazioni, gli enti, le cooperative, gli specialisti e gli operatori che offrono supporto e attività per disabilità o difficoltà specifiche (ipovedenti, ipoacusici, autismo, ADHD, DSA, ecc.).

Sempre nel secondo anno viene sottolineata l'importanza del rapporto con le famiglie attraverso la partecipazione al progetto “Pedagogia dei genitori” (Moletto, Zucchi, 2009), precedentemente introdotto dalla ricerca di una coordinatrice di tirocinio e successivamente promosso e curato dalla Direzione Istruzione Formazione della Provincia di Bolzano<sup>10</sup>. Il progetto, già in essere in alcune scuole della provincia di Bolzano, consente agli studenti di conoscere e partecipare a buone pratiche di collaborazione scuola-famiglia. Su questa tematica il gruppo di tutor coordinatori di tirocinio ha già effettuato, attraverso una pubblicazione specifica sostenuta dalla Provincia di Bolzano (Bianchi, Ravanelli, 2019), una documentazione e un approfondimento connessi proprio alla seconda annualità del tirocinio, andando ad analizzare la struttura dell'offerta come pure le esperienze degli studenti nel vivo delle loro produzioni (analisi e riflessioni) e delle loro proiezioni (progetti per una futura pratica professionale).

8. Muse – Museo delle Scienze [www.muse.it/](http://www.muse.it/).

9. Museion – Museo d'arte contemporanea di Bolzano: [www.museion.it/](http://www.museion.it/).

10. A.M. Bianchi, D. Ianes. *La Pedagogia dei genitori Il nuovo protagonismo dei genitori tra teoria e pratica*. N.p., 2011.

Ancora, grazie alla collaborazione con i laboratori di didattica della geografia, si offrono occasioni per esplorare fisicamente il territorio e lo si analizza nelle sue componenti fisiche, antropiche, economiche, sociali, culturali, sempre in prospettiva di trasposizione didattica.

Trovano posto in questo caleidoscopio di esplorazioni e di attività anche laboratori metodologico-didattici basati sul gioco, nella fattispecie il gioco cooperativo che vanno ad arricchire la valigia degli attrezzi da utilizzare nei tirocini diretti degli anni successivi.

Un tirocinio del secondo anno che prospetta un panorama composito di esperienze da osservare, praticare, intersecare nella propria formazione, con il quale gli studenti dovranno interagire per immaginare prima, e progettare successivamente, una offerta integrata in un ambiente di apprendimento orizzontalmente esteso.

#### b) Tirocinio del quarto anno: “esplorazione verticale”

La linea verticale esprime l’esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l’intero arco della vita (MIUR, 2012).

Il quarto anno, che precede l’ultima esperienza “protetta” nella scuola e, dunque, anticipa di poco la realtà lavorativa che si andrà ad affrontare in prima persona, parte, appunto, dal presupposto che lo studente, in un passaggio avanzato e più maturo della sua formazione, debba avere spunti ed occasioni per “esplorare”, riflettere e delineare con maggior accuratezza e competenza il suo profilo identitario personale e professionale, considerandolo in una prospettiva di tensione continua al miglioramento e allo sviluppo nella logica del *lifelong learning* e quindi nella dimensione profonda e verticale della formazione.

Per quanto riguarda l’aspetto personale si propongono esperienze e approfondimenti condotti dai docenti della Facoltà, che esplorano e vanno ad incidere su aspetti quali la consapevolezza etico professionale, la comunicazione efficace con i diversi interlocutori all’interno del panorama scolastico, le *life skills*, la cittadinanza attiva e responsabile; mentre per ciò che riguarda il versante professionale, esse avranno a che fare più specificatamente con le didattiche, offrendo un panorama il più vasto possibile di buone prassi, presentate da insegnanti esperti, a volte formatori a loro volta, che saranno, dunque, portate a conoscenza di tutti e non soltanto patrimonio dei pochi che hanno avuto la fortunata occasione di svolgere il tirocinio nelle loro classi/sezioni. Sono in tal modo esplorate le integrazioni e le connessioni tra i diversi aspetti della professionalità docente (didattica-etica-comunicativa-empatica-collaborativa), utilizzando lo sfondo integrato-

re comune rappresentato dalla prospettiva di educare alla “cittadinanza attiva e responsabile” tramite il coinvolgimento sia di alcuni docenti interni, sia di esperti provenienti dal mondo della scuola e dell’associazionismo. In particolare, preme citare la collaborazione con una associazione nazionale di ricerca e divulgazione di buone pratiche per sviluppare concretamente le cosiddette “competenze etiche e di partecipazione democratica” – l’associazione “Sulle Regole”<sup>11</sup> fondata dall’ex-magistrato Gherardo Colombo – divenuta punto di riferimento su queste tematiche e sulle pratiche d’aula per promuovere i principi etici e democratici nella scuola e nella vita. Al riguardo, sono state anticipate nel tirocinio di Unibz le indicazioni promosse dalla legge del MIUR 20 agosto 2019 n. 92 “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”<sup>12</sup>.

Sempre nel quarto anno viene offerta la possibilità di conoscere ed entrare nella dimensione di collaborazione europea attraverso le proposte del progetto internazionale eTwinning che mirano ad aprire gli ambienti di apprendimento al panorama europeo. Un’altra possibilità offerta agli studenti è stata quella di poter partecipare a iniziative di didattica online della lingua inglese, promosse dai docenti di lingua della Facoltà. Un approfondimento rispetto a queste due ultime esperienze verrà fornito nel capitolo dedicato alla competenza digitale e alle specifiche esperienze condotte durante queste annualità.

Ovviamente, essendo questi percorsi sempre in fase di valutazione, ogni anno vengono monitorati gli sviluppi, gli effetti e le ricadute delle varie esperienze sulla formazione degli studenti e la loro armonizzazione fra di loro e con gli obiettivi finali e vengono, pertanto, rimodulate alcune offerte, scartate altre, se necessario ne vengono prese in considerazione di nuove, vengono focalizzate, ampliate o snellite quelle esistenti, riflettendovi, analizzandole e rimettendole in discussione insieme con i partner.

Queste attività di tirocinio particolari, che si differenziano notevolmente dal percorso previsto nelle altre facoltà nazionali, sono state ideate e progettate proprio per rendere il tirocinio un luogo in cui ri-conoscere la complessità della professione e della istituzione scuola, che si rappresenta sempre di più come ambiente aperto, flessibile, collaborativo, reticolare, un ambiente di apprendimento secondo l’ottica della interazione e della cooperazione con gli altri ambienti educativi intenzionali e non, perseguendo in tal modo una logica formativa ecosistemica (Ellerani, 2020).

11. Associazione Sulle Regole: [www.sulleregole.it/](http://www.sulleregole.it/).

12. [www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).

### 1.4.5. *Le attività autogestite*

In entrambe le annualità – secondo e quarto anno di tirocinio indiretto – sono previste 10 ore (delle 70 totali) cosiddette “autogestite”. Esse sono state pensate per incentivare l’iniziativa individuale e l’imprenditorialità dello studente nelle scelte, per indurlo ad essere più protagonista della propria formazione. Egli/ella può, cioè, scegliere, autonomamente, almeno due attività, sulla base di propri interessi, aspettative e/o attitudini, curiosità specializzazioni, fra le offerte proposte dall’offerta universitaria, dal team dei coordinatori e/o fra quelle frutto di ricerca personale; iniziative e proposte che siano più vicine ai suoi interessi, in forma di convegni, seminari, aggiornamenti, corsi e quant’altro – che lo studente sottoporrà comunque, argomentandone la scelta, all’approvazione del coordinatore di riferimento – senza particolari vincoli, se non la, ovvia, attinenza col percorso di studi e il limite minimo di un totale di 10 ore. Ogni esperienza o attività viene poi documentata, argomentata, collegata con la teoria e diventa oggetto di riflessione e connessa con la propria storia personale, culturale, professionale, in una raccolta ragionata che consente di delineare e marcare, con sempre più evidenza, i tratti del proprio profilo professionale. Scelte formative autogestite che si configurano nella loro prospettiva di competenza imprenditoriale (Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2006), preludio alla autogestione del proprio itinerario di formazione continua futuro.

### 1.4.6. *I tirocini indiretti*

I tirocini indiretti, ovvero gli incontri in cui gli studenti si incontrano e riflettono insieme sulle esperienze a cui hanno partecipato, rappresentano momenti topici per lo sviluppo sia di competenze progettuali, sia di competenze riflessive che riguardano come e perché sono cambiate le situazioni esterne al termine della/delle esperienza/e, sia come e perché siano cambiate le visioni, le rappresentazioni, le percezioni, le cognizioni della propria situazione interiore. È da sottolineare l’aumento esponenziale del numero di ore ad essi dedicate, rispetto ad un passato piuttosto recente. Da un totale di 64 ore nei 4 anni di tirocinio del corso avviato nel 2010, alle 100 di accompagnamento dei tirocini del nuovo ordinamento rimodulato, a cui vanno aggiunte le 70 + 70 del secondo e quarto anno, per un totale complessivo di 240 ore, cioè il quadruplo del corso quinquennale precedente. Come già evidenziato è previsto, inoltre, proporzionalmente al carico orario di ciascuna annualità, il riconoscimento di un consistente numero

di ore di studio individuale, che vengono appositamente previste al fine di consentire agli studenti ampi spazi di riflessione, rielaborazione, condivisione e documentazione del vissuto esperienziale; processi, questi che si concretizzano poi nella redazione ed elaborazione dinamica del portfolio.

I tirocini indiretti sono quindi momenti importanti per il confronto, l'ideazione, la riflessione e la ristrutturazione della propria fase evolutiva dal punto di vista sia professionale, sia personale.

Per fare questo lavoro e poterlo condividere con gli altri, si è reso necessario ampliare l'ambiente di apprendimento e di lavoro ed estenderlo con la dimensione digitale che permette l'elaborazione, la creazione, la collaborazione e la condivisione in tempo reale.

L'Università per fare ciò mette a disposizione i seguenti ambienti:

- a) una piattaforma per e-learning Moodle;
- b) una piattaforma Microsoft Teams;
- c) una piattaforma per creare e condividere portfoli digitali (Mahara);
- d) l'uso di vari e diversificati tools, la maggior parte con licenza free, ma anche con l'acquisto di licenze multiuso per i tools più utilizzati (Padlet e Mentimeter).

Inoltre, gli studenti sono invitati a partecipare portando in aula i loro propri *devices*, in ciò sperimentando in prima persona l'approccio BYOD (Bring Your Own Device) promosso dal MIUR con l'azione #6 del PNSD "La scuola digitale, in collaborazione con le famiglie e gli enti locali, deve aprirsi al cosiddetto BYOD (Bring Your Own Device), ossia a politiche per cui l'utilizzo di dispositivi elettronici personali durante le attività didattiche sia possibile ed efficientemente integrato"<sup>13</sup>.

## Bibliografia

- Bianchi A., Ravanelli F. (a cura di) (2019). *Percorsi di pedagogia dei genitori per i futuri insegnanti. Esperienze formative di responsabilità educativa condivisa*. Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Bolzano.
- Bergmann J., Saams A. (trad. Sergio Vastarella) (2016). *Flip Your Classroom. La didattica capovolta*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bolognesi I., D'Ascenzio M. (2018). *Insegnanti si diventa*. Franco Angeli Open Acces [https://ojs.francoangeli.it > index.php > catalog > download](https://ojs.francoangeli.it/index.php/catalog/download) [Accesso 28.01.2023].
- Casati R., Varzi A. (2017). Raddoppiando il numero delle mani e degli occhi si allarga l'orizzonte mentale. *Il Sole 24 Ore*, reperibile [www.ilsole24ore.com/art/in-coppia-l-intelligenza-raddoppia-AEaepB7](http://www.ilsole24ore.com/art/in-coppia-l-intelligenza-raddoppia-AEaepB7) [Accesso 28.01.2023].

13. [www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf).

- Dozza L., Olivieri S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli Open Access.
- Ellerani P. (2020). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & insegnamento*, 18 (1 Tome I), 1.
- Franceschini G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione*: 22, 253-270, 2019-2 DOI: 10.13128/ssf-10806 | ISSN 2036-6981 (online).
- Ianes D., Cramerotti S., Biancato L., Demo H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.
- Moletto A., Zucchi R. (2009). *La Metodologia Pedagogia dei genitori. Riconoscere e valorizzare le conoscenze e le competenze educative*. Rimini: Maggioli Editore.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali* reperibile [www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](http://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262) [Accesso 28.01.2023].
- Tangney S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19: 3, 266-275, DOI: 10.1080/13562517.2013.860099 [Accesso 28.01.2023].
- Toniolo S. (a cura di) (2017). *Autostima e soft skills: Un salto oltre la comfort zone*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche.

## 2. Uso di ambienti digitali per sviluppare competenze professionali innovative

di *Francesca Ravanelli*

### 2.1. La competenza digitale per i futuri insegnanti

Il tema della competenza digitale, già inserito nelle competenze per l'apprendimento permanente (Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2006)<sup>1</sup>, è stato via via preso in considerazione in forma sempre più articolata nei vari documenti europei e nazionali. Diventa competenza “di base” nella riformulazione delle Raccomandazioni del 2018<sup>2</sup> dove si recita: “Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull’istruzione, sulla formazione e sull’apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità” e ancora “Lo sviluppo del quadro di riferimento delle competenze digitali e del quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali sostiene lo sviluppo delle competenze”. Tuttavia, l’urgenza di questa competenza si è resa evidente in maniera esponenziale durante la pandemia Covid-19, negli anni 2020 e 2021, che ha stravolto i paradigmi degli ambienti di apprendimento in maniera radicale, affidando inizialmente alla sola dimensione digitale la possibilità di stabilire qualsiasi relazione educativa e di apprendimento, con notevoli ripercussioni soprattutto sulla qualità dell’offerta formativa in stretta correlazione con il livello di competenza digitale sviluppato dagli insegnanti e dalle istituzioni stesse. La cosiddetta, inedita, Didattica a Distanza (DaD<sup>3</sup>) che ha richiesto l’allestimento, in brevissimo tempo, di una

1. 2006/962/CE, Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

2. Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

3. MIUR, nota 388 17 marzo 2020: *Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali*

didattica basata completamente su ambienti e strumenti digitali, ha messo in evidenza il peso specifico che una pregressa formazione degli insegnanti sulle competenze digitali e nell'allestimento di ambienti di apprendimento online, potrebbe avere sui criteri di intervento didattico efficace (Agrati, 2021).

Bisogna qui ricordare che lo sviluppo sistematico della competenza digitale aveva iniziato a prendere forma più strutturata nel 2015 con la legge 107 e il relativo Piano nazionale Scuola Digitale, “il documento di indirizzo del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell’era digitale”, che ne ha rappresentato la visione operativa elencando diverse azioni per penetrare e permeare l’azione didattica degli insegnanti.

Il Piano nazionale Scuola Digitale (PNSD, DM 852/2015) si è posto infatti il compito specifico di produrre un “impatto percepibile” sull’educazione nell’era digitale, in cui il termine digitale non deve essere inteso secondo una stretta connotazione tecnologica, ma piuttosto assumere un significato di paradigma educativo in cui ambienti, relazioni, metodologie e strumenti si contaminano e si implementano di nuovi linguaggi e nuove possibilità, inedite rispetto al paradigma conosciuto e sperimentato. Per riprendere Galliani, 2009, le tecnologie devono essere considerate secondo tre aspetti costitutivi: tecnologico, semiotico e didattico-comunicativo, all’interno di una visione olistico-pedagogica. Infatti, se da una parte “lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell’istruzione, ICT, influenzano radicalmente la condizione umana modificando le nostre relazioni con noi stessi, con gli altri e con il mondo che ci circonda” (Floridi, 2015), dall’altro lato le stesse tecnologie non esercitano alcun tipo di cambiamento nella scuola e nella didattica, se esso non risiede nella mente di chi organizza il sistema educativo (Dewey, 2005) poiché, come ci ricorda il rapporto OECD<sup>4</sup>, “la tecnologia può enfatizzare un buon processo di insegnamento, ma una buona tecnologia non potrà mai sostituire un processo di insegnamento non adeguato”. Da quanto affermato ne consegue

*e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza.*

4. “Technology can amplify great teaching, but great technology cannot replace poor teaching. In schools as well as in other organisations, technology often increases the efficient process, but it may also make inefficient processes even more so”. Cfr. OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

la necessità di una formazione al digitale non tanto e non solo dal punto di vista informatico, ma come terreno necessario allo sviluppo di competenze orientate all'innovazione dell'approccio pedagogico e della pratica didattica.

La scarsa attenzione alla formazione delle competenze digitali degli insegnanti non riguarda solo i docenti in servizio, ma anche i futuri docenti di scuola primaria e secondaria (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018). In un lavoro del 2018, i ricercatori hanno esaminato l'offerta formativa a livello universitario rilevando l'assenza di un approccio sistematico alla promozione di queste competenze nella formazione iniziale degli insegnanti (anche i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria non prevedono un syllabus con focus specifico sulle competenze digitali). L'esito di questa disattenzione è che anche le nuove generazioni di insegnanti non vengono preparate a formare le competenze digitali dei propri alunni e non posseggono le competenze digitali utili per insegnare (Ranieri, 2021).

Per questo motivo la Facoltà di Scienze della Formazione di Bressanone, attraverso le attività di tirocinio, ha ritenuto importante lavorare, già dal 2016, sullo sviluppo di competenze digitali sia per la creazione di artefatti all'interno del percorso stesso, sia con lo sguardo rivolto all'agire didattico futuro.

Il Piano Nazionale Scuola Digitale ha posto l'attenzione sulla formazione degli insegnanti in continuità con la formazione iniziale (azioni #26 e #27) e successivamente approfondita nel Piano Nazionale Formazione e Docenti.

Come recita il PNFD, le università sono chiamate a costruire, in alleanza con le scuole, gli spazi reali di evoluzione del sapere professionale. Sapere professionale che deve prevedere una prospettiva aggiornata delle competenze fondamentali (Perrenaud, 2010; DM 249/2010; Ianes *et al.* 2019) della professione docente (pedagogico-didattiche-relazionali, digitali, della valutazione, organizzative, etiche e riflessive) che possono essere efficacemente sostenute dall'uso della tecnologia digitale secondo un approccio che integra pedagogia, tecnologia e contenuti disciplinari, il cosiddetto *Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) framework* (Herring, Koehler, Mishra, 2016). Secondo questa prospettiva, un insegnante competente riesce a connettere tre dimensioni: pedagogia, contenuti e tecnologia. Quindi non tanto (non solo) competente relativamente alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico della sua materia, ma soprattutto competente in quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate alla sua disciplina.

Il modello di riferimento, in aggiunta ai già citati PNSD e PNFD, è fornito dal quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei

docenti, denominato “DigiCompEdu”<sup>5</sup> (Redecker, 2017), che rappresenta “un quadro concettuale utile per la costruzione di strumenti operativi funzionali alla promozione della competenza digitale nella scuola” (Ranieri, 2021, p. 7).

La logica esplicitata dal quadro europeo “DigiCompEdu” 2017 e aggiornato nel 2022 rende visibile le relazioni tra le competenze digitali del docente che vanno a impattare sulla dimensione professionale – comunicazione, condivisione, riflessività – sulla qualità della didattica (costruzione di ambienti di apprendimento basati sulla gestione dei contenuti e delle tecnologie, sulla accessibilità e sulla inclusione delle differenze, sulla partecipazione e sull’apprendimento cooperativo, sulla valutazione formativa) e successivamente sullo sviluppo di competenze trasversali e digitali negli stessi studenti: comunicazione efficace, creatività, responsabilità e problem solving.

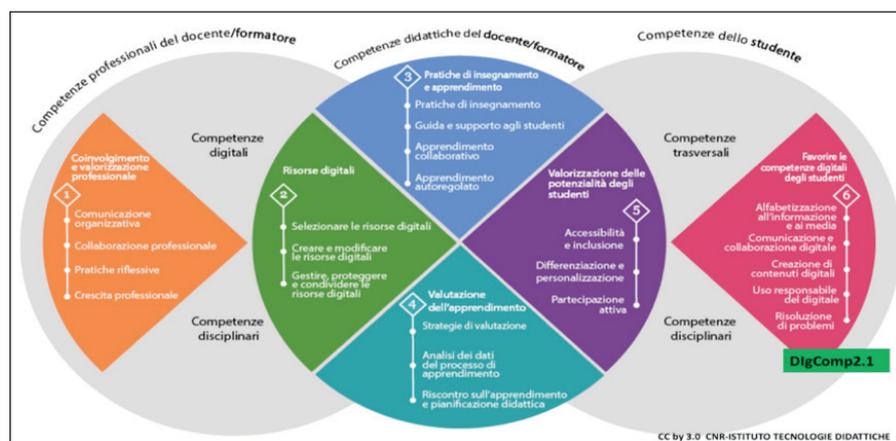


Fig. 5 - Modello DigiCompEdu 2017

Il modello DigiCompEdu 2017<sup>6</sup> (si rimanda al documento in nota per una visualizzazione più completa) prevede le seguenti 6 aree di competenza che ciascun docente dovrebbe possedere:

5. European Framework for the Digital Competence for Educators, Redecker Christine, 2017, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.

6. [https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu\\_ITA\\_FINAL\\_CNR-ITD.pdf](https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf).

- Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale  
Usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale.
- Area 2: Risorse digitali  
Individuare, condividere e creare risorse educative digitali.
- Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento  
Gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento.
- Area 4: Valutazione dell'apprendimento  
Utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione.
- Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti  
Utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti.
- Area 6: Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti  
Aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi.

Una competenza digitale che si configura quindi come competenza complessa, trasversale, impattante su diverse dimensioni professionali pedagogiche e didattiche, sulla quale è necessario lavorare fin dalla formazione iniziale dei futuri insegnanti. Una formazione già presente nei percorsi di tirocinio rimodulato, rivolta alla costruzione delle competenze pedagogiche oltre che tecniche, capaci di integrare criticamente più strumenti digitali all'interno degli ambienti di apprendimento (Schleicher, 2020) utilizzando la guida del framework "DigiCompEdu", che diventa il riferimento anche nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR, per la formazione dei docenti.

## 2.2. Quali competenze digitali degli studenti futuri docenti?

Prima di intraprendere il lavoro sistematico sulla competenza digitale, a partire dal 2016, il gruppo tutor coordinatori di tirocinio si è interrogato sulla tipologia e sul livello di competenze digitali possedute dagli studenti futuri docenti, andando anche a scandagliare la letteratura esistente a livello internazionale.

Gli studenti universitari attuali sono generalmente nati insieme a Internet e sono stati variamente appellati come "nativi digitali" (Prensky, 2001), "the net generation", *Millennials*, per cui si è portati a credere che abbia-

no una naturale familiarità con gli strumenti e con le logiche della cultura digitale.

Il rapporto “Digital Competence in Teacher Education, Output 1 del progetto” *Developing Student Teachers’ Digital Competence (DICTE) (2019)* finanziato da *Erasmus+*, rivela che la situazione sembra essere più complessa e variegata. Nella parte 3. del report vengono riportate molte ricerche in merito ai livelli di competenza digitale degli insegnanti *pre-service* tra cui sembra interessante segnalare:

- i risultati di uno studio (Koc, 2013), condotto in Turchia, suggeriscono che la concezione della tecnologia da parte degli studenti futuri insegnanti è limitata e si concentra principalmente su artefatti e dimensioni tecniche;
- *McGarr e Gavaldon (2018)* sottolineano che nella loro ricerca, in Spagna, si ritrovano percezioni positive rispetto all’uso delle tecnologie digitali nella didattica da parte di studenti futuri docenti, ma contemporaneamente gli stessi esprimono riserve su un uso “eccessivo”;
- altre ricerche condotte in Corea e Singapore, da *So et al. (2012)* mettono in evidenza che non si possono ancora fare generalizzazioni sulle esperienze delle nuove generazioni e che questi risultati si riflettono nei livelli di competenza digitale nella popolazione studentesca generale, il che suggerisce che molti studenti non sono così attivamente impegnati nella creazione di contenuti con gli strumenti del Web 2.0 come ci si aspettava (Ng, 2012);
- nei casi in cui gli studi hanno esaminato l’uso della tecnologia da parte degli insegnanti *pre-service*, sembra esserci un divario tra l’uso personale e quello professionale/pedagogico, sfatando il mito comune del “nativo digitale”.

La conclusione di questo rapporto McGarr O. e McDonagh A. (2019) relativo alle competenze degli studenti evidenzia una ulteriore problematica, ovvero chi e come possa contribuire allo sviluppo di competenze digitali degli studenti, all’interno della formazione universitaria. A questo proposito Elstad e Christophersen affermano che gli attuali programmi di formazione degli insegnanti hanno ricevuto ampie critiche, inoltre hanno suggerito che “lo sviluppo di competenze digitali professionali è implementato in modo debole nella formazione degli insegnanti”. Alcuni hanno espresso dubbi sul fatto che coloro che insegnano in questi corsi abbiano le capacità di sviluppare l’insegnamento nel campo della didattica e della pedagogia in modo da promuovere le competenze digitali professionali tra gli studenti futuri insegnanti (Elstad, Christophersen, 2017, p. 5).

Il quadro che la letteratura offre relativamente alle competenze digitali per l’insegnamento dei futuri insegnanti, purché ancora pre-pandemico,

indica quanto sia necessario coltivare, sin dalla formazione iniziale, il loro sviluppo anche in presenza di pratiche personali esperte. All'interno delle università ci si deve interrogare su "chi e come" possa sviluppare la competenza digitale degli studenti futuri insegnanti, tenendo conto delle implicazioni didattiche e pedagogiche della stessa.

Da questo interrogativo è partita, nelle attività stesse del tirocinio, la introduzione di ambienti e strumenti digitali funzionali alla documentazione, alla produzione, alla condivisione, alla cooperazione, alla comunicazione, alla creatività, alla riflessione e autovalutazione, abilità prese in considerazione nei documenti nazionali e soprattutto europei come viene espressamente rappresentato nel framework DigiCompEdu 2017.

### **2.3. Le azioni intraprese durante il tirocinio: il digitale nel percorso di tirocinio indiretto**

Dal 2016, gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione alla LUB utilizzano un dispositivo digitale, un e-portfolio, per documentare e riflettere sul proprio percorso personale e professionale (Ravanelli, 2017), a cui viene dedicato il capitolo a seguire, mentre in questa sede ci si vuole soffermare sull'uso di ambienti e strumenti digitali durante i vari workshop di formazione indiretta ove gli studenti condividono riflessioni e artefatti elaborati in forma individuale, di coppia o di gruppo in una piattaforma digitale.

Esploreremo queste pratiche specifiche nei prossimi paragrafi, sottolineandone i benefici, in termini di sviluppo professionale e in particolare di implementazione di una visione innovativa dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Verranno successivamente illustrate alcune occasioni di sperimentazione didattica all'interno di ambienti digitali, messe in atto durante la pandemia, insieme alla adesione al progetto europeo di eTwinning.

#### ***2.3.1. I laboratori di tirocinio indiretto come spazio di innovazione***

I laboratori di tirocinio indiretto sono un elemento chiave nella formazione dei futuri insegnanti. Sono gli spazi in cui gli studenti progettano la propria attività, la condividono, la analizzano e la migliorano collaborando con compagni, tutor coordinatori e docenti della Facoltà. Sono occasioni di pianificazione della pratica professionale e di riflessione sulla stessa. È

importante che i futuri insegnanti possano utilizzare questi spazi e tempi per esercitare efficacemente la competenza digitale per implementare e supportare le competenze relative alla professione. È stato quindi adottato il Learning Management System Moodle (LMS), per ampliare l'aula e incoraggiare le pratiche di condivisione e riflessione attraverso forum e spazi di discussione.

Le competenze sociali, relazionali e riflessive (Schoen, 1997) fanno parte delle competenze professionali elencate nel profilo professionale degli insegnanti. Un ambiente di apprendimento digitale contribuisce alla loro pratica e al loro miglioramento. Nei workshop, gli studenti descrivono le loro esperienze o riflessioni attraverso artefatti che poi condividono nell'ambiente digitale.

Ai futuri insegnanti viene chiesto di utilizzare diversi strumenti digitali per rendere visibili e esternalizzare le loro riflessioni e i loro prodotti. Possono realizzare poster digitali, video, mappe interattive, libri digitali, narrazioni digitali, podcast, giochi interattivi e così via. Secondo Bruner (1997), l'esternalizzazione è un principio importante nell'educazione perché rende possibile rendere pubbliche le proprie opere e questo promuove la condivisione, l'interazione, la riflessione e l'autostima che Bruner considera come ulteriori principi rilevanti nel processo educativo. Gli studenti sperimentano nel loro percorso di apprendimento quanto l'uso degli strumenti digitali implementi prodotti creativi e multimediali, adatti a essere condivisi e sempre modificabili in base al *feedback* dei compagni o degli insegnanti. Inoltre, l'uso di canali espressivi e linguaggi diversi favorisce la personalizzazione, l'accessibilità e l'inclusione delle differenze in accordo con il Profilo del docente Inclusivo europeo (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012) e con l'approccio *Universal Design for Learning* (Savia, 2016) che prevede appunto di costruire i prodotti delle attività di apprendimento attraverso la molteplicità di forme di coinvolgimento, di mezzi di rappresentazione e di mezzi di espressione.

Gli strumenti utilizzati frequentemente sono:

*Adobe Spark* per la realizzazione di poster, pagine digitali, video  
*Canva* per l'editing di poster, presentazioni, banner, timeline, infografiche  
*Audacity* e *Spreaker* per realizzare Podcast  
*Steller*, *Ourbook*, *BookCreator* per la creazione di libri digitali  
*Thinglink*, *Padlet* come aggregatori di diverse produzioni  
*Moviemaker* o *IMovie*, e altri per la produzione di video  
*Prezi*, *Genially*, *PowerPoint*, per le presentazioni  
*Kahoot*, *Panquiz*, *Socrative*, *Wordwall*, *Genially* per didattica *gaming*.

L'elenco è naturalmente incompleto in quanto gli strumenti sono in continua evoluzione e sostituzione.

Nei laboratori altri strumenti digitali vengono utilizzati dai docenti o dai tutor coordinatori per attivare processi di *active learning* tramite la tecnica del “classroom response system” (Garcia-Lopez, 2022) per amplificare la partecipazione di tutti gli studenti, per raccogliere in tempo reale idee, pensieri, domande, sintesi, per costruire immagini/schemi rappresentativi di un sentire collettivo a partire da un sentire individuale.

In questo modo è possibile attuare una didattica attiva, ottenere una partecipazione immediata di tutto il gruppo, rappresentata attraverso nuvole di parole, grafici, quiz, mappe, ecc. In questo caso vengono utilizzati strumenti/ambienti come *Mentimeter*, *Padlet*, *Google Moduli*, *Forms*, *Kahoot*, ecc.

Di seguito si rendono espliciti alcuni esempi di riflessione e autovalutazione del gruppo al termine di una esperienza di tirocinio diretto, realizzati



Figg. 6-7 - Esempi della co-costruzione di alcune riflessioni professionali e personali, dopo l'esperienza di tirocinio

al terzo anno di corso con il tool Mentimeter. Sulla base di questa co-costruzione relativa alle riflessioni sia sulla parte affettivo-emozionale, sia su quelle didattico-professionali, ognuno, individualmente, andrà a elaborare e rappresentare la propria identità personale professionale nel portfolio, realizzando così una traiettoria dal gruppo, dal Noi, al singolo, all'Io.

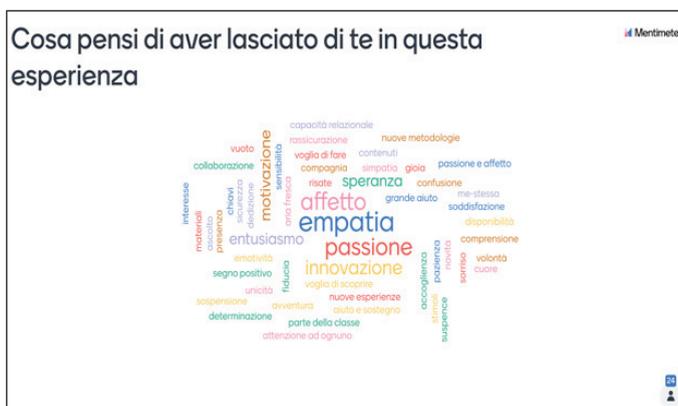


Fig. 8-9 - Esempi della co-costruzione di alcune riflessioni professionali e personali, dopo l'esperienza di tirocinio

Qui si considera oltre all'aspetto dell'esternalizzazione, soprattutto quello della partecipazione per la costruzione di significati condivisi secondo l'approccio del costruttivismo sociale (Barak, 2017).

È interessante sottolineare che queste pratiche partecipative sono consentite dall'uso di dispositivi mobili digitali che gli studenti utilizzano normalmente nella loro vita personale. Si tratta di adottare il modello BYOD (*Bring Your Own Device*) per stabilire un legame tra pratiche personali e professionali. Secondo Cochrane *et al.* (2014), il BYOD potrebbe essere considerato un quadro di riferimento per le pedagogie creative.

In conclusione, si può affermare che l'uso sistematico e incorporato di strumenti e ambienti digitali nel percorso di apprendimento dei futuri insegnanti contribuisce a costruire competenze digitali ma anche competenze professionali che potranno innovare il futuro della loro pratica didattica.

In particolare, utilizzando il framework del DigiCompEdu, è possibile stabilire che, attraverso la pratica di restituzione in formato digitale dei prodotti del tirocinio (osservazioni, progettazioni, pratiche, riflessioni, narrazioni) si ottiene lo sviluppo di *skills* sia sul fronte docenti o tutor coordinatori di tirocinio, sia sul fronte studenti. In particolare, in accordo con l'esperienza di Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI) condotta presso l'università di Firenze durante la pandemia (Biagioli, Oliviero, 2022)<sup>7</sup>, possiamo affermare che le competenze attivate riguardano

- la valorizzazione delle potenzialità degli studenti, attraverso pratiche che mettano in evidenza la diversità delle abilità, la partecipazione attiva, l'integrazione di queste differenze in artefatti creativi;
- l'alfabetizzazione e la conoscenza della informazione fornita dai media;
- la comunicazione e la collaborazione digitale;
- la creazione di contenuti digitali a più mani e a più linguaggi, valutandone l'efficacia comunicativa;
- l'uso dei diversi linguaggi integrati e della dimensione ludica (gaming);
- la dimensione etica ovvero l'uso responsabile del digitale;
- la capacità di risolvere i diversi problemi che possono presentarsi durante il lavoro.

Gradualmente gli studenti, a partire da queste pratiche in questi ambienti, apprendono come utilizzare la dimensione digitale nel loro futuro agire didattico, adottando la logica della esperienza diretta, della partecipazione, della dimensione attiva e della valutazione riflessiva su quanto praticato ed elaborato. La trasferibilità di quanto appreso è visibile nelle loro pratiche durante il tirocinio diretto in classe in cui le studentesse e gli studenti future/i insegnanti utilizzano gli strumenti digitali per rendere i loro interventi più motivanti, accessibili, interattivi e collaborativi.

7. Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze dei maestri e delle maestre. <https://media.fupress.com/files/pdf/24/10698/31950>.



Fig. 10 - Didattica gaming adottata durante il tirocinio da Francesca

### 2.3.2. Il tirocinio durante la pandemia

Un banco di prova importante per la pratica di queste competenze si è verificato durante la pandemia occorsa negli anni accademici 2020-21 quando la chiusura delle scuole ha impedito l'effettuazione del tirocinio diretto in presenza nelle classi o nelle sezioni.

Di fronte a questa inedita, inesplorata e complessa situazione, la prima competenza da far emergere doveva per forza rispondere a criteri di flessibilità, capacità di progettazione e visione oltre il consueto, oltre il noto. Per questo motivo i coordinatori e la responsabile di tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione si sono attivati per far sperimentare anche agli studenti, futuri insegnanti, la situazione in cui si sono venuti a trovare gli insegnanti in servizio. Poiché il tirocinio risulta essere comunque una pratica obbligatoria nel percorso di studio universitario, è stato necessario trovare accordi con le intendenze scolastiche prima e successivamente con gli insegnanti, per far esplorare, osservare, vivere e partecipare agli studenti la nuova situazione di apprendimento verificatasi a partire dal marzo 2020.

La situazione ha investito particolarmente le annualità che prevedono un tirocinio diretto ed in particolare quelle del primo anno (30 h), del terzo anno (75h) e, parzialmente, quelle del quinto anno (175 h) per le quali era già stata svolta una parte del monte ore previsto. L'attività degli studenti si è svolta per fasi diverse di coinvolgimento in base alla situazione del contesto.

#### a) Prima fase: creazione di contenuti

Le studentesse e gli studenti dell'ultimo anno di tirocinio si sono messi a disposizione, in una primissima fase, cercando di contribuire "esternamente", vista l'impossibilità di raggiungere le scuole, come produttori di

contenuti digitali: hanno provveduto a creare storytelling digitali relativi a discipline diverse o a attività trasversali rivolte a bambini con indicazioni per i genitori e naturalmente a disposizione dei docenti. Per essere maggiormente efficace, ogni prodotto è stato accompagnato da una scheda che prevedeva una catalogazione del materiale, indicandone la categoria, una breve descrizione dell'attività, l'indicazione dei materiali necessari e eventuali suggerimenti di materiali da scaricare (es. schede), il link alla risorsa e eventuali note per i genitori.

Ogni materiale è stato prima condiviso nell'ambiente digitale social dell'Università dove è stato sottoposto a *peer-assessment*. Ogni gruppo ha avuto il compito di visualizzare e valutare il prodotto di un altro gruppo, lasciando un *feedback* costruttivo-migliorativo. Anche in questo caso si è lavorato in ambiente digitale per implementare la competenza critico-riflessiva e collaborativa.



Fig. 11 - Home page della piattaforma a disposizione delle famiglie durante la DaD

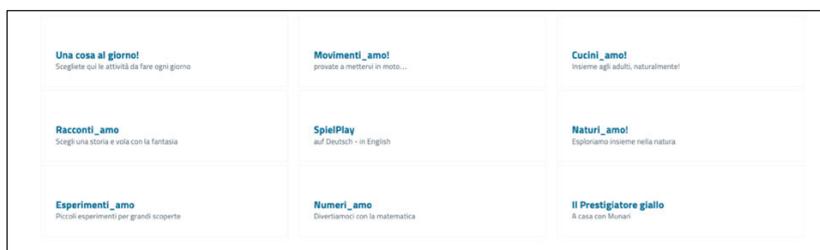


Fig. 12 - Categorie di attività-studenti di Scienze della Formazione Unibz

Come si può notare sono state costruite categorie relative a diverse aree disciplinari che sono state sviluppate con diversi materiali, tutti multimediali.

Questa raccolta è stata messa a disposizione sia su un repository della Facoltà, sia sulle piattaforme dedicate alla scuola delle due province di riferimento: l'intendenza scolastica provinciale per la provincia di Bolzano<sup>8</sup> e il sito Vivoscuola<sup>9</sup>, portale della scuola della provincia di Trento.

Per gli studenti le attività hanno rappresentato una occasione in cui sono state agite molte competenze a partire dalla progettazione dell'attività: dai risultati di apprendimento attesi alla identificazione di attività da proporre ai bambini, alla creazione di prodotti attraverso più linguaggi, alla metacognizione guidata dai pari e dai tutor coordinatori sulla adeguatezza e fruibilità del materiale proposto, sull'accessibilità, sul linguaggio utilizzato, sulle possibilità di fruizione, sulle eventuali criticità, ecc.

#### b) Seconda fase: interazione e collaborazione con tutor di tirocinio

In un secondo momento, quando gradualmente vi è stato un maggior adattamento alla situazione inedita, si è potuto sperimentare, grazie alla interazione nelle piattaforme digitali di comunicazione sincrona, una conoscenza approfondita rispetto a come gli insegnanti stavano affrontando la situazione. Questo ha permesso di recuperare, grazie alla documentazione messa a disposizione dagli insegnanti tutor di tirocinio, l'analisi dei contesti per giungere ad una co-costruzione di una progettazione di contenuti digitali che ha visto gli studenti protagonisti competenti. Grazie a queste occasioni di collaborazione digitale, si è attivato “un loop virtuoso nello scambio di competenze, abilità, punti di vista tra i docenti in servizio e gli studenti. Questi ultimi, grazie ai percorsi universitari che stanno svolgendo, sono messi in grado di entrare in contatto con gli sviluppi più aggiornati e avanzati della ricerca didattica” come affermano Grilli e Rozzi a commento di una esperienza di tirocinio diretto digitale integrato – TDDI – condotto nello stesso periodo presso l'Università di Firenze (Biagioli, Oliviero, 2022).

Durante tutta la fase di interazione con i docenti e la produzione di materiali per le classi o sezioni, la continua supervisione dei tutor coordinatori di tirocinio e tutor di tirocinio ha fornito stimoli per la riflessione sulla adeguatezza e sulla fattibilità delle proposte didattiche, sottolineando il criterio didattico-pedagogico sottostante ad ogni scelta contenutistica e tecnologica (modello TPACK).

8. [www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/scuola-infanzia.asp](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/scuola-infanzia.asp).

9. [www.vivoscuola.it/Didattica-e-ricerca/Didattica-Digitale-Integrata/A-casa-e-INSIEME/1-2-3-ora-tocca-a-te](http://www.vivoscuola.it/Didattica-e-ricerca/Didattica-Digitale-Integrata/A-casa-e-INSIEME/1-2-3-ora-tocca-a-te).

### c) Terza fase: tirocinio negli ambienti digitali ibridi

Nella fase successiva 2020/2021, quando la fase acuta della pandemia si è attenuata, è stato possibile, per gli studenti, anche grazie alla nota 1565 del MIUR (09/2020) “... riguarda la possibilità degli studenti di svolgere le attività di tirocinio previste dagli Ordinamenti didattici... È importante ricordare che l’inserimento dei tirocinanti nelle classi può costituire una risorsa per le scuole”, entrare nelle scuole e collaborare a forme diverse di didattica, talvolta in presenza, talvolta online e talvolta in situazione di didattica ibrida con parte degli alunni in classe e parte a casa in collegamento attraverso le varie piattaforme digitali. Una situazione ancora più complessa poiché prevede una duplice forma di interazione con i bambini, che richiede una progettazione molto articolata e diversificata per i due gruppi. In questo caso gli studenti sono stati ingaggiati, grazie alle loro competenze anche digitali, nel gestire i gruppi che si interfacciavano nelle piattaforme cercando di mantenerli agganciati alla dinamica sociale del gruppo classe. I loro interventi sono stati particolarmente apprezzati dai tutor di tirocinio che, spesso, hanno avuto l’occasione di “imparare” nuovi strumenti e nuove pratiche e, grazie a questi scambi, aderire a progetti successivi di formazione digitale.

Queste esperienze, nella loro connotazione drammatica, hanno costituito un vero esercizio di competenza digitale, che, come si può ben comprendere, si configura come una dimensione molto più complessa di quella semplicemente tecnologica, che investe sia il campo della cooperazione e condivisione attraverso sistemi digitali, sia quello della produzione e selezione di risorse, contenuti e strumenti adatti. Inoltre, si è potuto esplorare anche la dimensione della cosiddetta *usability* degli strumenti, derivante dall’approccio dell’*Universal Design for Learning* (Savia, 2016), che richiama la dimensione inclusiva. In definitiva, una competenza complessa che potrà e dovrà essere riutilizzata dai futuri insegnanti, non più in un contesto emergenziale come quello della pandemia, ma in un ambiente di apprendimento ibrido, arricchito dalla dimensione digitale, come ci si augura possa configurarsi il panorama post-pandemico.

Anche il tirocinio indiretto ha subito, doverosamente, una riprogettazione delle attività, che sono state erogate online per tutto il periodo di chiusura delle Università e che ha saputo, grazie alla pregressa esperienza di scambio nelle piattaforme digitali, fare fronte al compito con una certa tranquillità, organizzando il lavoro in sincrono e asincrono per gruppi, cui sono stati assegnati compiti specifici di riflessione e produzione di artefatti da condividere.

Sempre dal punto di vista del tirocinio indiretto, la crisi pandemica ha contribuito ad aprire il campus universitario, grazie alle piattaforme online

di comunicazione, alle/agli *expertises* del territorio. Grazie alle riunioni online sono intervenuti infatti esperti territoriali a vario titolo: dagli esperti di didattica museale, agli interlocutori territoriali della scuola dell'Infanzia e primaria, a personalità di spicco nel campo della pedagogia e della didattica. Anche in questo caso la criticità è riuscita a scardinare i confini dei campi specifici e a far dialogare le diverse istituzioni, rappresentando un cambio culturale che ci si augura diventi prassi comune nel post pandemia.

## 2.4. Progetto eTwinning

*eTwinning è la più grande community europea di insegnanti attivi in progetti collaborativi tra scuole. Nata nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea e attualmente tra le azioni del Programma Erasmus+ 2021-2027, eTwinning si realizza attraverso una piattaforma informatica che coinvolge i docenti facendoli conoscere e collaborare in modo semplice, veloce e sicuro, sfruttando le potenzialità del web.*

Dal sito eTwinning<sup>10</sup>

L'Università di Bolzano, e in particolare il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, a partire da ottobre 2020, ha inserito il progetto "eTwinning" nelle attività di Tirocinio del quarto anno, in quanto ha ritenuto importante offrire ai propri studenti, futuri insegnanti, la possibilità di fruire di esperienze in contesti nazionali e internazionali, connotate da una forte progettualità e da un uso efficace e mirato di ambienti e tools digitali, che sviluppino una idea di didattica diversa da quella esperita nei contesti più tradizionali. La collocazione nel quarto anno si inserisce nella logica del tirocinio esplorativo-integrato dove questa esperienza contribuisce a riflettere sull'apertura delle scuole a nuovi contesti e a nuove opportunità, nella logica del miglioramento personale e professionale continuo.

L'inserimento di percorsi eTwinning nel tirocinio partecipa alle azioni che mirano a ripensare gli ambienti dell'esperienza didattica proiettandola in contesti aperti, nazionali o internazionali che ben rispondono ad una università, come Unibz, che si connota per il suo carattere multilingue.

eTwinning, quindi, diventa una palestra efficace per esercitare le competenze linguistiche insieme a quelle didattiche della lingua stessa in situazioni reali, oltre a sviluppare nei futuri docenti le competenze digi-

10. <https://etwinning.indire.it/>.

tali, nel senso previsto dall'approccio europeo DigiCompEdu, già citato, ovvero quelle competenze tecnologiche che vanno ad arricchire la pratica professionale di nuovi strumenti tesi ad incrementare la comunicazione e la partecipazione, nonché la inclusione e il benessere degli studenti. Non solo competenze tecnologiche quindi, ma prettamente didattiche e innovative rispetto alle logiche tradizionali, per favorire la co-costruzione degli apprendimenti da parte degli studenti, in contesti aperti alla conoscenza e alla collaborazione con altre realtà e altre situazioni ambientali, in tal modo rifacendosi a una didattica attiva e cooperativa ispirata all'opera di Celestine Freinet (Freinet, 1963).

Importante anche sottolineare che le esperienze di eTwinning costituiscono fertile terreno per una progettazione per competenze, cosiddetta a "ritroso" (Castoldi, 2017) o secondo l'approccio di John Biggs (2011) dell'allineamento costruttivo. Una didattica per competenze che prevede quindi, in coerenza con la progettazione, una solida parte attiva da gestire attraverso metodologie basate sul fare e sulla collaborazione degli studenti che, in tal modo, divengono veri protagonisti dei loro apprendimenti, in continuo monitoraggio, attraverso i *feedback* dei diversi interlocutori e l'autoanalisi di quanto prodotto, negli scambi e gli incontri con i diversi partner che partecipano al progetto (studenti, insegnanti, insegnanti di classe, ecc.).

Queste, alcune delle prospettive che hanno ispirato l'introduzione di eTwinning nel percorso universitario del tirocinio per i futuri docenti con il macro-obiettivo di costruire contesti per insegnanti innovativi e inclusivi, in grado di affrontare con le dovute attrezzature, le sfide della contemporaneità che si presenta sempre più aperta e fluida.

L'esperienza della nostra università è fino ad ora breve (siamo al secondo anno di introduzione) tuttavia i primi *feedback* ricevuti ci fanno ben sperare in un ritorno positivo. Gli studenti, futuri insegnanti, si sono impegnati in esperienze progettuali molto interessanti, sia come gruppo studenti, sia come affiancamento di docenti eTwinning. Hanno saputo cogliere gli elementi di specificità e di innovazione delle esperienze, hanno contribuito con le loro produzioni digitali, hanno saputo mettere a frutto la formazione offerta, padroneggiando l'uso degli strumenti della piattaforma e diventando in tal modo un valido supporto anche per i docenti ospitanti. Dobbiamo qui aggiungere che, dato il periodo in cui le esperienze si sono svolte, spesso caratterizzato da elementi ancora pandemici, le attività sono state svolte online e ciò ha contribuito a comprendere la necessità di ripensare la didattica, soprattutto negli ambienti online, che non può svolgersi come lezione frontale, ma che ha bisogno della accurata progettazione di vere e proprie attività alle quali i bambini possano dedicarsi e contribuire attivamente.

In particolare, durante la prima annualità di eTwinning, tra le varie proposte, le studentesse partecipati al percorso, hanno avuto occasione di impadronirsi di una tecnica didattica molto interessante e coinvolgente: “l’escape-room”, ovvero la creazione di storie dove gli alunni sono coinvolti nella gestione da un caso problematico e sfidante, che richiede la graduale soluzione di indovinelli, giochi, enigmi, quiz, per uscire dalla situazione problema e giungere quindi all’obiettivo. *L’escape-room* è una tecnica che fa parte dell’approccio gaming della didattica, una didattica attiva, basata sul gioco e sul problem solving, ma anche sulla cooperazione e sul “creative teaching”, che è molto utile anche per riprendere i contenuti disciplinari in una forma insolita e ingaggiante. Nelle esperienze del primo anno sono state create delle *escape-room* digitali da proporre agli alunni, riguardanti contenuti interdisciplinari (geografia, scienze, matematica)<sup>11</sup> e contenuti di educazione civica digitale (Parole ostili)<sup>12</sup>.

Anche in questo caso, come nei vari workshop proposti durante il tirocinio, l’aspetto più importante si è giocato nella fase riflessiva, laddove si è andati a ripensare quanto la proposta abbia sollecitato in termini di partecipazione, cooperazione, apprendimento dei contenuti e valutazione/ autovalutazione, dimensioni sollecitate e implementate dalle opportunità interattive offerte dal digitale, quindi in termini di competenza tecnologica, pedagogica e didattica, come viene indicato dal modello TPACK e dal framework DigiCompEdu.

Un importante risultato da aggiungere a queste riflessioni di *feedback* positivi è pervenuto con la tesi di laurea di una studentessa lavoratrice (studentessa con supplenza *part time* in una scuola eTwinning) che, dopo aver partecipato all’esperienza di tirocinio nel quarto anno, ha condotto e documentato un interessante progetto con alcune realtà nazionali, coinvolgendo, oltre alla sua classe seconda, anche la prima classe e la sezione della scuola di infanzia. Tesi dal titolo “Progetti eTwinning: nuovi orizzonti per supportare una didattica innovativa e interdisciplinare” (Corsi, 2022) discussa il 13 luglio 2022, che mette in evidenza il valore della cooperazione, della progettazione, delle pratiche attive, degli ambienti di apprendimento ibridi, della interdisciplinarietà e dell’inclusione. Temi esperiti che fanno ben sperare nella ricaduta del progetto sui futuri docenti.

A due anni dal suo primo timido inserimento, il progetto eTwinning sta crescendo sia per quanto riguarda gli studenti coinvolti, sia per quanto riguarda le attività con le scuole; arricchimento dovuto anche al fatto di

11. <https://view.genial.ly/604f1e68c775980d2e0b361b/interactive-content-escape-room>.

12. <https://view.genial.ly/606f6b8669b48f0d18cbc38c/interactive-content-escape-room-parole-ostili>.

avere una docente “ambasciatrice eTwinning” tra i tutor coordinatori di tirocinio, elemento che sta ad indicare la fruttuosa sinergia tra le diverse istituzioni, necessaria per scavare tracce di innovazione sempre più profonde e evidenti nel panorama scolastico attuale.

## **2.5. Progetto didattica dell'inglese online: Meisei-Unibz**

Un altro progetto, caratterizzato dall'uso di piattaforme, ambienti e strumenti digitali per sviluppare competenze linguistico-comunicativo e didattiche, ha trovato luogo, sempre durante il tirocinio del quarto anno, negli anni accademici 2020-21 e 2021-22 caratterizzati dalla chiusura totale e/o parziale delle scuole dovute alla pandemia Covid-19<sup>13</sup>.

Si tratta del progetto denominato “Unibz-Meisei MSSP2-Didattica online per gli alunni della scuola primaria” avviato dalle docenti di lingua inglese della Facoltà (Gatti Maria Cristina e Irsara Martina), insieme ai coordinatori e alla responsabile dell'ufficio tirocinio.

L'obiettivo del progetto consisteva nell'elaborare buone pratiche dell'insegnamento della lingua inglese in modalità online per i bambini della scuola primaria. Hanno partecipato due classi della scuola primaria dell'Alto Adige e del Trentino e un gruppo di bambini giapponesi coetanei, per un totale di 70 bambini, che sono stati i destinatari e protagonisti della didattica realizzata in modalità sincrona nella forma di brevi lezioni/incontri. Le lezioni sono il prodotto della cooperazione tra 36 studenti di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e 36 colleghi della Meisei University di Tokio. I 72 studenti universitari sono stati suddivisi in 10 squadre che, accompagnate e affiancate dai docenti universitari di entrambe le università, esperti di didattica della lingua inglese e dai coordinatori di tirocinio, hanno ideato, coordinato e realizzato gli incontri tra gruppi misti composti da bambini italiani e giapponesi. Nel mese e mezzo precedente agli interventi didattici, il lavoro è stato molto intenso: i docenti e gli studenti delle due università hanno messo a confronto le competenze e le metodologie acquisite nei loro sistemi nazionali di educazione e formazione, inoltre, hanno creato dei “pacchetti didattici” poi messi alla prova negli incontri con i bambini. La didattica, in questo caso, ha privilegiato lo sviluppo di competenze comunicative basate esclusivamente sul parlato. Ciò perché, nelle scuole primarie, i bambini giappo-

13. parte del testo riporta quanto pubblicato in questo articolo comparso sulle news di Unibz, reperibile [www.unibz.it/it/news/136856-dad-i-bambini-di-brunico-trento-e-tokyo-imparano-l-inglese-insieme](http://www.unibz.it/it/news/136856-dad-i-bambini-di-brunico-trento-e-tokyo-imparano-l-inglese-insieme).

nesi imparano l'alfabeto romano attraverso la lingua inglese all'età di nove anni; quindi, l'apprendimento della lingua inglese fino a quell'età avviene unicamente in forma orale.

Anche in questo caso si è trattato di costruire pacchetti didattici che tenessero conto, oltre che della didattica della lingua, delle tecniche di comunicazione online che richiedono l'enfatizzazione di alcuni aspetti comunicativi, a partire dalla “teatralizzazione” del gesto comunicativo, ai supporti visuali e ancora all'uso di aspetti musicali e di gaming.

Gli studenti sono stati accompagnati nella costruzione dettagliata di “mock-lessons” o lezioni di prova, pianificate nei dettagli attraverso la stesura di un copione, che sono state sempre messe al vaglio del *feedback* dei pari: i vari gruppi presentavano reciprocamente la loro ipotesi didattica ricevendo i commenti e consigli migliorativi dai compagni, prima di sottoporli ai bambini.

Una vera e propria palestra di competenza didattico-pedagogico-comunicativo-linguistica e digitale, resa ancora più complessa dalla notevole differenza di fuso orario (7 ore) e dal diverso *background* culturale degli studenti, che hanno incrementato le difficoltà nei momenti sincroni di preparazione dei materiali, nonché dagli inconvenienti tecnici che si sono regolarmente presentati durante le lezioni sincrone online con i bambini.

Una competenza digitale a tutto campo quindi, con l'utilizzo di molti tools, che hanno permesso sia la parte dialogico comunicativa sincrona e asincrona, sia la creazione degli artefatti necessari per il vero e proprio momento di insegnamento/apprendimento.



Fig. 13 - Tools utilizzati: Pagina ebook studentessa (Beatrice)

Il progetto ha avuto come scopo la cooperazione transnazionale, mediante il coinvolgimento di docenti e studenti di vari atenei, volta all'elaborazione in modo sperimentale di forme innovative di didattica online della lingua inglese. L'obiettivo formativo del progetto è stato duplice:

- da una parte ha inteso offrire agli studenti universitari confronto e collaborazione con i pari a livello internazionale per l'elaborazione propositiva di linguaggi e modalità innovative di didattica a distanza;
- dall'altra, ha voluto dare la possibilità ai bambini della scuola primaria di partecipare ad un progetto didattico internazionale di cui loro stessi sono stati al centro, sia come destinatari sia come soggetti attivi, e in cui la lingua inglese rientra in quanto obiettivo didattico-formativo e mezzo comunicativo. Un'esperienza intensa e significativa che ha gettato lo sguardo sul futuro post-Covid-19 e che identifica nella DaD (Didattica a Distanza) non solo il surrogato dell'impossibile lezione in presenza che la pandemia ci ha fatto conoscere, ma uno strumento per incentivare il confronto e favorire l'interazione, sperimentando e valorizzando linguaggi e percorsi didattici innovativi.

Dal punto di vista delle competenze pedagogico didattiche, molte e interessanti le documentazioni, le riflessioni e le elaborazioni degli studenti che hanno creato artefatti in forma di presentazioni, diario digitale, video, libri digitali per documentare azioni, lezioni, riflessioni, valutazioni. Di seguito alcuni esempi di tali elaborati digitali.



Fig. 14 - Book digitale creato dalla studentessa Irene<sup>14</sup>

14. [https://read.bookcreator.com/SwuJH-p3SWs8RKmE-nZLYzPfHdV830\\_gQ3ADJRz-TI/JCVKurgtQTek5dqXrWZglg](https://read.bookcreator.com/SwuJH-p3SWs8RKmE-nZLYzPfHdV830_gQ3ADJRz-TI/JCVKurgtQTek5dqXrWZglg).

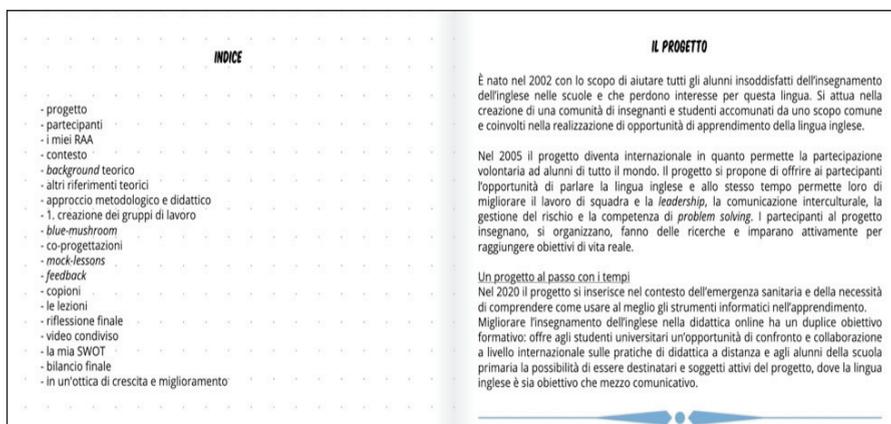


Fig. 15 - Book digitale (indice) creato dalla studentessa Irene

L'indice impostato dalla studentessa delinea in maniera chiara il percorso, dalla presentazione, dai Risultati di Apprendimento Attesi (RAA), al background teorico di riferimento, alla costituzione dei gruppi di lavoro con le relative progettazioni e *mock lessons*, per strutturare le lezioni attraverso un copione condivisa dal gruppo per poi poter affrontare la parte pratica con i bambini. Successivamente sono stati proposti momenti co-valutazione da parte dei diversi gruppi attraverso la tecnica della *Swot Analysis* che si è poi concretizzata in video co-costruiti.

Si inseriscono di seguito alcune pagine che indicano la complessità del progetto e la densità dell'impegno e della applicazione, e la realizzazione del ciclo teoria/prassi/teoria.

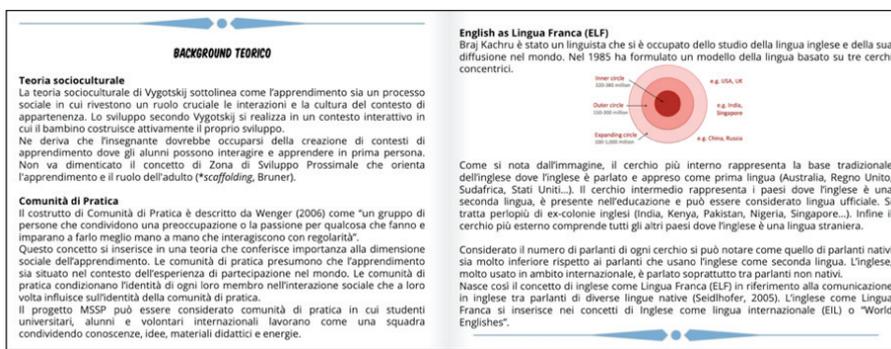


Fig. 16 - La teoria – tratto dall'ebook di Irene

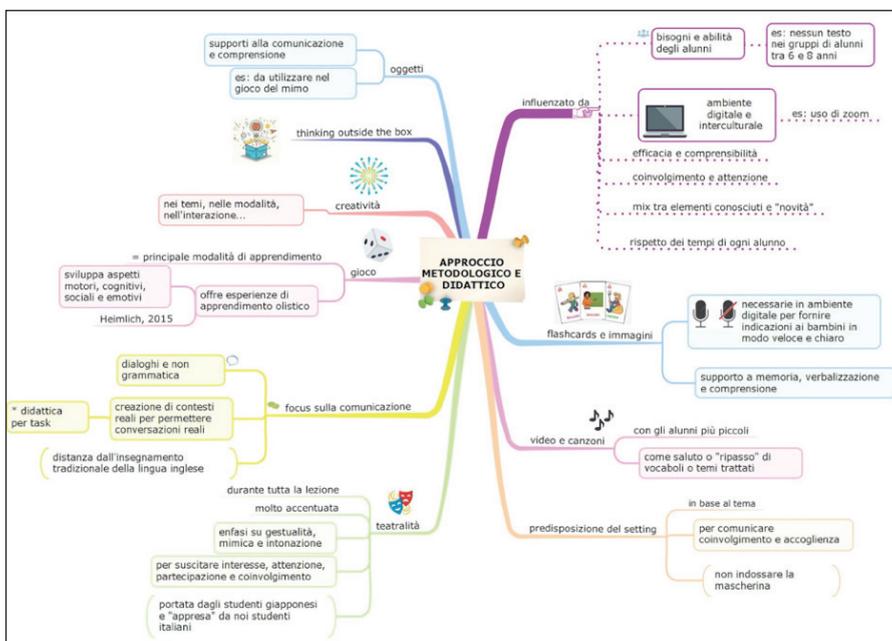


Fig. 17 - La prassi – approcci metodologico-didattico, tratto dall'ebook di Irene

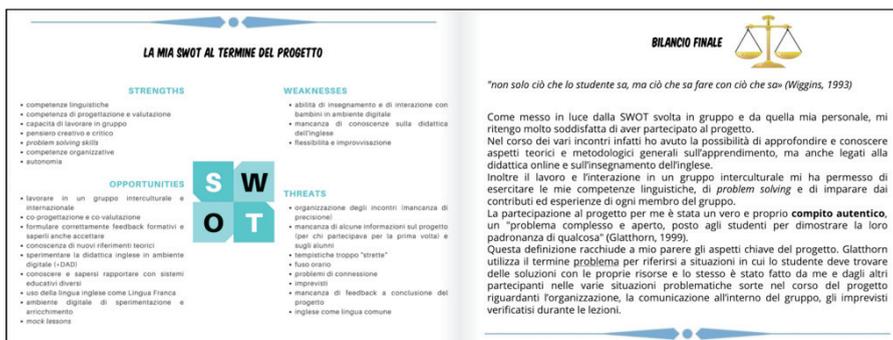


Fig. 18 - La riflessione e il ritorno alla teoria (ebook Irene)

Al termine dell'esperienza di costruzione didattica delle attività da proporre, è stato chiesto agli stessi gruppi di sviluppare analisi SWOT (Strenghts, Weakness, Opportunities and Threats) attraverso i formati ritenuti più idonei. La maggior parte dei gruppi ha scelto di costruire un video co-editato.

Qui la descrizione, da parte di Beatrice, sia della riflessione *Pros&Cons*, sia della strategia utilizzata per il video, in questo caso uno *storytelling* che

ha visto come protagonista un personaggio immaginario che ha assunto il ruolo di interlocutore nel gruppo, simulando il *feedback* di un bambino partecipante e, in questo modo, facilitando la comunicazione tra i membri del gruppo.



Fig. 19 - Pro e contro didattica a distanza (Beatrice)



Fig. 20 - Video conclusivo (Beatrice)



Fig. 21 - Video conclusivo, attraverso una storia<sup>15</sup> (Beatrice)

## Bibliografia

- Agrati L.S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *Journal: FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. ISSN: 2279-7505, 1973-4778.
- Barak M. Res (2017). Teacher Education in the Twenty-First Century: a Pedagogical Framework for Technology Integrated Social Constructivism *Sci Educ*, 47: 283.
- Biagioli R., Oliviero S. (a cura di) (2022). *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI): il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri*. Firenze: Firenze University Press.
- Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University. Press. ISBN: 0335221270.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Firenze: Feltrinelli.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*, 228). Roma: Carocci.
- Cochrane T., Antonczak L., Keegan H., Narayan V. (2014). Riding the wave of BYOD: developing a framework for creative pedagogies. *Research in Learning Technology*, 22. Reperibile al sito <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24637> [Accesso 28.05.2023].
- DM del 10/09/2010, n. 249. Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado.

15. <https://drive.google.com/file/d/1miDhFFtMBqPifFfAbo9tFHobOcGn4Wfr/view>.

- Dewey J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), pp. 24-38. 2018.
- Elstad E., Christophersen K.-A. (2017). Perceptions of Digital Competency among Student Teachers: Contributing to the Development of Student Teachers' Instructional Self-Efficacy in Technology-Rich Classrooms. *Education Sciences*, 7.
- Floridi L. (2015). *The Online Manifesto. Being Human in an Hyperconnected Era*. Springer Open.
- Freinet C., Tamagnini G., La Marca G. (1963). *La scuola moderna*. Torino: Loescher.
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of educational Research*, n. 2-3.
- Garcia-Lopez E., Garcia-Cabot A., (2022). Implications of using classroom response systems (CRS) on learning performance: An experience of learning analytics. *Comput. Appl. Eng. Educ.*, 30: 1161-1174.
- Herring M.C., Koehler M.J., Mishra P. (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Koc M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, 68, 1-8.
- McGarr O., McDonagh A. (2019). Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus' funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project. Reperibile al sito <https://dicte.oslomet.no/> [Accesso 28.01.2023].
- McGarr O., Gavaldon G. (2018). Exploring Spanish pre-service teachers' talk in relation to ICT: balancing different expectations between the university and practicum school. *Technology, Pedagogy and Education* 27(2), pp. 199-209.
- MIUR Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019.
- MIUR Piano Nazionale Scuola Digitale 2015, reperibile al sito <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 28.01.2023].
- Ng W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), pp. 1065-1078.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, reperibile al sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [Accesso 28.01.2023].
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Prensky M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, vol. 9, n. 5).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) Profile of Inclusive Teacher, TE4I, reperibile al sito [www.europeanagency.org/](http://www.europeanagency.org/)

- resources/publications/teacher-education-inclusion-profileinclusive-teachers  
2012. [Accesso 28.01.2023].
- Savia G. (a cura di) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schleicher A. (2020). The Impact of Covid-19 on Education. Insights from Education at Glance. OECD, reperibile al sito [www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf) [Accesso 28.01.2023].
- Schön D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Vizzari A.R. (a cura di) (2022). *Didattica con le escape room. Spunti metodologici e percorsi operativi disciplinari*. Trento: Erickson.

### **3. L'e-portfolio: strumento processo per accompagnare la crescita personale e professionale dei futuri docenti**

di *Francesca Ravanelli*

*La sfida verso una formazione professionalizzante si concretizza, perciò, nell'individuare dispositivi che, da un lato, attivino un atteggiamento di ricerca e, dall'altro, sviluppino un'identità, ad un tempo personale e professionale.*

Rossi, Magnoler, Scagnetti (2015)

#### **3.1. L'e-portfolio: dispositivo per esperienze di collegamento tra formazione iniziale e sviluppo professionale**

La scuola può essere definita come il laboratorio in cui si gioca la sfida dell'innovazione, in cui si sperimentano e si aggiornano metodologie, didattiche e modalità organizzative per costruire le competenze adeguate a una società "ipercomplessa" (Dominici, 2011) in rapida evoluzione, in cui creatività, problem solving, flessibilità, condivisione, socialità e spirito critico divengono abilità indispensabili per poter diventare cittadini attivi e responsabili in tale società.

Nella scuola dovranno operare docenti che abbiano sviluppato competenze personali e professionali in grado di sostenere gli studenti nelle sfide attuali, una delle quali è sicuramente costituita dalla competenza digitale che investe diversi aspetti e modi dell'apprendere e del relazionarsi, del sapere, dell'essere e del fare (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). "Ne deriva una visione tridimensionale del costruito data dall'integrazione della dimensione tecnica, cognitiva/metacognitiva, etica/sociale: una combinazione complessa di capacità, abilità e conoscenze" (Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013, p. 36).

L'esperienza condotta nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria a Unibz, relativa allo sviluppo di competenza digitale nel senso complesso sopra descritto, è strettamente collegata con il mondo esperienziale della scuola, nel luogo tradizionalmente pensato come " tirocinio " ovvero spazio/tempo di collegamento tra la teoria e la pratica, lì dove si costruisce la formazione iniziale di studenti futuri professionisti. Si è reso quindi necessario pensare e costruire un dispositivo in cui gli studenti

potessero documentare l'acquisizione di quelle competenze didattico-pedagogiche, trasversali, riflessive, metacognitive e digitali da spendere successivamente nella professione, in un'ideale continuità tra formazione e pratica professionale. Uno strumento validato nella comunità internazionale per accompagnare il processo di professionalizzazione è il portfolio, a partire dalla formazione iniziale. Nato nel formato cartaceo si è evoluto in digitale e pertanto ora si preferisce parlare di e-portfolio<sup>1</sup> (Rossi *et al.*, 2015), definizione che è coerente con la nostra esperienza.

A tale scopo, partendo dalle esperienze e dalla letteratura esistenti, si è provveduto a creare un ambiente di apprendimento coerente con le finalità e il contesto del corso di laurea, che è stato individuato in un e-portfolio (Barret, 2004; Rossi, Giannandrea, 2006; Granberg, 2010; Oakley, Pegrum, Johnston, 2014).

L'e-portfolio risulta un dispositivo digitale-sociale in cui gli studenti possono condividere l'evoluzione della figura professionale che vorrebbero essere e/o che stanno costruendo e maturando, e, nello stesso tempo, abilità e competenze sociali, etiche, metacognitive, deontologiche che la dimensione digitale e di Rete sollecita e rende emergenti. Un'occasione di uso della tecnologia digitale per rendere i materiali condivisibili, interconnessi e utilizzabili ovunque, ma soprattutto di "uso della rete come risorsa epistemologica" (Rossi, 2006, p. 18), poiché lavorare nella rete modifica i processi stessi.

L'esperienza che, a partire dal 2016, si sta svolgendo presso l'Università di Bolzano, nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nel campus di Bressanone, ha coinvolto e sta attualmente coinvolgendo docenti, studenti e coordinatori/responsabili di tirocinio e si è snodata attraverso alcune tappe che hanno richiesto una fase di apprendimento, una fase di applicazione e una di riflessione relativamente alle logiche di sviluppo professionale continuo. Il percorso si è poi concretizzato in un portfolio digitale in cui ogni studente ha potuto/può documentare e condividere con gli altri la propria "narrazione" di sviluppo personale e professionale. Si è infatti partiti dall'assunto indicato nel Piano Nazionale Formazione Docenti (PNFD), secondo il quale: "Una formazione per lo sviluppo della professionalità dei docenti è necessariamente pensata, progettata e realizzata in coerenza con la formazione iniziale" (MIUR, 2016, p. 11).

Questa enunciazione ha costituito il presupposto per iniziare una riflessione e una conseguente azione formativa riguardante lo sviluppo professionale del docente e la successiva individuazione di un profilo di

1. [www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_Rossi-MAGNOLER.pdf](http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Rossi-MAGNOLER.pdf).

competenze<sup>2</sup> utile alla costruzione di un Piano di Sviluppo Personale (Personal Development Plan, PDP) (Chianese in Dozza, 2016, p. 1038). Chianese afferma che il PDP fornisce al soggetto uno *scaffolding* che consente di esplicitare le competenze, progettare percorsi di sviluppo futuri configurandosi, quindi, anche come strumento a carattere orientativo. Il PDP consente, inoltre, di attivare processi di riflessione e indagine sia “in action” (nel corso dell’azione) sia “on action” (a posteriori e rispetto a un contesto più ampio).

È infatti lo stesso PNFD, al punto 3.3, a parlare di “Formazione come sviluppo Personale e Professionale, da collegare a standard professionali di riferimento” (nel nostro caso una rubrica di competenze) per documentare il percorso di crescita professionale di ciascuno.

Costruire e documentare la propria storia formativa e professionale in maniera trasparente e riconosciuta dalla comunità di appartenenza richiede dispositivi come l’e-portfolio aperti, accessibili, condivisibili e che sappiano coniugare:

- l’essere (le proprie disposizioni, motivazioni, immagine di sé), il sapere e il fare (abilità e conoscenze) e il saper essere (consapevolezza, metacognizione, responsabilità) (Pellerey, 2010; Castoldi, 2013);
- la significazione narrativa all’oggettività della documentazione (digital storytelling) (Bruner, 1997; Petrucco, De Rossi, 2009);
- l’agito esplicito con le conoscenze tacite, in un processo di ripensamento continuo dell’esperienza (Nonaka, Takeuchi, 1997);
- la lettura longitudinale e diffusa della esperienza e della crescita – life-long e lifewide learning – (ElfFel: Progetto “ePortfolio for all by 2010”<sup>3</sup>; Raccomandazioni Lisbona, 2006<sup>4</sup>;
- la memoria al progetto (Rossi, Giannandrea, 2006b);
- l’autoconsapevolezza e l’autovalutazione della crescita personale e professionale (life deep learning) (Schön, 1993);
- la condivisione con la comunità di pratica (Wenger, 2006).

In definitiva, costruire un e-portfolio permette di vedere e ri-vedere le proprie esperienze e la propria documentazione da diversi punti di vista, e di attivare quindi una continua riflessione sull’esperienza, il che secondo Dewey (1961) costituisce la modalità stessa dell’apprendere. La centralità della riflessione viene evidenziata anche nella proposta di Kolb (1984) che

2. Tale profilo in termini di competenze è stato realizzato attraverso la ricerca stessa. Al fine di realizzarla sono stati presi in considerazione i modelli elaborati da Perrenoud (2002), Margiotta (1999) e Dozza (2004), oltre che indicazioni a livello europeo, nazionale e provinciale. Cfr. G. Chianese (2016).

3. Progetto “Objective 2010, e-portfolio for all”, [www.eife-l.org/about/europortfolio](http://www.eife-l.org/about/europortfolio).

4. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962>.

la pone direttamente dopo l'esperienza e che la considera come fase necessaria per la concettualizzazione.

Anche la narrazione, di cui l'e-portfolio si serve, diventa una tecnica che stimola la metacognizione e la riflessione, poiché il raccontare costituisce di per sé una forma di riflessione sull'azione. Rossi (2006a, p. 39) riprende un'affermazione di Schön (1988) rispetto alle storie come modi della riflessione, ma anche come oggetti privilegiati delle riflessioni<sup>5</sup>.

Oltre al PNF, il MIUR, nel 2018, ha emanato un successivo documento che descrive il portfolio o dossier professionale come dispositivo olistico per la documentazione e la riflessione del proprio percorso personale e professionale<sup>6</sup>. Se ne presenta di seguito un estratto che mette in evidenza sia le finalità, sia i passaggi metodologici che trovano buona corrispondenza sia con l'approccio olistico dell'impianto sviluppato presso la Facoltà di Scienze della Formazione a Unibz, sia con i passaggi metodologici e con la relativa strutturazione in blocchi.

**1. Che cos'è il dossier professionale**

La scelta del termine "dossier professionale" parte dalla consapevolezza che nella letteratura di settore si trovano lavori sul tema che per designare lo stesso strumento utilizzano parole diverse, quali portfolio, e-portfolio, digital portfolio, piano di sviluppo personale o Personal development plan, dossier personale, Self portrait, Teacher dossier, ecc.

Il termine più noto, tuttavia, per indicare il dossier professionale è "portfolio": usato dagli anni trenta del secolo scorso in vari settori.

Nel mondo produttivo il termine descrive la raccolta dei migliori prodotti di un artigiano o di un artista oppure il Curriculum Vitae che un soggetto può utilizzare per avviarsi al mercato del lavoro.

Dagli anni settanta del secolo scorso, il dossier professionale o portfolio è stato utilizzato anche nella formazione e può essere presentato sia come il risultato di un processo sia come il processo stesso.

Il dossier, inteso come un processo aperto, mette in luce la relazione tra le esperienze del soggetto e la loro elaborazione al fine di una sempre maggiore consapevolezza personale e lavorativa.

Il dossier professionale, visto come prodotto già realizzato, può essere un utile strumento per valutare la propria attività, sia in ambito produttivo sia in ambito scolastico.

Le fasi di realizzazione di un dossier costituiscono strumenti privilegiati per riflettere sul percorso personale e professionale che il soggetto ha messo in atto, con la finalità di capire cosa e come ha funzionato e per individuare i passaggi successivi che possano valorizzare la propria traiettoria di studio e di lavoro in un'ottica di apprendimento continuo.

Molti sono i modelli di dossier professionale presenti in letteratura, tra i più consolidati si ritrovano quelli di Danielson e Abrutin (1998), di Barret (2006) e di Seldin (2004). I principali passaggi metodologici che compongono un dossier professionale sono:

- la selezione;
- la riflessione;
- la proiezione;
- la pubblicazione.

Tali fasi hanno in comune tre elementi: l'approccio olistico, il forte legame tra prodotto e processo e la struttura in fasi o blocchi.

Fig. 22 - Estratto dal documento del MIUR

5. Schön (1988, p. 22): "Quando prendiamo l'abitudine di registrare le nostre storie, allora possiamo riguardarle secondo il significato che abbiamo costruito al loro interno, sia secondo le nostre strategie di narrazione".

6. Cfr. [www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf](http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf).

A partire da queste considerazioni, all'interno dell'attività di formazione e dei laboratori di tirocinio indiretto, si è individuato e costruito un ambiente di e-portfolio, dispositivo estensivo di luogo/tempo, adeguato all'accompagnamento delle attività formative iniziali degli studenti. La formazione è costituita da esperienza di apprendimento formale, non formale, e informale, dalle esperienze di vita, dalla pratica professionale osservata e agita durante le esperienze di tirocinio, dalle riflessioni durante e sull'esperienza, dal recupero della teoria a partire dalla pratica, dalla valutazione e autovalutazione delle azioni progettuali attuate.

Tale dispositivo viene riconosciuto come strumento-processo che permette di rendere visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale), nonché come risultato, “prodotto”, di tale processo.

### **3.2. L'e-portfolio della Università di Bolzano: un dispositivo per monitorare la crescita professionale degli studenti futuri insegnanti**

Il portfolio professionale permetterà ai docenti di documentare la propria storia formativa operando direttamente sulla piattaforma on line. La sua elaborazione aiuterà [...] a riflettere sulla propria attività didattica e sul proprio modo di progettare e realizzare l'insegnamento [...] diventa quindi lo strumento per riconoscere e valorizzare ogni passaggio della propria storia formativa e professionale, dentro e fuori la classe, nella comunità scolastica allargata, a diversi livelli nel sistema scolastico (MIUR, 2016, p. 19).

È a partire da queste affermazioni del PNFD, coincidenti con il progetto e-portfolio per la documentazione dello sviluppo Personale e Professionale, che si è sviluppato il progetto.

#### **3.2.1. La struttura dell'e-portfolio**

Per realizzare il modello di e-portfolio è stata scelta la piattaforma open source Mahara<sup>7</sup>, collegata all'ambiente Moodle dell'Università di Bolzano, Open Learning Environment (OLE)<sup>8</sup>, raggiungibile con il medesimo

7. <https://mahara.org/>.

8. <https://ole.unibz.it/>.

account Unibz degli studenti, assicurando in tal modo le condizioni di protezione dei dati personali.

Per la gestione tecnologica dell'ambiente si è fatto riferimento a risorse interne dotate di competenze specifiche che hanno permesso una progettazione e un design adatti agli scopi individuati, oltreché a un processo di introduzione all'ambiente per gli studenti e per i coordinatori e responsabili di tirocinio.

Poche finora le problematiche tecniche evidenziate, fatto salvi alcuni problemi relativi all'export del portfolio stesso e alla stampa dell'elaborato, essendo prevista ancora l'archiviazione cartacea del prodotto. L'archiviazione dei prodotti digitali annuali risulta essere tuttora uno snodo critico e solo parzialmente risolto.

A partire dalla sperimentazione avviata ancora nell'anno accademico 2015-2016, che ha coinvolto circa 130 studenti di una annualità, si è successivamente passati ad estenderne l'uso a tutti gli studenti delle 5 annualità, considerando la rimodulazione avvenuta a partire dal 2017.

La struttura iniziale è costituita da una pagina sinottica che contiene, anche visivamente, le 3 aree di indagine: la parte personale implicata nella scelta professionale, la parte dell'azione, dell'agire didattico e la parte della riflessione sulla pratica, l'autovalutazione e l'eterovalutazione (del tutor dei tirocinanti e del coordinatore di tirocinio).

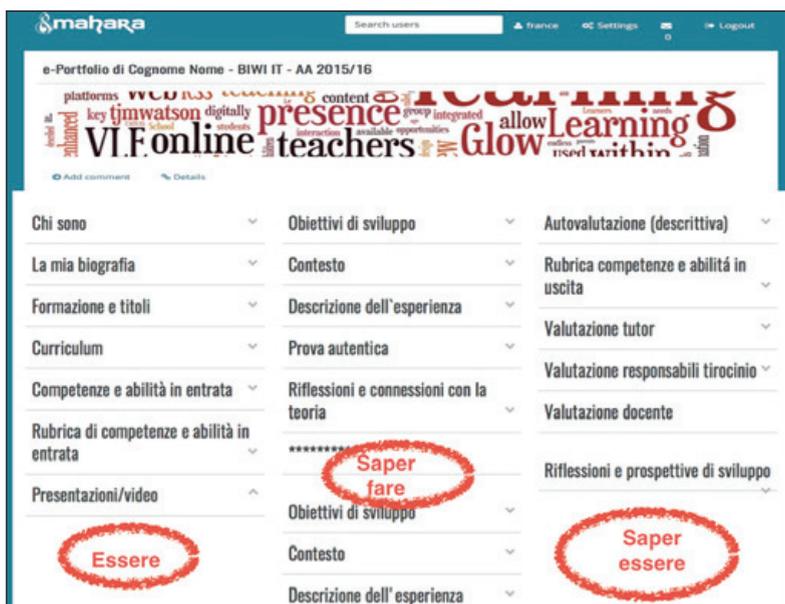


Fig. 23 - Pagina della prima strutturazione dell'e-portfolio

Successivamente, nel corso degli anni, considerando anche le problematiche emerse, si è provveduto a modificare, togliere o aggiungere blocchi necessari a rendere più efficace lo strumento e si è passati da una sola pagina ad una “collezione di pagine” ovvero una sorta di book a pagine sfogliabili che però hanno mantenuto la triade – sviluppo personale/professionale – agire didattico – riflessione: autovalutazione, etero-valutazione.

A causa della rimodulazione, che prevede per il primo, terzo e quinto anno un tirocinio paritario nei due ordini di scuola (infanzia e primaria) si è quindi passati a strutturare il portfolio su 2/3 pagine, la prima dedicata allo sviluppo personale collegato alla professione, la seconda all’esperienza nella scuola primaria, la terza all’esperienza nella scuola dell’infanzia.

Si passa, di seguito, ad illustrare la prima parte del portfolio comune a tutte le annualità, ovvero la pagina personale, della presentazione, osservazione del sé personale che gradualmente si connota anche di dimensioni professionali.

Successivamente saranno illustrate le particolarità più interessanti all’interno delle pagine dedicate all’agire didattico, nonché alla tipologia di portfolio per le annualità che presentano il solo tirocinio indiretto.

Nel procedere con la presentazione e l’analisi della struttura si andrà a collocare il focus sulla parte che riguarda la competenza digitale specificando quale contributo essa abbia apportato all’interno delle narrazioni, delle analisi e delle riflessioni svolte dagli studenti.

### 3.2.2.1. Pagina per la costruzione della identità personale e professionale (essere e sapere)

La pagina rappresentata si riferisce all’e-portfolio del primo anno che, come ricordato precedentemente, prevede un tirocinio diretto breve, in entrambi gli ordini di scuola (30 h + 30 h) e un tirocinio indiretto sostanzioso (40 h) che consente di dedicare tempo per conoscersi e conoscere, con un fine quindi orientativo nel proprio percorso. Un tirocinio indiretto che, come abbiamo sottolineato precedentemente, diventa anche spazio-laboratorio per sviluppare la competenza digitale che, a tutti gli effetti, si presenta come competenza comunicativo-riflessiva-etico-deontologica, quindi una competenza necessaria allo sviluppo professionale.

La pagina di presentazione personale richiede allo studente un compito osservativo e autovalutativo, laddove l’oggetto della osservazione diviene proprio lo studente stesso, con le sue caratteristiche, con le sue relazioni, con i suoi vissuti e le sue scelte, ma anche con le sue proiezioni e rappresentazioni del futuro della sua vita personale e professionale.

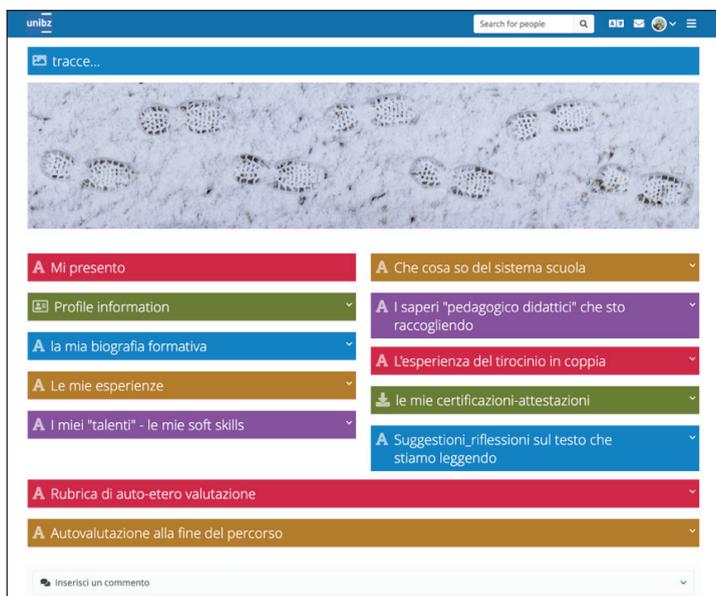


Fig. 24 - Prima pagina dell'e-portfolio del primo anno

Attraverso la biografia formativa nei contesti di vita formali/informali/non formali, la ricognizione dei “segni positivi” lasciati da persone, cose e situazioni precedenti assunti come “in-segnamenti” (Rivoltella, 2019) e i traguardi raggiunti in termini di conoscenze e competenze, lo studente può visualizzare il proprio stato dell’arte rispetto all’essere e al sapere, ma anche connotare in maniera emotivo-affettiva la propria storia formativa, ricercandone le tracce significative che hanno contribuito/contribuiscano a orientare la persona verso la professione. La biografia (analizzata e selezionata) ha quindi inizialmente (parliamo di formazione iniziale) un valore orientativo molto importante, contribuendo a fare chiarezza nella propria direzione di vita e a costruire una prima immagine del sé professionale, con la consapevolezza di confrontarlo e di rivederlo alla luce dell’esperienza effettivamente condotta nella pratica (sia essa osservativa, sia essa attiva).

In aggiunta e in integrazione alla biografia formativa, il tirocinio del primo anno prevede un laboratorio di tirocinio indiretto dedicato alla tematica delle *soft skill*<sup>9</sup> (blocco del portfolio: I miei talenti – le mie *soft*

9. “... represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, interpersonal, intellectual and practical skills. Soft skills help people to adapt and behave positively so that they can deal effectively with the challenges of their professional and everyday life” (Haselberg *et al.*, 2012).

*skills*), laboratorio nel quale viene chiesto allo studente di analizzare il proprio sé alla luce di alcune dimensioni personali (curiosità, flessibilità, imprenditorialità, tolleranza atteggiamento interculturale) che vengono particolarmente sollecitate in un momento di cambiamento della propria esistenza, rappresentato dall'inizio di un percorso universitario, che comporta, spesso, un salto oltre la propria "comfort zone" (Toniolo, 2017). Attività che si presta ad essere documentata nel portfolio, oltre che con una narrazione testuale, anche con un "meme"<sup>10</sup>, che racconta con il linguaggio multimediale una soft skill posseduta o una da implementare, di cui qui si vogliono fornire degli esempi. Questo tipo di linguaggio risulta spesso molto efficace perché pregno di emozioni personali di immediata lettura, facilmente condivisibile con i pari e con eventuali altri attori del percorso formativo, ad esempio il/la tutor coordinatore o il/la tutor del tirocinante.



Fig. 25 - Meme per narrare una delle proprie skills (Ilaria)



Fig. 26 - Meme per narrare una skill da migliorare (Deborah)

10. [www.merriam-webster.com/dictionary/meme](http://www.merriam-webster.com/dictionary/meme): an idea, behavior, style, or usage that spreads from person to person within a culture.

Nella pagina personale prendono posto anche i saperi pratici (sulla istituzione scolastica) e teorici (pedagogici e didattici raccolti nei vari corsi frequentati), le riflessioni sull'esperienza in coppia e le suggestioni rispetto ad un testo che viene proposto per il primo anno di corso, individuato dai tutor coordinatori di tirocinio. La scelta per il primo anno è caduta sul testo di Mitchel Resnick "Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT". Un volume che illustra l'approccio esperienziale e creativo caratteristico della scuola dell'infanzia, da estendere, secondo l'autore, a tutto il percorso formativo. Approccio che poggia sui 4 pilastri, le 4P, rappresentate da *Project, Passion, Peers e Play*, dimensioni ritenute indispensabili nella dotazione dei futuri docenti.

A questa prima pagina, gli studenti ritornano a fine esperienza per le loro riflessioni, per l'autovalutazione e per la valutazione del portfolio condivisa con i tutor coordinatori, attraverso una rubrica di valutazione che prende in rassegna le varie dimensioni richieste dalla compilazione del portfolio (narrazione del sé, orientamento, analisi delle proprie *soft skills*, conoscenza dei due contesti scolastici, osservazioni di pratiche e autoanalisi in uscita).

Per completare i diversi blocchi, gli studenti possono scegliere i linguaggi preferiti. Ad esempio, per il primo blocco "mi presento" viene suggerito loro un ambiente interattivo visuale-testuale "*Thinglink*"<sup>11</sup> molto efficace, che aggrega su una singola mappa i diversi aspetti che gli studenti vogliono mettere in evidenza per narrarsi. Ne risulta una narrazione multimediale che si presenta spontanea, vivace, spesso profonda rispetto a elementi che, con il solo testo non sempre compaiono. Studenti e studentesse che mettono in evidenza i valori delle amicizie, della famiglia, lo spessore culturale dei viaggi e delle lingue incontrate, in questo collegandosi agli input ricevuti nell'incontro sulle *soft skills* precedentemente descritto, che creano "meme", immagini di *background* e delle proprie esperienze tali da conferire al prodotto anche un valore aggiunto, quello della creatività e della bellezza, che Rivoltella (2020) definisce come dimensione etica e estetica. Caratteristiche che contribuiscono a valorizzare il senso di identità che vogliono comunicare.

Per quanto riguarda la *privacy*, il sistema permette agli studenti di agire selettivamente sui diversi blocchi autorizzando in diversi modi la loro visualizzazione agli esterni, facendo in questo modo esperienza diretta di protezione dei propri dati personali.

11. [www.thinglink.com/en-us/edu](http://www.thinglink.com/en-us/edu).

Nelle immagini successive si fornisce una esemplificazione di queste presentazioni di sé nelle varie annualità, che vanno da una forma iniziale più semplice ad una sempre più complessa, delineando la graduale crescita personale e professionale.



Fig. 27 - Immagine per presentarsi creata con Thinglink (Iris)

Visualizziamo qui una prima, semplice narrazione di sé, delle esperienze informali, di quelle affettive ed inoltre dei propri orizzonti personali e professionali. Dietro ogni “tag” si aprono le narrazioni sotto forma di testo, o di video, o di testo multimediale visuo-audio-testuale.

Negli anni successivi, queste presentazioni si arricchiscono in termini quantitativi e qualitativi, i linguaggi utilizzati sono comunque quelli visuali che permettono di narrarsi in termini strutturati (esempio mappa) o con il linguaggio del video o ancora dell’audio.

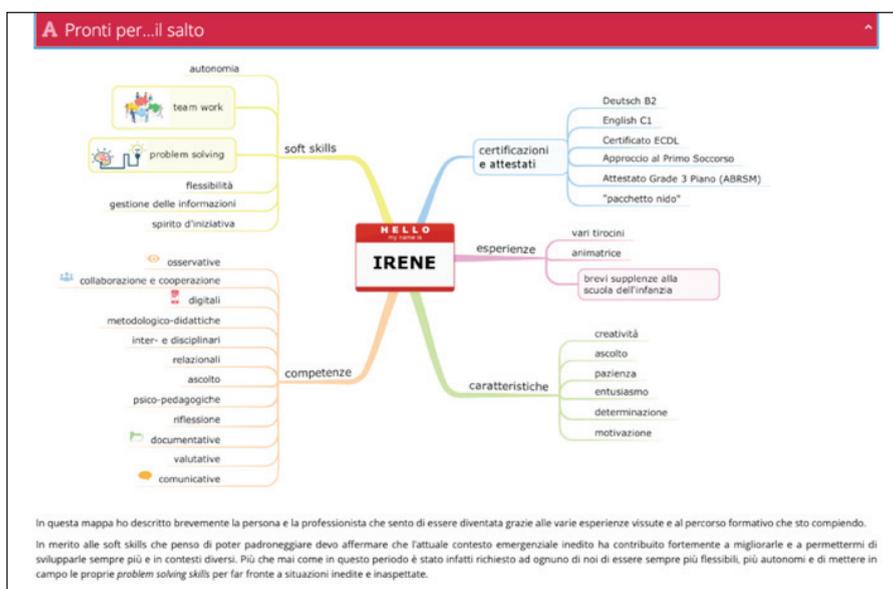


Fig. 28 - Mappa di una presentazione personale/professionale (Irene)

Questa è la mappa prodotta da una studentessa del quarto anno di corso che si rappresenta attraverso alcune categorie descrittive, sia della persona, sia della futura professionista, come lei stessa mette in evidenza. Una mappa diventa uno strumento per praticare la competenza di selezione, di sintesi, di organizzazione dei contenuti, in questo caso degli aspetti che la studentessa vuole mettere in evidenza. Nello stesso tempo diviene elemento comunicativo efficace da utilizzare, oltre che come autovalutazione, anche come format per la presentazione agli interlocutori del tirocinio diretto.

Il video è invece il format scelto da questa altra studentessa per presentare il proprio itinerario di crescita personale professionale, nella prima sezione del portfolio del terzo anno di corso. Un video che diventa occasione di narrazione del suo percorso formativo, attraverso la selezione di oggetti materiali e immateriali che la hanno fatta crescere. In questo caso la valigia, che si riempie, costituisce la metafora del suo portfolio.

L'uso del linguaggio audiovisivo richiede tempo, organizzazione, preparazione del materiale e del testo, una regia accurata; quindi, determina l'applicazione di competenze complesse che conferiscono alla comunicazione una ricchezza e una efficacia notevole, sicuramente adatta allo sviluppo delle competenze, non solo digitali, dei futuri insegnanti.



Figg. 29-30 - Video di presentazione "la valigia del tirocinio" (Francesca)

Molto interessanti, sia dal punto di vista comunicativo, sia da quello riflessivo risultano anche gli audio-selfie, realizzati nel secondo e nel quinto anno con due scopi differenti.



Fig. 31 - Audio selfie

In che cosa consiste l'audio-selfie? a partire dalla biografia formativa elaborata nell'anno precedente, agli studenti viene chiesto di produrre un audio di 90 secondi che si struttura secondo un copione:

- 30" per parlare dei segni principali lasciati dai vari percorsi formativi e dalle esperienze collegate alla professione;
- 30" per raccontare della evoluzione della motivazione ad un anno dalla scelta professionale;
- 30" per presentare il profilo professionale in progress (che insegnante vorrei essere).

Questo il contenuto dell'audio selfie del secondo anno, mentre nel quinto anno esso ha lo scopo di fungere da presentazione di sé al tutor dei tirocinanti, all'inizio della esperienza di tirocinio diretto.

Anche in questo caso è interessante notare quanto la produzione di un audio richieda abilità critiche e riflessive, nonché comunicative ed espressive efficaci. È infatti necessario selezionare con accuratezza ciò di cui si vuole parlare, come pure affinare la capacità di sintesi e la competenza lessicale. Inoltre, la possibilità di potersi ascoltare e ri-ascoltare permette un giusto distanziamento tra il soggetto e l'oggetto narrato, favorendo in questo modo l'analisi critica del prodotto, che in questo caso è costituito dal proprio sviluppo personale e professionale. Il portfolio digitale diviene qui un contenitore adeguato per questo tipo di artefatto che si configura come un prodotto notevolmente più complesso e sfidante della sola descrizione testuale.

Un altro blocco che caratterizza la pagina iniziale è rappresentato dai saperi che gli studenti via raccolgono e sui quali riflettono rispetto al contributo che essi forniscono al loro agire didattico. Vengono utilizzate applicazioni che riescono a dare con una unica schermata, *one shot*, la visione di insieme delle varie componenti raccolte, le quali vengono esplicitate aprendo, di volta in volta, le icone che rappresentano il concetto. Anche in questo caso il processo attivato è duplice, la scelta del significante costituisce già un'operazione di significazione, che poi viene esplicitata nella descrizione del significato.



Fig. 32 - I saperi nella valigia del tirocinio (Matilde)<sup>12</sup>

Questi esempi mettono in evidenza lo spazio dedicato alla competenza digitale nel percorso di tirocinio per la parte della costruzione graduale della identità personale e professionale. Un portfolio digitale diventa un ambiente nel quale i linguaggi cambiano, diventano più vari e più ricchi, e questa ricchezza di linguaggi determina anche un'altrettanta ricchezza di pensiero. Parafrasando Wittgenstein, “i limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”<sup>13</sup>, potremmo ipotizzare che il digitale sia un nuovo mondo da esplorare e da integrare nella esperienza quotidiana, che permette di uscire dalla zona nota, dalla *comfort zone*, di conoscere e applicare nuovi linguaggi per esprimere e comunicare al meglio le potenzialità e le diversità dei soggetti. Quindi, possiamo ribadire, attraverso diverse evidenze, che praticare i linguaggi multimediali costituisce una abilità imprescindibile per ampliare gli orizzonti del proprio mondo e per meglio leggere e vivere la complessità di una esistenza “onlife” (Floridi, 2015) che ormai coinvolge tutte le generazioni in tutte le situazioni, comprese quelle formative.

12. <https://view.genial.ly/5db7509cc9fede0f59f69627/interactive-content-la-valigia-del-tirocinio>.

13. [www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Tractatus\\_logico-philosophicus\\_\(italiano\)](http://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Tractatus_logico-philosophicus_(italiano)).

### 3.2.2.2. Pagina dell'agire didattico: il fare (saper fare)

Il secondo blocco si riferisce al “fare” e si struttura in due modalità diverse a seconda che il tirocinio sia di tipo osservativo-collaborativo primo anno, o attivo-progettuale (terzo e quinto anno) del corso di laurea. È il blocco in cui lo studente ha il compito di documentare l'esperienza, sia essa osservata, sia essa agita in prima persona.

Vengono richieste analisi del contesto, osservazioni focalizzate e/o progettazioni mirate al proprio obiettivo di sviluppo, documentazioni specifiche e prove autentiche, nonché azioni di valutazione del proprio essere e del proprio agire.

Il fare viene quindi problematizzato, sottoposto a riflessione costante e intrecciato alle sollecitazioni teoriche da esso derivanti.

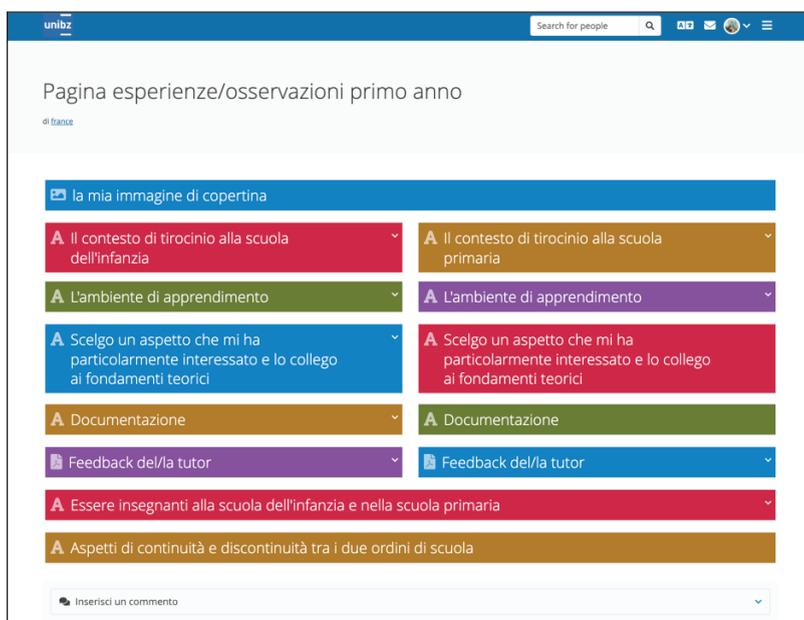


Fig. 33 - Pagina 2 del portfolio del primo anno

Nell'immagine precedente viene illustrata la pagina relativa alle due esperienze del primo anno nei due diversi contesti scolastici, i temi da osservare e i riferimenti teorici da collegare agli approfondimenti. Inoltre, le richieste riguardano una riflessione sulle continuità e discontinuità tra i due ordini di scuola.

Negli anni successivi di tirocinio diretto, il terzo e il quinto, nei due ordini di scuola, le pagine per ognuno di essi sono singole e riguardano oltre all'osservazione del contesto e delle pratiche, anche la ipotesi di progettazione, la sua attuazione e la valutazione del percorso proposto. Si richiede inoltre una autovalutazione sull'esperienza vissuta anche in riferimento al *feedback* ricevuto dal/la tutor del tirocinante. Nel processo di elaborazione dell'autovalutazione gli studenti potranno attingere a documenti teorici riguardanti le competenze professionali come quello dell'*Expert Teacher* (Ianes *et al.*, 2019) o altri a discrezione del *team* di coordinatori.



Fig. 34 - Portfolio terzo anno: pagina relativa all'agire didattico

Questa pagina, riferita al tirocinio diretto del terzo anno di corso, alla scuola primaria, viene replicata per l'esperienza alla scuola dell'infanzia. Successivamente viene riproposta e implementata per l'esperienza del quinto anno di corso.

Anche nella sezione dell'agire didattico, gli studenti si avvalgono spesso di artefatti multimediali digitali che permettono loro di docu-

mentare e di riflettere sui percorsi proposti, accompagnando il testo con immagini, colori e schemi che potenziano l'efficacia comunicativa e che permettono a loro di rivedere il percorso e i prodotti. Una studentessa racchiude nel seguente commento il valore aggiunto dato dalla rappresentazione delle proprie riflessioni attraverso artefatti digitali "Infine, devo dire che esser riuscita a creare così tanti artefatti mi ha permesso di migliorare molto la mia capacità di sintesi, obbligandomi a pensare ad ogni piccolo dettaglio, incluso a quale fosse per ogni settore il modo migliore di rappresentare efficacemente i concetti" (Iris). Ciò si collega a quanto evidenziato da Bruner rispetto alla "principio della esternalizzazione" laddove viene riconosciuto il valore della esposizione visuale delle opere, che permettono condivisione e riflessione sulle stesse in una direzione volta al miglioramento.

Qui alcuni esempi di esternalizzazione del percorso attraverso una integrazione tra il testuale e il visuale.



Fig. 35 - Segmento di Rappresentazione visuo-testuale del percorso proposto in classe (Anna e Giovanna)

**A Come abbiamo lavorato?**

Io ed Anna, avendo lavorato in coppia fin dal principio, abbiamo progettato il setting, scelto le metodologie e le strategie in maniera condivisa. Per questo abbiamo ritenuto opportuno portare avanti il nostro lavoro di coppia anche dopo l'esperienza diretta e lo abbiamo fatto incontrandoci e redigendo insieme un testo condiviso che potesse riassumere le idee di base che hanno guidato le nostre progettazioni. La stesura dei principi che abbiamo utilizzato risulta pertanto congruente, tuttavia ci sono state alcune divergenze nel nostro percorso affrontato con due classi diverse, che abbiamo messo in evidenza sotto forma di commenti personali insieme ad alcuni aspetti che più ci hanno colpiti.

**LE STRATEGIE CHE ABBIAMO MESSO IN ATTO**

Grazie ai corsi frequentati nei primi due anni di università abbiamo riconosciuto l'importanza della **centralità del bambino** nel processo di insegnamento e apprendimento. Già a partire dalla fine dell'Ottocento i maggiori esponenti dell'attivismo, tra cui John Dewey, avevano sottolineato come l'educazione dovesse mirare allo sviluppo globale e rispondere a pieno regime ai **bisogni** e alle **esigenze** di tutti i bambini. Alla luce di questo, le scuole dovevano impegnarsi a costruire un progetto che facesse leva sui loro **interessi** e **sulle loro motivazioni**, in modo che il fanciullo potesse essere centrale e attivo nel processo di costruzione delle conoscenze. L'insegnante, infatti, non era più il detentore assoluto del sapere, bensì una guida, uno **scaffolder**.

**Riferimento teorico:** Il termine *scaffolding* fu utilizzato in pedagogia e psicologia per indicare l'aiuto dato da una persona ad un'altra per svolgere un compito. Questo termine fu introdotto per la prima volta da Jerome Bruner, anche se fu ripreso e perfezionato da Lev Vygotskij, il quale teorizzò il concetto di "zona di sviluppo prossimale". Secondo lo psicologo russo, il soggetto che apprende presenta un'area effettiva di sviluppo, che delinea le competenze effettivamente acquisite ad un certo momento dello sviluppo cognitivo e un'area potenziale di sviluppo, che fa riferimento alle competenze che potrebbero essere acquisite in futuro mediante l'aiuto e il sostegno di una persona esterna.

Fig. 36 - Segmento della riflessione sull'esperienza agita integrata da artefatti (Anna e Giovanna)

transmissivo a favore di approcci metodologici più innovativi, aperti ed interattivi.

**Immaginare, riflettere, condividere, giocare, creare** sono le azioni che vengono messe in atto nei giardini d'infanzia e che sostengono l'apprendimento creativo, che dovrebbe essere attuato anche nelle scuole di ordine superiore. Questa spirale, così come viene definita da Resnick, è il motore del pensiero divergente e permette ai bambini di sviluppare e perfezionare le loro capacità.

Per attuare ed incoraggiare questo approccio, sono **4 i principi guida** che gli insegnanti dovrebbero esaudire: la realizzazione di **progetti**, la **passione**, il **confronto costante con i pari** e il **gioco**, inteso come giocostruttura piuttosto che come attività ricreativa. Secondo questa prospettiva, i bambini sono spinti alla **scoperta** e all'**ideazione**, giocano con ciò che hanno costruito, condividono, riflettono sulle azioni e

Fig. 37 - Segmento delle riflessioni e collegamenti con la teoria (Anna e Giovanna)

Questi esempi, selezionati tra molti, evidenziano il bisogno delle studentesse e degli studenti di integrare la sola scrittura con delle rappresentazioni visuali che ben si prestano a sottolineare, in questo caso, sia le tecniche usate in classe durante il loro percorso, sia i riferimenti a conoscenze pedagogico-didattiche cui si affidano nella loro riflessione. Il valore aggiunto di una rappresentazione integrata risulta proprio quello di rafforzare la fase riflessiva, andando a dare una forma al proprio pensiero, amplificando quindi la azione metacognitiva. Inoltre, la rappresentazione grafica digitale conferisce un aspetto personalizzante e creativo al proprio prodotto, connotandolo anche di una dimensione emotiva.

### 3.2.2.3. Valutazione tra auto e etero (saper essere)

Ogni pagina del portfolio termina con uno spazio per i commenti che permette un dialogo *feedback* continuo tra studenti e coordinatori di tirocinio, qualora il portfolio sia condiviso dallo studente, che può lasciarlo sempre condiviso, oppure farlo in periodi selezionati, sia con i coordinatori sia con i compagni o docenti all'interno della istituzione. Il fatto di rendere visibile il proprio percorso durante l'azione, quello che Hattie chiama *visible learning*, permette un *feedback* immediato e continuo che è ciò che lo rende, sempre secondo Hattie (2012), efficace, all'interno di una concezione formativa della valutazione.

Il portfolio è di per sé uno strumento per l'autovalutazione continua che lo studente compie sul proprio itinerario di sviluppo personale e professionale, tuttavia essendo esso stesso uno strumento-processo ma anche un "prodotto", viene monitorato anche dal tutor coordinatore di tirocinio e concorre, al termine della esperienza, insieme ad altri elementi, alla determinazione dell'esito in termini quantitativi, della valutazione dell'intero tirocinio. Per fare questo si è costruita, per ogni annualità, una rubrica di valutazione (Castoldi, 2019), che viene condivisa tra studente e tutor coordinatore. Si riportano qui, come esempio, le voci di una rubrica per il tirocinio del terzo anno i cui indicatori osservabili costituiscono le dimensioni che dovranno essere sviluppate nel portfolio relativo:

Tab. 1 - Indicatori rubrica di valutazione/autovalutazione

- 
- |    |  |
|----|--|
| a) | Spiegare ai compagni, al/la tutor dei tirocinanti, ai bambini che incontrerete le vostre competenze, i vostri interessi, i vostri risultati di apprendimento.  |
| b) | Spiegare/descrivere in forma scritta (portfolio) la rete dell'apprendimento in cui siete coinvolti (spazi, tempi, persone), cogliendone caratteristiche, bisogni, vincoli, opportunità e risorse.                              |
| c) | Progettare una esperienza di insegnamento/apprendimento (almeno tre interventi) utilizzando il modello dell'allineamento costruttivo (esplicitazione dei RAA, delle forme di valutazione, delle attività/contenuti/strategie). |
| d) | Applicare alcune competenze durante la pratica in situazione.  |
| e) | Collegare le esperienze pratiche attuate ai riferimenti teorici (portfolio).   |
| f) | Riflettere, valutare il prodotto e il processo, autovalutarsi rispetto alla crescita personale e professionale integrando il <i>feedback</i> dei pari, dei tutor dei tirocinati e dei tutor coordinatori.                      |
- 

Tale rubrica, costruita utilizzando descrittori osservabili e quantificabili (i verbi costituiscono una azione precisa) ha una funzione orientativa e

di *scaffolding* per gli studenti che sono informati su cosa e come scrivere, documentare e riportare nel portfolio già all’inizio della loro esperienza, e costituisce una piattaforma comune per valutare quanto riportato, il livello della comunicazione, della coesione, della completezza, dell’agire didattico specifico, della consapevolezza e del pensiero critico e proiettivo rispetto al proprio sviluppo. In questo modo autovalutazione e valutazione esterna si confrontano e si implementano a vicenda.

Per ciò che riguarda lo sviluppo di competenze professionali, sono gli studenti stessi che costruiscono le loro rubriche, come in questo esempio visuale di autovalutazione delle competenze, da parte di studentesse del terzo anno che hanno interagito sia nella progettazione, sia nella valutazione delle loro agire didattico, per cui definiscono l’azione come co-valutazione.

SCHEDA DI CO-VALUTAZIONE							
	Competenza etico-deontologica	Competenza relazionale empatica	Competenza progettuale	Competenza metodologica strategica	Competenza disciplinare	Competenza riflessivo-autovalutativa	
Prima dell'esperienza	😊	😊	😬	😊	🤔	😊	
Dopo l'esperienza	👑	👑	😊	👑	😊	👑	
😬	C'è ancora da lavorare	🤔	Puoi fare di meglio	😊	Sei sulla buona strada	👑	Continua così!

Fig. 38 - Scheda di co-valutazione costruita da una coppia di studentesse (Anna e Giovanna)

Osservando con attenzione questo post si possono ricavare diverse informazioni sulle abilità riflessive degli studenti e delle studentesse. Innanzitutto, vengono indagate e definite le competenze professionali sperimentate durante il tirocinio, una lista sufficientemente esaustiva e approfondita trattandosi di un tirocinio del terzo anno. Inoltre, vengono definiti i livelli attraverso il linguaggio delle emoji, che forniscono una situazione in entrata e una in uscita. Un esercizio questo, stimolante e molto proficuo per ciò che riguarderà la pratica futura dei nuovi insegnanti, non solo per ciò che riguarda la valutazione del loro processo di miglioramento, ma trasferibile come pratica nelle modalità di valutazione/autovalutazione dei e con i futuri alunni.

### 3.3. L'e-portfolio nei due anni di tirocinio esplorativo

La struttura di e-portfolio presentata precedentemente si riferisce ai tre tirocini diretti previsti dal percorso, mentre per ciò che riguarda i tirocini esplorativi indiretti del secondo e del quarto anno si sono rese necessarie alcune modifiche della struttura, per renderla adeguata alle richieste e alle tematiche affrontate in questi anni particolari.

Si passa qui di seguito a illustrare il portfolio di queste due annualità, tenendo presente che viene sempre richiesta una narrazione del sé personale e professionale che evolve nel corso degli anni, una documentazione della fase osservativa-esplorativa-attiva e successivamente una riflessione sugli effetti del percorso intrapreso per ciò che riguarda la crescita in termini di competenze professionali.

unibz Search for people

Immagine che mi rappresenta in questo percorso

Informazioni del profilo Primo percorso formativo (tre direzioni di lavoro)

Audio-selfie (biografia) Documentazione

SWOT ANALYSIS Riflessione e connessione con le teorie

Ipotesi progettuali

Secondo percorso formativo (gennaio\_aprile)

Riflessione e connessione con le teorie

Ipotesi progettuali

Il mio percorso formativo personale

Autovalutazione finale

Rubrica di valutazione del tutor

Inserisci un commento

Strength Weakness

S W

O T

Opportunity Threat

Con questo modello potrete compilare una autoanalisi relativa

vostri punti di forza

vostri aspetti da migliorare (anziché criticità)

le opportunità offerte da questo vostro secondo anno di studio/tirocinio

gli eventuali ostacoli che potrebbero intralciare...

Fig. 39 - Pagina del portfolio del secondo anno

Il portfolio per questa annualità (secondo anno – tirocinio esplorativo) si struttura su una sola pagina proprio per tener intrecciate le tre dimensioni: essere-agire-saper essere.

Per ciò che riguarda la parte personale viene introdotto un campo denominato “audio-selfie” in cui, a partire dalla biografia formativa elaborata nell’anno precedente, viene chiesto di produrre un audio di 90 secondi che si struttura secondo un copione descritto nel paragrafo precedente.

Viene inoltre introdotto, in questa pagina contenitore, una modalità di analisi e valutazione mutuata dal campo economico, la cosiddetta *Swot Analysis*, che prende in considerazione quattro dimensioni del proprio progetto di crescita:



Fig. 40 - Modello SWOT

- S = *Strenghts* (i miei punti di forza).
- W = *Weakeness* (le mie criticità, i miei punti di miglioramento).
- O = *Opportunities* (le opportunità che mi si sono presentate e mi hanno fatto crescere).
- T = *Threats* (le minacce, le problematiche che non hanno permesso uno sviluppo come quello inteso inizialmente).

Il Modello della SWOT è stato considerato efficace, nei processi formativi, per implementare lo sviluppo del pensiero critico e della autoconsapevolezza (Manal AlMarwani, 2020), come pure per indagare la portata

innovativa nella introduzione di strumenti e approcci nelle pratiche didattiche (Arslan *et al.*, 2021).

Per ciò che riguarda la parte dell'agito, viene richiesta la documentazione dei momenti salienti dei percorsi effettuati con successiva riflessione e connessione ad elementi teorici affrontati. Inoltre, laddove sia possibile, si chiede di formulare, in piccolo gruppo, una ipotesi progettuale per immaginare come, quanto esperito nei laboratori possa essere applicato in una situazione didattica.



Fig. 41 - Pagina del portfolio del quarto anno (tirocinio esplorativo)

Questa immagine rappresenta la pagina del portfolio del quarto anno, anche esso previsto come tirocinio esplorativo che prevede sia percorsi di esplorazione disciplinare attraverso esperienze di insegnanti esperti, sia percorsi relativi a competenze trasversali, comunicativo-empatico relazionali e di consolidamento del percorso di *soft-life skills*, oltre alla prospettiva che rimane sullo sfondo di tutte le esperienze, ovvero quella relativo alla costruzione delle competenze di cittadinanza. Anche in questo caso viene chiesta una autoanalisi iniziale – quanto sono pronto/a per il salto verso la professione – sia una finale con una *Swot Analysis*.

Si è già dato esempio, nelle parti precedenti, di artefatti costruiti per ciò che riguarda la presentazione del sé pronto per il salto professionale come rappresentato nella figura 24. mentre per ciò che riguarda gli artefatti costruiti per documentare le attività esperite durante il tirocinio si rimanda alle figure, dalla 13 alla 20, nel presente volume.

Inoltre, ultimo, ma non per importanza, la compilazione della biblio/sitografia che supporta la riflessione e l'assunzione di responsabilità rispetto ai contenuti inseriti, ovvero la compilazione della dichiarazione antiplagio. Queste due annualità presentano ancora un campo necessario a documentare un itinerario di autoformazione di dieci ore, lasciato in gestione agli studenti. Autoformazione costituita da partecipazione a convegni, seminari, lezioni, e quanto altro possa contribuire ad un arricchimento del percorso professionale intrapreso.

### 3.4. Conclusioni

L'e-portfolio costruito presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Unibz si configura come uno strumento continuamente in progress, quindi adattabile e flessibile, secondo la logica del digitale; accompagna gli studenti dal primo all'ultimo anno, variando nella strutturazione, ma mantenendo per tutte le annualità le seguenti dimensioni:

- le aree dell'identità personale e professionale;
- l'analisi e la selezione dei materiali della propria esperienza;
- la riflessione e il collegamento con le teorie, ed inoltre;
- l'autovalutazione di fine percorso che serve come materiale iniziale per il portfolio successivo.

Questo, nell'ottica di un processo continuo che evolve a spirale, per costruire la competenza del *lifelong learning* e del miglioramento continuo.

Inoltre, un portfolio digitale consente l'uso di linguaggi e modalità multimediali per la costruzione di varie tipologie di artefatti, che conferiscono allo strumento una notevole personalizzazione e una dinamicità che non sarebbe raggiungibile con un portfolio analogico caratterizzato da staticità e linearità.

Come si è precedentemente anticipato l'uso dell'e-portfolio presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano è entrato a regime con la rimodulazione nel 2017.

Non è ancora stato fatto un monitoraggio quantitativo, per cui attualmente ci si serve della dimensione qualitativa, costituita dai *feedback* ricevuti dagli studenti e dai coordinatori/responsabili in momenti di va-

lutazione formale (pubblica) e informale (nella quotidianità dell'uso). Si riportano qui le prime valutazioni qualitative raccolte.

Dal punto di vista degli studenti vi è stato un sicuro apprezzamento della modalità di documentazione e riflessione sull'esperienza di tirocinio che hanno evidenziato i benefici derivanti dall'uso di questo artefatto-processo, presentandolo innanzitutto come modello co-costruito e quindi rispondente ai bisogni e alle aspettative. Gli studenti lo definiscono perciò in chiave costruttivista (Perl, Paulson, 1994, in Rossi, 2006a), come ambiente di lavoro in cui i significati sono costruiti attraverso la continua revisione della documentazione, la riflessione sull'azione, i collegamenti tra pratica e teoria, tra esperienze formali e informali. Per gli studenti esso è anche uno strumento personale e personalizzabile, atto a visualizzare un'immagine di sé e sviluppare una competenza autovalutativa, caratteristiche ben sintetizzate nel *feedback* di questa studentessa, che potrebbe rappresentare il sentire comune degli utilizzatori: “Il portfolio in 10 sostantivi: efficacia, autoconsapevolezza, metacognizione cognitiva, autoriflessione, autovalutazione, processo, innovazione, prospettiva, elaborazione, strutturazione” (Viviana).

Esso è adatto a un tipo di scrittura non lineare, reticolare, interconnessa e, grazie alla possibilità di tenere insieme, in un'unica schermata o in più, le diverse dimensioni dell'essere, del fare e del riflettere, permette di stabilire e ri-stabilire relazioni tra esse. È inoltre stato preso in considerazione per il suo essere “social”, per la potenzialità della condivisione, con il/la tutor dei tirocinanti e i coordinatori di tirocinio e con gli stessi compagni di studio e lavoro, dimostrando di essere utile per costruire comunità di pratica (Wenger, 2006).

Esso, inoltre, per la sua dimensione digitale, è considerato mobile, economico dal punto di vista della gestione dei tempi e favorisce la ri-edizione e la sintesi.

A questo proposito, può essere interessante la tabella successiva che riporta le riflessioni fatte da una studentessa, scaturite dalla comparazione tra “tesina cartacea” e portfolio digitale, proprio nel primo periodo della sua introduzione.

Tab. 2 - Raffronto tra tesina cartacea e portfolio digitale (Sabrina)

**e-Portfolio vs tesina cartacea: il punto di vista di una studentessa (Sabrina)**

	Tesina	e-Portfolio
Redazione/inserimento dati personali	✓	
Tempo totale		✓
Struttura dal punto di vista dello studente		✓
Sintesi		✓
Grafica e contenuti multimediali		✓
Scrittura sequenziale	✓	
Scrittura motivazionale		✓
Re-editing		✓
Aiuto * feedback immediato		✓
Visione one-shot		✓
Cartaceo	✓	
Strumento utile e permanente		✓
Previsto dal MIUR per docenti neo-assunti		✓

Altre riflessioni qualitative vengono fornite regolarmente dagli studenti durante il colloquio di esame, in cui viene evidenziato il valore riflessivo dello strumento e l'input che l'ambiente fornisce per la crescita della responsabilità personale e per il monitoraggio della crescita professionale.

Anche la presentazione del proprio e-portfolio ai supervisor e a un gruppo di pari, richiesta durante il colloquio di esame, viene considerata un valore formativo in quanto gli studenti diventano protagonisti assoluti del proprio apprendimento e del proprio percorso, vengono incentivati a scegliere che cosa presentare e come interconnetterlo con la narrazione collettiva che si viene a dipanare in tale occasione.

In questa situazione possono sperimentare effettivamente il concetto della valutazione come "attribuzione di valore" e momento di crescita (Black *et al.*, 2003). A questo proposito si riportano le riflessioni di una studentessa, che ben rappresentano la graduale coscientizzazione del processo riflessivo messo in atto grazie al dispositivo digitale:

... Infine, posso dire che la compilazione del portfolio mi ha permesso realmente di "guardarmi dentro" e di rivedere tutto il mio percorso. La descrizione delle esperienze mi ha permesso di vedere i limiti e allo stesso tempo i pregi di alcune attività, ma soprattutto di me stessa. Tramite la compilazione del portfolio ho creato la mia biografia formativa che continuerò ad aggiornare con cura e costanza affinché io possa sempre più migliorarmi (Ilaria, terzo anno).

Ed ancora, un altro commento che, pur sottolineando la complessità del lavoro, mette in evidenza alcune opportunità di crescita offerte proprio dalla natura digitale dell'ambiente di lavoro:

Nonostante la complessità mi è piaciuto fare questo portfolio e alla fine posso dire di essere molto soddisfatta del risultato. Mettendo per iscritto i miei pensieri e le mie idee, riflettendoci sopra ed elaborando anche degli artefatti, ho avuto la possibilità di riordinare le idee e di comprendere meglio il percorso svolto fino a questo punto. In particolare, costruire degli artefatti mi ha dato modo di dar forma ai miei pensieri, cercando anche di dare la migliore forma possibile ad essi curando proprio la dimensione estetica in quanto secondo me anche l'estetica contribuisce molto. Gli artefatti mi hanno aiutato a chiarirmi meglio le idee, a migliorare il mio pensiero e ad avere un senso e una riflessione critica. Soprattutto in questo periodo in cui il linguaggio digitale ci può aiutare ad esternalizzare i nostri pensieri attraverso artefatti è ancora più importante farne uso e sfruttarli al meglio (Debora, primo anno).

La riflessione della studentessa evidenzia quanto la richiesta di “dare forma” alle idee e ai costrutti, in realtà funga da stimolo per approfondire la dimensione critica oltre che quella comunicativa.

Dal punto di vista dei coordinatori di tirocinio viene sottolineata la possibilità di monitorare costantemente il procedere dello studente e fornire *feedback* immediati, atti a indirizzare la riflessione, oppure a suggerire implementazioni riguardanti la documentazione, o ancora a sostenere con rafforzamenti positivi la narrazione dello studente, rendendo in questo modo il monitoraggio “visibile” e gli interventi efficaci ed incisivi. Tale valutazione si rivela in linea con le attuali ricerche internazionali basate sull'approccio dell'osservazione reciproca dei docenti definito *lesson study* (Bardelli, 2015), ripreso in Italia da Calvani (2014), e basato sulla ricerca didattico-educativa orientata all'Evidence Based Education (EBE)<sup>14</sup>.

L'introduzione della tecnologia non manca però di suscitare e innescare criticità sia per i coordinatori di tirocinio e paradossalmente anche per gli studenti, cosiddetti nativi digitali (Prensky, 2001), ma che vanno tuttavia guidati verso una “saggezza digitale” (Prensky, 2009) e a comprendere il

14. Si vedano ad esempio i lavori di John Hattie (2009, 2012) secondo il quale “risulta centrale il concetto di visible teaching-learning, inteso quale processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante-allievo e dal momento valutativo quale strategia determinante per il raggiungimento degli obiettivi didattici; l'uso combinato della valutazione formativa [...] e del feedback [...] contribuisce significativamente al miglioramento dei risultati degli studenti” (Calvani, Vivinet, 2014, p. 134).

valore aggiunto della dimensione digitale, della Rete e della connettività nel processo di apprendimento.

A tale proposito si riportano le riflessioni, nel portfolio, di una studentessa al termine del primo anno di tirocinio, avvenuto per lunghi periodi in DaD:

Scrivere questo portfolio mi ha aiutata a scoprire nuove piattaforme, nuovi siti per creare immagini, storie, video, audio... che soprattutto in questo momento sono utilissimi. Sono sicura che anche in futuro, quando sarò insegnante, li utilizzerò perché sono un ottimo strumento di sintesi e inoltre offrono tantissimi spunti creativi. La tecnologia ormai fa parte di questo mondo e credo che non si possa negare il suo utilizzo a scuola da parte dei bambini. Bisogna educarli a essere consapevoli di quello che fanno e ad utilizzare tutti questi strumenti come se fossero dei facilitatori nel processo di apprendimento (Ilaria).

Riflessione che ha voluto rieditare anche in formato video, che, anche in questo caso, risulta più connotato emotivamente e di impatto comunicativo molto efficace.

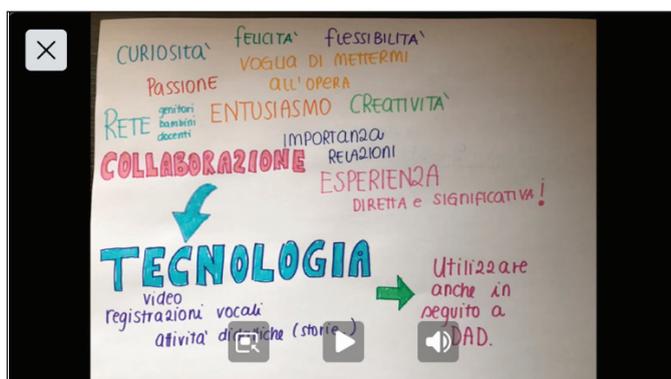


Fig. 42 - Screenshot delle video-riflessione condivisa nel portfolio (Ilaria)

In ultima considerazione, ma non per importanza, l'uso di un dispositivo digitale "social" quale l'e-portfolio permette agli studenti un apprendimento situato delle logiche che caratterizzano la competenza digitale intesa come competenza trasversale e complessa quale quella analizzata nel framework DigiCompEdu: la selezione, il controllo e la verifica delle fonti, la responsabilità dei contributi postati, l'efficacia della comunicazione multimediale, il valore della condivisione e dell'aiuto dei pari, il problem

solving, l'etica della comunicazione, ma anche l'estetica e le logiche di protezione dei dati; apprendimenti che potranno/dovranno divenire *habitus* nella vita professionale, quando la competenza digitale sarà elemento di pratica quotidiana con i colleghi e con gli alunni nelle classi<sup>15</sup>.

## Bibliografia

- Arslan, Kevser, Fatma Coştu (2021). Web 2.0 Applications in the Teaching Process: A Swot Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 460-79.
- Bardelli, M. (2015). The lesson study, reperibile in [http://adiscuola.it/Pubblicazioni/LessonStudy/LS3\\_400\\_struttura.htm](http://adiscuola.it/Pubblicazioni/LessonStudy/LS3_400_struttura.htm) [Accesso 28.11.2022].
- Barrett H.C. (2004). Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning: Emerging Digital Tools to Support Reflection in Learner-Centered Portfolios, reperibile in <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html> [Accesso 28.11.2022].
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliams D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Metodi e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-14.
- Castoldi M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino: UTET Università.
- Chianese G. (2016). Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dominici P. (2011). *La comunicazione nella società ipercomplessa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2004). Dimensioni della professionalità docente (in contesto). In Aa.Vv., *Il portfolio degli insegnanti* (pp. 43-54). Bologna: Editcomp.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

15. Parte del testo del cap. 3, paragrafi 1, 1.1, 2., parte del 2.1 e del 4. sono tratti dall'articolo Ravanelli F., 2017. *L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare la formazione degli insegnanti nel quadro del PNSD*. Reperibile <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8783>.

- Floridi L. (ed.) (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer, reperibile in [www.springer.com/in/book/9783319040929](http://www.springer.com/in/book/9783319040929) [Accesso 28.11.2022].
- GU (2006). Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE.
- Granberg C. (2010). Eportfolios in teacher education 2002-2009: the social construction of discourse, design and dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 309-322.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge. Reperibile in <https://bit.ly/3u6ZaWB> [Accesso 28.11.2022]
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Manal AlMarwani (2020). Pedagogical potential of Swot Analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100741, ISSN 1871-1871.
- Margiotta U. (1999) (a cura di). *L'insegnante di qualità, valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Meyer E., Abrami P., Wade C., Aslan O., Deault L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*, reperibile in <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 28.11.2022].
- MIUR (2016). *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, reperibile in [www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/) [Accesso 28.11.2022].
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press. Trad. it. *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- Oakley G., Pegrum M., Johnston S. (2014). Introducing e-portfolios to preservice teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, reperibile in <https://bit.ly/3VAC3jc> [Accesso 28.11.2022]
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Pennazio V., Traverso A., Parmigiani D. (2013). Digital literacies a scuola. I profili digitali degli studenti. *TD – Tecnologie Didattiche*, 21(1), 35-40.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants' part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

- Prensky M. (2009). H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3), 1-9, reperibile in <https://bit.ly/3VgY9Y4> [Accesso 28.11.2022].
- Ravanelli, F. (2017). *L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare gli studenti nel quadro del PNSD*. MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche. Trento: Erickson, vol. 8, n. 2, pp. 196-210.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia, Editrice Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2019). *La forza dell'esempio. Editoriale essere a scuola (eas)*. Brescia, Editrice Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2008). *Digital literacy. Tool and methodologies for Information Society*. New York: IGI GLOBAL Publishing.
- Rivoltella P.C. (2015). Editorial – Re-thinking Media Education. *Research on Education and Media*, 7(1), 1-2.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006a). *Che cos'è l'E-portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006b). *L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità personale*, reperibile in [http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm25/RossiPascucciGiannandreaPaciaroni\\_TICE2006.pdf](http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm25/RossiPascucciGiannandreaPaciaroni_TICE2006.pdf) [Accesso 28.03.2023].
- Schön D.A. (1988). *Coaching Reflective Teaching*. In P. Grimmett, G. Erickson (Eds), *Reflection in Teacher Education* (pp. 19-29). New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Toniolo S. (a cura di) (2017). *Autostima e soft skills: Oltre la comfort zone*. Trento: Edizioni Tangram.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica e Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey Bass Publishers

## 4. Tirocinio, interazioni e ricadute

di Francesca Ravanelli, Cinzia Polia\*

### 4.1. Il tirocinio e il Multilab

Il *Multilab* è parte integrante del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, il cui curriculum attribuisce un'importanza centrale a:

- *realizzazione di percorsi di progettualità condivisa* (docenti di *corsi e laboratori con responsabili di tirocinio*) per creare una *circolarità virtuosa*, anche prevedendo che i responsabili di tirocinio si coordinino all'interno di differenti specifici ambiti disciplinari;
- *adozione di un portfolio dello studente*, che accompagni ciascun studente/ciascuna studentessa – dal primo al quinto anno di corso – con la duplice funzione di *documentazione di processi e prodotti, riflessione (in and on action)* e di *Piano di Sviluppo Individuale*;
- *azioni di tutoring* da parte dei docenti e *peer tutoring* in verticale tra studenti.

Da questa descrizione si può capire come il tirocinio sia parte integrante di questo “spazio”, proprio per il suo specifico compito, che consiste sia nell'essere in stretto contatto con le istituzioni scolastiche, con i docenti e gli alunni, raccogliendone potenzialità e problematiche, sia nel tessere relazioni con le istituzioni intenzionalmente formative per scoprire le opportunità della loro progettualità e costruire reti importanti di collaborazione che possono andare a sfociare in progetti di tirocinio per il secondo e quarto anno.

È il tirocinio, che all'interno del Multilab si propone come “ponte” tra i contributi disciplinari, le necessità delle scuole e le risorse e le richieste

\* Le autrici hanno condiviso la struttura del capitolo. Francesca Ravanelli ha scritto i paragrafi 1 e 2; Cinzia Polia ha scritto il paragrafo 4; Renata Boni e Nicoletta Zanella sono le autrici del paragrafo 3.

extra-scolastiche, agendo quindi da costruttore di un vero e proprio ecosistema formativo.

Nello specifico, i risultati attesi da questa collaborazione all'interno del Multilab possono essere definiti in:

- qualità della didattica nell'Università e nelle Scuole e qualità della ricerca *per* e *con* la Scuola;
- sviluppo di una rete e di una progettualità integrata, di una cultura e di un modo di lavorare che connetta Università-Scuole-Famiglie-Territorio che generi capitale umano e culturale;
- confronto e scambio di modelli d'intervento e di metodologie didattiche;
- realizzazione interdisciplinare e integrata con le Scuole e il Territorio di offerte formative e di eventi culturali.

## 4.2. Il Progetto “Ripartiamo”

La pandemia ha sicuramente rappresentato una destabilizzazione profonda per ciò che riguarda relazioni e routines consolidate; tuttavia, ha fatto emergere anche progettualità e creatività inesplorate proprio alla ricerca di risposte alternative alla crisi di rapporti e contatti che si era venuta a stabilire per un periodo piuttosto prolungato. Progettualità e creatività che si sono concretizzate, all'interno del Multilab, in un progetto ideato da un gruppo di studenti e dottorandi della Facoltà, coordinati dalla prof.ssa Liliana Dozza responsabile del Multilab e dai coordinatori e dalla responsabile del Tirocinio.

Il progetto chiamato “Ripartiamo” specifica così le sue finalità “In qualità di futuri/e insegnanti, desideriamo dare un piccolo contributo concreto alla scuola attraverso la proposta di un progetto. L'idea nasce da una profonda riflessione sulle dinamiche che stanno caratterizzando il panorama scolastico attuale in questa situazione di emergenza, ma soprattutto sulle esigenze dei principali attori della scuola: i bambini e le bambine<sup>1</sup>.

1. <https://multilab.projects.unibz.it/progetto-ripartiamo/>.



Fig. 43 - Manifesto per il progetto Ripartiamo

Gli studenti, futuri docenti, si sono messi in gioco ed hanno elaborato una proposta per stare accanto alle scuole e soprattutto ai bambini e alle bambine utilizzando una logica trasformativa, ovvero inviare degli stimoli che costituissero materiale per le attività future, laddove si sarebbero rielaborate le problematiche e le criticità di un presente inedito. La realizzazione fisica, in presenza, prevedeva anche un momento sociale con la partecipazione non solo delle famiglie, ma anche delle istituzioni educative territoriali.

Gli studenti, con la realizzazione di questo progetto, hanno inteso:

- promuovere una didattica collaborativa anche a distanza;
- realizzare un Progetto-ponte tra il presente (virtuale) dei bambini e delle bambine e il futuro (in presenza) che preveda anche un momento di partecipazione sociale, per esempio una mostra, un evento in cui si presentino artefatti e performances, che sia momento di incontro fra classi del territorio aperto al pubblico.

Che avesse come obiettivi quelli di:

- aiutare i bambini e le bambine ad esprimere le proprie emozioni di questo periodo;

- condividere un obiettivo comune all'intera classe, anche se a distanza;
- continuare a coltivare l'aspetto relazionale tra i bambini e le bambine del gruppo classe;
- far confrontare gli alunni e le alunne con il vissuto dei propri pari;
- preparare materiali e prodotti che possano essere assemblati e costituire un artefatto del gruppo potendo utilizzare molteplici linguaggi (grafico-pittorico, sonoro-musicale, narrativo, corporeo).

Questi invece i Risultati attesi per i bambini, le bambine e per le classi:

- realizzazione di un artefatto che sia il risultato di un'impresa collettiva;
- prendere parte come protagonisti/e ad un momento di partecipazione sociale del proprio lavoro (storie, rappresentazioni, performances) attraverso incontri, mostre e simili a cura di: Libera Università di Bolzano, nella sede di Bolzano o Facoltà di Scienze della Formazione-MultiLAB sede di Bressanone, *Biblioteca Civica di Bressanone*, *Museion*, *Comune di Merano*, *Mag – Museo Alto Garda*, *Mart – Museo di arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto*, *Muse – Museo delle scienze di Trento*, *Fondazione Museo Storico del Trentino*, *AbC Irifor del Trentino*, in collaborazione con le scuole dell'infanzia e primaria dell'intendenza italiana e dell'intendenza ladina della Provincia di Bolzano.

A posteriori possiamo dire che la partecipazione delle scuole è stata notevole, tutti quanti hanno partecipato con entusiasmo e con moltissimi materiali che hanno costituito lo sfondo degli incontri che si sono svolti in presenza nelle sedi dei musei partner (incontri purtroppo ridotti per la recrudescenza dei momenti pandemici); incontri gestiti in totale autonomia dagli studenti che hanno tessuto relazioni importanti con bambini, insegnanti, famiglie e operatori museali, nonché con la parte interna della Facoltà, sfociata in una ricerca di dottorato che intende approfondire i numerosi aspetti socio-emotivo-relazionali, ma anche didattici emersi nel periodo pandemico e quanto possa essere importante e supportante per i bambini e per le bambine partecipare, anche a distanza, ad imprese collettive (della classe) che delineano un futuro di contatti e di presenze ristabiliti.

Vogliamo inoltre ricordare qui che il progetto Multilab è stato selezionato, assieme ad altri quattro progetti educativi europei, come caso studio rappresentativo nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità ambientale nel report di ricerca "Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States" pubblicato recentemente dalla Commissione Europea. Selezione determinata dalle sue caratteristiche, quello di essere innovativo nell'ambito della sostenibi-

lità ambientale, in grado di avviare una trasformazione a livello di abitudini e di atteggiamenti e di creare sinergie a livello locale ma anche con la politica nazionale<sup>2</sup>.

### **4.3. Tirocinio facoltativo al nido**

*di Renata Boni, Nicoletta Zanella*

Il corso opzionale “Tirocinio facoltativo nei servizi di nido per l’infanzia”, assieme a due insegnamenti relativi alla fascia 0-3 anni, costituiscono il così detto “Pacchetto nido”.

Si tratta di una proposta formativa offerta dalla Libera Università di Bolzano all’interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria a partire dall’anno accademico 2015-2016 che, accogliendo la richiesta dell’allora Ufficio infanzia della Provincia di Trento, consente anche a chi è in possesso di un diploma di laurea in Scienze della Formazione primaria di accedere alla professione di educatore nei nidi di infanzia e nei servizi integrativi della provincia trentina.

Viene così data traduzione alle nuove disposizioni della Provincia Autonoma di Trento, entrate in vigore dal 1° settembre 2015, che richiedono, per lavorare nei servizi socioeducativi del sistema provinciale, un diploma di laurea in ambito pedagogico educativo – tra cui anche Scienze della Formazione – che contempli anche competenze pratiche acquisite con idoneo tirocinio universitario (cfr. deliberazione della Giunta provinciale n. 1659 del 29 settembre 2014).

Il pacchetto nido rappresenta una soluzione e uno sbocco anche per i potenziali fruitori esterni già laureati che possono regolarizzare posizioni in sospeso acquisendo il requisito richiesto.

Il percorso di tirocinio prevede 100 ore ed è così articolato:

- tirocinio diretto in situazione 92 ore;
- tirocinio indiretto propedeutico e a supporto dell’esperienza 8 ore.

Il tirocinio diretto ha carattere osservativo e partecipativo-collaborativo; è volto alla conoscenza del contesto e all’acquisizione di competenze base relative al ruolo professionale di educatore dei Servizi educativi della prima infanzia (dal progetto formativo).

Il tirocinio indiretto ha lo scopo di preparare ed accompagnare gli studenti all’esperienza proponendo momenti formativi caratterizzati da lavori di gruppo, esercitazioni, confronti e riflessioni.

2. [www.ansa.it/trentino/notizie/qualitaalloadige/2022/02/23/unibz-multilab-progetto-modello-per-commissione-europea\\_efeed675-bd38-467b-8bbf-788d32bc1e3f.html](http://www.ansa.it/trentino/notizie/qualitaalloadige/2022/02/23/unibz-multilab-progetto-modello-per-commissione-europea_efeed675-bd38-467b-8bbf-788d32bc1e3f.html).

Si occupano di questo insegnamento opzionale le tutor coordinatrici di tirocinio (Nicoletta Zanella e Renata Boni) già incaricate dalla Libera Università di Bolzano per il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria – sezione italiana.

#### **4.4. La formazione degli insegnanti in servizio “tutor dei tirocinanti”**

A partire da giugno 2018 l’Ufficio Tirocinio ha iniziato ad occuparsi direttamente, cioè su incarico, ma senza la mediazione degli uffici provinciali preposti, della formazione degli insegnanti, in particolare dei tutor dei tirocinanti, coinvolgendo sia quanti negli anni precedenti avevano già svolto attività di tutoraggio e chiedevano una sistematizzazione ed un approfondimento di quanto relativo al loro ruolo ed alla figura professionale, sia quanti, semplicemente incuriositi o con qualche prospettiva futura, si mostravano interessati a conoscere più a fondo il linguaggio, i meccanismi e le logiche della università partner e dei suoi componenti, con cui direttamente o indirettamente erano venuti in contatto.

Per l’Ufficio questa operazione aveva non solo il senso di formare effettivamente risorse capaci di trasformarsi da insegnanti a tutor dei tirocinanti, ma, anche o tanto più ove questo non fosse l’obiettivo primario, di creare un ponte, un canale privilegiato di comunicazione col mondo della scuola e un linguaggio condiviso, grazie a cui e attraverso il quale potersi parlare più agevolmente e far fluire idee, interessi, bisogni, così come approcci, metodologie, conoscenze, contenuti.

Creare una “cultura del tirocinio”, piuttosto che specialisti del settore, pertanto, è stato ed è rimasto l’obiettivo principale di quella e delle numerose altre iniziative che negli anni seguenti ed a cadenza regolare si sono succedute con crescente interesse e successo.

Sulla falsariga dell’esperienza collaudata in anni precedenti con “I giovedì della LUB” – nata, a sua volta, sul modello dell’analoga iniziativa realizzata dall’Università Cattolica di Milano – viene riproposto, nelle edizioni successive dei corsi, uno spazio di formazione meno specifico per i tutor dei tirocinanti, ma più volto ad offrire a tutti i partecipanti, in quanto insegnanti, uno sguardo più “dentro” l’università, i suoi attori e le sue componenti, le sue tematiche, con i suoi linguaggi, gli approcci, i temi portanti.

L’intento di queste iniziative era dunque di avvicinare il mondo della scuola e quello dell’università, creando eventi in cui venivano invitati gli insegnanti di scuola primaria e dell’infanzia delle province di Trento

e Bolzano ad incontrare, nei locali dell'università di Bolzano, a turno, alcuni docenti universitari del corso di laurea, i quali si mettevano a disposizione per condurre seminari, laboratori, *lectio magistralis* sulle tematiche da loro affrontate con gli studenti, anche in virtù delle indicazioni di interesse manifestate nel corso precedente dagli insegnanti stessi.

I successivi corsi di formazione per tutor dei tirocinanti sono stati, pertanto, strutturati in maniera da differenziare tre diverse prospettive.

Il primo blocco è rivolto ai “neofiti”, insegnanti interessati, che, a volte, hanno persino già ricoperto il ruolo di tutor, ma che sono pressoché completamente digiuni di informazioni o, appunto, spesso persino di esperienze sul corso di laurea, sul tirocinio, sui ruoli e sulle posizioni e le funzioni che vengono giocate al suo interno.

Il secondo blocco, svolto immediatamente a seguire, è rivolto, invece, ai “progrediti”, coloro, cioè, che avendo già frequentato il primo blocco, desideravano approfondire nello specifico il ruolo del tutor dei tirocinanti e gli strumenti del tirocinio (Syllabi, progetto formativo, griglie di valutazione e auto-valutazione, *feedback* del tutor, ecc.).

Il terzo blocco, come detto, assume una foggia più “seminariale” ed è riferito a discipline specifiche trattate nei corsi universitari.

In ogni fase si è cercato comunque di far assumere ai corsisti un ruolo più attivo e partecipativo possibile, coinvolgendoli in lavori di gruppo e in attività online – grazie a strumenti, anche digitali, con caratteristiche specifiche – atte a promuovere la partecipazione, l'espressione, la condivisione (*Mentimeter, Kahoot, Padlet*, ecc.). L'uso di tali strumenti ha costituito, a sua volta, occasione per fornire comunque interessanti spunti e strumenti didattico-metodologici-digitali ai corsisti, da riproporre ed utilizzare nelle attività scolastiche degli insegnanti stessi.

Tutt'ora si svolgono con cadenza regolare corsi di formazione per tutor dei tirocinanti, richiesti, frequentati ed apprezzati dagli insegnanti e dalle istituzioni partner, che hanno chiesto, peraltro, di estendere l'offerta anche alle scuole secondarie di primo e secondo grado, per quel che attiene, in particolare all'accompagnamento nell'anno di formazione e prova.

Con queste istituzioni il dialogo in provincia di Bolzano viene tenuto costantemente aperto con incontri periodici che, al di fuori di quelli previsti dai reciproci impegni di collaborazione, sono pensati proprio come proficua occasione di scambio, di informazione, di confronto su reciproci bisogni, esigenze, attività, prospettive.

Di recente è stata interessata anche la Provincia di Trento, che è un partner particolarmente significativo per il corso di laurea in Scienze

della Formazione Primaria di Unibz, in quanto una percentuale, variabile negli anni, ma sempre molto consistente, degli studenti proviene dal suo territorio.

Si tratta di un “costrutto” in crescendo e in divenire i cui orizzonti si aprono costantemente a nuove opportunità e/o approfondimenti, rendendo fluide le relazioni e funzionali e mirati gli interventi e le azioni.

## **5. Tirocinio indiretto nelle diverse annualità: obiettivi, metodologie, contenuti**

### **5.1. Un viaggio lungo una vita** *di Sergio Vicini*

Il tirocinio è un viaggio. Un viaggio fatto di esperienze e riflessioni. Un viaggio in cui le esperienze dirette della e nella scuola, analizzate criticamente e alla luce di un crescente bagaglio teorico, si trasformano in professionalità docente.

Un viaggio che inizia nel primo anno di corso con la capacità di osservare il complesso mondo dell'istruzione e con la riflessione sulle proprie motivazioni ad esser insegnanti; e si conclude al quinto anno, con la capacità di incidere in quel mondo per mezzo della progettazione di attività, ultimo passo prima di "essere", a tutti gli effetti, insegnante. Anche se, forse, non proprio quell'insegnante che si sognava di diventare e che ha spinto alla scelta di questo percorso di formazione.

Un viaggio di questo tipo deve necessariamente iniziare dalla riflessione su se stessi, sulle proprie motivazioni, sui propri desideri, sui propri modelli. E questa riflessione si articolerà con maggiore precisione nelle 5 annualità del tirocinio, trasformandosi da "visione ingenua" a "visione consapevole" della professione docente nel suo esplicitarsi nella complessa realtà della scuola dell'infanzia e primaria.

Per muoversi in questo delicato mondo, è necessario sviluppare una professionalità adeguata, costruita sulla consapevolezza di se stessi come insegnanti e sulla costante riflessione critica sul proprio agire, sulla conoscenza del sistema scuola nelle sue articolazioni e nella sua dimensione territoriale, sulla capacità di progettare e valutare attività didattiche inclusive utilizzando con competenza e flessibilità le metodologie didattiche più appropriate agli obiettivi e al contesto.

La riflessione su se stessi e sulla professione docente trovano piena realizzazione nell'atto della progettazione.

Progettare attività didattiche per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria significa addentrarsi in una visione professionale dell'apprendimento, sviluppando la consapevolezza che l'agire didattico si fonda su regole, non su dogmi.

Le regole sono il campo d'azione degli strumenti didattici che ogni insegnante ha nella propria cassetta. Le regole sono la cornice entro cui realizzare il processo di insegnamento-apprendimento. Le regole hanno un senso perché, a differenza dei dogmi, sono il frutto di scelte che vanno costantemente messe in discussione e che spiegano la propria efficacia nel contingente della nostra azione.

Nel "qui e ora" del nostro tempo, del nostro sistema culturale e sociale, nell'epistemologia dell'educazione comunemente condivisa, la prima regola è che la progettazione non si fonda su una sua visione astratta e generalizzata, bensì sul singolo bambino: sul bambino reale, nella sua fisicità, nel suo portato cognitivo, nel suo vissuto, nella sua sfera emotiva e sociale. Questo significa costruire un "progetto" che parta dal suo vissuto, risvegliandone l'interesse (*Attivazione di esperienze e preconsocenza*), sulla base del quale porre un tema di apprendimento e affrontare un problema (*Introduzione dei temi e dei problemi*). Il problema diventa il motore dell'apprendimento; il problema è, dal punto di vista metodologico, un generatore di competenze. Ed è per questo che la proposta di un problema necessita dei dati e delle informazioni necessarie per risolverlo (*Raccolta dati e informazioni*). Sta a noi definire quali strumenti e quali metodi mettere a disposizione degli alunni/delle alunne per recuperarli.

Ma le informazioni sono solo il presupposto imprescindibile per risolvere un problema, non la sua soluzione. Le informazioni sono materiale grezzo che necessita di essere forgiato nel crogiolo delle abilità. I dati e le informazioni vanno incanalati in ipotesi e strategie (*Elaborazione delle informazioni*) finalizzate alla risoluzione del problema.

Tale soluzione è la fase culminante del processo di apprendimento che necessita ora di *consolidamento e transfer*, passaggio fondamentale per addentrarci nel complesso percorso che porta dalle abilità/conoscenze alle competenze.

La seconda regola riguarda il monitoraggio che si innerva in tutte le fasi della progettazione, partendo da una valutazione iniziale (necessaria per definire il punto di partenza di ogni singolo individuo), passando per un monitoraggio in itinere per giungere a una valutazione formativa e sommativa che costituiscono la base di partenza per una progettazio-

ne successiva. Nella definizione dei criteri per la valutazione, riconosciamo tre concetti principali: autonomia, tipologia del contesto, risorse mobilitate.

Nell'ottica dello sviluppo delle competenze è fondamentale individuare il livello di autonomia con cui il bambino/la bambina affronta e risolve il problema, interpretando questa sua azione tenendo conto del contesto in cui si esplica (noto o non noto) e osservandola attraverso la lente delle risorse che il bambino mette in campo, soprattutto se riesce ad aggiungere le proprie a quelle fornite dal docente.

Sarebbe “superbo e sciocco” valutare il lavoro altrui senza valutare prima di tutto il proprio. Per questo è essenziale che la regola della valutazione si apra fino a comprendere la progettazione e il nostro stesso agire. Forse per giungere all'apparente paradosso di una “meta-valutazione”, una valutazione della mia valutazione (chi valuterà i valutatori?).

La terza regola è l'inclusione. L'inclusione, concetto centrale nel nostro sistema educativo, rischia di assumere sempre più le forme di un dogma, soprattutto se si svincola dalla sua intrinseca necessità di condivisione per adagiarsi su un comodo “essere data per scontato”. Pensare che la nostra attività “deve” essere inclusiva, significa diventare dogmatici, facendo prevalere l'aspetto tecnico del “come?” sul significato culturale del “perché?” e su quello squisitamente umano del “per chi?”. L'inclusione è una sfida, è una risposta complessa ad una domanda complessa, è una scommessa dove vince veramente solo chi ci crede, chi si interroga continuamente, chi condivide e crea una cultura inclusiva e diffusa negli ambienti educativi nei quali opera e ha una tensione costruttiva verso una società futura che sia sensibile e rispettosa delle diversità e le riconosca come un valore.

L'azione progettata si manifesta anche attraverso scelte metodologiche. Le varie metodologie utilizzate si caratterizzano per il ruolo attivo di studenti e studentesse che diventano protagonisti del loro processo di apprendimento, sperimentando su se stessi il significato didattico, il portato emozionale e il grado di coinvolgimento che le diverse tecniche offrono.

Quindi, gli strumenti e le metodologie applicati nei laboratori di tirocinio non sono semplicemente finalizzati allo sviluppo delle attività proposte e al raggiungimento degli obiettivi, bensì vengono offerta a studentesse e studenti come sperimentazione diretta della loro funzionalità: riconoscere, attraverso l'attività vissuta, le potenzialità didattiche di una metodologia permette un aggancio molto più profondo rispetto al suo studio teorico (che rimane comunque fondamentale e imprescindibile per farne un uso consapevole, non limitato all'aspetto tecnico e procedurale).

Nell'analisi dettagliata che segue, è possibile riconoscere i contenuti, gli obiettivi e le metodologie che caratterizzano le diverse annualità e che si collegano di anno in anno nell'ottica della continuità e della gradualità di un processo organico di sviluppo.

## **5.2. Focus, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del primo anno**

*di Stefania Ceciliato, Cecilia Devigili, Irene Marzano, Giorgia Larcher, Katia Stedile*

Il tirocinio del primo anno è caratterizzato da un approccio conoscitivo e orientativo, che consente allo studente un lavoro di analisi delle proprie motivazioni e scelte di studio verso la professione.

Attraverso percorsi di osservazione partecipata e partecipante ai sistemi complessi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, lo studente ha la possibilità di costruire il proprio piano di sviluppo personale e professionale. Le esperienze si integrano necessariamente con le conoscenze teoriche acquisite nei diversi insegnamenti e laboratori.

Il percorso di tirocinio è così articolato: 8 ore per l'espletamento del corso in materia di sicurezza sul lavoro; 60 ore di tirocinio diretto (30 nella scuola dell'infanzia, 30 nella scuola primaria) e 32 ore di tirocinio indiretto.

I laboratori di tirocinio indiretto sono volti allo sviluppo di diverse dimensioni:

- a) la conoscenza del sé personale e orientato alla professione;
- b) la conoscenza dei sistemi complessi delle istituzioni scolastiche;
- c) l'accompagnamento del tirocinio diretto nelle scuole ospitanti, attraverso attività di preparazione e monitoraggio in itinere;
- d) la successiva attività di rielaborazione riflessiva dell'esperienza al termine del percorso di tirocinio;
- e) l'autovalutazione delle proprie conoscenze, abilità e attitudini messe alla prova durante la prima esperienza e quindi l'auto-orientamento professionale.

Il tirocinio diretto prevede che lo studente tirocinante osservi il contesto in cui è inserito (fisico, cognitivo, emotivo-relazionale, metodologico e con attenzione particolare agli aspetti/elementi inclusivi), le pratiche degli insegnanti, il gruppo classe/sezione e i singoli bambini attraverso strumenti osservativi efficaci (diario di bordo, tabelle, registrazioni audio/video, protocolli narrativi, ecc.).

La parte osservativa, da svolgersi direttamente nelle istituzioni, è condotta, ove possibile, da due studentesse/studenti in coppia o in piccolo gruppo. Questa scelta organizzativa consente un'osservazione da punti di vista diversi che viene successivamente condivisa, analizzata, integrata e interpretata in maniera negoziata.

Lo strumento che accompagna gli studenti nel loro itinerario di consapevolezza e formazione è l'e-portfolio, il quale risulta strutturato nel seguente modo:

- a) la prima parte è dedicata alla presentazione personale, con focus relativo alla biografia formativa, alle esperienze personali che hanno contribuito alla scelta del percorso rivolto alla professione insegnante, all'esplorazione delle proprie competenze quali punto di partenza verso la professione, analisi del valore aggiunto dato dall'esperienza svolta in modalità di coppia;
- b) la seconda parte è dedicata alla documentazione – selezione – riflessione sulle esperienze presso la scuola primaria e la scuola dell'infanzia, che comprende i seguenti campi: analisi del contesto, osservazione dell'ambiente di apprendimento, collegamento di un focus ai fondamenti teorici, costruzione riflessiva del profilo di competenze dell'insegnante della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, autovalutazione dell'esperienza complessiva.

Le attività di laboratorio sono condotte attraverso una didattica attiva che prevede il pieno coinvolgimento e la partecipazione delle studentesse e degli studenti, attraverso brainstorming, discussioni partecipate, lavoro in coppia, piccolo e grande gruppo, riflessioni e monitoraggi in gruppo, in coppia, individuali, relazioni, presentazioni con il supporto di media e condivisione in ambiente digitale che permette il *peer-feedback*, l'implementazione e il completamento delle produzioni senza limiti spazio-temporali.

Nella tabella che segue, articolata in blocchi, si cercherà di fornire una visione sintetica relativa al focus sul quale si intende lavorare, gli obiettivi del laboratorio, le attività proposte e infine la parte dell'e-portfolio dove andranno a confluire i prodotti e i processi sviluppati nei diversi laboratori.

Tab. 3 - Focus, obiettivi, attività, e-portfolio nella prima annualità

<b>Focus</b>	<b>Biografia formativa e orientamento professionale</b>
<b>Obiettivi</b>	Sviluppare capacità critico-riflessive rispetto alla propria formazione e alle proprie scelte e motivazioni alla professione.
<b>Attività</b>	Laboratorio finalizzato al recupero nella memoria delle sensazioni ed emozioni vissute nella scuola da ogni studentessa/studente, con conseguente riflessione sul contesto (ambiente di apprendimento, persone, relazioni). Nello specifico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• riflessione sulle proprie esperienze formative, sulle motivazioni e sugli atteggiamenti/opinioni relativi alla professione attraverso prime pratiche di auto-analisi;</li> <li>• produzione di artefatti, anche multimediali, per descrivere la propria situazione di partenza e la direzione del proprio orientamento.</li> </ul>
<b>Portfolio</b>	La mia biografia formativa.
<b>Focus</b>	<b>Io e le mie soft skills</b>
<b>Obiettivi</b>	L'obiettivo di questo laboratorio è quello di attivare uno spazio dedicato al riconoscimento e all'individuazione dei propri punti di forza e quelli da migliorare. Nello specifico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppare capacità critico-riflessive rispetto alle proprie scelte e motivazioni alla professione;</li> <li>• sviluppare capacità empatica, comunicativa e relazionale;</li> <li>• sviluppare capacità di collaborazione e negoziazione;</li> <li>• sviluppare capacità di dare e ricevere <i>feedback</i>.</li> </ul>
<b>Attività</b>	Il laboratorio affronta, anche grazie all'intervento di esperti, le dinamiche che accompagnano l'uscita dalla cosiddetta <i>comfort zone</i> e le caratteristiche delle <i>hard</i> e <i>soft skills</i> . Le attività comprendono: <ul style="list-style-type: none"> <li>• una fase seminariale di apertura del tema;</li> <li>• prime testimonianze;</li> <li>• uso di questionari atti alla rilevazione e alla riflessione.</li> </ul> In itinere, in altri laboratori, saranno attivati momenti di condivisione, di approfondimento, di riflessione sul proprio percorso e sullo sviluppo delle <i>soft skills</i> individuate.
<b>E-portfolio</b>	Io e le mie <i>soft skills</i> .
<b>Focus</b>	<b>Conoscenza del sistema scuola</b>
<b>Obiettivi</b>	Conoscere la reticolarità e complessità del sistema scuola, dei documenti normativi nazionali e provinciali e delle implicazioni nella professione docente.
<b>Attività</b>	Lettura e commento dei Riferimenti normativi: Indicazioni nazionali e provinciali (BZ e TN). Riflessione sulla complessità del sistema scuola (infanzia e primaria) negli aspetti normativi, comunicativo-relazionali, pedagogico-didattici, organizzativo-sistemic).

Tab. 3 - segue

	Produzione di artefatti di coppia o piccolo gruppo. Produzione di artefatti riflessivi individuali.
<b>E-portfolio</b>	La mia immagine del tirocinio alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Il contesto di tirocinio e l'ambiente di apprendimento alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria.
<b>Focus</b>	<b>L'osservazione</b>
<b>Obiettivi</b>	Conoscere e approfondire tecniche osservative e comunicative. Sviluppare capacità di osservazione, analisi e meta-cognizione.
<b>Attività</b>	Analisi di materiali riguardanti tecniche e modalità osservative e documentative da applicarsi in contesto laboratoriale e durante l'esperienza diretta. Distinzione fra osservazione e giudizio attraverso l'analisi di alcuni video di attività e/o ambienti scolastici. Utilizzo in situazione di un modello di osservazione. Condivisione della propria osservazione con i pari e riflessione collegata alla teoria.
<b>E-portfolio</b>	Scelgo un aspetto osservato e lo collego ai fondamenti teorici.
<b>Focus</b>	<b>Strumenti documentativi (diario professionale, ecc.) e strumenti riflessivi</b>
<b>Obiettivi</b>	Conoscere e approfondire tecniche documentative. Sviluppare posture di imprenditorialità e organizzazione rispetto ai compiti e alla costruzione del portfolio dello studente.
<b>Attività</b>	Condivisione, confronto e prima sistematizzazione delle osservazioni effettuate e dei materiali raccolti dagli studenti. Selezione dei <i>focus</i> per l'approfondimento. Prima strutturazione/organizzazione dell'e-portfolio.
<b>E-portfolio</b>	Documentazione.
<b>Focus</b>	<b>Le competenze dell'insegnante della scuola dell'infanzia e primaria</b>
<b>Obiettivi</b>	Riconoscere ed esplicitare le competenze che costituiscono il profilo professionale del docente nei diversi aspetti (organizzativi, comunicativo-relazionali, didattico-metodologici, riflessivi e deontologici) nella logica dell'educazione inclusiva.
<b>Attività</b>	Prima rappresentazione (anche multimediale) della figura dell'insegnante. Prima delineazione del proprio piano di sviluppo, professionale ("lo e la mia immagine di insegnante").
<b>E-portfolio</b>	Essere insegnanti alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria.

Tab. 3 - segue

<b>Focus</b>	<b>Autovalutazione rispetto al percorso in direzione dello sviluppo personale e professionale</b>
<b>Obiettivi</b>	Sviluppare capacità critico-riflessive e di auto-analisi.
<b>Attività</b>	Riflessione conclusiva sulle evidenze raccolte e loro connessione con le categorie del conoscere (cosa sapevo/cosa so), fare (cosa ho osservato/sperimentato) essere (come mi sento rispetto agli aspetti della professione analizzati nel tirocinio). Produzione di un elaborato testuale e/o multimediale individuale.
<b>E-portfolio</b>	Autovalutazione alla fine del percorso.

### **5.3. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del secondo anno**

di Irene Marzano, Maria Elena Picone, Luisella Romano, Katia Stedile

Il tirocinio del secondo anno mira a sviluppare il profilo professionale dell'insegnante attraverso l'esplorazione orizzontale e il collegamento delle opportunità conoscitive offerte dalla Facoltà e quelle offerte dai luoghi formativi del territorio (musei, associazioni, istituzioni, cooperative, ecc.), dando luogo al costruito del "sistema formativo integrato" e dell'*outdoor education*.

Il percorso ha una durata di 125 ore (corrispondenti a 5 CFU), così articolate: 60 ore di tirocinio esplorativo sul territorio, 10 ore di autogestione formativa; 55 ore di studio individuale.

La seconda annualità si connota per le sue caratteristiche di costruzione progressiva e graduale di conoscenze e competenze relativamente a:

- la persona (lo studente) che conosce in maniera sempre più approfondita il sistema (la scuola) e il territorio come eco-sistema reticolare in cui si intrecciano le dimensioni umane, organizzative, professionali;
- le "inter-azioni" tra la persona e il sistema formativo integrato;
- le dimensioni specifiche della professione docente in un'ottica ecossistemica;
- la conoscenza dei documenti normativi che sostengono l'agire didattico nella sua dimensione estesa e orizzontale.

Il tirocinio permette di collegare le conoscenze teoriche con quelle esperienziali contribuendo alla costruzione e all'implementazione del proprio profilo professionale in un'ottica integrata nel contesto territoriale.

Il percorso del secondo anno prevede una stretta connessione con il territorio per:

- conoscere e comprendere le risorse del sistema formativo integrato;
- conoscere e osservare pratiche didattiche e relazionali specifiche in ambienti di apprendimento non formali e informali;
- sviluppare una visione progettuale olistica e situata.

Per garantire l'effettiva integrazione fra teorie pedagogico-didattiche ed esperienze pratiche, i contenuti del tirocinio indiretto vengono collegati con i moduli del piano di studi.

Le attività di laboratorio sono condotte attraverso una didattica attiva che prevede il pieno coinvolgimento e la partecipazione delle studentesse e degli studenti, attraverso brainstorming, discussioni partecipate, lavoro in coppia, piccolo e grande gruppo, riflessioni e monitoraggi in gruppo, in coppia, individuali, relazioni, presentazioni con il supporto di media e condivisione in ambiente digitale che permette il *peer-feedback*, l'implementazione e il completamento delle produzioni senza limiti spazio-temporali.

Nella tabella che segue, organizzata in blocchi, si cercherà di fornire una visione sintetica del focus sul quale si intende lavorare, gli obiettivi del laboratorio, le attività proposte e infine la parte dell'e-portfolio dove andranno a confluire i prodotti e i processi sviluppati nei diversi laboratori.

L'e-portfolio è lo strumento digitale attraverso il quale lo studente costruisce gradualmente il proprio piano di sviluppo personale e professionale, organizzando le conoscenze (insegnamenti), le pratiche (laboratori), le esplorazioni del sistema, le analisi e le proprie riflessioni.

Tab. 4 - Focus, obiettivi, attività e e-portfolio nel secondo anno di tirocinio

<b>Focus</b>	<b>Piano di sviluppo personale e professionale</b>
<b>Obiettivi</b>	Riflettere e implementare le proprie motivazioni personali e professionali per definire con maggiore consapevolezza il proprio piano di sviluppo verso la professione. Costruire la prima autoanalisi utilizzando strumenti specifici per sistematizzarne gli elementi (matrice SWOT – <i>Strengths</i> – <i>Weakeness</i> – <i>Opportunities</i> – <i>Threats</i> ).
<b>Attività</b>	Aggiornamento del piano di sviluppo personale e professionale attraverso: a) autoanalisi in entrata e rivisitazione della propria biografia formativa (richiamo alla prima annualità): <ul style="list-style-type: none"> <li>• evidenze lasciate dai percorsi formativi e dalle esperienze collegate alla professione;</li> <li>• evoluzione della motivazione ad un anno dalla scelta professionale;</li> </ul>

Tab. 4 - segue

	<p>b) riflessione sulle evidenze raccolte e loro connessione con riferimento alle teorie pedagogiche e alle esperienze vissute;</p> <p>c) autovalutazione: delineare il processo formativo personale e professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• competenze sviluppate – punti di forza;</li> <li>• prospettive di miglioramento personale e professionale;</li> <li>• opportunità individuate nel percorso</li> <li>• difficoltà riscontrate.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	<p>Realizzazione di un audio-video-selfie.</p> <p>Elaborazione di una autoanalisi in ingresso attraverso la matrice SWOT.</p>
<b>Focus</b>	<p><b>La scuola non basta</b></p> <p><b>Visite guidate ed esplorazione di contesti:</b></p> <p><b>Museion (Bolzano)</b></p> <p><b>Muse (Trento)</b></p> <p><b>Parco Naturale (Dobbiaco)</b></p> <p><b>Agenzie formative del territorio</b></p>
<b>Obiettivi</b>	<p>Conoscere ed esplorare le offerte, del sistema scolastico/formativo integrato negli ambienti non formali e informali (Musei, agenzie formative, risorse e ambienti del territorio, famiglie).</p> <p>Osservare la progettazione e la organizzazione della didattica in ambienti open, non formali e informali.</p> <p>Riflettere su possibili integrazioni tra proposte formative integrate scuola-extra scuola.</p>
<b>Attività</b>	<p>Uscite didattiche.</p> <p>Incontro con esperti e testimoni privilegiati.</p> <p>Partecipazione a laboratori e a proposte didattiche nei contesti ospitanti.</p> <p>Verso un sistema formativo integrato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riflessione sul sistema formativo integrato attraverso la costruzione di artefatti;</li> <li>• progettazione e simulazione di attività didattiche in contesti diversi;</li> <li>• rielaborazione critica delle esperienze nell'e-portfolio.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	<p>Tempi e luoghi della formazione. La scuola non basta: presentazione e analisi critica dei percorsi esplorati all'interno del territorio.</p>
<b>Focus</b>	<p><b>Didattica in azione</b></p> <p><b>Gioco cooperativo</b></p> <p><b>Visioni inclusive</b></p> <p><b>Didattica museale</b></p> <p><b>Outdoor education</b></p>

Tab. 4 - segue

<b>Obiettivi</b>	Conoscere, osservare e sperimentare specifiche pratiche didattiche in ambienti di apprendimento formali, non formali e informali. Rielaborare e riflettere sulla esperienza didattica agita nei diversi contesti.
<b>Attività</b>	Esplorazione della didattica laboratoriale nei diversi contesti da svolgersi secondo le diverse fasi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• introduzione teorica;</li> <li>• giornata di sperimentazione diretta nei vari contesti outdoor e indoor;</li> <li>• laboratorio conclusivo di riflessione, di rielaborazione dell'esperienza con elementi di progettazione.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	Tempi e luoghi della formazione. La scuola non basta. Si individuano gli aspetti formativi salienti dei singoli percorsi e la connessione con la professione futura.
<b>Focus</b>	<b>Metacognizione e autovalutazione rispetto alle esperienze</b>
<b>Obiettivi</b>	Riflettere in maniera individuale e condivisa sugli aspetti osservati e analizzati, stabilendo collegamenti con la teoria.
<b>Attività</b>	Produzione in coppia o piccolo gruppo di artefatti relativi a quanto osservato e agito. Confronto e condivisione della documentazione elaborata, con i pari e con il proprio tutor coordinatore di tirocinio di riferimento (valutazione formativa). Individuazione di elementi salienti da riportare nel proprio archivio di buone pratiche.
<b>E-portfolio</b>	Documentazione e Autovalutazione.
<b>Focus</b>	<b>Dalla esperienza alla progettazione</b>
<b>Obiettivi</b>	Utilizzare l'osservazione e la riflessione su pratiche/risorse/ ambienti per progettare in modo condiviso possibili interventi didattici in relazione ai due ordini di scuola.
<b>Attività</b>	Progettazione di possibili interventi didattici integrati tra scuola e territorio. Analisi critica, in gruppo, delle proposte progettuali tenendo conto del target di riferimento (età, caratteristiche della classe/sezione, risorse disponibili, vincoli, ecc.).
<b>E-portfolio</b>	Tempi e luoghi della formazione. La scuola non basta. Progettazione e Autovalutazione finale.
<b>Focus</b>	<b>Valorizzare gli interessi e le attitudini di ciascuno studente. Responsabilizzare e rendere consapevole lo studente nella costruzione del proprio profilo di competenze.</b>

Tab. 4 - segue

<b>Obiettivi</b>	Assumere iniziative ed effettuare scelte personali di formazione.
<b>Attività</b>	All'interno del monte ore di tirocinio vengono riservate 10 ore che lo studente può dedicare all'approfondimento di tematiche che ritiene utili e significative per la sua formazione di futuro docente. Scelta autonoma di percorsi di formazione riconosciuti e convalidati dalla commissione tirocinio e/o pubblicati nella piattaforma del corso.
<b>E-portfolio</b>	Il mio percorso formativo personale.
<b>Focus</b>	<b>Io agisco/io so:</b> Collegamento tra le pratiche osservate e sperimentate e tra le conoscenze teoriche apprese nei diversi insegnamenti. <b>Io rifletto:</b> automonitoraggio del proprio sviluppo professionale con un'attenzione allo sviluppo del profilo di competenze.
<b>Obiettivi</b>	Documentare e auto-monitorare nell'e-portfolio il proprio itinerario di formazione alla professione collegandolo alle teorie specifiche e al profilo di sviluppo personale e professionale.
<b>Attività</b>	Analisi della documentazione rilevante per ogni esperienza di tirocinio. Rielaborazione della stessa, utilizzando anche ambienti e <i>tools</i> digitali. Collegamento del percorso agito agli input teorici dei diversi insegnamenti. Monitoraggio e aggiornamento del proprio piano di sviluppo in relazione alle esperienze messe in atto nel corso dell'esperienza di tirocinio. Condivisione dello strumento e-portfolio con i coordinatori e con i compagni per stimolare la co-valutazione, il confronto e la cooperazione tra pari. Consulenze individuali tirocinante/coordinatore per stimolare processi metacognitivi di analisi e di interconnessione tra teoria-prassi-teoria.
<b>E-portfolio</b>	Autovalutazione finale.

## 5.4. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del terzo anno

di Cecilia Devigili, Stefania Ceciliato, Luisella Romano, Nicoletta Zanella

Il tirocinio del terzo anno mira a costruire le competenze didattiche attraverso attività di progettazione, realizzazione, valutazione e riflessione di percorsi formativi nei due ordini di scuola. Esso si caratterizza, rispetto ai tirocini precedenti, per un approccio osservativo/operativo che vede lo

studente protagonista attivo dell'agire didattico, attraverso proposte progettuali in coerenza con il contesto accogliente.

Il focus è incentrato sulle competenze in azione del docente tutor e sulle proprie, nella prospettiva dell'*insegnante inclusivo*, secondo le Indicazioni Europee (vedi Profilo dei docenti inclusivi) e il Manuale dell'Expert Teacher, 16 competenze chiave per 4 profili docente.

Ha una durata di 250 ore (corrispondenti a 10 CFU) così articolate:

- tirocinio scuola dell'infanzia: 15 ore di tirocinio indiretto; 75 ore di tirocinio diretto; 35 ore di studio individuale;
- tirocinio scuola primaria: 15 ore di tirocinio indiretto; 75 ore di tirocinio diretto; 35 ore di studio individuale.

Il tirocinio del terzo anno si connota per le sue caratteristiche di costruzione di conoscenze e competenze effettuate nell'ambiente professionale, relativamente:

- alla persona (lo studente) che conosce in maniera sempre più approfondita l'ambiente di apprendimento e gli attori coinvolti e intraprende azioni di responsabilità personale all'interno del contesto ospitante;
- alle interazioni tra i componenti dell'ambiente stesso (docenti, bambini, genitori, esperti, ecc.);
- alle dimensioni specifiche della professione docente con la possibilità di costruire e sperimentare competenze.

I laboratori di tirocinio indiretto sono finalizzati all'accompagnamento del tirocinio diretto nelle istituzioni accoglienti, attraverso:

- attività di preparazione prima dell'avvio dell'esperienza pratica, in cui vengono individuati e organizzati strumenti per l'auto-etero osservazione e la progettazione e la valutazione dei percorsi formativi. Viene definito il profilo delle competenze del docente esperto e inclusivo, con declinazione delle azioni osservabili, e aggiornato il piano di sviluppo personale e professionale (biografia formativa, autovalutazione, obiettivi di sviluppo);
- attività di monitoraggio in itinere rispetto all'esperienza di tirocinio diretto nella scuola, attraverso laboratori territoriali e sportelli di consulenza di gruppo e/o individuale;
- attività di riflessione a conclusione del tirocinio: approfondimento condiviso sui dati raccolti e loro connessione con le categorie del conoscere (cosa sapevo e ora cosa so), del fare (buone prassi osservate/sperimentate), dell'essere (come mi sento rispetto agli aspetti della professione e come valuto il piano di sviluppo personale e professionale). Attenzione specifica ai linguaggi tipici (corpo, movimento, gioco) della fascia 3-6 e alle dimensioni di sviluppo del bambino nella sua globalità (sfera cognitiva, affettivo-relazionale, funzionale).

Il tirocinio diretto prevede che il tirocinante: osservi il contesto in cui è inserito (fisico, cognitivo, emotivo-relazionale, metodologico e con attenzione particolare agli aspetti/elementi inclusivi), osservi le pratiche degli insegnanti, il gruppo classe/sezione e i singoli bambini attraverso strumenti osservativi efficaci (tabelle, registrazioni audio/video, protocolli narrativi, sociogramma, ecc.), metta in relazione quanto osservato e agito con il profilo di competenze del docente, partecipi ai momenti collegiali, strutturi e condivida una progettazione in cui mettere in atto e costruire alcune competenze, preveda e predisponga modalità di auto/etero-osservazione e monitoraggio della propria pratica (schede osservative, registrazioni video/audio, ecc.), analizzi insieme al tutor dei tirocinanti il percorso formativo realizzato individuandone punti forti e di sviluppo.

Lo studente elabora il proprio iter di tirocinio attraverso l'e-portfolio, all'interno del quale riporta le proprie osservazioni, analizza le pratiche esperte dei docenti, presenta e riflette sui percorsi formativi proposti.

Lo strumento/processo e-portfolio risulta strutturato nel seguente modo:

- prima parte: pagina dedicata alla ridefinizione della identità personale e professionale attraverso il recupero di esperienze pregresse, focus sulle competenze acquisite mediante l'utilizzo di una scheda di auto-osservazione, collegamento delle conoscenze teoriche con quelle attivo/esperienziali, esplicitazione di informazioni personali e professionali attraverso una attività di presentazione per i docenti tutor dei tirocinanti;
- seconda e terza parte: pagine dedicate rispettivamente all'esperienza presso la scuola primaria e presso la scuola dell'infanzia che contengono i seguenti campi: analisi del contesto; osservazione degli attori della rete dell'apprendimento; osservazione di buone pratiche in ottica inclusiva; descrizione/riflessione sugli interventi didattici proposti con una attenzione rivolta all'esplicitazione di strategie, contenuti, prodotti/processi, alla valutazione, al monitoraggio e alla documentazione dei percorsi realizzati; all'auto-valutazione dell'esperienza complessiva.

Le attività di laboratorio vengono condotte attraverso una didattica attiva che prevede il pieno coinvolgimento e la partecipazione delle studentesse e degli studenti, attraverso brainstorming, discussioni partecipate, lavoro in coppia, piccolo e grande gruppo, riflessioni e monitoraggi in gruppo, in coppia, individuali, relazioni, presentazioni con il supporto di media e condivisione in ambiente digitale che permette il *peer-feedback*, l'implementazione e il completamento delle produzioni senza limiti spazio-temporali.

Nella tabella che segue, strutturata in blocchi relativi ai diversi laboratori, si intende fornire una visione sintetica relativa al focus sul quale si intende lavorare, gli obiettivi del laboratorio, le attività proposte e infine la parte dell'e-portfolio dove andranno a confluire i prodotti e i processi sviluppati nei diversi laboratori.

Tab. 5 - Focus, obiettivi, attività, e-portfolio nel terzo anno di tirocinio

<b>Focus</b>	<b>Strumenti osservativi</b>
<b>Obiettivi</b>	Affinare abilità osservative e auto osservative.
<b>Attività</b>	Lezione partecipata, in riferimento alla prima annualità e agli insegnamenti, per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'individuazione e l'organizzazione degli strumenti per l'auto-etero osservazione;</li> <li>• la produzione di strumenti utilizzando la modalità del <i>cooperative learning</i>.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scheda di auto osservazione.</li> <li>• Osservazione del contesto.</li> <li>• Osservazione della Rete dell'apprendimento.</li> <li>• Osservazione di buone pratiche.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b>Competenze del docente</b>
<b>Obiettivi</b>	Utilizzare il profilo delle competenze per osservare e analizzare le pratiche professionali proprie e altrui e declinarle in azioni.
<b>Attività</b>	Riflessione e comparazione dei descrittori di competenza dello studente (indicati nel Progetto formativo) con le aeree di competenza presenti nel manuale dell' <i>Expert Teacher</i> (lanes, 2019).
<b>E-portfolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osservazione di buone pratiche in ottica inclusiva.</li> <li>• Valutazione e riflessione in merito agli interventi didattici e formativi.</li> <li>• Auto valutazione dell'esperienza di tirocinio.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b>Progettazione</b>
<b>Obiettivi</b>	Progettare e sperimentare pratiche e percorsi inclusivi.
<b>Attività</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condivisione e riflessione su strategie didattiche in ottica inclusiva.</li> <li>• Utilizzo di strumenti utili per la progettazione e la valutazione dei percorsi formativi (griglie, tabelle, ecc.).</li> <li>• Costruzione di rubriche di valutazione (scuola primaria).</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrizione del percorso di apprendimento proposto.</li> <li>• Strategie, contenuti, processi e prodotti.</li> <li>• Valutazione dei processi di apprendimento dell'alunno.</li> </ul>

Tab. 5 - segue

<b>Focus</b>	<b>Strumenti documentativi e riflessivi</b>
<b>Obiettivi</b>	Collegare e utilizzare le conoscenze teoriche apprese nei diversi insegnamenti per riflettere sulle pratiche.
<b>Attività</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interconnessione e relazione dialettica tra il sapere teorico (insegnamenti) e il sapere derivato dalle pratiche ( tirocinio diretto).</li> <li>• Analisi e riflessione sul proprio agire didattico con il supporto dei documenti normativi nazionali e provinciali.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo zaino del tirocinio: saperi teorici (corsi, lezioni, seminari, letture) e saperi pratici (esperienze di tirocinio precedenti/stage/esperienze personali).</li> <li>• Approfondimento teorico a supporto dell'analisi e della riflessione sul tirocinio diretto.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b>Piano di sviluppo personale e professionale</b>
<b>Obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorare e rafforzare le proprie motivazioni personali e professionali attraverso l'azione in situazioni reali e la verifica in merito agli obiettivi di sviluppo.</li> <li>• Riflettere sulle proprie e altrui pratiche utilizzando <i>feedback</i> e scambi professionali.</li> </ul>
<b>Attività</b>	<p>Aggiornamento del piano di sviluppo personale e professionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rivisitazione della propria biografia formativa in funzione di una lettera di presentazione motivazionale;</li> <li>• auto valutazione rispetto alla propria crescita personale e professionale anche attraverso la matrice SWOT (<i>Strenghts, Weakness, Opportunities, Threats</i>);</li> <li>• individuazione degli obiettivi di sviluppo.</li> </ul> <p>Monitoraggio e riflessione a conclusione del tirocinio. Riflessione sulle evidenze raccolte e loro connessione con le categorie del:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere (cosa sapevo e ora cosa so);</li> <li>• fare (cosa ho osservato/sperimentato);</li> <li>• essere (come mi sento rispetto agli aspetti della professione).</li> </ul> <p>Autovalutazione rispetto al proprio piano di sviluppo personale e professionale.</p>
<b>E-portfolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scheda di auto osservazione.</li> <li>• Lettera di presentazione al/alla docente tutor/coordinatore pedagogico.</li> <li>• Valutazione e riflessione in merito agli interventi didattici e formativi proposti.</li> <li>• Auto valutazione dell'esperienza di tirocinio.</li> </ul>

## **5.5. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del quarto anno**

*di Renata Boni, Giorgia Larcher, Luca Marchi,  
Maria Elena Picone, Marco Pugliese, Sergio Vicini*

L'annualità del quarto anno prevede una forma indiretta di tirocinio che si riferisce alla modalità esplorativa. In questo caso si tratta di esplorazione verticale, che si esercita in profondità relativamente alla duplice dimensione personale e professionale. Il tirocinio è articolato in proposte laboratoriali finalizzate alla costruzione e al consolidamento di conoscenze e competenze relativamente alla persona (lo studente) che conosce e riflette in maniera sempre più approfondita sulle pratiche professionali del docente inclusivo. Inoltre, approfondisce le interazioni tra le persone, il sistema e le pratiche specifiche della professione del docente inclusivo (pedagogia e didattica speciale). Il tirocinio del quarto anno mira, inoltre, allo sviluppo di competenze critiche e riflessive relative a metodologie e pratiche didattiche in connessione con le conoscenze teoriche, al fine di implementare le competenze progettuali, in vista del tirocinio del quinto anno.

I laboratori di tirocinio indiretto sono organizzati in proposte teorico-pratiche supportate da momenti di riflessione condivisa e di progettazione interdisciplinare che lo studente rielabora e documenta nell'e-portfolio. Alcuni percorsi sono gestiti direttamente dai tutor coordinatori con formazione specifica; per altri ci si avvale della collaborazione di docenti della facoltà. Per il percorso eTwinning ci si avvale anche della collaborazione con ambasciatori e docenti esperti che lavorano nelle scuole del territorio regionale.

In particolare, i focus esplicitati in tabella intendono approfondire la tematica delle “didattiche” con l'obiettivo di riflettere su alcune pratiche professionali, agganciandole al quadro teorico di riferimento, verificandone la trasferibilità in contesti diversi e riconoscendone la struttura didattico-pedagogica sottostante. I laboratori dedicati offrono esempi di “buone prassi”, metodologie e materiali utilizzati nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. All'interno dell'itinerario del quarto anno è previsto un evento denominato “Fiera delle didattiche” che vede il coinvolgimento di “insegnanti esperti” che sperimentano in prima persona nella scuola le pratiche didattiche messe a disposizione di studenti e studentesse.

Il tirocinio del quarto anno ha una durata di 125 ore (corrispondenti a CFU), così articolate:

- 70 ore di tirocinio indiretto (di cui 60 ore di percorsi base e specifici e 10 ore di percorsi a scelta);
- 55 ore di studio individuale.

Lo studente è reso protagonista attivo attraverso attività in coppia e/o piccolo gruppo. Le principali proposte di lavoro seguono il modello esperienziale attraverso: brainstorming; discussioni critiche; apprendimento cooperativo; analisi di situazioni e contesti; simulazioni e *role-playing*; *learning by doing*; elaborazioni di materiali e ideazione di ipotesi progettuali; creazione di artefatti di sintesi; monitoraggio in gruppo, in coppia e individuale; condivisione in gruppo delle esperienze.

Nella tabella che segue, strutturata in blocchi relativi ai diversi laboratori, si intende fornire una visione sintetica relativa al focus sviluppato, agli obiettivi del laboratorio, alle attività proposte e, in conclusione, l'organizzazione e l'uso dell'e-portfolio.

Tab. 6 - Focus, obiettivi, attività, e-portfolio nel quarto anno di tirocinio

<b>Focus</b>	<b>Le "Didattiche"</b>
<b>Obiettivi</b>	Riflettere sulle "buone prassi" agganciandole al quadro teorico, verificandone la trasferibilità in contesti diversi riconoscendone la struttura didattico-pedagogica sottostante.
<b>Attività</b>	<p>I laboratori dedicati alle "didattiche" offrono esempi di "buone prassi", metodologie e materiali utilizzati nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.</p> <p>All'interno del percorso è previsto un evento denominato "Fiera delle didattiche" che vede il coinvolgimento di "insegnanti esperti" che sperimentano in prima persona nella scuola le pratiche didattiche messe a disposizione di studenti e studentesse.</p> <p>Gli studenti saranno impegnati nelle attività di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• osservazione;</li> <li>• confronto;</li> <li>• riflessione;</li> </ul> <p>di buone prassi, metodologie e strategie didattiche, modalità di conduzione di attività in grande e piccolo gruppo messe a disposizione dai diversi laboratori.</p>
<b>Focus</b>	<b>Educare cittadini attivi, responsabili e partecipi</b>
<b>Obiettivi</b>	<p>Promuovere la consapevolezza dell'importanza di essere e formare cittadini attivi, partecipi e responsabili rispetto alla costruzione di una società orizzontale.</p> <p>Conoscere esperienze di gestione democratica della classe attraverso una visione "altra" delle regole.</p>
<b>Attività</b>	<p>Come fare? La scuola dell'infanzia e la scuola primaria giocano un ruolo fondamentale in questo processo. Lo possono fare attraverso la costruzione e condivisione di regole. Quindi le regole sono intese come prodotto scaturito da un processo endogeno, attraverso il quale le bambine e i bambini interiorizzano il significato dei</p>

Tab. 6 - segue

	<p>propri spazi di libertà, collocandoli in un contesto sociale (quello della sezione/classe) che diventa un luogo di sperimentazione delle modalità di relazione applicabili nel più ampi spazi della società.</p> <p>Questo percorso formativo è realizzato in collaborazione con l'associazione "Sulle Regole".</p> <p>Gli studenti saranno impegnati in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riflessioni e dibattiti relativi ad argomenti riguardanti la convivenza civile, la conoscenza della Costituzione italiana e la sua applicabilità nella quotidianità scolastica;</li> <li>• elaborazione critica dei contenuti proposti in funzione di una progettazione didattica;</li> <li>• condivisione, riflessione, dibattito nel grande gruppo insieme agli esperti.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b><i>The future is Europe</i></b> <b>Cittadinanza europea</b>
<b>Obiettivi</b>	In relazione al laboratorio "Educare cittadini attivi, responsabili e partecipi" si approfondiscono i temi della realizzazione personale in un contesto europeo.
<b>Attività</b>	<p>La questione della cittadinanza si allarga ad una dimensione sovranazionale, quella europea. Comprendere il significato della portata epocale rappresentata dalla costruzione dell'Unione Europea comporta la consapevolezza dello spazio in cui gli alunni e le alunne avranno la possibilità di muoversi, non tanto nel "lontano futuro" della loro età adulta, ma già oggi. Per questo diventa vitale conoscere lo spazio della cittadinanza europea ed interiorizzare l'essere cittadini dell'Europa.</p> <p>Gli studenti saranno impegnati in attività volte alla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scoperta degli strumenti proposti dall'Unione Europea per le scuole;</li> <li>• analisi critica degli stessi in una visione inclusiva;</li> <li>• formulazione di un'ipotesi progettuale.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b>Progettazione</b>
<b>Obiettivi</b>	Consolidare e applicare metodologie di progettazione anche in ottica inclusiva.
<b>Attività</b>	Prendendo spunto dalle varie offerte formative previste in questa annualità, lo studente è accompagnato nel processo di trasferibilità didattica e adattabilità rispetto ai destinatari, riflettendo sull'intero processo di insegnamento-apprendimento in ottica inclusiva. Nei momenti di riflessione guidata si propongono simulazioni e confronti critici rispetto a possibili progettazioni in situazioni quotidiane di classe/sezione e/o scuola.

Tab. 6 - segue

	<p>Gli studenti saranno impegnati in attività di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produzione di progettazioni a partire da spunti situati offerti dai tutor;</li> <li>• condivisione delle progettazioni tra i diversi gruppi con attività di <i>peer-feedback</i>;</li> <li>• condivisione delle progettazioni nel grande gruppo.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<p><b>Relazioni e comunicazione efficace.</b>  <b>Problem solving, creatività e decision making.</b>  <b>Soft skills e leadership nella professione docente.</b></p>
<b>Obiettivi</b>	<p>Sperimentare diversi stili comunicativi anche in relazione a diversi contesti/situazioni.  Sperimentare, in situazione protetta, il pensiero creativo in relazione alla soluzione di problemi.  Approfondire le <i>soft skills</i> specifiche della professione e le dinamiche di leadership nel team working.</p>
<b>Attività</b>	<p>Flessibilità, auto-efficacia, leadership, pensiero creativo e gestione emotiva sono ormai considerate tra le abilità in grado di fare la differenza nel contesto lavorativo, e in particolare nella scuola.  Il percorso del tirocinio del quarto anno propone attività che permettano alle studentesse e agli studenti di sperimentare sul campo, benché all'interno di una simulazione, la varietà degli stili comunicativi e la loro applicabilità nelle diverse situazioni e di riflettere sulle proprie modalità di relazione con gli altri in contesti più o meno formali.  Attraverso attività di simulazioni e discussioni in gruppo verranno approfondite alcune <i>soft skills</i> fondamentali per la professione docente, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la capacità di lavorare per la risoluzione dei problemi trasformandoli in occasione di crescita umana e professionale;</li> <li>• la capacità di prendere le decisioni necessarie in funzione degli obiettivi e del contesto;</li> <li>• l'esercizio di una leadership inclusiva e costruttiva, lontana da stili autoritari.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<p><b>Esperienze di apprendimento cooperativo</b></p>
<b>Obiettivi</b>	<p>Sperimentare direttamente alcuni modelli e strutture di apprendimento cooperativo finalizzate all'acquisizione di competenze cognitive e non cognitive nei bambini, in un'ottica di educazione alla cittadinanza globale.  Individuare gli elementi essenziali per progettare attività cooperative nella scuola.</p>
<b>Attività</b>	<p>In continuità con quanto proposto nel secondo anno nel laboratorio di tirocinio indiretto sui giochi cooperativi come strumento per facilitare un clima inclusivo:</p>

Tab. 6 - segue

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sperimentazione diretta di semplici attività cooperative in coppia e in piccoli gruppi connesse con l'approccio strutturale di Kagan e con il modello "Learning together" di Johnson e Johnson.</li> </ul> <p>In particolare, gli studenti sono guidati nella:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formazione di piccoli gruppi eterogenei strutturati;</li> <li>• suddivisione ed alternanza di ruoli;</li> <li>• facilitazione di alcune abilità sociali;</li> <li>• iniziale sperimentazione di alcuni modelli di apprendimento cooperativo.</li> </ul> <p>Partendo dai vissuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• riflessione critica ed individuazione degli elementi chiave dell'apprendimento cooperativo, indispensabili per la progettazione di proposte didattiche realmente cooperative nella scuola dell'infanzia e primaria.</li> </ul>
<b>Focus</b>	<b>eTwinning</b>
<b>Obiettivi</b>	<p>Il progetto eTwinning proietta il tirocinio indiretto del quarto anno, ma anche quello diretto del quinto anno, in contesti aperti, nazionali o internazionali, che ben rispondono alle finalità di un'università trilingue.</p> <p>Il percorso si propone di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere le opportunità formative offerte dalla piattaforma eTwinning <a href="http://www.etwinning.net">www.etwinning.net</a>;</li> <li>• fare esperienza di gemellaggi in contesti nazionali ed internazionali attraverso tirocini nelle scuole eTwinning;</li> <li>• utilizzare ambienti e tools digitali a sostegno della dimensione europea e cittadinanza globale;</li> <li>• familiarizzare con gli strumenti (ad esempio kit, buone pratiche, gruppo ITE su <i>Twinspace</i>) al fine di creare una rete con altri studenti, tutor dei tirocinanti, scuole e università.</li> </ul>
<b>Attività</b>	<p>Gli studenti saranno impegnati in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• laboratori e tirocini eTwinning nel contesto delle attività formative (tirocinio indiretto) per offrire ai futuri insegnanti, esperienze in contesti nazionali e internazionali che sviluppino <i>know how</i>, consapevolezza rispetto ad una didattica connotata da una forte progettualità e da un uso efficace, mirato di ambienti e tools digitali;</li> <li>• laboratori che sviluppino la modalità progettuale basata sul <i>Project Based Learning</i>;</li> <li>• collaborazioni con classi che partecipano al progetto eTwinning individuate sul territorio;</li> <li>• progettazione e applicazione di buone pratiche didattiche in ambienti ibridi, in classe/sezione e online tramite la piattaforma eTwinning;</li> <li>• utilizzo di <i>tools</i> digitali improntati alla condivisione e alla relazione.</li> </ul>

---

<b>E-portfolio</b>	<p>L'e-portfolio quale strumento di riflessione critica e rielaborazione delle esperienze, nel tirocinio del quarto anno si arricchisce con la cassetta degli attrezzi in cui custodire gli strumenti della progettazione. La stesura dell'e-portfolio diventa l'occasione per la costruzione critica di una visione della scuola compatibile con i principi costituzionali anche in un'ottica europea.</p> <p>Lo strumento dell'e-portfolio diventa anche "deposito" di documentazione di materiali e artefatti prodotti durante i laboratori.</p>
--------------------	---

---

## **5.6. Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del quinto anno**

*di Renata Boni, Elisabetta Galli, Giovanna Malusà,  
Luca Marchi*

Il tirocinio del quinto anno si connota per le sue caratteristiche prevalentemente pratiche di attuazione delle competenze del docente futuro professionista che sa governare la complessità, proponendo un modello didattico-educativo adatto ai contesti specifici della scuola dell'infanzia e primaria.

Esso si caratterizza per un approccio prevalentemente operativo/riflessivo focalizzato sulla messa in atto consapevole delle competenze del docente inclusivo in situazione reale.

Il fine è quello di progettare, realizzare e verificare percorsi formativi inclusivi in cui mettere in atto i livelli di competenza indicati dal profilo professionale nei due ordini di scuola: scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Il percorso ha una durata complessiva di 500 ore (corrispondenti a 20 CFU) articolate in:

- tirocinio nella scuola dell'infanzia: 15 ore di tirocinio indiretto; 170 ore di tirocinio diretto; 65 ore di studio individuale;
- tirocinio nella scuola primaria: 15 ore di tirocinio indiretto; 170 ore di tirocinio diretto; 65 ore di studio individuale.

Il tirocinio del quinto anno diventa momento effettivo di collegamento e connessione tra le conoscenze teoriche e quelle attivo/esperienziali, promuovendo un processo di autovalutazione delle proprie competenze professionali e personali che concorrono alla costruzione del profilo professionale dell'insegnante riflessivo e inclusivo.

I laboratori di tirocinio indiretto sono finalizzati all'accompagnamento del tirocinio diretto attraverso:

- attività di preparazione all'esperienza di tirocinio diretto attraverso attività di recupero, implementazione e organizzazione di strumenti osservativi, progettuali, valutativi acquisiti nel corso dei precedenti tirocini e insegnamenti;
- attività di monitoraggio nel periodo in cui lo studente si trova nelle istituzioni ospitanti attraverso incontri tematici, specifici per l'ordine di scuola in cui si svolge il tirocinio, di grande gruppo e sportelli di consulenza in piccolo gruppo e/o individuali;
- attività di riflessione critica e valutazione a conclusione del tirocinio che accompagnano lo studente a riflettere sull'esperienza vissuta, considerandone i principi caratterizzanti: l'ambito della relazione, della metodologia e della didattica, della valutazione, della documentazione, dell'inclusione e della deontologia e dell'etica professionale. La riflessione sullo sviluppo delle competenze e del proprio profilo professionale di insegnante riflessivo e inclusivo prende la forma più matura alla fine del tirocinio, nella stesura della Relazione finale di tirocinio, documento che accompagna la tesi di laurea.

Il tirocinio diretto prevede che il tirocinante si inserisca nel contesto facendo appello alla propria competenza imprenditoriale, preparando materiali/attività per presentarsi in sezione e in classe e a tutti gli attori presenti a scuola. L'osservazione e l'analisi pedagogica del contesto (fisico, cognitivo, emotivo-relazionale, metodologico e con attenzione particolare agli aspetti/elementi inclusivi), la partecipazione a incontri di programmazione e/o formazione collegiali concorrono alla strutturazione e realizzazione di un'ipotesi progettuale condivisa con il/la tutor accogliente. Molta attenzione è posta sui processi di osservazione, monitoraggio, auto e etero valutazione e documentazione dell'esperienza/proposta didattica.

La rielaborazione critica delle esperienze di tirocinio si nell'e-portfolio che è organizzato in tre sezioni:

- prima sezione: dove lo studente presenta la propria biografia professionale e dove trova uno spazio dedicato alla riflessione antecedente e successiva alle due esperienze di tirocinio;
- seconda e terza sezione dedicate ai due ordini di scuola dove lo studente presenta, elabora e riflette in modo critico sull'esperienza vissuta come declinato nella tabella.

La didattica nei laboratori di tirocinio indiretto recupera tutte le esperienze e conoscenze teoriche costruite negli anni precedenti per giungere alla lettura e riflessione della situazione contestuale del tirocinio. Lo studente sarà protagonista attivo del percorso e guidato nella rielaborazione delle esperienze tramite attività di: brainstorming, discussioni partecipate (in grande, piccolo gruppo, a coppie), esercitazioni pratiche, apprendimento

cooperativo, riflessioni e monitoraggi in gruppo, in coppia, individuali, relazioni con il supporto dei media, consulenza individuale.

Nella tabella che segue, strutturata per blocchi corrispondenti ai diversi laboratori di tirocinio, si intende fornire una visione sintetica relativa al focus sviluppato, agli obiettivi del laboratorio, alle attività proposte e alla parte del portfolio in cui vanno collocati i prodotti e i processi sviluppati nei diversi laboratori.

Tab. 7 - Focus, obiettivi, attività, e-portfolio nel quinto anno di tirocinio

<b>Focus</b>	<b>Competenze del futuro docente inclusivo e riflessivo</b>
<b>Obiettivi</b>	Utilizzare il profilo delle competenze come strumento di autovalutazione in entrata e uscita.
<b>Attività</b>	Costruzione del proprio profilo delle competenze come docente riflessivo e inclusivo. Elaborazione una rubrica personalizzata di competenze, basandosi su modelli e documenti riflessivi forniti dai tutor coordinatori. Costruzione di una scheda <i>feedback</i> tutor come strumento di covalutazione da condividere con il/la tutor dei tirocinanti.
<b>E-portfolio</b>	Autovalutazione in ingresso. Presentazione e cooperazione con il/la tutor.
<b>Focus</b>	<b>Modalità di accesso e di congedo da scuola</b>
<b>Obiettivi</b>	Pianificare il proprio ingresso a scuola e il congedo finale nel rispetto di tutti gli attori coinvolti allo scopo di favorire un buon ambientamento. Riflettere sulle azioni più adeguate a pianificare l'inserimento nel contesto scolastico-lavorativo e il congedo dagli attori presenti a scuola.
<b>Attività</b>	Costruzione di una <i>check-list</i> di azioni, comportamenti e linguaggi con considerazioni personali e azioni ritenute funzionali.
<b>E-portfolio</b>	Inserimento, nello spazio dedicato, di documenti, attività e materiali che gli studenti hanno presentato al loro ingresso e durante il congedo dalla scuola.
<b>Focus</b>	<b>Strumenti osservativi</b>
<b>Obiettivi</b>	Pianificare l'uso di strumenti osservativi in relazione alla situazione, all'ordine di scuola e alle finalità. Elaborazione e costruzione di strumenti osservativi. Analizzare con uno sguardo pedagogico il contesto. Identificazione di buone prassi motivandole con il supporto di riferimenti teorici.

Tab. 7 - segue

<b>Attività</b>	Rilevazione dei bisogni formativi dei bambini come primo step per la formulazione di un'ipotesi progettuale. Individuazione di strumenti osservativi adeguati al monitoraggio e alla valutazione formative di proposte e processi
<b>E-portfolio</b>	Analisi del contesto.
<b>Focus</b>	<b>Progettazione, valutazione e documentazione</b>
<b>Obiettivi</b>	Progettare o programmare proposte e percorsi didattici inclusivi. Utilizzare adeguati strumenti e modelli di progettazione, documentazione e valutazione. Sperimentare modelli diversi di documentazione. Utilizzare i documenti normativi nazionali e provinciali. Rafforzare le competenze metodologico-didattiche e valutative, in ottica inclusiva, in relazione all'ordine di scuola.
<b>Attività</b>	Costruzione di un'ipotesi progettuale che preveda: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la strutturazione di possibili interventi didattico-educativi, a partire da vincoli e opportunità emerse dall'osservazione del contesto;</li> <li>• l'esplicitazione di risultati di apprendimento, attività, setting d'aula, strategie didattiche e contenuti presi in considerazione;</li> <li>• la definizione di modalità e strumenti di valutazione (iniziale, monitoraggio, finale) e di documentazione di processi e prodotti.</li> </ul>
<b>E-portfolio</b>	Ipotesi progettuale.
<b>Focus</b>	<b>Strumenti documentativi e riflessivi sulla pratica di tirocinio</b>
<b>Obiettivi</b>	Collegare e utilizzare le conoscenze teoriche apprese nei diversi insegnamenti per riflettere sulle esperienze nelle scuole.
<b>Attività</b>	Riflessione sull'intera esperienza di tirocinio (diretta e indiretta) in termini metacognitivi per connettere le conoscenze (insegnamenti) e le pratiche esperite nelle scuole. Esplicitazione dei fondamenti teorici che hanno guidato l'ideazione e la realizzazione del proprio percorso.
<b>E-portfolio</b>	Tra pratica e teoria.
<b>Focus</b>	<b>Piano di sviluppo personale e professionale</b>
<b>Obiettivi</b>	Riflettere e autovalutare le competenze personali ponendosi degli obiettivi di sviluppo e/o Risultati di Apprendimento Attesi (RAA) e condividendoli con il/la tutor dei tirocinanti. Riflettere sulle proprie e altrui pratiche utilizzando <i>feedback</i> e scambi professionali. Cogliere le opportunità nel vivere la quotidianità della scuola (ruoli assunti, esperienze di collaborazione e partecipazione, iniziative e proposte condivise con la/le tutor/insegnanti, aspetti organizzativi conosciuti e/o sperimentati).

---

	Documentare e monitorare il proprio sviluppo professionale collegandolo con il profilo di competenze in entrata e uscita. Sviluppare una visione di scuola e di insegnante inclusivo.
<b>Attività</b>	Definizione del proprio piano di sviluppo personale e professionale in relazione all'ordine di scuola e alla visione di scuola e di insegnante attraverso processi di: <ul style="list-style-type: none"><li>• auto valutazione rispetto alla propria crescita personale e professionale;</li><li>• utilizzo di:<ul style="list-style-type: none"><li>– scheda di auto-valutazione riferita ai Risultati di Apprendimento Attesi;</li><li>– rubrica di competenze in entrata e uscita</li><li>– scheda di auto e etero valutazione sull'elaborazione dell'esperienza;</li></ul></li><li>• individuazione degli obiettivi di sviluppo;</li><li>• identificazione di un futuro piano di sviluppo in una prospettiva di <i>lifelong learning</i>;</li><li>• riflessione a livello deontologico di azioni e processi.</li></ul>
<b>E-portfolio</b>	Autovalutazione e piano di sviluppo professionale.

---

## 5.7. La voce degli studenti

di *Francesca Ravanelli, Matilde Sartori*

Non potevamo concludere questo capitolo senza la loro voce, senza la testimonianza delle studentesse e degli studenti rispetto ad un tirocinio vissuto nel suo costruirsi, in una situazione sempre *in progress*, in cui studenti, docenti della Facoltà, responsabile di tirocinio, coordinatori e anche insegnanti tutor dei tirocinanti, accoglienti nelle classi e nelle sezioni, hanno cooperato secondo la logica sperimentale e laboratoriale, tipica di una ricerca partecipata (Iprase, 2005)<sup>1</sup>.

Grazie alla disponibilità di Matilde Sartori, studentessa immatricolata nel 2017, che ha percorso tutto l'iter della rimodulazione del corso di laurea e del tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione (2017-2022), siamo in grado di restituire i risultati del viaggio sopra descritto selezionando, all'interno di una considerevole mole di indicazioni e riflessioni nella relazione finale<sup>2</sup> della studentessa, quelle che ci sembrano maggior-

1. Metodologia di ricerca partecipata – exit – Montagne in Rete [www.montagneinrete.it/uploads/tx\\_gorillary/n--6-metodologia-di-ricerca-partecipata-iprase-trento\\_1516011854.pdf](http://www.montagneinrete.it/uploads/tx_gorillary/n--6-metodologia-di-ricerca-partecipata-iprase-trento_1516011854.pdf).

2. Matilde Sartori, Relazione di tirocinio, testo non pubblicato, 2022.

mente focalizzate sugli aspetti innovativi messi in luce nella prima parte di questo lavoro.

Tutto ciò che segue, titolazione e descrizione sono pertanto reperiti dal documento citato, con la piena autorizzazione della studentessa. Le citazioni sparse lungo i testi, si riferiscono alle riflessioni effettuate dalla studentessa stessa nei suoi portfolio precedenti, con ciò andando a evidenziare il valore di un portfolio che contiene le riflessioni relative al proprio piano di sviluppo, documentato scrupolosamente e reperibile in qualsiasi situazione.

- **Tirocinio 1. Fare insieme. Collaborazione, co-costruzione, condivisione: le 3C del successo.**

*Durante il mio percorso accademico, sia nei corsi in università che nei tirocini, la dimensione sociale e collaborativa non è mai mancata, ma al contrario ha sempre assunto un ruolo cruciale. Già al primo anno abbiamo svolto la nostra prima breve esperienza di tirocinio nei due ordini di scuola affiancate da una compagna, una scelta con la quale mi sono trovata fin da subito d'accordo e che ho colto come insostituibile opportunità. Come riporto nel mio portfolio (Sartori, 2018) “la presenza di una compagna è stata importante per due motivi: trattandosi del primo tirocinio è stata anzitutto una presenza rassicurante e un punto d'appoggio per superare il timore e l'incertezza iniziali, ma poi, considerando la finalità osservativa del tirocinio, si è rivelata preziosa per l'elaborazione di osservazioni più ricche, profonde e dettagliate, risultanti dall'integrazione di aspetti notati dall'una e dall'altra”.*

- **Tirocinio 2. Creare rete. Un impegno comune per un sistema formativo integrato**

*... tanti sono stati gli stimoli offerti, altrettante le opportunità di “calarci” nella realtà territoriale per vedere con gli occhi di future insegnanti quali risorse ci mette a disposizione la nostra regione, con l'obiettivo di estendere i confini della scuola e saperci muovere entro questo panorama complesso, mettendo la dimensione scolastica in relazione con le altre per nuove e produttive contaminazioni (Sartori, 2019). In tale frangente, ho realmente colto l'importanza di assumere un modello in cui a un'educazione lifelong e lifedeeep si accompagnasse un'educazione lifewide, diffusa nella molteplicità dei contesti di vita che devono saper si armonizzare anziché agire indipendentemente gli uni dagli altri.*

- **Tirocinio 3. Agire nella complessità**

*Durante il terzo anno, in modo particolare, abbiamo vissuto in prima persona una situazione di grande criticità per la scuola a causa dalla pandemia di Covid-19. In tale circostanza ho mobilitato tutte le risorse*

*in mio possesso e “in fin dei conti anche questa situazione così anormale è stata una preziosa occasione di crescita e il miglior banco di prova per misurare le competenze finora maturate, ma soprattutto le soft skills: dalla flessibilità, al problem solving, alla resilienza, al teamwork, alla gestione emotiva” (Sartori, 2020).*

- **Tirocinio 4. Cercare nuove contaminazioni. Costruire il profilo professionale in una dialettica di scambio europeo**

*Nella mia visione “costruire il proprio profilo professionale in una dialettica di scambio europeo e allargare i propri orizzonti culturali sono propensioni che non possono mancare ad un insegnante del giorno d’oggi, immerso in un sistema scuola caratterizzato da sfide sempre più grandi, in un mondo che è in costante trasformazione. Questa complessità richiede elasticità, propensione al cambiamento e capacità di stare nell’incertezza, tutti atteggiamenti che vengono fortemente sollecitati quando ci si spinge al di là della propria zona di comfort, così come accade durante un’esperienza all’estero” (Sartori, 2021).*

*Questo tirocinio è stato anzitutto un’esperienza di vita che mi ha profondamente cambiata e che ha indubbiamente arricchito il mio bagaglio di risorse personali e professionali, permettendomi di conoscere il sistema educativo di un altro Stato e facendomi maturare nuove consapevolezze rispetto al processo di sviluppo del bambino e alla figura dell’insegnante<sup>3</sup>.*

- **Tirocinio 5. Far dialogare teoria e prassi. Agire come scienziati della formazione**

*Il tirocinio 5 rappresenta simbolicamente la chiusura di un cerchio e il coronamento di un percorso di formazione lungo ed impegnativo durante il quale ho acquisito gli strumenti di base per poter esercitare la mia futura professione con maturità, consapevolezza e un bagaglio solido di competenze in una pluralità di ambiti. È in questo tirocinio, anello di congiunzione tra formazione e mondo del lavoro, che ho avvertito chiaramente un importante salto di qualità nel mio agire professionale, il quale è diventato più autonomo, riflessivo e mosso da intenzionalità sempre più chiare. Resta ben inteso che la trasformazione da studentessa a professionista della formazione è stato il risultato di un processo di apprendimento, crescita e maturazione, iniziato il primo anno e proseguito nei successivi, reso pos-*

3. La studentessa ha usufruito, nel quarto anno, della mobilità con il progetto Erasmus Traineeship, svolgendo il suo tirocinio all’estero presso una scuola dell’infanzia montessoriana di Madrid.

sibile grazie alle esperienze vissute, alle nuove conoscenze acquisite, alle riflessioni e alla ricerca. È, e continuerà ad essere, un *work in progress*, un processo di formazione continua alimentato dal desiderio di migliorarsi, di esplorare nuove prospettive, di essere artefici di innovazione didattica.

- **Il valore del portfolio**

*Nel rileggere e risignificare le esperienze di tirocinio svolte nell'arco di questi cinque anni va riconosciuto il valore del portfolio quale strumento per la rielaborazione e riflessione sull'esperienza che aiuta a dare ordine, chiarezza e senso ai vissuti. Personalmente ho sempre riconosciuto le potenzialità di questo diario digitale che "dà la possibilità di custodire la memoria nel tempo, di documentare tappa per tappa ciò che abbiamo osservato e vissuto, così da avere questo materiale sempre accessibile e facilmente recuperabile anche negli anni a venire. In questo modo riusciamo a monitorare il nostro processo di evoluzione, valutando i progressi compiuti, anno dopo anno, con lo scopo ultimo di entrare nella scuola come insegnanti completi, preparati e competenti" (Sartori, 2019). Tale mezzo risulta particolarmente utile in questo frangente, quale fonte a cui attingere per fare un bilancio complessivo delle competenze maturate nel corso del tempo e per cogliere l'evoluzione nella nostra storia personale e professionale.*

- **Un profilo professionale complesso**

*Facendo un bilancio complessivo "penso di aver raggiunto ottimi livelli di competenza in quasi tutti gli ambiti, in particolare in quella digitale, osservativa e riflessiva, anche se non considero questo un punto di arrivo ma di partenza. A oggi credo di possedere gli strumenti e la base teorica per un agire professionale qualificato pur certa e consapevole che sarà l'esperienza acquisita lavorando a completare il quadro" (Sartori, 2022).*

*Per essere un buon insegnante non è sufficiente possedere competenze settoriali, ma bisogna saper dominare con sicurezza la dimensione dell'agire (saper fare) così come anche saper interagire professionalmente con l'affollata rete di soggetti che gravitano intorno all'universo scuola. Non da ultimo bisogna saper essere guida e scaffolder, mettendo in gioco il proprio universo emotivo e dimostrando di possedere doti umane e un'attitudine personale alla professione.*

## 5.8. In conclusione

Alcune tabelle e poche righe per descrivere le prime tappe del viaggio di una vita di studentesse e studenti non rendono piena ragione dell'importanza di quanto accaduto nei cinque anni di un tirocinio che, grazie alla rimodulazione del corso di laurea, ha cercato di porsi come un *hub*, un punto di raccordo e di snodo tra le esperienze formative e quelle in situazione nella scuola e sul territorio. Chiaramente quanto descritto rimane una fotografia dei principi cardine che hanno animato e animano ad oggi l'ufficio tirocinio nella continua ridefinizione del percorso di rimodulazione della sua struttura e posizione all'interno del viaggio di formazione dei futuri docenti e della declinazione di questa ricerca nella realtà dell'agire quotidiano. Una istantanea che rappresenta una realtà diversa da quella definita dal DM 2010 e che sicuramente sarà diversa da quella che verrà scattata nei prossimi anni. Una fotografia, o meglio, una serie di *frames*, di un itinerario inedito, costruito *step by step*, in collaborazione con la dirigenza e i docenti del corso di laurea, con gli interlocutori politici, ma anche con gli *stakeholders* e le agenzie formative del territorio, i tutor dei tirocinanti, le famiglie e, con un ruolo rilevante, le studentesse e gli studenti che hanno partecipato al processo, animati dallo stesso spirito di ricerca dei coordinatori e della responsabile dell'ufficio tirocinio. Come tutte le esperienze, anche questa, conclusa nella sua prima edizione con l'anno accademico 2021/2022, sta proseguendo con i dovuti aggiustamenti e revisioni, per cui sarebbe già il tempo di scattare altre fotografie. Tuttavia, al di là di ciò che andrà cambiato e modificato in futuro, nella rappresentazione che abbiamo fornito in questo volume, rimarrà un tratto comune: la consapevolezza della responsabilità e della complessità che comporta organizzare, in ottica eco-sistemica, il viaggio di formazione degli studenti – futuri docenti – affinché le generazioni che vi transitano per un importante tratto della loro vita siano davvero *il futuro della scuola*, come abbiamo deciso di denominare questo saggio.

# Ringraziamenti

di *Francesca Ravanelli, Cinzia Polia*

Scrivere un saggio descrittivo e rappresentativo di un percorso di vita e di lavoro della durata di sette anni, dal 2015 al 2022, ha costituito un impegno arduo, soprattutto per il rischio di non essere esaustivi, di essere stati di parte nell'aver enfatizzato alcuni passi e, magari, aver sottovalutato aspetti che altri, nello stesso percorso avrebbero messo in evidenza.

Per questo si manifestano, sin da subito, le scuse per tutto ciò che, in buona fede, non è stato narrato o è stato mal interpretato.

Il prodotto di tale impegno ha comunque l'ambizione di essere una narrazione e, nello stesso tempo, una testimonianza, magari appassionata, di uno sforzo collettivo, intrapreso da una "comunità educante" che ha saputo connettere aspetti educativi, istituzionali, organizzativi, politici, per dare senso ad un percorso formativo visionario, in cui scuola, università, territorio in tutte le sue componenti, potessero integrarsi in ottica ecologica e eco-sistemica, per rispondere alle sfide educative del futuro, sempre più pressanti e cogenti e che, proprio in questo percorso hanno fatto irruzione senza alcun preavviso, costringendo tutti gli attori a mettere in campo impreviste *skills, hard e soft*. E in tutto questo il tirocinio si è rivelato un "cuore pulsante e una mente attiva" che ha teso e tessuto i fili di un con-testo esteso in profondità. Un intreccio che ha utilizzato le 4 P's che Mitchel Resnick indica per ogni processo innovativo, necessarie a costruire contesti di apprendimento caratterizzati da "pavimenti bassi, soffitti alti e pareti ampie" accessibili a tutti ma aperti ad ogni input e sorretti dalla motivazione del *Project*, portato avanti insieme ai *Peers*, sottolineato dalla *Passion* in uno spirito contraddistinto dalla giocosità, dal *Play (Project, Peers, Passion, Play)*.

Il saggio vuole quindi essere uno step, una tappa di un viaggio, un momento per fare il punto, per riflettere e ripartire verso un traguardo sempre

in divenire, come deve essere quello della formazione dei futuri docenti, che avranno il compito importante di essere “il futuro della scuola”.

Si vogliono ringraziare pertanto tutti coloro che hanno collaborato alla stesura, in primo luogo le/i tutor coordinatrici/coordinatori di tirocinio, quelle/i che fanno attualmente parte del team e che hanno contribuito a descrivere la strutturazione del lavoro, e quelle che hanno lasciato il servizio, ma che sono state presenze importanti negli anni della rimodulazione; tutte le studentesse e gli studenti che hanno dato la disponibilità all'utilizzo dei loro artefatti e delle loro riflessioni. Un grazie particolare va alla prof.ssa Liliana Dozza per la attenta cura nella revisione completa dell'elaborato.

Tuttavia, la pubblicazione non avrebbe potuto avere seguito senza la decisa volontà della professoressa Monica Parricchi e del professor Federico Corni che hanno sostenuto e curato, sotto tutti i punti di vista, il progetto di editing della stessa, all'interno dei progetti del Multilab. Un sentito grazie per aver reso possibile e attribuito valore al nostro coinvolgente viaggio all'interno dell'intricato territorio dei progetti trasformativi.

Il nostro ringraziamento generale va infine alla Presidenza e alla Direzione del corso di laurea che si è avvicinata nei sette anni presi in considerazione, dalla Professoressa Liliana Dozza, al Professore Paul Videsott fino alla attuale, Professoressa Antonella Brighi; da tutti loro abbiamo sempre ricevuto apprezzamento, fiducia, e sostegno.

## Gli Autori

**Federico Corni**, professore di Didattica della fisica alla Libera Università di Bolzano, dirige il Laboratorio MultiLab che svolge ricerche multidisciplinari sull'embodiment nell'educazione e sviluppa l'approccio Imaginative Education di Kieran Egan. È responsabile di progetti europei sull'educazione scientifica con metodologie innovative e autore di contributi di ricerca in riviste e volumi di didattica della fisica. Ha pubblicato, insieme a Hans U Fuchs, il testo open access per la formazione insegnanti *Primary Physical Science Education – An Imaginative Approach to Encounters with Nature*.

**Monica Parricchi**, professore di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, è vicedirettore del MultiLab e responsabile del Gruppo di ricerca della Facoltà sull'Educazione economica, in collaborazione con Banca d'Italia. La sua ricerca verte, inoltre, su sostenibilità, cittadinanza e benessere in prospettiva pedagogica. È co-coordinatore del Gruppo Siped di Pedagogia dell'ambiente, direttore della collana "Educazione-TerraNatura" di Zeroseiup e co-direttore, con P. Malavasi, della collana "Pedagogia, Sviluppo Umano e Ambiente" di Pensa Multimedia.

**Cinzia Polia** è responsabile degli uffici tirocinio in lingua italiana e in lingua ladina del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Facoltà di Scienze della Formazione Università di Bolzano. Dal 2002 svolge l'attività di coordinatore, supervisore e responsabile di tirocinio, ha diretto i corsi di formazione per tutor di tirocinio e tutor dei docenti in anno di prova della Provincia di Bolzano in cui è anche relatore.

**Francesca Ravanelli**, PhD, è docente a contratto in Storia della pedagogia e Pedagogia interculturale e Tutor accademico per la didattica digitale nel Master Iris presso l'Università di Bolzano. Formatrice per l'innovazione didattica presso la Provincia di Bolzano. Precedentemente è stata coordinatore per il tirocinio e vice-responsabile dell'Ufficio Tirocinio presso la stessa Facoltà.

Coordinatrici e coordinatori di tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bolzano, che hanno collaborato all'opera (in ordine alfabetico) Renata Boni, Stefania Ceciliato, Cecilia Devigili, Elisabetta Galli, Giorgia Larcher, Giovanna Malusà, Luca Marchi, Irene Marzano, Maria Elena Picone, Marco Puglisi, Luisella Romano, Katia Stedile, Sergio Vicini, Nicoletta Zanella.

---

*Educazione per tutta la vita*  
diretta da L. Dozza

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

BARBARA BASCHIERA, ROSITA DELUIGI, ELENA LUPPI, *Educazione intergenerazionale*. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni.

GIULIA CONSALVO, *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella Scuola Montessori* (disponibile anche in e-book).

DANIELA DATO, *Professionalità in movimento*. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".

ALESSIA BEVILACQUA, *Comprendere le Medical Humanities*. Percorsi formativi a confronto.

ALESSANDRA ROMANO, *Quando l'apprendimento trasforma*. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali. Con quaderno didattico metacognitivo.

*Saggi*

ALESSANDRO D'ANTONE, *Prassi e supervisione*. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo.

ISABELLA LOIODICE, *Pedagogia*. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.

ALESSANDRO D'ANTONE, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica (disponibile anche in e-book).

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Vol. I. Progettualità, professioni e setting per le età della vita.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.

MANUELA LADOGANA, *Il tempo "scelto"*. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia (disponibile anche in e-book).

*Ricerche*

LAVINIA BIANCHI, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti.

---

*Educazione per tutta la vita*  
Open Access - diretta da L. Dozza

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

LAURA SELMO, *Formare al futuro*. Progettualità, metodi e innovazione (E-book).

PAOLO SOMIGLI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Bambini all'università*. Diario di un'esperienza (E-book).

MICHELE CAGOL, *Emozioni, ragione, etica in educazione*. Per una pedagogia dei comportamenti complessi (E-book).

LILIANA DOZZA, SIMONETTA ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (E-book).

GINA CHIANESE (a cura di), *L'educazione permanente*. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale (E-book).

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835157168

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



**torrossa**  
Online Digital Library

Il volume dà conto di un percorso di tirocinio posto in essere presso la Libera Università di Bolzano, nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Il progetto costituisce il frutto di un itinerario esperienziale interconnesso con la vocazione e le attività del Multilab, laboratorio di educazione scientifica, ecologica, culturale e sociale con lo scopo di valorizzare eccellenze e creare interdipendenze interne ed esterne alla Facoltà di Scienze della Formazione.

Il *futuro della scuola* del XXI secolo ha bisogno di insegnanti competenti nei nuovi linguaggi e ambienti caratterizzati dalla dimensione digitale. Ed è proprio il tirocinio, in particolare il tirocinio indiretto, il luogo dove studentesse e studenti hanno potuto praticarla attraverso la comunicazione, la produzione, la condivisione di artefatti relativi alle esperienze e alle riflessioni successivamente raccolte in un e-portfolio, prodotto digitale che testimonia il progressivo processo di crescita e di sviluppo di ciascuno. Il volume è frutto del lavoro dei coordinatori di tirocinio che, insieme alla direttrice del Corso di laurea e ai presidi della Facoltà che si sono succeduti nel periodo 2017-2021, hanno disegnato un percorso innovativo per il panorama universitario italiano, in relazione ai percorsi di formazione degli insegnanti.

*Con i contributi di* C. Polia, F. Ravanelli e R. Boni, S. Ceciliato, C. Devigili, E. Galli, G. Larcher, G. Malusà, L. Marchi, I. Marzano, M.E. Picone, M. Puglisi, L. Romano, K. Stedile, S. Vicini, N. Zanella.

**Federico Corni**, professore ordinario di Didattica della fisica presso la Libera Università di Bolzano, dirige il Laboratorio MultiLab, che svolge ricerche multidisciplinari sull'*embodiment* nell'educazione e sviluppa l'approccio Imaginative Education di Kieran Egan. È responsabile di progetti europei sull'educazione scientifica con metodologie innovative e autore di contributi di ricerca in riviste e volumi di didattica della fisica. Ha recentemente pubblicato, insieme a Hans U. Fuchs, *Primary Physical Science Education - An Imaginative Approach to Encounters with Nature* (Springer Nature 2023).

**Monica Parricchi**, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, è vicedirettore del MultiLab e responsabile del Gruppo di ricerca della Facoltà sull'Educazione economica, in collaborazione con Banca d'Italia. La sua ricerca verte, inoltre, su sostenibilità, cittadinanza e benessere in prospettiva pedagogica. È co-coordinatore del Gruppo Siped di Pedagogia dell'ambiente, direttore della collana "EducazioneTerraNatura" di Zeroseiup e co-direttore, con P. Malavasi, della collana "Pedagogia, Sviluppo Umano e Ambiente" di Pensa MultiMedia.