

## Dalla prospettiva di studente a quella di docente

Pier Giuseppe Rossi • Università degli studi di Macerata, piergiuseppe.rossi • @unimc.it  
Ljuba Pezzimenti • Università degli studi di Macerata • ljuba.pezzimenti@unimc.it

### From student to teacher perspective

Il contributo descrive il laboratorio di Didattica generale del primo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria attivato con la finalità di avviare nei futuri insegnanti una visione professionale. Tale cambiamento è favorito dalla partecipazione ad attività laboratoriali in cui lo studente riflette sulla propria visione di insegnamento e apprendimento costruendo un collage-metaphora che reifica la propria immagine di insegnamento e analizzando video. Tali attività, intervallandosi con le lezioni frontali del corso di didattica generale, creano situazioni di accoppiamento strutturale, ovvero consentono allo studente, grazie all'interazione con il dispositivo in cui opera, di articolare un proprio punto di vista che dialoga con il "sapere sapiente".

**Parole chiave:** formazione docente, laboratorio, enattivismo, analisi video, accoppiamento strutturale, autonomia

The contribution describes the laboratory of Didactics of the first year of the degree course for primary school teacher training. The lab was activated with the aim of approaching prospective teachers to a professional vision. Such change has fostered the participation in laboratory activities in which the student reflects on his/her own vision about teaching and learning by building a metaphor-collage that reifies his/her vision of teaching and in which the student analyzes videos. Such activity, in alternation with lectures of the course in General didactics, create situations of structural coupling, that is, it lets students articulate, thanks to the interaction with the "dispositif" in which act, a personal perspective that dialogues with the "savy knowledge".

**Keywords:** teacher training, workshop, enactivism, video analysis, structural coupling, autonomy



esperienze

# Dalla prospettiva di studente a quella di docente

## 1. Stato dell'arte

Un principio che ricercatori di ambito educativo, anche appartenenti a paradigmi differenti, ritengono fondante per la qualità dell'apprendimento è partire dal patrimonio personale con cui lo studente approccia il percorso di studio. Per Ausubel l'apprendimento può essere significativo, sia che avvenga per ricezione che per scoperta, purché si crei un ponte tra le conoscenze già possedute e le conoscenze nuove (Ausubel, 1978). Merrill pone come secondo tra i suoi principi dell'istruzione l' "activation", ovvero l'attivazione di conoscenze o esperienze precedenti (1994). Per Gagné la stimolazione e il recupero delle conoscenze pregresse è il terzo principio dell'istruzione (Gagné et al., 1992).

Per l'enattivismo (Varela et al., 1993) il nuovo stato è frutto della ristrutturazione degli schemi concettuali precedenti e si concretizza in base alla struttura interna del sistema e agli input ricevuti dall'esterno. Per tale prospettiva non solo le esperienze precedenti costituiscono un patrimonio da cui non si può prescindere, ma è la struttura del sistema che determina gli effetti degli input e delle perturbazioni che provengono dall'esterno, siano essi eventi casuali o interventi mirati.

Tra ciò che lo studente universitario "si porta dietro" dall'esperienza di studio precedente e che incide sulle sue motivazioni e partecipazione, Laurillard (2015) individua la concezione di conoscenza che ha elaborato. Propone tre modelli possibili:

- una posizione dualistica della conoscenza come vera o falsa, di cui è responsabile un'autorità;
- una visione aperta della conoscenza come una molteplicità di posizioni di valore uguale;
- una visione della conoscenza relativizzata e contestualizzata, che richiede un impegno personale dello studente perché sia allineata ai propri valori (ivi, p. 55).

Se focalizziamo ora l'attenzione sulla formazione degli insegnanti, gli studenti entrano nel percorso di studio universitario con concezioni su apprendimento, insegnamento e ruolo del docente (Borko, 2004; Korthagen, 2010; Seidel e Stürmer, 2014). Se nella formazione di ogni professionista è possibile individuare la presenza di concettualizzazioni iniziali sulla futura professione, solo per gli insegnanti questo è viziato da ruoli effettivamente e a lungo vissuti. Il futuro insegnante ha elaborato i concetti di insegnamento e apprendimento in base alle esperienze vissute nei 13/16 anni passati come studente tra i banchi, concezioni di cui spesso non è consapevole. Tali concezioni sono state elaborate dalla prospettiva di studente. Come si cercherà di dimostrare nel contributo la prospettiva incide sulle concettualizzazioni.

Per avviare il futuro insegnante a una visione professionale il primo passo è acquisire consapevolezza delle concezioni che ha elaborato, spesso inconsciamente, su insegnamento, apprendimento e insegnante. Tali concezioni influenzeranno



comunque la filosofia educativa del futuro docente e la filosofia educativa è un elemento fondante dell'identità professionale (Seldin, 2004). La filosofia educativa racchiude in sé i valori che si pongono a fondamento della professione, le convinzioni su cosa sia insegnamento e apprendimento, sul modo di apprendere e di insegnare, sulle motivazioni che spingono a intraprendere la professione di insegnante (Polany, 1979).

L'elaborazione di una propria filosofia educativa dipende dal sapere sapiente e dalla struttura interna del soggetto. I riferimenti al sapere sapiente e alla struttura interna sembrano in antitesi. Il contributo cerca di comprendere, ed è questa la sua finalità principale, come possa essere presente e tenuta viva nella formazione dei docenti la relazione "ambigua" tra sapere sapiente e autonomia del futuro insegnante. Per affrontare tale ambiguità si introduce il concetto di accoppiamento strutturale, proprio dell'enattivismo (Rossi, 2011).

Proulx, richiamandosi alle teorizzazioni di Varela e Maturana, scrive che

la conoscenza non è né fuori da noi (approccio rappresentazionista) né solo in noi (approccio solipsista); è nello spazio di emergenza dove conoscente e conosciuto si incontrano e si co-influenzano (2008).

La conoscenza emerge nello spazio in cui i due poli si incontrano ed è il risultato di un'interazione e di una reciproca modificazione

Varela e Maturana introducono il concetto di accoppiamento strutturale per descrivere come due soggetti sviluppino processi empatici senza negare la propria chiusura organizzazionale. Per chiusura organizzazionale i due autori intendono la struttura interna del soggetto. Ogni trasformazione/apprendimento è frutto di una riorganizzazione che dipende dalla struttura interna. Gli input esterni producono un disequilibrio a cui il sistema risponde secondo proprie regole interne.

Riportiamo le definizioni che Maturana e Varela e L. Damiano danno di accoppiamento strutturale:

- è una storia di mutui cambiamenti strutturali concordanti, frutto di percorsi e di processi condivisi (Varela e Maturana, 1980);
- è una mutua influenza che non proviene da un'azione diretta di un sistema sull'altro, ma da una coordinazione [...] dei loro movimenti di auto-produzione. Non conduce all'ottimizzazione del processo di adeguazione della struttura vivente a quella ambientale, ma aumenta l'autonomia reciproca dei sistemi (L. Damiano, 2009).

Il concetto di accoppiamento strutturale (AS) poggia su tre principi:

- principio di autodeterminazione dei sistemi ovvero l'AS è un'influenza che non proviene da un'azione diretta di un sistema sull'altro, ma da una coordinazione dei loro movimenti di auto-produzione;
- principio di reciprocità. Le interazioni fra i due sistemi devono essere ricorrenti e ricorsive, l'accoppiamento è una storia di co-evoluzioni e co-influenze. Il cambiamento dell'uno porta al cambiamento dell'altro. Proulx (2008) sottolinea che non solo l'individuo si adatta all'ambiente, ma anche l'ambiente all'individuo e questo in maniera ricorsiva. In campo didattico studenti, docente, classe e ambiente sono sistemi che co-evolvono a causa delle reciproche interazione;
- principio dell'autonomia dei sistemi. L'AS non conduce a un miglior adattamento, bensì aumenta l'autonomia dei sistemi coinvolti. (L. Damiano, 2009).



Si ritiene che un corso universitario possa essere descritto come una storia di co-evoluzioni e di co-influenze tra docente e studenti. Il percorso descritto successivamente cerca di individuare degli indicatori che permettano di cogliere la presenza di accoppiamento strutturale e di identificare le condizioni che possono favorire l'attivazione di tale processo.

## 2. L'alternanza teoria-pratica nel corso di studi di Formazione primaria

La struttura del corso di Scienze della formazione primaria prevede tre differenti formati: le lezioni, il laboratorio e il tirocinio. I laboratori, dopo la legge 249 del 2010, sono gestiti in sinergia con le lezioni negli insegnamenti. La presenza dei tre formati caratterizza profondamente il corso e richiede uno specifico approfondimento si basa sul concetto di alternanza. L'alternanza, in realtà, è sia un concetto, la ricorsività tra teoria e pratica, sia un dispositivo, ovvero il succedersi di immersioni in contesti di pratica e il distanziamento in ambienti di studio in cui riflettere sulle pratiche e venire a conoscenza di modalità differenti (Vanhulle, 2007).

Il laboratorio ha una lunga tradizione pedagogica. Si collega agli insegnamenti di Dewey e Kilpatrick, alle proposte della scuola attiva (Decroly, Ferrière, Claparède, Cousinet e Freinet), alla tradizione pedagogica italiana (Agazzi, Pizzigoni, Montessori, prima, e successivamente Ciari, Lodi, De Bartolomeis).

In più recenti elaborazioni Frabboni e Baldacci, anche sulla scorta delle esperienze realizzate nelle scuole negli ultimi decenni, hanno ripreso e puntualizzato le precedenti teorizzazioni. Per Baldacci il laboratorio è uno "spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale" (oggettualità), è caratterizzato da una spazialità, che richiede un ambiente dedicato, e da un'attività.

A livello universitario il dispositivo laboratorio, sia nelle discipline dure, sia in quelle sociali, si realizza con due modalità che riflettono due modi di vedere il rapporto teoria-pratica:

- È lo spazio in cui si applica la teoria appresa nelle lezioni e si mettono in atto procedure precedentemente comunicate e approfondite. La relazione tra teoria e pratica è lineare con una precisa direzione dalla teoria alla pratica.
- È una delle modalità con cui si esplora la conoscenza. Tra lezioni e laboratorio vi è una ricorsività e in entrambi è possibile elaborare conoscenza o modificare le proprie concettualizzazioni.

## 3. La formazione e la ricerca. Le ipotesi

L'intervento descritto ha una finalità formativa ovvero avviare gli studenti a una visione professionale (Seidel e Stürmer, 2014). È comunque intenzione dei conduttori affiancare al percorso formativo un progetto di ricerca che miri a valutare se gli assunti su cui il percorso formativo si basa sono soddisfatti e a confrontare i risultati ottenuti con quelli della letteratura internazionale.

Gli assunti base dell'intervento formativo sono:

1. per avviare alla visione professionale si ritiene che il primo passo debba essere costituito dalla presenza di un dispositivo che favorisca l'esplicitazione delle concezioni di insegnamento e apprendimento che gli studenti posseggono quando iniziano il percorso di studi universitario;



2. nel processo di cambiamento un ruolo fondamentale è svolto da percorsi di alternanza teoria-prassi e, in particolare, dall'analisi delle pratiche didattiche anche attraverso l'uso dei video. Per tale processo sono un riferimento obbligato la ricerca francofona sull'analisi di pratica (Altet, 2000; 2003; 2004; Altet et al., 2006) e le ricerche in ambito anglofono sulla visione professionale, su approcci olistici nella formazione degli insegnanti che prevedano l'uso dei video (Van Es e Sherin, 2002; Lampert, 2003; Lampert, 2009; Seidel e Stürmer, 2014);
3. il percorso didattico per i processi precedenti è basato sulla circolarità tra lezioni teoriche, attività laboratoriali e tirocinio in aula e trova nei processi laboratoriali un dispositivo privilegiato che permette una ricorsività tra fare e conoscere e un distanziamento dall'intervento diretto del docente che crea maggiori spazi di libertà per lo studente.

Per la ricerca e la valutazione del percorso formativo i precedenti obiettivi sono stati operazionalizzati. Comprendere cosa sia la professionalità è già arduo e "vago". Maggiormente problematico è valutare la presenza di un avvio alla professionalità e una trasformazione favorita da un laboratorio di un solo semestre, tempo questo minimo sulla scala delle trasformazioni identitarie. Abbiamo pertanto ripreso alcuni processi validati dalla letteratura internazionale e individuato i seguenti indicatori:

Per verificare se le attività proposte hanno avviato a una visione professionale degli studenti e, in particolare, hanno modificato le loro concezioni di apprendimento e insegnamento, abbiamo formulato le seguenti ipotesi:

- **ipotesi 1:** gli studenti hanno usato i termini "trasmettere" e "acquisire" per descrivere i processi di insegnamento e apprendimento;
- **ipotesi 2:** gli studenti hanno utilizzato le conoscenze teoriche come occhiali interpretativi delle azioni didattiche dell'insegnante (Van Es e Sherin, 2002; Seidel e Stürmer, 2014);

Per verificare se il dispositivo adottato per il lavoro proposto ha favorito un accoppiamento strutturale e ha avviato un processo che permetta un allineamento/attunement tra studenti e formatori, abbiamo verificato:

- **ipotesi 3:** se nelle scritture degli studenti è presente sia la ricerca e valorizzazione di una propria prospettiva, sia il riferimento al sapere sapiente e se i due elementi dialogano tra loro.

#### 4. La descrizione del laboratorio

Per raggiungere le finalità formative precedentemente descritte nel Corso di studi di Scienze della formazione primaria del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli studi di Macerata è stato predisposto un curriculum che, in particolare per la tematica "didattica generale", si articola in tre momenti: l'insegnamento di Didattica generale in cui è presente il laboratorio qui descritto sulla visione professionale, l'insegnamento di Teoria e metodi all'interno del quale sono previste attività laboratoriali focalizzate sulla progettazione didattica e la scelta dei dispositivi e infine un Laboratorio al quarto anno centrato sulla formazione professionale. I tre momenti hanno in comune l'utilizzo dei video per l'analisi delle pratiche insegnanti. Il presente contributo si focalizza sul laboratorio del primo anno e ha una durata di 20 ore.



Per la messa a punto del Laboratorio e per la profilatura in entrata degli studenti è utilizzato un questionario. Gli studenti, prima dell'inizio delle lezioni, rispondono a una serie di domande che prevedono risposte aperte sulle idee di apprendimento e insegnamento. I primi item richiedono di esplicitare i concetti di apprendimento e insegnamento, mentre le successive domande permettono di guardare gli stessi concetti in modo indiretto (viene chiesto: quali sono stati e che caratteristiche hanno i docenti che hai maggiormente apprezzato e che vedi come modelli?). Dall'analisi delle risposte emerge che la maggioranza degli studenti vede l'insegnamento come trasmissione di conoscenze e l'apprendimento come acquisizione, ma alla domanda successiva (chi tra i tuoi insegnanti ritieni un bravo insegnante) la maggioranza parla di docenti che valorizzano e attivano gli studenti, che potenziano la loro autonomia, che avviano attività collaborative e di scoperta, che rispettano gli studenti.

Il laboratorio si articola in sei incontri, ciascuno della durata media di 4 ore. Gli studenti sono circa 80. Il laboratorio è coordinato dal docente di Didattica e gestito insieme ad alcuni supervisori del tirocinio e tre dottorandi di ricerca.

Nel primo incontro gli studenti esplicitano con una metafora la loro idea di insegnamento ed elaborano in gruppo dei cartelloni-collage. Nei successivi quattro incontri analizzano dei video di azioni didattiche della scuola primaria. Nell'ultimo incontro riprendono e modificano il materiale elaborato nell'incontro iniziale sulle metafore, discutono le modifiche apportate e analizzano quali cambiamenti di prospettiva il corso abbia determinato sulla loro concezione di apprendimento/insegnamento.



## 5. L'attività sulle metafore

Il primo incontro prevede quattro momenti. Per introdurre il concetto di metafora, si richiede di pensare e di scrivere in un foglietto un oggetto che rappresenti se stessi. Vi è stata successivamente una condivisione, in gruppo, delle "metafore di sé".

Acquisito il concetto di metafora, si passa all'attività centrale del primo incontro che prevede di focalizzare l'attenzione su due concetti, insegnante e insegnamento, e di pensare a un oggetto che espliciti in modo metaforico tale concetto: "Essere insegnanti ed insegnare in una metafora". Ogni studente esplicita la propria metafora e motiva la scelta. Poi, si formano gruppi di 4 studenti che hanno proposto metafore con significati simili. Ad esempio sono stati inseriti nello stesso gruppo gli studenti che hanno proposto le metafore "insegnante cometa", "insegnante bussola", "insegnante stella polare".

La successiva consegna è quella di rappresentare in un foglio A1 la metafora con disegni e collage. Agli studenti è chiesto di portare giornali e riviste e materiale di cancelleria vario: pennarelli, forbici, colla, ecc. In circa un'ora i gruppi producono i loro poster con immagini ritagliate da giornali, disegni, parole, simboli.

L'ultima parte dell'incontro è dedicata alla spiegazione, da parte di ogni gruppo, del proprio poster. Nel percorso realizzato nell'A.A. 2013-14, a cui si riferisce il presente contributo, per reificare le sintesi agli studenti è stato richiesto di produrre dei testi, mentre nell'A.A. 2014-15 gli studenti hanno realizzato dei video con tablet o smartphone.

I poster non sono commentati dal docente, ma saranno ripresi nell'ultimo incontro del laboratorio.

I successivi quattro incontri laboratoriali sono dedicati all'analisi dell'azione didattica attraverso l'analisi di video relativi all'azione didattica (Rossi e Fedeli, in

press). Gli incontri laboratoriali si alternano alle lezioni di didattica generale e gli strumenti per l'osservazione e l'analisi forniti nel laboratorio (Rossi e Pezzimenti, 2012) si annodano con le acquisizioni teoriche del corso. La postura richiesta è quella di osservare e cercare di comprendere le motivazioni che hanno portato l'insegnante a effettuare le specifiche scelte, evitando atteggiamenti valutativi. L'ipotesi è che se l'insegnante ha deciso in un determinato modo ha avuto delle motivazioni che vanno colte. Nell'analisi si evidenziano le azioni del docente focalizzate sugli aspetti epistemologici, valoriali e identitari e il loro intreccio.

Nell'ultimo incontro di laboratorio sono ripresi i poster realizzati nel primo incontro. La consegna è: "Alla luce del percorso attuato, ovvero in considerazione delle conoscenze acquisite e delle esperienze e attività svolte durante le lezioni frontali e nel laboratorio, quali elementi del poster lascereste, quali modifichereste, quali togliereste?"

Gli studenti modificano il loro poster e, alla fine, inseriscono la loro riflessione in una tabella a tre colonne: "cosa lasciare immutato e perché"; "cosa togliere e perché"; "cosa modificare e perché".

Dopo la riflessione, ogni gruppo in prima battuta esplicita a un formatore le decisioni prese in merito alle modifiche. Terminata questa fase, i gruppi, a turno, espongono al grande gruppo il risultato della loro riflessione, indicando cosa avrebbero modificato e cosa avrebbero lasciato immutato, rispondendo alle domande e ai dubbi di colleghi o conduttori.

La scelta di partire dalla metafora per esplicitare le concezioni di apprendimento e insegnamento è stata ripresa da un percorso di formazione proposto da Ortensia Mele del Movimento di cooperazione educativa (2008). Si ritiene che esprimersi con immagini permetta di far emergere più facilmente pensieri profondi e spesso inconsapevoli, mentre definire i concetti avrebbe potuto favorire il ripetere meccanico di concezioni apprese e lette, ma non l'esplicitazione delle proprie convinzioni profonde.

Anche il video utilizzato negli incontri successivi è un mediatore iconico, scelto non solo per le caratteristiche sopra descritte, quanto per il fatto che nel nostro caso esso racconta la situazione didattica in modo olistico. Il filmato di una pratica didattica pone di fronte al processo di insegnamento-apprendimento nella sua olisticità e favorisce la focalizzazione sulle relazioni tra differenti tensioni, più che sui singoli interventi/principi. Era chiarito comunque che operando con i video si aveva a che fare con un mediatore, una rappresentazione della realtà e non la realtà.

## 6. I risultati

La ricerca mira a verificare se i dispositivi predisposti avviano a una visione professionale e se sono presenti elementi che possano confermare la presenza di un accoppiamento strutturale tra docenti e studenti. Come detto i cambiamenti possibili in tre mesi, per essere stabili, non possono essere molto profondi e quindi gli elementi da ricercare a supporto delle ipotesi debbono cogliere anche segnali non eclatanti, ma generalizzati. Per tale motivo la ricerca si è avvalsa di una molteplicità di materiali e dati:

- 1) il questionario iniziale effettuato prima dell'inizio del corso;
- 2) i video di tutti gli incontri da cui è possibile ricostruire i dibattiti nei gruppi di lavoro;





- 3) gli elaborati degli studenti sulle metafore prodotti al primo incontro e rimodulati nell'ultimo incontro (cartelloni e descrizione dei collage);
- 4) la prova finale in cui è chiesto agli studenti di analizzare un video che non avevano mai visto;
- 5) il questionario finale relativo alle concezioni di insegnamento e apprendimento;
- 6) le interviste effettuate dopo l'esame finale a dieci studenti per conoscere le loro impressioni sul percorso di laboratorio.

In questo contributo per la valutazione delle ipotesi sono stati utilizzati, in particolare, i questionari e i materiali prodotti nelle attività sulle metafore, le immagini e le descrizioni che gli studenti hanno fatto dei loro collage e i testi in cui hanno brevemente descritto come hanno lavorato e il perché delle scelte.

I testi sono stati analizzati e successivamente discussi da tre ricercatori in modo autonomo (oltre ai due scriventi un dottorando che non aveva partecipato al laboratorio).

In particolare ogni ricercatore ha prima osservato per ogni gruppo il collage iniziale e letto il testo che lo accompagnava e poi osservato il collage finale e letto il relativo testo, mettendo in evidenza sia le differenze, sia le motivazioni addotte dagli studenti per argomentare il proprio lavoro.

Sui materiali raccolti sono state effettuate le seguenti operazioni:

1. Per verificare “se gli studenti hanno usato i termini trasmettere e acquisire per descrivere i processi di insegnamento e apprendimento” (ipotesi 1) sono stati analizzati i questionari iniziali e finali ed è stata effettuata un'analisi computazionale sui testi. Inoltre sono stati messi a confronto le descrizioni iniziali e finali delle metafore.
2. Per verificare “se gli studenti hanno utilizzato le conoscenze teoriche come occhiali interpretativi delle azioni didattiche dell'insegnante” (ipotesi 2) sono stati messi a confronto le descrizioni iniziali e finali delle metafore e colto se sono stati utilizzati dei connettori linguistici che esplicitano il legame circolare tra teoria e pratica.
3. Per verificare se il dispositivo adottato per il lavoro proposto ha favorito “un accoppiamento strutturale e ha avviato un processo che permetta un allineamento/attunement tra studenti e formatori” (ipotesi 3), abbiamo verificato nelle descrizioni iniziali e finali delle metafore se nelle scritture degli studenti è presente sia la ricerca e valorizzazione di una propria filosofia educativa, sia il riferimento al sapere sapiente e se i due elementi dialogano tra loro e, soprattutto, come il processo formativo abbia modificato le visioni nella descrizione finale delle metafore finali.

Come primo indicatore abbiamo considerato la presenza o meno di una visione causalistica o di una visione interattiva e mediata tra insegnamento e apprendimento (E. Damiano, 2013).

Dall'esame dei questionari iniziali emerge che alla domanda sul significato di insegnare il 67% degli studenti, all'inizio del corso, concepisca l'insegnamento come “*trasmissione*” di conoscenze, mentre il 12% come “*educazione*”, il 14% usa verbi come “*donare*”, “*offrire*”, “*fornire*” “*aiutare*”, “*infondere*”, il restante 9% utilizza termini come “*far comprendere*” “*far acquisire*”, “*mostrare*”, “*far crescere*” “*accompagnare*”, “*sviluppare*” e “*condividere*”.





Dalle risposte allo stesso quesito, al termine del corso, l'11% degli studenti ha risposto che l'insegnamento è "trasmissione", per il 3% "non è solo trasmissione" mentre per il 17% "non significa trasmettere". Il 17% ha sostenuto che insegnare significa "predisporre un ambiente/dispositivi", e ancora un altro 17% ha constatato che "l'attività del docente", per il 12% significa "stimolare/favorire", per il 9% "educare/formare", per il 5% "mediare" mentre per un altro 5% "attivare un processo".

Tali dati, pur soddisfacenti, potevano essere un frutto meccanico dell'insegnamento e non supportare un cambiamento significativo. Ed è per questo che l'attenzione si è concentrata sui testi che accompagnano le metafore.

Per l'analisi dei nodi concettuali e degli oggetti-metafora scelti dagli studenti per descrivere i concetti di insegnamento e insegnante. Abbiamo raggruppato i poster in quattro categorie e riportato il titolo che ogni gruppo ha assegnato al proprio poster per sintetizzare le varie metafore:

1. Crescita. Tre lavori hanno focalizzato la loro attenzione sulla connessione tra apprendimento e crescita. I titoli: Crescita come infinita necessità; Nasce, cresce, impara; Specchio come scoppio reciproco (da bruco a farfalle e specularità tra processo dello studente e quello del docente).
2. Cura. Cinque lavori possono essere riassunti nelle categorie cura, guida, sostegno: Sostegno e guida; Educatore (empatia, vocazione, sintonia); Orientare (bussola e accompagnamento). Inoltre due gruppi hanno connesso la scuola al concetto di famiglia.
3. Viaggio. Un tema comune a cinque poster è il percorso e il viaggio. I titoli: Viaggio costruzione di un sogno; Un viaggio che dura tutta la vita; La classe come percorso comune; Imparare giocando; Mi illumino d'immenso. In tutti il disegno di un percorso o di una strada costituisce graficamente la struttura del poster.
4. Sapere. Il tema del sapere è alla base di quattro poster. Trasmettere il sapere; Maestra fondamento del sapere; Unire le forze verso il sapere; Il cubo del sapere ovvero la molteplicità del sapere.

Si può notare come l'attenzione degli studenti si rivolga su aspetti diversi della professionalità docente e non si focalizzi solo sull'apprendimento di nuove conoscenze.

Per analizzare se gli studenti hanno utilizzato le conoscenze teoriche come occhiali interpretativi delle azioni didattiche dell'insegnante (ipotesi 2) e la presenza di accoppiamento strutturale (ipotesi 3) abbiamo confrontato le produzioni finali con quelle iniziali e abbiamo analizzato contemporaneamente poster (iconico) e descrizione (simbolico).

Prendiamo il caso di un gruppo di ragazze la cui metafora dell'insegnamento è "uno specchio con scoppio reciproco". Quella che segue è la trascrizione della spiegazione del poster alla fine del primo incontro.

Il nostro poster rappresenta un'immagine molto semplice perché l'abbiamo pensata per bambini delle elementari o della scuola dell'infanzia. Abbiamo preso due figure molto semplici ma molto significative: il bruco e la farfalla, perché il bruco che si trasforma in farfalla è la metafora più calzante della crescita. Per noi l'insegnamento è uno specchio con scoppio reciproco perché vediamo la maestra con l'allievo bruchetto che si specchia nello stagno, ma non è un'immagine riflessa da uno specchio normale perché proprio come attraverso l'insegnamento il bambino riesce a vedere se stesso pro-



iettato nell'adulto e quindi con le sue capacità pienamente sviluppate, così la maestra riesce a tornare bambina però con le competenze che sono proprie di chi ha studiato, con le sue da maestra. È uno scoppio reciproco perché è come un regalo che si fanno l'un l'altra ... questo scambio ed è uno scoppio perché permette di emergere.

L'immagine dà l'idea che entrambi cambiano ma ricordano qualcosa che c'era: il libro alla maestra (farfalla) e la pergamena al bruco, cioè alla maestra che si vede bambina. E il bambino (bruco) che è giocoso, mentre quando è grande gli abbiamo messo i baffi, nel senso che ha un'aria da grande ma gli rimangono le sembianza del fanciullo (quelle del bruco)".

La trascrizione che segue si riferisce invece all'ultimo incontro, quello in cui i gruppi hanno ripreso in mano i poster per interrogarsi su che cosa, a seguito del corso e delle nuove acquisizioni, avrebbero tolto, lasciato o modificato nella reificazione della loro metafora.



Noi abbiamo deciso di lasciare quasi tutto (nds: lasciare l'impostazione data al primo incontro). Avevamo fatto questo cartellone senza sapere teoricamente quello che era l'accoppiamento strutturale, poi ascoltando la lezione sull'accoppiamento strutturale ci è venuto subito in mente il nostro cartellone: ci sembra che queste immagini rispecchino totalmente quel concetto. Questi due sistemi che autonomamente cambiano e si modificano, ma che in realtà entrano in accoppiamento: l'ambiente esterno modifica sia l'uno che l'altro, ma poi in realtà è anche l'intersecarsi di questi due sistemi che crea quello che è l'accoppiamento e quindi l'apprendimento.

Un'altra cosa che avevamo evidenziato è l'importanza del corpo. È come se fosse già insita qualcosa che nell'evoluzione poi avverrà. L'evoluzione naturale per un bruco è diventare farfalla. Gli input che vengono dall'esterno vengono letti dai prerequisiti di ogni individuo e essere. Quindi questa maestra che porta il libro, poi lo ritroviamo anche nella maestra che è diventata bruco e quindi questo suo essere persiste anche nella trasformazione".

Dal confronto tra i due testi emergono alcuni elementi, presenti nella maggioranza dei contributi. Ai poster sono state apportate solo minime modifiche mentre è stata modificata le interpretazioni che quasi sempre ha permesso di cogliere, grazie agli strumenti teorici acquisiti, sfaccettature o prospettive inizialmente assenti. Come è emerso dalle interviste gli studenti hanno rivisto grazie agli input teorici del corso le proprie assunzioni e hanno trovato nella teoria una spiegazione delle e un supporto alle loro idee.

Nella descrizione finale sono stati inseriti molti riferimenti al sapere sapiente, riferimenti che forniscono un contributo utile a valorizzare la metafora iniziale. In ciascuno dei testi finali vi è la presenza di alcuni riferimenti teorici appropriati (in media tre), riferimenti assenti nelle descrizioni iniziali.

L'analisi finale del poster ha mostrato una messa a punto del proprio approccio, un recupero degli elementi caratterizzanti, eliminando gli elementi che confliggevano con il sapere sapiente. Spesso si tratta di curvare e rivedere più che di stravolgere. Rimangono confermati gli elementi che più sono connessi al sentire proprio dei singoli studenti e che in futuro caratterizzeranno la loro filosofia educativa.

Riportiamo un esempio di un gruppo che, a differenza del precedente, ha modificato più di altri il poster iniziale. Il poster iniziale (Mi illumino di immenso)

descrive la strada percorsa dallo studente nell'apprendimento. La strada si biforca a y. Uno dei due rami porta "alla verità" rappresentata da una bellissima docente tutta luce e oro (un'immagine, ritagliata da una rivista di moda, che rappresenta una diva del cinema). Il bambino, che invece "malauguratamente" si avvia sull'altro ramo (nds: la strada sbagliata), viene ghermito a volo da un'aquila che lo riporta sulla giusta via. Nel poster finale rimane l'idea di strada, di percorso comune iniziale, così come la presenza successiva di più percorsi. Scompare l'aquila ghermitrice e la dicotomia tra strada valida e strada errata, ma rimane la pluralità che da problema diviene ricchezza. Il punto di arrivo non è più il docente che come un faro illumina la strada e indica la rotta. Ora il docente accompagna e cammina con lo studente nei vari rami.

Le descrizioni precedenti permettono anche di cogliere se e come si è concretizzato l'accoppiamento strutturale. Il dialogo ambiguo tra prospettiva personale e sapere sapiente evolve progressivamente durante il corso. Se, come sottolineano alcuni studenti, la metafora si modifica poco, le argomentazioni, invece, risentono dell'approccio adottato nell'insegnamento. Come se la teoria fosse servita per perfezionare e mettere a punto la propria idea di insegnante.

Inizialmente si è detto che l'accoppiamento strutturale produce una trasformazione reciproca che riguarda sia gli studenti, sia i docenti. Fin qui abbiamo descritto se e come si sono modificati gli studenti. Alla fine del laboratorio è stato realizzato un incontro per valutare il percorso a cui hanno partecipato il docente, i quattro supervisori, la dottoranda e il dottore di ricerca.

Sicuramente imprevisto è stata il connubio di continuità e cambiamento che i lavori degli studenti hanno prodotto: continuità con una loro idea di fondo, cambiamento come utilizzo del sapere sapiente per dare un senso organico alle loro idee.

I contributi e le osservazioni degli studenti hanno permesso anche di formulare un'ipotesi sulla differenza tra la prospettiva con cui docenti e studenti guardano l'apprendimento e l'insegnamento. Le verbalizzazioni e le argomentazioni degli studenti hanno suggerito che considerare l'apprendimento come acquisizione (e quindi l'insegnamento come trasmissione) derivi da una visione ingenua che caratterizza la postura di studente. Lo studente vede il processo di apprendimento dall'interno, dalla prospettiva di chi apprende, per cui ciò che succede in lui è trasparente. Egli non coglie la rielaborazione che opera sugli input che riceve dall'esterno e centra la sua attenzione su tali input come se essi producessero immediatamente conoscenza. Per passare a una visione non trasmissiva occorre attivare un distanziamento, osservare se stesso che apprende e cogliere il processo interattivo tra insegnamento e apprendimento. Tale distanziamento è connesso alla visione professionale e il lavoro sulle metafore e l'analisi dei video favoriscono sinergicamente quel processo che potremmo descrivere come il passaggio dalla prospettiva di studente a quella di docente.

## Conclusioni e possibili sviluppi

La sperimentazione messa in atto a Macerata si focalizza sulla necessità di rendere consapevoli gli studenti della idea di apprendimento con cui iniziano il corso di studio e di avvicinarli a una visione mediata della relazione tra insegnamento e apprendimento e alla rete di traiettorie che influenzano la decisione del docente in classe. L'adozione di un dispositivo quale il laboratorio, le attività sulle metafore e le analisi dei video hanno creato quegli spazi di libertà e quelle dinamiche che a un tempo hanno garantito un primo avvio verso la costruzione di una propria



identità professionale e una consapevole e personale assunzione del sapere sapiente. Ne è derivato un processo che ha le caratteristiche dell'accoppiamento strutturale e può essere descritto in sintesi come il passaggio dalla visione dello studente a quella del docente.

Gli sviluppi della ricerca prevedono di ampliare la sperimentazione sia sull'asse sincronico, sia su quello diacronico. L'asse diacronico è quello che riguarda la messa a punto nella sede dove il gruppo di ricerca opera del percorso formativo nei cinque anni del corso di studi. Si è deciso di attenzionare la coerenza del curriculum, la presenza dell'alternanza tra lezioni, laboratorio e tirocinio e di tracciare la traiettoria degli studenti in funzione della professionalità docente. È stato deciso anche di richiedere agli studenti di compilare fin dal primo anno un e-portfolio che possa favorire una maggiore consapevolezza del proprio percorso e di che tipo di insegnante vorranno essere.

L'asse sincronico riguarda invece la sperimentazione di dispositivi adottati in altre sedi nazionali e internazionali. Si ipotizza un confronto con gli strumenti proposti da Seidel e Stürmer (2014) sulla valutazione quanti-qualitativa della visione professionale, di Van Es e Sherin (2002) sull'utilizzo di VAST per supportare gli insegnanti nello sviluppo dell'abilità di annotare e interpretare gli aspetti dell'azione didattica, di Lampert (2009) che analizza in profondità l'alternanza teoria-pratica nella formazione degli insegnanti. Ugualmente il confronto di percorsi tra loro paralleli già in atto fra varie sedi italiane favorirebbe una riflessione e una messa a punto dei dispositivi e arricchirebbe sia la formazione, sia la ricerca.



## Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherches et formation*, XXXV, INRP, Paris.
- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, CLX.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Ausbel D. (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso, R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Borko H (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, XXXIII, 8, 3-15.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano L. (2009). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gagné R., Briggs L., Wager W. (1992). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth: HBJ College Publishers.
- Korthagen F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, XXXVI, 4, 407-423.
- Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Lampert M. (2003) *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Yale: Yale University Press
- Lampert M. (2009) Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, XX, 1-14.

- Mele O. (a cura di). (2008), *L'ascolto prende forma. La rabbia in controllo. Percorsi di formazione delle Educatrici dei Nidi d'Infanzia*. Pisa: Stampa 83.
- Maturana H. R., Varela F. G. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht: Reidel.
- Merrill M. D. (1994). *Instructional Design Theory*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Polany M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Proulx J., Simmet E. (2013) Enactivism in mathematics education: moving toward a reconceptualization of learning and knowledge. *Education Sciences & Society*, IV, 1.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G., Fedeli L. (2015). *The use of video recorded classes to develop teacher professionalization: the experimentation of a curriculum*. In press.
- Rossi P.G., Pezzimenti L. (2012). La trasposizione didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento* (pp. 167-183). Brescia: La Scuola.
- Seldin P. (2004). *The Teaching Portfolio*. Bolton: Anker Publishing.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, LI, 4, 739-771.
- van Es E., Sherin M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, X, 4, 571-596.
- Vanhulle S., Merhan F., Ronveaux C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles: De Boeck.
- Varela F. G., Thompson E., Rosch E. (1993). *The embodied mind*. Boston: MIT Press.



