

La Scuola Se

collana diretta da
Franco Frabboni e Manuela Gallerani

Insegnanti si diventa

L'esperienza di Tirocinio
nei Corsi di laurea magistrale
in Scienze della Formazione primaria

a cura di

Ivana Bolognesi e Mirella D'Ascenzo

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni* e *Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro dell'attenzione le professioni di *caring*, sottolineando l'interconnessione/integrazione dei sistemi formativi sia con le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio inteso come ambito dei beni paesaggistici ed artistico-culturali.

Questo primo itinerario editoriale de **La Scuola Se** è rivolto agli studenti delle attuali *Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione*, *Scuola di Lettere e Beni culturali*, *Scuola di Medicina e Chirurgia*. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della scuola di base (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado) e della scuola secondaria di secondo grado.

Terza sezione: Scaffale CIRE. Raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli

stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Bruno D'Amore - Università di Bologna

Umberto Margiotta – Università di Venezia

Augusto Palmonari † – Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Insegnanti si diventa

L'esperienza di Tirocinio
nei Corsi di laurea magistrale
in Scienze della Formazione primaria

a cura di
Ivana Bolognesi e Mirella D'Ascenzo

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

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
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Il Tirocinio per maestre e maestri in Italia tra passato e presente, di <i>Ivana Bolognesi, Mirella D'Ascenzo</i>	pag. 9
---	--------

Parte I

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna

1. Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine e di incontro, di <i>Ira Vannini</i>	» 25
2. Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità, di <i>Adriana Di Rienzo, Filippa La Loggia, Carla Provitera</i>	» 33
3. Gli strumenti del Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna, di <i>Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi, Filippa La Loggia, Carla Provitera</i>	» 40
4. Accompagnare i futuri maestri e costruire alleanze con le scuole, di <i>Maurizia Cotti</i>	» 59
5. Per la formazione del docente curricolare inclusivo: una ricerca sul Tirocinio del IV anno in Scienze della Formazione primaria, di <i>Patrizia Sandri</i>	» 74
6. Formation des enseignants, pistes et approches par la recherche, di <i>Laurent Jeannin</i>	» 85

Parte II

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria in Italia: alcuni casi di studio

1. Le modalità di organizzazione del Tirocinio

1. Ricerca e formazione nel coordinamento delle attività di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria: l'esperienza dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, di *Enricomaria Corbi, Pascal Perrillo, Daniela Manno* pag. 95
2. Il Tirocinio didattico nel Nuovo Ordinamento - Università di Torino, di *Elena Scalenghe, Maria Emilia Seira Ozino* » 103
3. Una vincente modalità organizzativa: i Progetti, di *Alessandro Ramploud, Patrizia Zanetti* » 110
4. Il Tirocinio nell'Università di Urbino: da modello organizzativo a modello formativo, di *Berta Martini, Maria Chiara Michelini* » 116
5. Il modello S3PI: uno strumento per la costruzione e valutazione del profilo professionale dei tirocinanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria, di *Davide Capperucci* » 122
6. Sintesi, di *Silvia Forti, Stefano Piastra, Carla Provitera* » 131

2. Strumenti per osservare e progettare

1. Osservare e progettare significati e forme della didattica: strumenti di interlocuzione e trasformativi, di *Lerida Cisotto* » 137
2. Dal sapere al saper fare utilizzando la didattica digitale per la progettazione dell'esperienza di Tirocinio indiretto, di *Vincenzo Nunzio Scalcione* » 145
3. Insieme per... crescere, di *Anna Tataranni* » 148
4. Osservo, provo e cambio, di *Francesca Zanon, Franca Ci-metta, Patrizia Michelutti* » 152
5. T3: osservare tra teoria e pratica a Unimore, di *Maja Antonietti, Chiara Bertolini, Lorenza Montanari* » 161
6. Sintesi, di *Filippa La Loggia, Loretta Veterani* » 170

3. Strumenti per riflettere

1. Il modello di Tirocinio SFPCU in Uniba: il Tutor "agente innovatore" e figura di mediazione, di *Loredana Perla, Giuseppe Elia, Stefania Massaro* » 175

2. Pensieri e azioni per ri-pensare e ri-pensarsi nell'avventura della formazione, di <i>Mara Durante, Laura Pinna</i>	pag. 183
3. Pensarsi insegnanti, di <i>Patrizia Magnoler</i>	» 189
4. Tirocinio ed esperienza professionale: la voce degli studenti, di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 197
5. Documentazione e scrittura nella formazione dei maestri: l'esperienza di Tirocinio di Milano Bicocca, di <i>Ida Barbaro, Elvira Cretella, Lilia Andrea Teruggi, Luisa Zecca</i>	» 206
6. Il Tirocinio didattico: anello di congiunzione tra pensiero, azione e riflessione generativa, di <i>Nicolina Pastena, Marinella Attinà</i>	» 214
7. La riflessione tra pratica e sapere, di <i>Luigina Mortari, Roberta Silva</i>	» 223
8. Sintesi, di <i>Barbara Darolt, Malva Miccoli</i>	» 232

4. Rapporto università, scuole e territorio: funzioni e formazione del Tutor

1. Università e scuola: temi e contesti del Tirocinio per crescere insieme nella formazione e nella professione, di <i>Mariacristina Calogero, Gilberto Ferraro, Pietro Tonegato</i>	» 237
2. Una formazione condivisa, di <i>Paola Faorlin, Ludovica Rocca, Nicoletta Varani</i>	» 245
3. Le dinamiche partenariali inter-istituzionali del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Aquila: il Tirocinio diretto e indiretto come azione di coordinamento locale università, scuola, territorio in una prospettiva internazionale, di <i>Antonella Nuzzaci, Carla Agnese Di Matteo, Rosanna Pichelli, Raffaella Peroni</i>	» 249
4. Tirocinio formativo tra teoria, riflessività e ricerca: l'esperienza di Roma Tre, di <i>Paola Perucchini, Maria Loredana La Civita, Sandra Monaco, Amelia Mori, Stefania Petrera, Viviana Rossanese, Daniela Ometti Peja</i>	» 262
5. Il Tirocinio tra scuola e università, di <i>Floriana Falcinelli, Francesca Pascolin</i>	» 270
6. Costruire le competenze professionali dell'insegnante. Sperimentazione di un modello di Tirocinio situato, condiviso e riflessivo, di <i>Anna Paolella</i>	» 279
7. Il "circolo pedagogico" tra università, scuola e territorio, di <i>Rocco Digilio</i>	» 285
8. Multiculturalità come ricchezza, di <i>O. Cheillon, J. Favre</i>	» 296
9. Sintesi a più voci	» 304

9.1. Sintesi 1, di <i>Roberta Cardarello, Anna Draghetti, Lorella Quartieri</i>	pag. 304
9.2. Sintesi 2, di <i>Monica Lavini, Angela Chiantera</i>	» 308
Conclusioni. Il Tirocinio come strategia di apprendimento professionale: la formazione dei Tutor	» 315
Allegati degli strumenti del Tirocinio del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bologna	» 321
Allegato 1	» 323
Allegato 2	» 334
Allegato 3	» 360
Allegato 4	» 385
Allegato 5	» 396

Il Tirocinio per maestre e maestri in Italia tra passato e presente

di *Ivana Bolognesi, Mirella D'Ascenzo**

Il Tirocinio magistrale nella scuola italiana

Il volume raccoglie interventi di referenti di varie sedi di Corsi di Laurea magistrali in Scienze della Formazione primaria italiane che hanno partecipato ai lavori del Convegno 'Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria' che si è svolto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G.M. Bertin' di Bologna tra 2 e 3 ottobre 2015. Il Convegno è stato occasione di confronto e scambio delle esperienze di Tirocinio avviate in Italia a partire dall'istituzione del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria istituito dal D.M. n. 249 del 10 settembre 2010. Da allora ad oggi infatti, sulla base di attività di Tirocinio già elaborate nelle sedi italiane dopo l'istituzione dei Corsi di laurea quadriennali di Scienze della Formazione primaria tra 1996 e 1998, si sono diffuse in Italia molteplici soluzioni organizzative, frutto di diverse impostazioni culturali, pedagogiche e didattiche, espressione delle specifiche scelte dei diversi Corsi di laurea nelle sedi nazionali. Ecco così che il Convegno è divenuto l'occasione per avviare un confronto di saperi e di pratiche messe in campo nelle diverse sedi italiane, tutte tese alla formazione di una professionalità docente adeguata alla scuola primaria e dell'infanzia della società attuale e del futuro.

Una questione, quella del Tirocinio nella formazione dei maestri e delle maestre, che anche in Italia ha radici assai remote e s'intreccia in maniera evidente con quello più complesso della durata, modalità e contenuti della

* Docenti del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, membri della Commissione Tirocinio. Mirella D'Ascenzo e Ivana Bolognesi hanno pensato e progettato insieme questa parte. In particolare Mirella D'Ascenzo è autrice del primo paragrafo, Ivana Bolognesi del secondo paragrafo. I riferimenti bibliografici sono ovviamente comuni.

formazione iniziale degli insegnanti di scuola elementare, a partire dalle Scuole normali istituite fino agli Istituti magistrali ed ai corsi di laurea universitari. Presente in via embrionale nelle Scuole provinciali di metodo del Piemonte sabauda fin dal 1846, esso fece la sua comparsa ufficiale nell'atto costitutivo del sistema scolastico italiano cioè nella legge Casati, il testo di legge piemontese poi esteso progressivamente al nuovo Regno d'Italia, non senza difficoltà. In tale legge era introdotta la necessità di un percorso di formazione professionale dell'aspirante maestro e maestra laddove nell'art. 360 era scritto:

nel secondo e nel terzo anno del corso di studi gli allievi saranno esercitati in una delle quattro classi del corso compiuto elementare, che verrà posta a disposizione dell'Istituto del Comune in cui è attuato (Saredo, 1900, p. 419).

Negli anni successivi, tra regolamenti, circolari applicative e dibattiti sulle riviste magistrali, si pose sempre più il problema del rapporto tra preparazione teorica, fornita nelle Scuole normali attraverso un *curriculum* essenziale coordinato dall'insegnamento della Pedagogia, e capacità didattica effettiva dei futuri insegnanti di scuola elementare (Arcomano, 1980; Santoni Rugiu, 1980; Caporale, 2004). Il Tirocinio didattico assumeva sempre più fisionomia ed importanza tanto che nei programmi delle Scuole normali del 1883 era indicato come

le scuole di Tirocinio – oramai più nessuno lo mette in dubbio – sono tanto necessarie per gli aspiranti maestri quanto è necessaria l'acqua per chi vuol imparare a nuotare (Di Pol, 2014, p. 320)

e i successivi programmi didattici perfezionavano sempre più i tempi e modi di tale Tirocinio, compresi gli strumenti in dotazione degli aspiranti maestri (Betti, 2013; 2015; Caporale, 2004; Di Pol, 2003; 2014; Santoni Rugiu, 2006). Cruciale fu il passaggio legislativo di fine secolo con il Regio Decreto 3 dicembre 1896 sul Regolamento per le Scuole normali e complementari, firmato dal ministro Emanuele Gianturco, in cui al capo VIII erano offerte precise disposizioni circa lo svolgimento e gli strumenti previsti per il Tirocinio nella Scuola normale (Saredo, 1900, pp. 435-524). In particolare fu stabilito che i maestri delle classi elementari di Tirocinio avrebbero svolto lezione in giorni precisi alla presenza degli allievi-maestri, del direttore della Scuola normale e del professore di pedagogia, oltre che degli altri docenti della Scuola normale eventualmente assegnati a tale classe. Tale gruppo di maestri delle classi elementari di Tirocinio, insieme al direttore della Scuola normale, avrebbero fatto parte del consiglio degli insegnanti del corso di Tirocinio, organo deputato a definire tempi e luoghi

delle esercitazioni pratiche e delle lezioni di prova degli aspiranti maestri, registrando su un verbale i contenuti di tali lezioni (art. 78). I maestri in servizio avrebbero dovuto dare “consigli, suggerimenti, norme di didattica e di metodica; discutere con essi i temi degli esercizi pratici; aiutarli a preparare le lezioni di saggio” (art. 79). L’aspirante maestro/a, dal canto suo, avrebbe aiutato i docenti in servizio nelle fasi d’ingresso, uscita e ricreazione e nella correzione dei compiti dal secondo anno di Scuola normale; soprattutto era tenuto a svolgere delle conferenze sulle attività pratiche svolte nella classe di Tirocinio (art. 79) ed era «obbligato a tenere in ordine e con diligenza il diario delle esercitazioni pratiche e delle lezioni di saggio e i sunti delle conferenze» (art. 81), cioè a redigere una vera e propria documentazione scritta dell’attività di Tirocinio svolta. Il Consiglio di Tirocinio avrebbe poi dovuto elaborare un voto finale da zero a dieci sulla cosiddetta ‘attitudine didattica’ dell’aspirante maestro e maestra, voto desunto dalla media dei voti attribuiti dal professore di pedagogia, dai giudizi dei maestri, dall’esame del diario delle esercitazioni pratiche e dai riassunti delle diverse conferenze che gli stessi aspiranti maestri dovevano redigere.

Tali disposizioni sul Tirocinio magistrale del 1896 – presenti anche nei successivi programmi delle Scuole normali del 1897 – furono particolarmente importanti per almeno due ragioni. In primo luogo esse costituivano il punto di arrivo di una certa elaborazione culturale sulle modalità e strumenti del Tirocinio magistrale, quale momento formativo capace di affinare un’attitudine didattica intesa non solo come spontanea o ‘naturale’, legata ad una ‘vocazione’ ma educabile all’interno dello stesso processo di formazione iniziale dei docenti nella Scuola normale. Si trattava, di fatto, del punto di arrivo della mediazione tra formazione teorica e dimensione pratica dei futuri maestri e maestre chiamati al gravoso compito del ‘fare gli italiani’, inserita almeno dagli anni Ottanta nel quadro del positivismo pedagogico europeo ed italiano, ispirato a quel metodo sperimentale ed induttivo che privilegiava appunto un tipo di formazione pedagogica che passava dall’osservazione e dall’esperienza alla teorizzazione educativa, ben diverso dall’alone spiritualistico, dogmatico e moralistico precedente. In secondo luogo perché le disposizioni sul Tirocinio magistrale del 1896 rimasero a lungo nella storia scolastica italiana, formando intere generazioni di insegnanti per oltre venticinque anni, fino alla Riforma Gentile. Negli anni successivi, in particolare in età giolittiana, si accesero particolarmente i dibattiti sull’identità e formazione del maestro e della maestra italiani, alla luce di nuovi scenari politici, sociali e culturali. Il modello professionalizzante fondato su una dimensione scientifica di matrice positivista ed herbartiana fu sempre più posto in discussione dai fautori di una formazione umanistica come condizione più che sufficiente per l’attività di maestro e maestra elementari. Come noto, la salita al potere di Mussolini e la no-

mina di Giovanni Gentile quale ministro della Pubblica Istruzione crearono le condizioni politiche per l'attuazione del secondo modello formativo. La Scuola normale fu sostituita dall'Istituto magistrale inferiore quadriennale e superiore triennale, nel quale fu potenziata l'area umanistica, con l'eliminazione delle materie professionalizzanti (calligrafia, lavori donneschi, lavoro manuale, agraria) e l'introduzione invece di materie umanistiche come il latino e la filosofia. Quest'ultima fu associata alla pedagogia con la clamorosa eliminazione dello studio della psicologia e della pratica del Tirocinio, poiché, per Gentile:

la pedagogia è quella che rende omaggio alle forze native, spontanee dello spirito, è quella che libera dai pregiudizi, che sottrae gli uomini alle pedanterie di quello che si deve fare a un modo perché a quel modo è stato fatto, quella che non prescrive nessun metodo perché il metodo è con la vita che sempre si rinnova, giorno per giorno, momento per momento [...] negli Istituti magistrali l'ho colpita a morte con la soppressione del Tirocinio e con l'indirizzarla verso la filosofia che la critica e la supera. Manuali di pedagogia non ne ho scritti, ma libri per dimostrare come la pedagogia possa vivere, a patto di non essere quella pedagogia che voi dite, ma filosofia e critica di tutte le pedanterie precettistiche e metodologiche; e questa è pure la pedagogia che io ho insegnata, quando la ho insegnata (Gentile, 1925, pp. 334-335).

Sull'eliminazione del Tirocinio non mancarono voci fuori dal coro di personalità vicine a Gentile, come Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice, voci che furono sempre più esplicite dopo la metà degli anni Trenta (Betti, 2003, p. 48). Negli anni successivi il modello umanistico di matrice gentiliana rimase comunque in vigore, nonostante nella Carta della Scuola di Bottai – peraltro non entrata in vigore per questa parte – fosse indicato nella XXIII Dichiarazione che «vocazione, dottrina e chiarezza, onde il sapere si forma e tramanda, si consolidano e si affinano in centri didattici sperimentali, in laboratori e musei scolastici, in istituti di metodo annessi alle principali università, in corsi di Tirocinio nell'esercizio dell'assistente» (Di Pol, 2003, p. 243) e nella XVI Dichiarazione si delineasse un quinto anno di pratica nelle scuole dopo l'Istituto magistrale. Solo nel secondo dopoguerra, con la riforma dei programmi dell'Istituto magistrale del 1945, venne reintrodotta la psicologia e dal secondo anno di corso il Tirocinio, con osservazioni sul funzionamento della realtà scolastica ed esercitazioni didattiche intese come assistenza diretta alle lezioni del maestro che avrebbe dovuto accompagnare tale attività con chiarimenti, consigli e «giustificare procedimenti didattici, illustrare, ove occorra, nuove iniziative nel campo della scuola», come indicato nella circolare ministeriale del 12 settembre 1946 n. 10897, *Programmi degli istituti magistrali* (Di Pol, 2014, pp. 13-41). Tali programmi appaiono particolarmente importanti

sul piano della storia della formazione iniziale dei maestri e delle maestre di scuola elementare in Italia perché, ratificati di fatto nei programmi del 1952, rimasero sostanzialmente in vigore per oltre cinquant'anni, fino alla soppressione degli Istituti magistrali nel 1997 (Betti, 2003; 2015).

Dagli anni Cinquanta i cambiamenti sociali, economici e culturali promossero un rinnovamento pedagogico importante che vide la diffusione del pensiero deweyano e freinetiano, agitando le acque di una riforma complessiva della scuola, che inevitabilmente implicava anche la possibile revisione della formazione iniziale degli insegnanti, non solo elementari. I dibattiti e le proposte non mancarono ma, come noto, condussero solo negli anni Settanta ad una prima modifica legislativa importante, con l'art. 417 dei Decreti Delegati del 1974, che stabiliva la necessità di una formazione universitaria di tutti i docenti, compresi quelli di scuola elementare e materna. Solo molto tempo dopo, e grazie alla pressione dal basso delle varie associazioni professionali e del mondo universitario, si giunse alla legge 341 del 1990 che prevedeva l'attivazione di specifici corsi di studio per la formazione iniziale universitaria di tutti i docenti, sia di scuola dell'infanzia, sia primaria sia secondaria (in questo caso post laurea). Come noto, trascorsero ben sedici anni per giungere ai decreti attuativi di tale legge, cioè il DPR 470 del 31 luglio 1996 istitutivo delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, dette SSIS, di durata biennale post laurea, ed il DPR 471 del 31 luglio 1996 istitutivo del Corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione primaria, che rilasciava il doppio titolo per la scuola primaria e la scuola dell'infanzia ed elementare¹. In tale decreto veniva delineato il tipo di formazione iniziale dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria attorno ad alcune macroaree essenziali: area di tipo pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, medico, giuridico, socio-antropologico, linguistico-letterario, fisico-matematico, delle scienze naturali, igienistiche ed ambientali, della musica e della comunicazione sonora, delle scienze motorie, della didattica delle lingue moderne, storico-sociali, del disegno e dell'integrazione scolastica per allievi disabili. Accanto a tali aree disciplinari erano previste 400 ore di Tirocinio didattico dal terzo anno di corso presso istituzioni scolastiche adeguate, sotto

1. DPR 31 luglio 1996, n. 471 *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria* in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 214 del 12-9-1996, nel quadro del Governo dell'Ulivo guidato da Romano Prodi, ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer. Altri tre anni occorsero per i regolamenti attuativi del decreto per la scuola secondaria e due anni, il 26 maggio 1998, per il regolamento attuativo della formazione iniziale universitaria dei maestri, cfr. D.M. 26 maggio 1998 in Gazzetta Ufficiale 7 marzo 1998 n. 153 "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*".

la supervisione di insegnanti ad hoc distaccati dalla scuola elementare o dell'infanzia, con funzioni di accompagnamento nell'attività di Tirocinio e di valutazione dell'andamento dello studente tirocinante. Proprio da qui, in questo nuovo quadro legislativo spalancato dal 1996 e dal Regolamento attuativo del 1998, si riannodarono i fili col passato e la ricerca di soluzioni adeguate ai nuovi tempi, ciascuna espressione della singola sede universitaria in cui si avviarono i Corsi di laurea quadriennali in Scienze della Formazione primaria. In particolare il Tirocinio ha riproposto la necessità di un tempo-spazio di formazione iniziale di tipo pratico nella scuola, articolato in fase di studio (indiretto), di osservazione-descrizione, di concreta pratica didattica e di confronto sull'attività svolta, sulla scia di quanto storicamente era delineato fin dall'Ottocento, sebbene con maggiore consapevolezza della centralità delle diverse aree disciplinari curvate al profilo dei futuri maestri e maestre, quali deweyane 'scienze dell'educazione'.

I successivi passaggi legislativi introdotti dal ministro Mariastella Gelmini nel 2008 sancirono la fine delle SSIS da un lato, l'abolizione dei moduli e la reintroduzione del maestro unico dall'altro, riconfigurando ancora una volta la formazione iniziale dei docenti. Alle SSIS subentrarono i Tirocini Formativi Attivi post laurea per la formazione dei docenti di scuola secondaria ed al Corso quadriennale per maestri e maestre seguì – con il decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 – un nuovo Corso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale, inteso come percorso unitario per scuola dell'infanzia e primaria. Il D.M. 249, all'art. 2, stabiliva che la formazione iniziale degli insegnanti «è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente». In questo nuovo Corso di laurea quinquennale il Tirocinio conferma la sua presenza ed acquisisce ulteriore centralità, con ben 600 ore complessive suddivisibili tra secondo e quinto anno di corso, pari a 24 crediti formativi sull'intero *curriculum*. E proprio sul confronto sulle prime attuazioni di tali 600 ore di Tirocinio tra le diverse di italiane di Scienze della Formazione primaria si è concentrato il Convegno organizzato dalla sede di Bologna nel 2015, motivato dal desiderio di conoscere e confrontarsi sulle scelte progettuali dei diversi Corsi di laurea, testimoni di tradizioni pedagogico-didattiche in parte storicamente delineate fin dal 1996, ma anche riviste ed aggiornate dopo il 2010, rivelatrici degli orientamenti culturali e pedagogici specifici delle diverse sedi italiane di Scienze della Formazione primaria e per questo davvero interessanti.

Il Tirocinio dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria nel Duemila²

Come nel passato, e ancor più per il futuro, il Tirocinio rappresenta un passaggio cruciale della formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in questo particolare periodo storico.

In seguito a questa prima fase di attuazione del Tirocinio promossa dalla nascita dei Corsi di laurea quinquennali di Scienze della Formazione primaria in tutta Italia, si è deciso di dare risalto alle prime esperienze formalizzate dai diversi Corsi di laurea nel Convegno “Insegnanti si diventa” a cui hanno partecipato numerose sedi universitarie italiane che già da tempo hanno avviato prassi organizzative importanti per la costruzione del percorso di Tirocinio per i futuri maestri e maestre.

I docenti e i Tutor di numerose sedi universitarie italiane hanno presentato la loro organizzazione ed esperienza, sottolineando non solo le peculiarità del proprio contesto caratterizzato da specifiche esigenze, opportunità e risorse, ma anche le scelte organizzative, metodologiche e didattiche volte alla costruzione di un Tirocinio il più possibile interconnesso agli ambiti disciplinari degli insegnamenti e ai laboratori presenti nei loro Corsi di laurea.

Le tante riflessioni emerse nel Convegno – e qui raccolte nel presente volume – descrivono percorsi di Tirocinio tesi alla formazione di professionisti competenti, capaci da un lato di affrontare le sfide educative e i cambiamenti sociali e culturali in atto, e dall'altro di diventare loro stessi protagonisti attivi nella realizzazione di una scuola democratica e di qualità. Come ampiamente approfondito nei contributi del volume, il percorso del Tirocinio rappresenta un momento essenziale della formazione dell'insegnante non solo per l'acquisizione di specifiche competenze professionali, ma anche perché contribuisce allo sviluppo di un pensiero flessibile, critico e dialettico (Altet *et al.*, 2006; Morin, 2000) che si genera quando la prassi e la teoria sono strettamente intrecciate cioè quando, come afferma Pinto Minerva, co-evolvono e si co-alimentano per la *ricostruzione dell'esperienza* (Pinto Minerva, 2016).

La strutturazione del volume riprende quella del Convegno svoltosi a Bologna nell'ottobre 2015, con i contributi di diverse università italiane, qui ovviamente ripresi, approfonditi e notevolmente ampliati. Una prima parte raccoglie gli interventi della sede di Bologna, organizzatrice del Convegno, che ha offerto il quadro di riferimento relativo alla questione del Tirocinio ed avviato la discussione a cui hanno contribuito le altre sedi nazionali. La

2. Di Ivana Bolognesi.

seconda parte raccoglie i saggi delle realtà universitarie italiane presenti al Convegno, suddivisi a seconda dei diversi aspetti del Tirocinio.

Come anticipato, la prima parte del volume espone le linee progettuali del Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna, presentato al Convegno del 2015 e qui ripreso, ampliato e approfondito.

Anima di questo “nuovo” Tirocinio ‘bolognese’, costruito e perfezionato nel corso degli anni, è stato il lavoro di gruppo e la stretta sinergia che si è sviluppata tra i Tutor organizzatori e coordinatori, la coordinatrice del Corso di laurea, la Commissione Tirocinio e l'intero Consiglio dei docenti del Corso di laurea³.

Come descritto da Ira Vannini, coordinatrice del Corso di laurea, il processo di costruzione e di organizzazione del Tirocinio bolognese si è articolato secondo una progettazione caratterizzata da un pensiero intenzionale, orientato e riflessivo, costruito grazie all'apporto di diverse prospettive teoriche e metodologiche sulla formazione degli insegnanti.

Al Tirocinio diretto, svolto dalle studentesse e studenti nelle scuole, è dedicato un monte ore rilevante distribuito in maniera crescente tra il secondo e il quinto anno del corso, come dettagliato nel contributo di A. Di Rienzo, F. La Loggia e C. Provitera. Tale aumento progressivo ha lo scopo di far conoscere con gradualità alla studentessa/studente i diversi contesti scolastici, scuola dell'infanzia e scuola primaria, che devono essere scelti in modo alternato nei quattro anni di Tirocinio.

Il Tirocinio diretto si articola su quattro anni, dal secondo al quinto anno del Corso di laurea secondo la seguente denominazione: T2 (Tirocinio del secondo anno); T3 (Tirocinio del terzo anno); T4 (Tirocinio del quarto anno) e T5 (Tirocinio del quinto anno). Ognuno di questi Tirocini è stato progettato per lo sviluppo di determinate competenze che lo studente/ssa deve acquisire tramite strumenti e percorsi specifici. I quattro Tirocini sono caratterizzati da una struttura simile, contraddistinta da un'alternanza di Tirocinio diretto e indiretto, e dall'assunzione, da parte dello studente/ssa, di un ruolo sempre più attivo e propositivo all'interno del contesto scolastico. I dati raccolti nel Tirocinio diretto sono poi rivisti e rielaborati all'interno degli incontri di Tirocinio indiretto, che sono svolti in gruppo (per un

3. I Tutor organizzatori sono: Maurizia Cotti, Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi Filippa La Loggia, Rita Lugaresi, Lorena Pirani, Carlo Prandini, Carla Provitera; i Tutor coordinatori sono: Rossella Cestari, Giovanna Chiricosta, Barbara Darolt, Anna Draghetti, Claudia Forni, Silvia Forti, Monica Lavini, Malva Miccoli, Lorella Quartieri, Elisabetta Scaglioni, Mercedes Tonelli, Beatrice Ugolini, Romana Veronesi, Lorella Veterani.

La coordinatrice del Corso di laurea è la prof.ssa Ira Vannini. La Commissione di Tirocinio è costituita, oltre che dai Tutor, dai seguenti docenti: Gabriele Azzaro, Ivana Bolognesi, Beatrice Borghi, Angela Chiantera, Mirella D'Ascenzo, Vanna Gherardi, Licia Masoni, Elena Pacetti, Stefano Piastra, Patrizia Sandri.

massimo di 20-25 studenti) con la supervisione di un Tutor organizzatore/ coordinatore.

Come indicato nei saggi dei Tutor il primo biennio è contraddistinto da una fase osservativa a scuola attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione strutturati e semi-strutturati e di griglie per l'analisi delle diverse tipologie di documenti prodotti dall'Istituzione scolastica accogliente. La fase attiva di questo primo biennio è costituita dalla realizzazione, da parte dello studente/ssa, di brevi attività didattiche con gli alunni i cui obiettivi, tempi e modalità di attuazione sono concordati con l'insegnante di classe/ sezione.

Nel secondo biennio il Tirocinio diretto è contraddistinto da un ruolo ancora più attivo e progettuale da parte del tirocinante all'interno della classe/sezione. Lo studente/ssa predispone un percorso didattico specifico per ogni anno di Tirocinio (T4 e T5) concordato con l'insegnante di classe/ sezione e con il Tutor accogliente della scuola. Le principali attività da realizzare in questi due Tirocini sono: «orientarsi autonomamente nella lettura del contesto scolastico scegliendo tra gli strumenti utilizzati nei tirocini precedenti e/o tratti dagli studi universitari; progettare e realizzare una Unità Didattica nell'ottica prevalente dell'individualizzazione (T4); osservare un alunno certificato o diagnosticato o con "comportamenti emergenti" nell'ottica dell'inclusione (T4); progettare e realizzare un percorso didattico nell'ottica prevalente della personalizzazione (T5); rilevare e riflettere sulle modalità di relazione con le famiglie e sulla loro partecipazione alla vita della scuola (T5); individuare gli aspetti ritenuti significativi della biografia professionale di un insegnante» (Regolamento Tirocinio, allegato 1).

Si tratta quindi un Tirocinio diretto strettamente collegato a quanto accade nel gruppo classe e alle scelte educative e didattiche dell'insegnante, per far sì che l'intervento dello/a stesso/a tirocinante sia pertinente e in sintonia con gli interessi degli alunni e con i contenuti della programmazione attraverso la scelta di obiettivi, metodologie e strumenti il più possibile vicini alle esigenze di quella specifica classe/sezione in cui svolge il Tirocinio. Comprendere la complessità del contesto, capirne le dinamiche, i processi educativi e le scelte didattiche rappresenta un traguardo formativo rilevante poiché offre la possibilità allo studente/studentessa di sviluppare capacità di ascolto, di decentramento cognitivo e di riconoscimento dei reciproci stereotipi e pregiudizi. In questo processo di comprensione e di costruzione di dialogo con il contesto scolastico gioca un ruolo rilevante la mediazione e le competenze il Tutor universitario.

Il Tirocinio indiretto è costituito da una serie di incontri tra studenti e Tutor universitari, articolati secondo le seguenti fasi: «un incontro iniziale assembleare con i Tutor universitari e un docente della Commissione Tirocinio; un incontro di presentazione del Tirocinio in piccolo gruppo con

il Tutor universitario di riferimento; due/tre incontri in itinere a piccolo gruppo con il Tutor universitario di riferimento finalizzati a riflettere sul percorso di Tirocinio in atto; un incontro individuale o di piccolo gruppo a fine percorso, finalizzato a compiere un bilancio complessivo dell'esperienza, in un'ottica di confronto tra tirocinanti e Tutor universitario; (...) incontri di gruppo di didattica attiva propedeutici al Tirocinio diretto (due per il T4, uno per il T5); due incontri di programmazione e monitoraggio fra studenti gestiti in autonomia (solo per il T5)» (Regolamento Tirocinio, allegato 1).

La prima caratteristica del Tirocinio indiretto è proprio quella di rappresentare un supporto, un luogo di riflessione che prepara e si intreccia ricorsivamente all'esperienza dello/a studente/studentessa nella scuola. Si tratta quindi un luogo in cui è previsto l'emergere e lo svilupparsi di quella competenza riflessiva necessaria e fondante la professionalità dell'insegnante, matrice originaria di un procedere educativo e didattico costituito da interrogativi, osservazione, dialogo e analisi di se stessi, del proprio pensiero, dei propri riferimenti pedagogici. Riflettere insieme con gli altri studenti/studentesse può rappresentare per ciascuno di loro un momento altamente formativo poiché la condivisione di parole e pensieri, prodotti dall'analisi dei dati raccolti con gli strumenti grazie agli interrogativi e sollecitazioni del Tutor, può generare proficui processi di meta-apprendimento e di meta-riflessione attraverso i quali ogni partecipante ha la possibilità di conoscere e comprendere punti di vista diversi dal proprio e di negoziare significati comuni su quanto viene discusso. Nei gruppi di Tirocinio indiretto, gli studenti/sse hanno la possibilità di giungere a quello che Clotilde Pontecorvo definisce una «co-costruzione del ragionamento» caratterizzato dalla disponibilità e dalla permeabilità al pensiero dell'altro e dalla formulazione di un «pensiero-discorso» comune, in cui avvengono importanti processi di apprendimento e di condivisioni di significati con gli altri partecipanti (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1999). Grazie alla collettività della discussione, contraddistinta dalla pratica dell'ascolto e del confronto dialogico, ciascun studente/studentessa ha la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione dei significati che rinviano alla cultura dell'educazione. Apprendere questa partecipazione, essere quindi dei partecipanti attivi nell'elaborazione dell'esperienza osservata e agita, è un modo per sviluppare cittadinanza e senso di appartenenza a una scuola democratica e di qualità.

Altra caratteristica del modello di Tirocinio bolognese ancora in corso di sperimentazione, illustrata da Maurizia Cotti nel Convegno e nel presente volume, è l'offerta di Tirocinio attivata in numerosi istituti comprensivi e direzioni didattiche del territorio emiliano-romagnolo, secondo un protocollo di accreditamento concordato con l'Ufficio Scolastico Regionale.

Ritenendo che sia presente una qualità diffusa in tutte le scuole emiliano-romagnole, i tirocinanti sono inviati in tutti gli istituti e direzioni didattiche del territorio che si candidano ad accoglierli. Ogni specifica zona in cui sono collocate le scuole accreditate per il Tirocinio (Ferrara, Ravenna, Forlì-Cesena, Rimini, Modena, Bologna) è seguita da un Tutor organizzatore.

La questione dell'inclusione all'interno del Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna è stata invece attraversata da Patrizia Sandri, che ha sottolineato quanto l'attenzione ai processi inclusivi rappresenti la base per il mantenimento e lo sviluppo di una scuola democratica. Gli ultimi due interventi della prima parte sono invece centrati sulla necessità di una formazione iniziale degli insegnanti supportata dalla ricerca – come evidenziato da Laurent Jeannin dell'Università di Cergy Pontoise – e sull'apprendimento complesso realizzato all'interno dell'esperienza stessa di Tirocinio da parte dei futuri insegnanti, argomentato da Luigi Guerra, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna.

Nella seconda parte del volume “Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria in Italia: alcuni casi di studio” sono presentati i contributi – rivisti ed ampliati – delle quattro sessioni del Convegno che hanno trattato alcuni specifici aspetti del Tirocinio allestiti all'interno dei diversi Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria italiani: le modalità di organizzazione; gli strumenti per osservare e progettare; gli strumenti per riflettere; le funzioni e formazione dei Tutor nel rapporto tra università, scuola e territorio.

Gli aspetti organizzativi del Tirocinio sono stati l'argomento centrale della prima sessione. Dai contributi emergono molteplici aspetti comuni che possono essere così sintetizzati: la gradualità nell'entrata nel mondo della scuola da parte dello studente e la presenza di un impianto metodologico per ogni specifica annualità del Tirocinio (E. Scalenghe e M.E. Seira Ozino, Università di Torino); il valore attribuito al Tirocinio diretto e indiretto considerato come un momento altamente formativo per la professionalità del futuro insegnante (B. Martini, M.C. Michelini, Università di Urbino; E. Corbi, P. Perillo, D. Manno, Università di Napoli) e alla sua valutazione (D. Capperucci, Università di Firenze); l'importanza del collegamento tra insegnamenti, laboratori e Tirocinio; la presenza di una stretta collaborazione con le scuole per il miglioramento del percorso del Tirocinio (P. Ramploud, P. Zanetti, Università di Modena e Reggio Emilia).

La seconda sessione ha approfondito il tema degli strumenti utilizzati nel Tirocinio per osservare e progettare. Le proposte messe in campo da ogni Corso di laurea sono diversificate, ma è possibile rintracciare una riflessione comune che riguarda la centralità data alla fase dell'osservazione, ritenuta un momento fondante sia le proposte progettuali sia la pratica della riflessione (L. Cisotto, Università di Padova; V. Scalcione, A. Tataranni,

Università della Basilicata), con particolare riferimento all'attuazione di un "ascolto significativo" (F. Zanon, F. Cimetta e P. Michelutti, Università di Udine). In altre realtà la riflessione degli studenti è utilizzata per implementare il collegamento tra università e scuola (M. Antonietti, C. Bertolini e L. Montanari, Università di Modena e Reggio Emilia). L'osservazione rappresenta, quindi, un luogo in cui da un lato le impressioni e possibili pregiudizi possono essere descritti e decostruiti e dall'altro situazioni complesse, difficili e disorientanti possono essere analizzate e comprese anche grazie al confronto con il gruppo e alla conduzione del Tutor.

Nella terza sessione sono stati analizzati gli strumenti che sostengono i processi riflessivi a partire da quanto osservato e realizzato nei contesti scolastici. Grazie al lavoro collegiale e al supporto del Tutor tali strumenti diventano un punto di partenza per comprendere l'intreccio esistente tra saperi, esperienze e riflessione personale (P. Magnoler, Università di Macerata; L. Mortari e R. Silva, Università di Verona). La scrittura rappresenta lo strumento privilegiato per praticare la riflessività, per analizzare il percorso svolto nel Tirocinio diretto, per comprendere se stessi e gli altri all'interno della relazione educativa (M. Durante e L. Pinna, Università di Cagliari; L. Perla, G. Elia e S. Massaro, Università di Bari; E. Nigris *et al.*, Università di Milano Bicocca) con particolare riferimento alla cura dello scambio relazionale e comunicativo (N. Pastena e M. Attinà, Università di Salerno).

Il rapporto tra università, scuola e territorio è stato l'argomento centrale dei contributi presentati nella quarta sessione. I temi trattati affrontano una pluralità di aspetti e di problematicità che riguardano, principalmente, la necessità di armonizzare bisogni e obiettivi di soggetti diversi (studenti, insegnanti, docenti universitari e Tutor) appartenenti a istituzioni che, a loro volta, hanno tempi e priorità differenti (scuole, università e ufficio scolastico regionale). Un aspetto che accomuna le diverse realtà è il ruolo assunto dall'università nella formazione dei Tutor accoglienti delle scuole (M. Calogero, G. Ferraro e P. Tonegato, Università di Padova); tale formazione è stata descritta come momento essenziale per la realizzazione di un Tirocinio qualificante. Altro aspetto rilevato concerne il ruolo di collegamento tra scuola e università assunto dai Tutor organizzatori e coordinatori che rappresentano, per lo studente, l'anello di congiunzione tra il percorso svolto all'interno dell'università attraverso gli insegnamenti e i laboratori (O. Cheillon e J. Favre, Valle d'Aosta; A. Paoletta, Università del Molise; F. Falcinelli e F. Pascolin, Università di Perugia) e l'esperienza effettuata nei contesti scolastici (Tirocinio diretto).

Altri ambiti di particolare interesse riguardano le attività di co-progettazione effettuate tra istituzioni e territorio a livello locale, nazionale e

internazionale (A. Nuzzaci *et al.*, Università dell'Aquila) e l'utilizzo del Tirocinio per raccogliere informazioni sul ruolo professionale dell'insegnante (P. Faorlin, L. Rocca e N. Varani, Università di Genova).

In altri contributi è stata sottolineata la necessità di favorire un maggior coinvolgimento delle scuole con le sedi universitarie attraverso l'organizzazione di specifiche iniziative come, per esempio, la realizzazione di progetti di ricerca azione, di incontri di formazione e la costruzione di possibili forme di collaborazione tra Tutor e docenti universitari (R. Digilio, Università della Basilicata; P. Perucchini *et al.*, Università RomaTre). Sono stati, inoltre, evidenziati aspetti che differenziano alcune università dalle altre; tra questi ci preme segnalare la diversità del rapporto numerico tra Tutor (organizzatori coordinatori) e studenti: in alcune sedi universitarie un Tutor universitario ha il compito più di cento studenti. Le sedi in cui questo rapporto è particolarmente elevato segnalano, ovviamente, una condizione di difficoltà.

Al termine di questo volume sono disponibili degli allegati che contengono gli strumenti adottati dal Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna. Si tratta di strumenti elaborati dalla Commissione di Tirocinio costituita da Tutor e docenti del Corso di laurea, sempre suscettibili di revisioni, ampliamenti e modifiche, come del resto appare la formazione iniziale e complessiva degli insegnanti, dato comune che emerge da tutti i contributi del Convegno e nel presente volume.

Riferimenti bibliografici

- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.
- Arcomano A. (1980), "Il Tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla prima guerra mondiale", *Scuola e città*, 4, pp. 145-156.
- Betti C. (2003), *La 'cultura dei maestri' nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola*. In Tassinari G., Ragazzini D., a cura di, *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Carocci, Roma, pp. 37-63.
- Betti C. (2015), "La formazione professionale degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte", *Mizar. Costellazione di pensieri*, I, pp. 33-40.
- Caporale V. (2004), *Il Tirocinio magistrale. Storia, problemi e prospettive*, Cacucci, Bari.
- Di Pol R.S. (2003), *Cultura pedagogica e professionalità del maestro elementare italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Marco Valerio editore, Torino.
- Di Pol R.S. (2014), *La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico*, in Maccario D., a cura di, *Insegnare ad insegnare. Il Tirocinio nella formazione dei docenti. Il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano.

- Errani A., Vannini I., a cura di (2012), *Imparare facendo. L'esperienza dei laboratori delle scienze dell'educazione nel Corso di laurea per maestri dell'Università di Bologna*, BUP, Bologna.
- Federighi P., Boffo V., eds. (2014), *Primaria oggi. Complessità e professione docente*, University Press, Firenze.
- Gentile G. (1937), *Apologia. Discorso pronunciato in Senato il 5 febbraio 1925, in Opere complete di Giovanni Gentile. Scritti pedagogici III. La riforma della scuola in Italia*, seconda edizione, Sansoni, Firenze.
- Guerra L., Lodini E. (2002), *Il Tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Carocci, Roma.
- Lodini E., a cura di (2011), *Quaderno della formazione in itinere: documentare percorsi laboratoriali*, BUP, Bologna.
- Mariani A., a cura di (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pinto Minerva F. (2016), *Il paradigma della complessità*, in Baldacci M., Colicchi E., a cura di, *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (1999), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Santoni Rugiu A. (1980), *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Manzuoli, Firenze.
- Santoni Rugiu A., (2006), *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Saredo G., a cura di (1900), *Codice della Pubblica Istruzione, Volume terzo, Parte seconda*, Unione Tipografica Editrice, Torino.
- Supervisori di Bologna e Modena-Reggio Emilia (2006), *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, CLUEB, Bologna.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., eds. (2010), *Cultura e professionalità docente nella società complessa*, University Press, Firenze.

Insegnanti si diventa

La formazione degli insegnanti in Italia è da sempre uno dei nodi cruciali per la costruzione della cittadinanza e per la qualità dell'insegnamento. Nella storia scolastica europea e italiana la professionalità dei docenti è apparsa centrata sull'analisi del rapporto tra teoria e pratica, spesso proposta in termini esclusivamente antinomici. Solo negli ultimi decenni tale rapporto è stato sviluppato in modo nuovo attraverso l'istituzione dei Corsi di laurea per la formazione degli insegnanti, che comprendono al loro interno un tirocinio maggiormente strutturato e teso ad una formazione più ampia e integrata dei docenti.

Il presente volume delinea le esperienze di tirocinio elaborate da numerosi Corsi di laurea di Formazione primaria italiani sorti in seguito al D.M. 249/2010 istitutivo del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria. I singoli saggi sviluppano in maniera più estesa ed articolata i contributi esposti nel Convegno internazionale 'Insegnanti si diventa' organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" di Bologna l'1-2 ottobre 2015. I numerosi saggi sono organizzati intorno ad alcuni nodi tematici quali: le modalità organizzative del tirocinio, gli strumenti offerti per osservare e progettare, gli strumenti per riflettere ed il rapporto tra università, scuola e territorio. Il volume offre al lettore uno spaccato interessante dei modelli progettuali di tirocinio degli insegnanti in numerose sedi universitarie italiane, modelli che si collocano all'interno di una più ampia storia della formazione degli insegnanti in Italia.

Ivana Bolognesi è ricercatrice confermata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. È docente di Pedagogia interculturale nel Corso di laurea di Scienze della formazione primaria e svolge ricerche e formazione in contesti scolastici multiculturali, temi su cui ha pubblicato diversi volumi e articoli.

Mirella D'Ascenzo è professore associato confermato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" di Bologna, dove insegna Storia della scuola nel Corso di laurea di Scienze della formazione primaria. Si occupa di storia delle politiche scolastiche in Italia, di storia della professione docente e di cultura materiale della scuola. Ha pubblicato diversi volumi e articoli su riviste internazionali.