



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

Dottorato di ricerca in:

Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione – XXII Ciclo

Tesi di dottorato:

LE RELAZIONI TRA SISTEMI COME *PATTERN* CHE CONNETTONO:

LO STAGE FORMATIVO NELLE SCIENZE SOCIALI



Dottoranda: Dr.ssa Claudia Di Marco

Tutor:

Prof.ssa Annamaria Ajello

Co-Tutor:

Prof.ssa Maria Antonietta Pinto

Anno accademico 2010-2011

*“Quando un uomo comincia a imparare,
non sa mai con chiarezza quali sono i suoi obiettivi.
Il suo scopo è imperfetto; il suo intento è vago.
Spera in una ricompensa che non si concreterà mai,
perché non sa nulla delle difficoltà dell'imparare.
Comincia lentamente a imparare, dapprima a poco a
poco, poi a grandi passi. E presto i suoi pensieri entrano in
conflitto. Quello che impara non è mai quello che ha sperato
o immaginato, e così incomincia ad aver paura. Imparare
non è mai quello che ci si aspetta. Ogni passo dell'imparare
è un compito nuovo, e la paura che l'uomo prova comincia a
salire implacabilmente, inflessibilmente. Il suo scopo diventa
un campo di battaglia.”(C. Castaneda, 1970)*

Indice

Introduzione

PARTE I: PRESUPPOSTI TEORICI E METODOLOGICI

Premessa	p.11
1. La scuola come sistema complesso	
1.1 Le origini della nozione di “sistema”	p.16
1.2 La prospettiva socio-culturale e lo studio dei rapporti fra sistemi di attività	p.18
1.3 I rapporti tra sistemi: l’oggetto di confine	p.21
1.4 Il potere trasformativo ed evolutivo dei sistemi di attività	p. 23
1.5 Il costrutto neo-vygotskijano della comunità di pratica	p.27
1.6 Partecipazione e identità	p.28
2. Lo stage come pratica al confine tra sistemi	
2.1 L’apprendimento nei sistemi di attività	p.30
2.2 La competenza esperta e l’agire riflessivo	p.34
2.3 Tra scuola e lavoro: un’interazione complessa	p.38
2.4 Il transfer come costrutto per l’analisi del trasferimento di conoscenze tra istruzione e lavoro	p.42
3. La ricerca etnografica in contesti di formazione e istruzione	
3.1 L’attività di ricerca come pratica riflessiva	p.51
3.2 Il dato empirico nelle scienze sociali	p.54
3.3 La metodologia osservativa e osservazione semi-partecipante	p. 56
3.4 Il metodo autobiografico	p.58
3.5 Lo studio di caso	p.59

PARTE II: LA RICERCA:

4. La metodologia: procedura generale di raccolta/costruzione e analisi dei dati

4.1 Introduzione e metodologia generale	p.62
4.2 La scelta del contesto in cui svolgere la ricerca:	
il Liceo Ariosto di Ferrara	p. 63
4.3 Gli obiettivi della ricerca	p.65
4.4 I partecipanti	p.66
4.5 La raccolta/costruzione dei dati osservativi	
4.5.1 Documentazione preliminare	p.67
4.5.2 I primi contatti con il Liceo Ariosto	p.67
4.5.3 L'ingresso nel liceo e il ruolo dell' "intermediario"	p.69
4.5.4 Il questionario	p.70
4.5.5 Le interviste in profondità	p.70
4.5.6 Altri strumenti di rilevazione: diario di campo, foto, materiale documentale	p.73
4.6 Un'analisi multi metodo dei dati empirici	p.75

5. L'analisi di un sistema complesso: il Liceo Ariosto

5.1 Le azioni per l'innovazione: l'etnografia di sfondo	p.76
5.2 Il funzionamento ordinario del Liceo Ariosto	p.82
5.2.1 Gli spazi comuni	p.83
5.2.2 Il giardino	p.86
5.2.3 La biblioteca	p.88
5.2.4 Il materiale documentale	p. 91

6. Lo stage formativo come punta dell'iceberg di pratiche innovative

6.1 Diverse tipologie di stage in base ai diversi indirizzi del Liceo	p.94
6.1.2 Lo stage scientifico	p.96

6.1.3 Lo stage nelle scienze sociali	p.98
6.1.4 Lo stage classico	p.100
6.2 Il questionario: uno scenario sullo stage	p.101
6.2.1 Area degli apprendimenti	p.102
6.2.2 Area della consapevolezza emotiva	p.107
6.2.3 Area della conoscenza di sé	p.109
6.2.4 Area dell'orientamento alla scelta	p.111
6.2.5 Area della competenza relazionale	p.114
6.2.6 Area della valutazione dell'esperienza	p.115
7. Lo stage come pratica ordinaria	
7.1 L'apprendimento espansivo del sistema di attività e la realizzazione dello stage formativo	p.116
7.1.2 Fase 1 -Preparazione dello stage	p.118
7.1.2 Fase 2 – Realizzazione dello stage	p.122
7.1.3 Fase 3 – Riflessione sullo stage: da individuale a collettiva	p.128
8. Lo stage nelle scienze sociali: la “voce” degli studenti	
8.1 Le riflessioni degli studenti come “autobiografie dell'imparare”	p.132
8.1.2 I <i>turning point</i> come indici del cambiamento	p.135
Conclusioni	p.140
Considerazioni a margine	p.147
Riferimenti bibliografici	p.148
Appendice	

Introduzione

Il presente lavoro si configura come uno studio etnografico incentrato sull'apprendimento realizzato attraverso lo stage formativo all'interno di uno specifico contesto formativo: una scuola secondaria di secondo grado. In particolare, è stata adottata una prospettiva teorica di matrice storico-culturale (Vygotskij, 1934; Rogoff, 1990; Cole, 1996; Pontecorvo, 1999), secondo la quale i processi di sviluppo e di apprendimento hanno un carattere *situato* (Mercer, 1992; Resnick et al., 1997), poiché si realizzano sempre all'interno di uno specifico contesto, inteso tanto in senso fisico-spaziale, quanto in senso culturale e socio-relazionale.

In quest'ottica, un servizio educativo come la scuola, rivolto a ragazzi e ragazze di età compresa tra i 14 e i 19 anni, rappresenta un contesto privilegiato per lo studio dei processi di apprendimento e di sviluppo cognitivo e socio-affettivo tipico dell'età considerata, quella adolescenziale. In particolare la partecipazione ad esperienze formative, come lo stage, permette una tipologia di apprendimento complesso di natura situata. “Apprendere dall'esperienza significa riuscire a pensare su quello che si fa: e questo è un processo molto più raro e difficile di quel che si possa credere. E' riuscire a sviluppare dei processi di pensiero sul proprio fare. Solo in questo caso colui che apprende è protagonista”. (Manoukian, 2005).

La ricerca è stata condotta in un contesto scolastico innovativo: il Liceo Ariosto di Ferrara, che per tradizione ormai da anni utilizza pratiche di eccellenza, come quella dello stage formativo, che rientrano tra le pratiche didattiche ordinarie. Lo studio ha coinvolto 6 docenti referenti per le attività di stage dei diversi indirizzi del liceo (scientifico, scientifico-tecnologico, scienze sociali, classico) e gli studenti delle classi di primo ginnasio, dell'indirizzo classico, delle classi quarte e quinte dell'indirizzo delle scienze sociali e scientifico. Inoltre, hanno partecipato alla ricerca tre tutor esterni di enti del territorio dove gli studenti hanno svolto lo stage e la dirigenza scolastica. La presenza della ricercatrice sul campo è durata circa 2 mesi, sviluppata nell'arco di due anni scolastici, e ha consentito di raccogliere – attraverso tecniche di rilevazione diverse – un corpus di dati osservativi costituito da note di campo, fotografie, fotototur, e interviste in profondità agli attori protagonisti dell'attività di stage.

In termini generali, gli obiettivi di questa ricerca – intesi nell'accezione blumeriana di “concetti sensibilizzanti” (Blumer, 1954), ovvero di *direzioni da seguire* – sono stati quelli di indagare la specificità di un apprendimento realizzato attraverso la partecipazione ad un'esperienza di stage. Nello specifico ci si è proposti di:

- descrivere le azioni mediante le quali si realizzano gli stage al fine di individuare le ragioni della loro efficacia;
- indagare gli indicatori dell'apprendimento realizzato fuori dal contesto scolastico e di individuarne le specificità e le diversità rispetto a ciò che avviene a scuola.

Dal punto di vista epistemologico, la scelta di un approccio qualitativo è stata dettata da un forte interesse per la comprensione di specifici processi sociali «dall'interno». Lo studio ha utilizzato, infatti, un impianto metodologico di carattere *etnografico* (Padiglione, 1996; Fasulo, 1997): è stata una ricerca sul campo in situazioni di vita reale (Mantovani, 2003), basata sull'osservazione semi-partecipante e su diverse tecniche di rilevazione di natura osservativa.

Il lavoro di seguito riportato si struttura in due parti principali: la prima espone la discussione dei presupposti teorici e metodologici, mentre la seconda descrive in maniera dettagliata la ricerca svolta.

Nello specifico il primo e il secondo capitolo intendono illustrare le principali prospettive teoriche sullo studio dei contesti formativi, inteso in una prospettiva socioculturale, che considera le organizzazioni, come la scuola, come un sistema di attività dove vengono studiate le attività collettive che vengono messe in pratica e implementate per produrre azioni condivise. Un costrutto utile per spiegare il tipo di apprendimento che si realizza nell'interazione tra sistemi di attività è quello del *transfer*, che ci permette di approfondire e comprendere le modalità di realizzazione il trasferimento di conoscenze tra l'istruzione e il lavoro.

Il terzo capitolo – con il quale si conclude la prima parte – è interamente dedicato alla ricerca etnografica. In particolare, vengono proposte alcune riflessioni di carattere teorico-epistemologico sull'utilizzo di una prospettiva etnografica in un contesto educativo, sul processo di costruzione del dato empirico in psicologia, su alcune caratteristiche specifiche della metodologia osservativa (osservazione semi-partecipante) e sull'uso dello studio di caso nella ricerca sociale.

Il quarto capitolo, con cui si apre la parte empirica, è dedicato alla presentazione della metodologia della ricerca, ovvero delle procedure generali di raccolta/costruzione e di analisi dei dati.

Gli ultimi quattro capitoli ripercorrono il processo di analisi del materiale osservativo, che si articola in un totale di cinque livelli (*cf* tab 7 cap. 4): alcuni dei quali si basano sui

principi fondamentali della teoria dell'attività (Leontjev, 1977, Engestrom, 1987) e sulla psicologia culturale (Bruner, 1986).

Il lavoro si conclude con alcune considerazioni conclusive, in qualche modo trasversali ai quattro livelli dell'impianto interpretativo "multilivello", e con qualche breve spunto di riflessione.

PARTE I:
PRESUPPOSTI TEORICI E METODOLOGICI

1. LA SCUOLA COME SISTEMA COMPLESSO

Premessa

Le trasformazioni complesse che attraversano questo periodo storico, stanno ponendo una serie di necessità relative al ripensamento e alla costruzione ricorsiva dei curricula scolastici (Stefanini, 2007) secondo un'operazione circolare di confronto e di revisione /integrazione con riferimento alla declinazione delle competenze per la cittadinanza attiva e la riflessione sullo statuto dei saperi della contemporaneità. La scuola è, inoltre, soggetta a pressioni sociali molteplici dovute al convergere di una serie di problemi: famiglie che lavorano, perdita di sicurezze sociali, difficoltà a costruire progetti di vita per la precarietà nel mondo del lavoro. La molteplicità dei bisogni formativi, che caratterizza le società complesse, incidono infatti in modo determinante sulla capacità delle organizzazioni di far fronte a rapidi cambiamenti e soprattutto di implementare progetti innovativi.

“Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può e non deve abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di scoprire il senso delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti” (*Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma, 3 aprile 2007).

I temi dell'innovazione curricolare e della gestione del cambiamento nella scuola riveste oggi, alla luce della normativa sull'autonomia (Art. 8, DPR 275/1999) una forte importanza soprattutto per ciò che riguarda i problemi connessi alla realizzazione e alla diffusione del cambiamento, (Ajello, Pontecorvo, 2002).

“Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola può e deve realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli

studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.” (ibidem).

Le politiche dell’Unione Europea sottolineano ormai da diversi anni l’importanza di riconnettere il mondo del lavoro e quello della formazione, in quanto i processi di globalizzazione e le trasformazioni tecnologiche ed economiche in atto si collegano ad un bisogno crescente di riconsiderare le relazioni tra istruzione e lavoro soprattutto in riferimento ai concetti di life long learning e di knowledge society (Delors, 1993; Cresson, 1995). In tal senso, negli ultimi 15 anni sulla scia degli studi pionieristici di Scribner sull’”intelligenza al lavoro” (Scribner, 1984) si è aperto un nuovo campo di indagine interessato a studiare cosa succede nei contesti di lavoro in termini di processi cognitivi e di apprendimento e come questi contribuiscano ai processi di innovazione o staticità delle organizzazioni (Chaiklin, Lave, 1996; Hutchins, 1996; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Zucchermaglio, 1996; Engestrom, Vasquez, 1997; Resnick, Salijo, Pontecorvo, 1997). Il superamento della separazione tra scuola e società (Engestrom, 1992) è uno dei temi fondamentali per rispondere alla pluralità dei bisogni formativi di una realtà sociale in costante e rapido mutamento (Miettinen, 1999).

La relazione della scuola con il territorio diventa una relazione vitale (Manoukian, 2005) in un’ottica di co-educazione, collaborazione e condivisione delle funzioni educative.

D’altro canto però anche se la relazione risulta vitale ai fini educativi e formativi dei ragazzi non è da considerarsi affatto naturale, poiché da un lato è stabilita dall’”alto” attraverso una disposizione di legge, (decreto n.53 del 2003) e dall’altro rappresenta l’interazione tra due sistemi diversi e quindi estranei che devono, per poter interagire, utilizzare un linguaggio condiviso, e negoziare un oggetto di attività comune.

I rapporti della scuola con l’esterno si verificano molto più frequentemente nei casi “limite”, ad esempio adolescenti a rischio di abbandono scolastico, o ragazzi immigrati (attenzione alla multiculturalità). L’utilizzo di risorse esterne alla scuola come i servizi, le famiglie o le associazioni diventano necessarie nei casi in cui la scuola da sola non basta a fronteggiare le difficoltà.

A tal proposito, risulta interessante l’indagine effettuata, nella Regione Emilia Romagna, dall’INVALSI-FUNPREIS riguardante le attività di collaborazione e di rete da parte delle scuole attraverso la rilevazione degli accordi e/o convenzioni sottoscritti con soggetti esterni nel corso dell’anno scolastico 2004-05 (Gianferrari, 2006). Soffermandosi sul numero degli accordi stipulati dalle scuole (Tab. 1) emerge un dato interessante, il numero

di contratti con consulenti esperti esterni è molto alto, ciò potrebbe essere interpretato come un ricorso da parte della scuola a professionisti che per diversa formazione e professionalità possono aiutare la scuola stessa ad affrontare le difficoltà e le emergenze che scaturiscono durante l'anno. Le tipologie di accordo con gli esperti esterni, infatti, così come riportato nel rapporto annuale sull'istruzione¹, rientrano nelle prestazioni d'opera e sono per loro natura strumentali alla realizzazione di una singola attività e con una durata temporale assai limitata. Il rapporto tra la scuola e un professionista consulente esterno rischia di proporre una modalità di intervento su un piano individuale – singolo problema e/o difficoltà - anziché collettivo – presa in carico da parte dell'intero sistema. La scuola, per molti anni, è stata investita di un ruolo fondamentale e caricata da una iperresponsabilizzazione che riguardava sia l'educazione che il benessere dei ragazzi*(cfr tab. 1).

Tab. 1 Accordi e/o convenzioni stipulati. A.S. 2004-05. Regione Emilia Romagna. Scuole statali.

Accordi e/o Convenzioni	N. di scuole	N. di accordi
Nessuno	19	-
Università	185	312
Amministrazione Miur	54	69
Enti di ricerca (IRRE, INDIRE, Formez, ecc)	90	112
Enti di formazione professionale	81	100
Altre scuole	232	687
Parti sociali	12	17
Associazioni culturali	100	226
Associazioni di volontariato	92	152
Associazioni sportive	167	364
Associazione dei genitori	59	73
Associazioni di categoria	23	34

¹ Emilia Romagna: Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione. USR-IRRE-Regione Emilia Romagna, Tecnodid editrice

Cooperative	77	138
Enti locali	291	668
Asl	174	218
Esperti esterni	209*	1403*
Istituti finanziari	71	80
Aziende private	44	137
Comunità religiose	29	36
Altro	55	33

La relazione della scuola con il territorio è stata sempre presente, con diverse forme, ancor prima delle legge sull'autonomia scolastica, ma a differenza dello stato attuale, la scuola ha sempre costruito legami di tipo verticale come punto di riferimento costante. La scuola, oggi, si trova impegnata a trasformare i rapporti con l'esterno attraverso la costruzione di legami orizzontali con altri soggetti con pari dignità – aziende, istituzioni o altri organismi della società civile - e la promozione di sistemi di rete con le altre scuole superando l'autoreferenzialità che lungamente ha caratterizzato la scuola in Italia, (Ajello, Chiorrini, Ghione, 2005). Lo scenario socio-culturale e normativo di questi anni ha, pertanto, obbligato la scuola ad affrontare il compito di promuovere un complesso di azioni finalizzate a:

- ridefinire i contenuti educativi in termini di progettazione didattica e curricolare;
- facilitare la continuità tra i diversi contesti di apprendimento (apprendimento “dentro” e “fuori” la scuola);
- sostenere le identità di ciascuno e tenere conto delle differenze;
- sviluppare le capacità di lavoro collaborativo tra insegnanti e tra insegnanti e allievi nel processo co-costruttivo e di condivisione del percorso formativo;
- gestire aspetti burocratici-formali, organizzativi e finanziari, ad esempio nel reperimento di fondi o nell'attuazione di convenzioni per la collaborazione con enti del territorio;
- promuovere elementi innovativi per offrire un'offerta formativa rispondente alle esigenze del territorio, delle famiglie e degli allievi (es. POF).

Un esempio che muove verso la realizzazione di tali azioni, riconducibile alla cultura del codice integrato (Bernstein, 1971, Petrucci, 2000), è l'istituzione delle Aree di progetto attraverso la sperimentazione Brocca del 1992, che, oltre, a rappresentare una connessione del “dentro” col “fuori” sviluppa l'idea dell'interdisciplinarietà e quindi della collaborazione tra docenti per la progettazione curricolare come una comunità di professionisti riflessivi. L'intento, infatti, era quello di creare uno spazio curricolare dedicato ad “almeno un progetto di ricerca interdisciplinare di ampiezza e durata variabile che affronti un tipico tema della conoscenza o un problema pratico rappresentativo di una classe di problemi di rilevante interesse”².

Il passaggio da una cultura di codice a collezione ad una cultura di codice integrato (Bernstein, 1971) promuove una fitta rete relazionale tra insegnanti di diverse discipline orientata ad attività didattiche condivise e cooperative, il che allenta le gerarchie fondate sulla separazione e sulla non comunicazione, in una prospettiva che potremmo definire come “condivisione della conoscenza” (Pontecorvo, 1993). In tal senso si supera l'idea di porre l'interesse alle caratteristiche che un “buon insegnante” dovrebbe avere, concentrandosi sulla dimensione individuale. La storia della pedagogia, peraltro, è ricca di esempi di figure prestigiose e preminenti del “bravo insegnante”, basti ricordare figure come Marco Lodi, Don Milani per citare qualche nome. La ricerca psico-educativa ha messo in luce ormai da molti anni (Louis, Marks, Kruse, 1996) che le caratteristiche di efficacia di una comunità professionale di insegnanti impegnati all'interno di progetti innovativi dipendono da fattori che riguardano il lavoro svolto fuori dall'aula come:

1. la presenza, nel gruppo di insegnanti e/o operatori di valori condivisi;
2. l'attuazione costante e consapevole di dialoghi di riflessione;
3. il focus sull'apprendimento degli allievi;
4. la collaborazione;
5. la “deprivatizzazione” delle pratiche didattiche

Tali caratteristiche hanno posto l'accento a ciò che succede “oltre l'aula” e quindi esterne alla didattica vera e propria ma che concorrono al successo sia delle innovazioni inserite nel contesto sia alla riuscita del percorso formativo degli allievi. L'apertura dei singoli insegnanti alla riflessione collettiva sulle modalità didattiche e la co-costruzione di progettazioni curricolari alternative rispondenti al bisogno degli allievi e del contesto in cui essi sono inseriti rimanda all'esigenza da parte della scuola di inserire figure professionali

² Atti della Commissione Brocca, *Annali Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1992, n.58, pag.45

nuove (appartenenti a sistemi d'attività diversi) o di incrementare le funzioni proprie degli insegnanti. Tale apertura consente la realizzazione delle innovazioni, proprie della scuola dell'autonomia, attraverso una progettazione integrata, un lavoro di ripensamento e il miglioramento dell'efficacia dell'intervento educativo nelle scuole, nelle reti di scuole e tra scuola e istituzioni diverse³. Le maggiori novità, infatti, nelle scuole si collocano ad un livello sistemico attraverso la collaborazione di figure professionali diverse finalizzata alla realizzazione di progetti condivisi, come ad esempio, iniziative di continuità tra ordini scolastici diversi o tra contesti di apprendimento tradizionalmente separati – formazione e lavoro - che comportano una revisione di pratiche sia connesse alle regole di partecipazione e di lavoro didattico all'interno della scuola sia a quelle organizzative relative all'apertura della scuola al territorio.

1.1 Le origini della nozione di “sistema”

Quando parliamo di sistema è necessario considerare la teoria che per prima ha utilizzato tale termine per definire qualsiasi organizzazione che promuovesse e generasse cambiamento. Le premesse teoriche ed epistemologiche dell'orientamento sistemico hanno le proprie radici storiche nella teoria generale dei sistemi di Ludwig von Bertalanffy (1968) e nel concetto di “pattern which connects” di G. Bateson (1972,1979). La teoria generale dei sistemi è un approccio olistico integrato e interdisciplinare che si basa sul concetto di sistema, inteso come un'unità organizzata definita dall'interazione reciproca delle sue componenti, e la cui caratteristica peculiare è la totalità: il tutto è diverso dalla somma delle sue parti. I sistemi scambiano materiale, energia e informazioni con l'ambiente e sono, per questo, sistemi aperti.

Un altro significativo punto di partenza dell'approccio sistemico sono gli studi di Bateson sulla comunicazione, rifacendosi alla scienza, fondata nel 1940 da Norbert Wiener, chiamata cibernetica che si proponeva di rivoluzionare il mondo scientifico di allora sostituendo allo studio della quantità e delle cause, lo studio delle relazioni,

³ Un caso di progettazione innovativa della transizione fra sistema universitario e mondo del lavoro riguarda il Progetto PIL (Percorso di inserimento lavorativo) attivato a partire dall'anno 2000 presso l'Università di Ferrara. L'intento del progetto è proprio quello di connettere la fase di studio e il momento del lavoro “pratico”: per circa 18 mesi agli studenti si propone un'alternanza tra università e realtà produttive del territorio. L'attività lavorativa è certificata in crediti spendibili per il completamento dell'iter universitario. In tal modo, i contesti lavorativi non vengono considerati semplicemente come luoghi di applicazione di competenze apprese altrove, ma come luoghi di costruzione sociale di competenze complesse, situate e distribuite (Zuccheromaglio, 2006). Per maggiori approfondimenti sul progetto cfr. Gandini (2005) disponibile su www.ilcds.org e su www.provincia.fe.it.

dell'organizzazione, della forma. Il modello sistemico si definisce proprio per la sua attenzione alle relazioni e al contesto.

Negli anni '80, le teorie della complessità (Prigogine, Stengers, 1979; Bocchi, Ceruti, 1985; Morin, 1977) e la seconda cibernetica (Maturana, Varela, 1980, 1985; Von Foerster, 1981; Luhmann, 1984) permettono una successiva evoluzione dell'approccio sistemico. In particolare, la ridefinizione del concetto di sistema, nella quale veniva sottolineato il carattere autopoietico e autoreferenziale dei sistemi stessi era incompatibile con l'idea che i sistemi fossero "aperti". Inoltre si proponeva l'idea che fosse l'osservatore a definire ciò che vede e che non può farlo a partire dai propri preconcetti, al contrario della prima cibernetica in cui l'osservatore poteva scoprire il "gioco oggettivo" del sistema.

Con il postmodernismo si incoraggia una nuova prospettiva interpretativa e narrativa delle scienze sociali e umane: si tende ad adottare una posizione partecipatoria nei confronti dei soggetti sociali studiati. Vi è una maggiore attenzione alla dimensione narrativa, delle microstorie, del privato, del sé, delle emozioni (Lyotard, 1979, Rorty, 1979, Vattimo, 1985, Geertz, 1973, Anderson, Goolishian, 1988, White, 1992, Bruner, 1986, Marcus, Fischer, 1986).

Con il costruzionismo sociale, infine, si indirizzerà l'attenzione all'aspetto cognitivo e alla co-costruzione dei significati. I teorici del costruzionismo sociale concepiscono "idee, concetti e memorie come emergenti da uno scambio sociale mediato attraverso il linguaggio" (Goolishian, 1994). I significati si creano nell'interazione e scaturiscono dai diversi contesti in cui una determinata comunicazione ha luogo. L'idea della mente del costruzionismo è quella di una mente che costruisce i significati nello scambio intersoggettivo sociale (Hoffman, 1981, Ugazio, 1988, McNamee, Gergen, 1992). L'attenzione ai contesti rimane al centro dell'interesse, ma tale centralità è ora accordata però in quanto "il contesto crea il significato", ponendo il focus dell'analisi sugli aspetti semantici; ovvero l'interesse alla dinamica dei significati innescata dall'interazione dei microsistemi sociali che si svolge attorno al problema e ai tentativi di soluzione messi in atto (Anderson, Goolishian, Winderman, 1986).

Si delinea così una maggiore consapevolezza della non esaustività di ogni punto di vista e del carattere irriducibilmente plurale dei punti di vista che di volta in volta concorrono e si contrappongono nella costruzione di ogni discorso.

Il passaggio da un'epistemologia della rappresentazione a una epistemologia della costruzione ci conduce alla costituzione del metodo della complessità (Morin, 1985).

Il metodo della complessità “ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici”.

Tra i diversi percorsi che conducono alla complessità possiamo individuare:

1. quello dell’“irriducibilità” del disordine e del caso, 2. quello dato dal superamento di quei limiti di astrazione universalista che elimina la singolarità, la località e la temporalità. 3. La terza via, infine, è quella della complicazione: il problema della complicazione si è posto quando si è visto che i fenomeni biologici e sociali presentavano un numero indefinito di interazioni per cui nemmeno il computer più sofisticato poteva misurarle.

In questa sede la ricerca tenterà di utilizzare l’approccio della terza via considerando la complessità delle azioni e interazioni messe in atto dai partecipanti al sistema. Il punto di partenza sul piano epistemologico è quello della prospettiva socioculturale, in particolare, quella della teoria dell’attività.

1.2 La prospettiva storico culturale e lo studio dei rapporti fra sistemi di attività

La riflessione sul costruito di attività ha la sua origine storica nella tradizione storico-culturale russa con Leont’ev (1978). Leont’ev in contrapposizione a Vygotskij propone di sostituire al significato della parola, l’azione mediata da scopi come unità primigenia della coscienza umana. L’azione è quindi la sede in cui avviene la mediazione interpersonale, il piano di incontro tra il piano del funzionamento mentale interpsicologico e intrapsicologico. La teoria dell’attività può spiegare le azioni pratiche o discorsive, guidate da un obiettivo condiviso dai partecipanti, attraverso le quali si sviluppa il processo di mediazione sociale e culturale tra persone che lavorano insieme nello stesso contesto. Gli sviluppi più recenti della teoria dell’attività, portati avanti da diversi autori, recuperano aspetti trascurati dagli psicologi nevygotskiani come la dimensione storico-culturale dell’attività delle persone e le pratiche quotidiane nei diversi contesti di lavoro, ponendo l’accento sul potere trasformativo ed evolutivo dei sistemi di attività.

La teoria storico-culturale dell’attività – in inglese, Cultural-Historical Activity Theory CHAT – è stata rielaborata dallo studioso finlandese Yrjo Engestrom. La sua elaborazione ed “espansione” ha numerosi punti di contatto con gli sviluppi della teoria dei sistemi e alla seconda cibernetica (*cf* paragrafo precedente). Il modo di guardare al mondo in termini di complessità è proprio di entrambe le prospettive teoriche, in tal senso risulta esplicativo la

lettura diacronica della teoria dell'attività che compie Engestrom proponendo tre generazioni per spiegare i recenti sviluppi della teoria dell'attività.

La prima generazione, secondo Engestrom, è rappresentata dal concetto vygotskijano di “mediazione strumentale nel rapporto tra soggetto e oggetto” (Vygotskij, 1930): l'attività umana è mediata da strumenti e artefatti di varia natura (fig1).

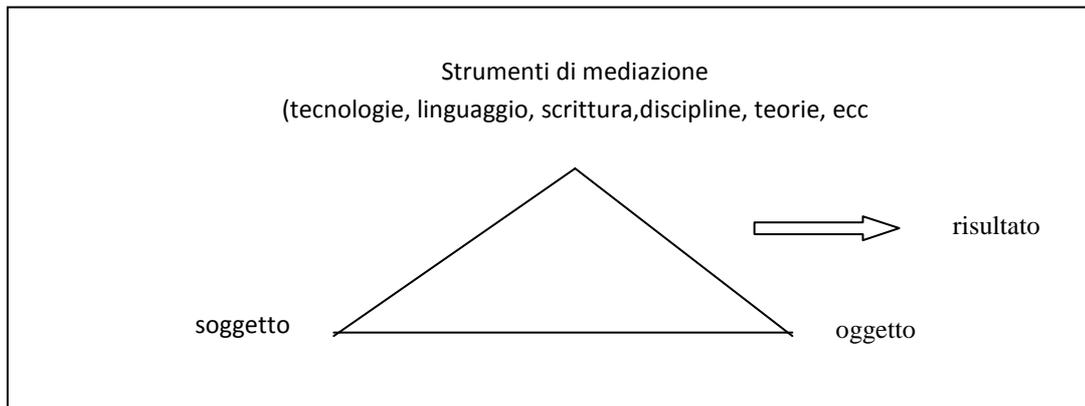


Fig. 1 La teoria dell'attività in prima generazione.

La seconda generazione di studi, sviluppatasi con i lavori di Leont'ev, considera anche e soprattutto, la natura collettiva delle attività umane che possono essere comprese e studiate solo considerando i sistemi di relazione all'interno dei quali l'attività si realizza, (Leont'ev, 1975, 1978). L'attività viene quindi definita come un sistema di relazioni sociali che Engestrom descrive come sistemi di attività (fig.2).

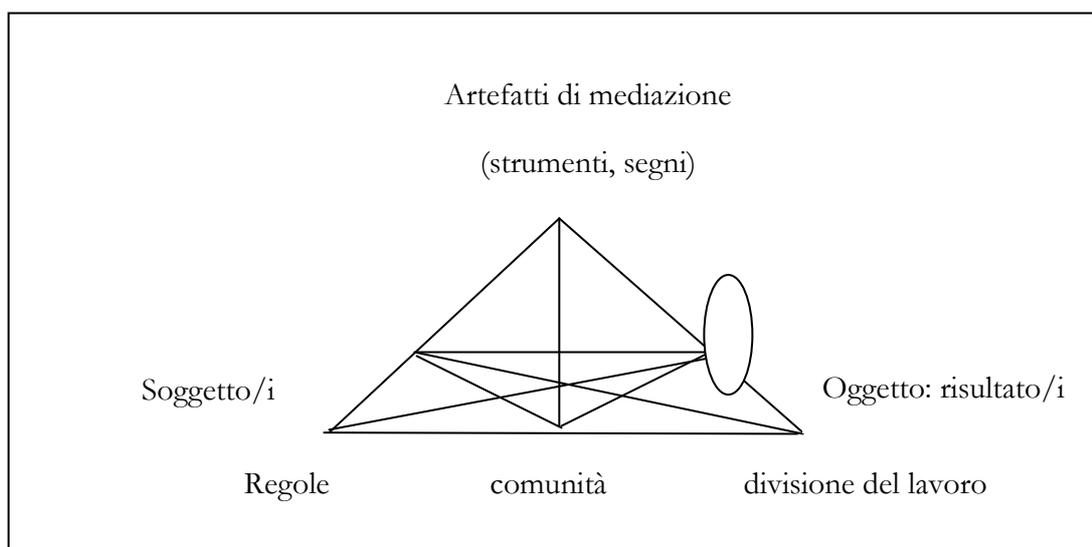


Fig. 2 Teoria dell'attività in seconda generazione.

L'attività umana si basa sull'analisi della partecipazione degli individui all'interno di complessi contesti di azione collettiva che comprendono diverse entità in relazione tra loro: 1) i "soggetti", cioè gli individui, le cui pratiche sono scelte come punto di partenza per l'analisi; 2) "l'oggetto" su cui l'attività dei partecipanti è diretta (es. insegnamento, ricerca ecc.); 3) "gli artefatti di mediazione" (personali e collettivi, materiali e simbolici) specifici di un preciso contesto storico-culturale che ne determina le caratteristiche e le modalità di utilizzo; 4) "la comunità", gli individui che condividono lo stesso oggetto di interventi in contesti vicini; 5) "la divisione del lavoro" che riguarda sia la divisione orizzontale dei compiti sia quella verticale in termini di gerarchia e status; 6) "le regole", cioè le norme esplicite ed implicite che costituiscono i vincoli alle azioni e interazioni all'interno del sistema di attività; 7) "i risultati" dell'attività compiuta.

La terza generazione, relativa alle concettualizzazioni attuali sui sistemi di attività, si è sviluppata intorno al tema marxiano del lavoro (Cole, Engestrom, 1993, Engestrom, 2001). Questa tradizione considera l'attività (produttiva) come processo che media il rapporto tra l'uomo e la natura (Marx, 1883, in Warmington, 2008). L'attenzione all'interazione tra un sistema di attività ed altri sistemi con esso "confinanti" segna il passaggio alla terza generazione di studi e di ricerche basati sulla teoria dell'attività. La terza generazione ha iniziato ad affrontare, negli ultimi vent'anni, il problema di individuare strumenti e costrutti che permettano di capire le forme di comunicazione e di funzionamento dell'attività simultanea di sistemi che da punti di vista differenti interagiscono tra loro poiché condividono uno dei sei vertici del triangolo che Engestrom utilizza per descrivere il sistema.

La formulazione attuale della teoria dell'attività (Cole e Engestrom, 1993, Engestrom, 1999) focalizza la natura complessa, situata e distribuita delle relazioni tra individui e istituzioni e tra artefatti e regole che mediano queste relazioni, rivedendo i rapporti tra elaborazione teorica e intenti applicativi attraverso un approccio in cui la ricerca e la teoria sono funzionali alla comprensione delle condizioni per lo sviluppo e l'"espansione" di azioni possibili all'interno di sistemi di attività reali. La prospettiva della "cognizione distribuita" (Cole & Engeström 1993) ridefinisce l'unità di analisi della cognizione e dell'apprendimento come un sistema di attività collettive, mediato da artefatti culturali (strumenti e segni) così come da regole, comunità e divisione del lavoro. I processi di apprendimento significativi, pertanto, sono conseguiti attraverso attività collettive e un significativo transfer dell'apprendimento si verifica attraverso l'interazione tra sistemi di attività.

1.3 I rapporti tra sistemi: oggetto di confine

La possibilità di guardare a due diversi sistemi, quali ad esempio la scuola e il contesto di lavoro, che interagiscono attraverso un'azione congiunta su uno stesso oggetto (ad esempio insegnamento), implica non solo una ricostruzione negoziata su cosa si intende fare (ad esempio cosa o come si intende insegnare) ma anche un cambiamento negli altri elementi di funzionamento dei due sistemi (chi lo fa e come lo fa). Nel guardare i due sistemi “confinanti” coinvolti nell'interazione Engestrom individua una “boundary zone”, cioè una zona di confine come luogo fisico e simbolico, in cui si realizza l'interazione vera e propria (Fig.3) (Engestrom, Karkkainen M., 1995, Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003).

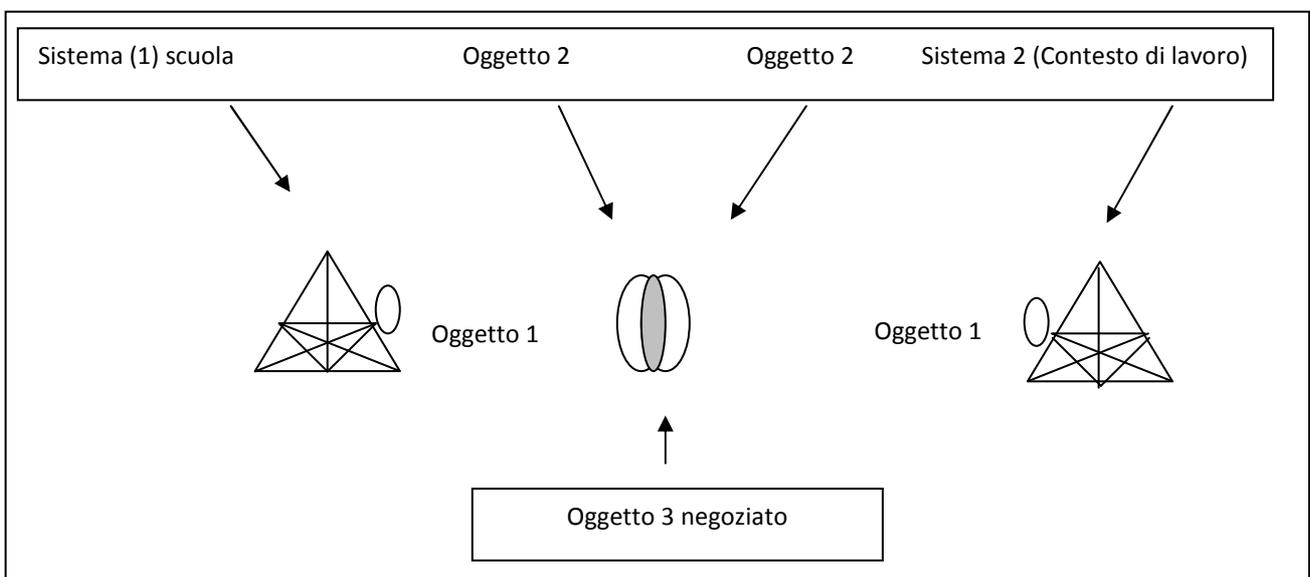


Fig. 3 - Due sistemi di attività in interazione

Nella fig. 3 si propone l'interazione tra due sistemi quali la scuola e il contesto di lavoro e non solo in termini di trasferimento di conoscenze teoriche acquisite a scuola e applicate nel luogo di lavoro, piuttosto come due sistemi di attività in interazione dinamica. La scuola diventa un sistema aperto ad altri sistemi – ad esempio nel caso dello stage come modalità formativa delle scuole superiori - che funzionano anch'essi come sistemi di attività ma che hanno altre regole, figure professionali, strumenti ecc. L'incontro tra i due sistemi rende necessaria una ricostruzione negoziata dell'oggetto dell'attività che non è né quello della scuola (istruzione), né quello del contesto di lavoro (produttività) ma che diventa un oggetto condiviso e co-costruito e rinegoziato. La relazione e l'interazione dinamica dei due sistemi è stata proposta da Engestrom mediante la prospettiva del Developmental Work Research per spiegare il funzionamento dei diversi sistemi e delle loro relazioni

(Engestrom, 1993; 2000). Lo studio è stato rivolto principalmente ai contesti organizzativi e di lavoro ma diventa applicabile a contesti come quello scolastico.

Tale prospettiva rimanda alla necessità di considerare la dimensione dialogica (Bakhtin, 1982; Wertsch, 1985) tra diversi sistemi di attività. Attualmente vengono sviluppate nozioni come quella di reti di attività o activity networks (Russell, 1997) e avviati confronti tra la teoria dell'attività e la teoria dell'actor-network di Latour (Latour, 1993; Engestrom, Escalante, 1996, Miettinen, 1999).

Questa recente concettualizzazione porta ad includere tematiche nuove nell'ambito del trasferimento delle conoscenze da un sistema all'altro, il lavoro di rete, (Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003), l'attraversamento dei confini (Engestrom, Karkkainen, 1995).

In particolare, il concetto di attraversamento dei confini delinea il modo in cui i due sistemi si incontrano e si "contaminano". Wenger (2006) introduce il concetto di mediatore come colui che facilita la connessione e inserisce elementi di una pratica in un'altra pratica. Nella prospettiva dell'attraversamento dei confini i mediatori hanno un ruolo molto importante perché possono proporre elementi nuovi da una comunità di pratica all'altra. Gli studenti coinvolti in uno stage ad esempio, possono essere considerati come dei "mediatori" in quanto portano nuovi strumenti e l'insight delle loro esperienze di lavoro interiorizzate a scuola nel contesto di lavoro. I due sistemi inoltre organizzano le proprie interconnessioni (incontri di confine – riunioni, conversazioni, e visite) tramite gli oggetti di confine quali artefatti, documenti, termini, concetti e altre forme di reificazione (ibidem). Nonostante l'analisi di Wenger sia utile per designare forme diverse di incontri di confine non è comunque sufficiente per spiegare le dinamiche di apprendimento e scambio in questi incontri (Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003). Il contributo di Lambert (2003) mostra il processo di transfer di sviluppo attraverso uno studio sulla formazione di futuri insegnanti finlandesi evidenziando come il programma di formazione dell'insegnante definito "Laboratorio dell'apprendimento" rappresentasse l'oggetto di confine tra i tre sistemi coinvolti, (scuola di formazione professionale per insegnanti, istituti di formazione per i servizi sanitari e istituti di servizi per il welfare).

Gli attraversatori di confine o i mediatori per dirla con Wenger (1998) portano nei processi di scambio nuovi strumenti intellettuali e pratici per poter interagire che possiamo definire "oggetti di confine". L'oggetto di confine è stato introdotto dalla sociologa Leigh Star (1989) per descrivere gli oggetti che servono a mettere insieme le prospettive di diversi referenti per il raggiungimento di una determinata finalità. In tal senso, secondo la studiosa, i moduli per il rimborso delle visite mediche sono oggetti di confine perché connettono e

mettono in relazione la pratica di trattamento delle richieste di rimborso con il resto del mondo (Wenger, 2006). Nella relazione invece tra la scuola e il contesto di lavoro gli oggetti di confine può essere configurato con i documenti necessari a far inserire il giovane in azienda (modulo assicurativo, contratto, convenzione per lo stage).

1.4 Il potere trasformativo ed evolutivo dei sistemi di attività

Gli sviluppi più recenti della teoria dell'attività, portati avanti da diversi autori, come già detto, recuperano aspetti trascurati dagli psicologi neovygotiskiani come la dimensione storico-culturale dell'attività delle persone e le pratiche quotidiane nei diversi contesti di lavoro, ponendo l'accento sul potere trasformativo ed evolutivo dei sistemi di attività.

In particolare risultano interessanti in tal senso le ricerche dello studioso finlandese Y. Engestrom relative allo studio del cambiamento nei contesti di lavoro attraverso la teoria dell'attività.

L'assunto di base da cui muove l'autore è relativo al modo di considerare il cambiamento come un mosaico che viene costruito attraverso l'azione e il problem solving all'interno dell'organizzazione. Le azioni e le soluzioni si sviluppano in spirali di diversa grandezza e durata. L'idea di spirale è riconducibile al concetto di apprendimento espansivo (Engestrom, 1987): gli attori all'interno dell'organizzazione si trovano coinvolti a risolvere le contraddizioni emerse e ciò comporta una riformulazione delle relazioni instaurate con i partners esterni.

L'intento dell'autore è quello di superare la dicotomia tra apprendimento organizzativo e trasformazione organizzativa.

Per superare la dicotomia apprendimento/trasformazione e per spiegare un tema complesso come quello del cambiamento organizzativo l'autore fonda la sua analisi su costrutti teorici presentati da diversi studiosi. Considera utile, infatti, un confronto con la gerarchia dei livelli di apprendimento utilizzata da Bateson (1972) per spiegare il costrutto dell'apprendimento espansivo (Engestrom, 1987). Il concetto di apprendimento espansivo si situa a livello dell'apprendimento III considerato da Bateson come quell'apprendimento in cui il soggetto identifica i "veri" problemi da risolvere. Per costruire un contesto "espanso" l'individuo deve affrontare le contraddizioni interne delle organizzazioni di appartenenza e confrontarsi con esse. E' proprio l'esposizione a tali contraddizioni che sollecita gli individui a raggiungere il livello di apprendimento III.

Per spiegare come avviene la trasformazione organizzativa attraverso un apprendimento espansivo o apprendimento III, l'autore considera il sistema di attività come unità di analisi.

Una caratteristica importante del sistema di attività è che esso si ricostruisce costantemente attraverso cicli di apprendimento. Un sistema di attività collettivo è guidato da un motivo comune che risponde ad un bisogno collettivo soddisfatto attraverso un oggetto.

La logica conseguenza è che il motivo è integrato con l'oggetto dell'attività. L'oggetto è inizialmente "materiale grezzo", come lo definisce Engestrom, che diventa significativo attraverso molteplici azioni che non sempre sono coerenti con l'oggetto dell'attività complessiva, ma lo sono rispetto all'oggetto e al motivo dell'oggetto stesso.

Per spiegare come i sistemi di attività cambiano, l'autore propone l'analisi di diverse spiegazioni possibili: da un lato quelle esternaliste dall'altro quelle internaliste. Le prime sono tipiche dell'approccio strutturalista, mentre le seconde fanno riferimento ai modelli triadici che rappresentano il sistema alle prese con delle contraddizioni interne a cui deve far fronte.

Un modello che considera il cambiamento dall'interno è quello dell'equilibrio ripetutamente interrotto (Gersick,1991; Loch, Huberman, 1999). Il cambiamento avviene, secondo tale modello, dall'accumulazione e sedimentazione di tanti piccoli miglioramenti che raggiungono un punto di rottura e una turbolenza tale da portare ad una riorganizzazione. I cicli dell'apprendimento espansivo si discostano dal modello dell'equilibrio in quanto non si considera l'innovazione così definita da accumulazioni di cambiamenti incrementali, ma un processo interattivo e complesso dove convergono microcicli di apprendimento e innovazione.

In riferimento al ciclo di apprendimento espansivo considera l'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) come un buon punto di partenza per spiegare come un novizio attraverso la partecipazione alle pratiche collettive diventi un esperto, tuttavia ciò non basta per capire le profonde trasformazioni del sistema di attività.

Per Engestrom l'apprendimento espansivo si articola in fasi: da una prima consapevolezza del problema (contraddizione primaria) si passa ai tentativi di fronteggiare il problema giungendo ad un modello nuovo che comprende una soluzione nuova (contraddizione secondaria), così facendo il modello viene applicato alla pratica generando conflitti tra il vecchio e il nuovo modo di lavorare, il modello a sua volta deve essere sostituito da un altro ancora più nuovo, radicato questa volta nelle pratiche (contraddizioni terziarie), tale trasformazione del sistema di attività va ad intaccare le relazioni con l'esterno, tra i sistemi di attività (contraddizioni di quarto ordine). Affinché l'apprendimento espansivo si realizzi occorre che gli individui siano coinvolti in azioni epistemiche e collaborative (Davydov, 1990): soltanto quando la nuova pratica, inizialmente isolata, viene arricchita ed "espansa"

nella pratica generando in tal modo un insieme ricco, può avvenire la trasformazione del sistema di attività.

La sequenza ideale delle azioni di un ciclo di apprendimento espansivo possono essere così sintetizzate (Engestrom, 2007):

1. “Messa in discussione” di una pratica: problematizzazione, critica o rifiuto di alcuni aspetti di una pratica in uso provocati da un disagio o da un bisogno interno;
2. “Analisi riflessiva”: l’analisi implica una trasformazione mentale e discorsiva della situazione per cercarne la causalità e i meccanismi esplicativi – il “perché” della situazione. I tipi di analisi possono essere: a) storico-genetica attraverso la quale si cerca di spiegare la situazione delineando la sua origine ed evoluzione; b) attuale-empirica attraverso la quale si tenta di fornire una spiegazione che tiene conto delle relazioni sistemiche interne della situazione;
3. “Modellamento” della nuova pratica al fine di costruire un modello esplicito della nuova idea che spieghi e fornisca una soluzione alla situazione problematica;
4. “Esaminare il modello”: messa alla prova del nuovo modello attraverso la sua sperimentazione e utilizzazione per capirne i limiti, le potenzialità e le dinamiche;
5. “Implementazione”: la messa in pratica del modello in precise pratiche situate arricchendolo con estensioni concettuali;
6. “Riflessione e valutazione”: monitoraggio e valutazione del processo con cui si forma il concetto, così anche le conseguenze e i risultati;
7. “Consolidamento” della nuova pratica compresa la sua diffusione.

Le azioni dell’apprendimento espansivo sono quindi: azioni collettive realizzate attraverso l’interazione e la discussione; l’oggetto dell’azione non è all’inizio chiaro, ma viene costruito in modo discorsivo nel corso dell’azione; le pratiche di lavoro e di apprendimento sono strettamente interconnesse. Gli individui che partecipano alla trasformazione dell’organizzazione sono portatori di tradizioni, di linguaggi e di punti di vista differenti e per questo la discussione che si origina è data da una pluralità di voci che permettono di realizzare azioni di apprendimento collettivo.

Per studiare il cambiamento organizzativo occorre perciò che il ricercatore assuma la funzione di mediatore e facilitatore che non prende posizione, inoltre, riprendendo Rogers (1965), il ricercatore dovrebbe lasciarsi coinvolgere dalle persone e dagli oggetti del proprio studio. Tale modo di procedere è essenziale e necessario per capire a fondo il processo trasformativo dell’organizzazione. In tal senso, nelle ricerche che Engestrom ha condotto in contesti ospedalieri della città di Helsinki è evidente questo modo di fare ricerca. In

particolare, la ricerca iniziata alla fine degli anni '90 presso il centro per bambini e adolescenti dell'ospedale universitario di Helsinki. L'ospedale aveva la necessità di tagliare i costi molto elevati per le cure di base e a tal fine, oltre all'utilizzo di collaborazioni con gli altri ospedali della zona, è stato messo a punto dal gruppo di ricerca, coordinato da Engestrom, il Boundary Crossing Laboratory. L'autore insieme al gruppo di ricerca ha organizzato dieci sessioni di lavoro di tre ore ciascuna per 60 responsabili della salute infantile nell'area di Helsinki. I partecipanti videro e discussero delle videoregistrazioni su casi di pazienti che in diverso modo esplicitavano problemi dovuti alla mancanza di coordinamento e comunicazione tra i medici della zona. L'obiettivo della ricerca era quello di trovare uno spazio di scambio per facilitare l'apprendimento espansivo.

La prima fase della ricerca è stata quella di ricostruire il background che era a monte di questi problemi attraverso un excursus storico-culturale del servizio sanitario finlandese analizzando, sia i tentativi di risoluzione dei problemi mediante le riforme e protocolli critici, sia le contraddizioni interne alle rispettive istituzioni. Attraverso il Boundary Crossing Laboratory e quindi l'analisi dei casi problematici è stata costruita una soluzione espansiva alla serie di contraddizioni evidenziate. Per giungere ad un apprendimento espansivo sono stati inseriti quattro nuovi strumenti: un coordinatore (medico professionista) responsabile della rete di attori che prendono in cura il paziente, un accordo di cura che il medico e l'infermiere redigono ogni volta che il paziente va in visita e che corrisponde alla pianificazione delle cure, una negoziazione sulle modalità di cura per arrivare ad una soluzione condivisa da tutti, ed infine un feedback sull'evoluzione della cura a coloro che hanno partecipato alla negoziazione delle modalità di cura. In tal modo è stata inserita una nuova strumentalità che rende le parti coinvolte consapevoli e praticamente responsabili del coordinamento e delle necessità mediche dei pazienti. Questa metodologia di ricerca è stata applicata in diversi contesti professionali come tribunali (Engestrom, 1995), aziende, società commerciali, (Zucchermaglio, 2006) e altresì in contesti formativi di vario tipo (Lambert, 2003). L'epistemologia di fondo di questa prospettiva ridefinisce in modo sostanziale il ruolo del ricercatore come strumento inserito all'interno del contesto studiato, che collabora con i professionisti coinvolti analizzando la situazione, sostenendo i potenziali di apprendimento e di sviluppo del sistema e agendo da mediatore nella gestione del cambiamento e dell'innovazione.

1.5 Il costrutto neo-vygotskijano della comunità di pratica

Particolarmente utile è il riferimento ad un altro costrutto elaborato sempre all'interno di un approccio di matrice neo-vygotskijana e proposto per studiare contesti professionali. I contesti di lavoro, infatti, sono stati descritti oltre che come sistemi di attività anche come comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998; trad it, 2006). Tale costrutto è stato usato per studiare i processi di acquisizione delle conoscenze in gruppi di adulti: esso si basa su una concezione dell'apprendimento come processo legato alla partecipazione a pratiche contestualizzate e situate (Resnick, Levine, Teasley, 1991; Resnick, Salijo, Pontecorvo, 1997, Salomon, 1993) e che influenza ed interagisce in maniera dinamica con i processi di costruzione identitaria (Wenger, 1998). La teoria a cui si fa riferimento è una teoria sociale dell'apprendimento che integra le componenti necessarie a caratterizzare la partecipazione sociale come un processo legato all'apprendere e al conoscere. Le componenti riguardano: a) il significato ovvero la nostra capacità di sperimentare il mondo come qualcosa di significativo; b) la pratica ovvero le risorse storiche e sociali, gli schemi e/o strutture di riferimento e le prospettive comuni che sostengono il coinvolgimento nell'azione; c) la comunità ovvero dei luoghi sociali ove le nostre attività possono essere perseguite e la nostra partecipazione è riconoscibile come competenza; d) l'identità legata all'apprendimento che modifica ciò che siamo e crea storie in divenire. Tali componenti sono profondamente interconnesse e reciprocamente definitorie, possono variare di posizione da una centrale ad una periferica ma continuano a procurare senso, (fig.4).

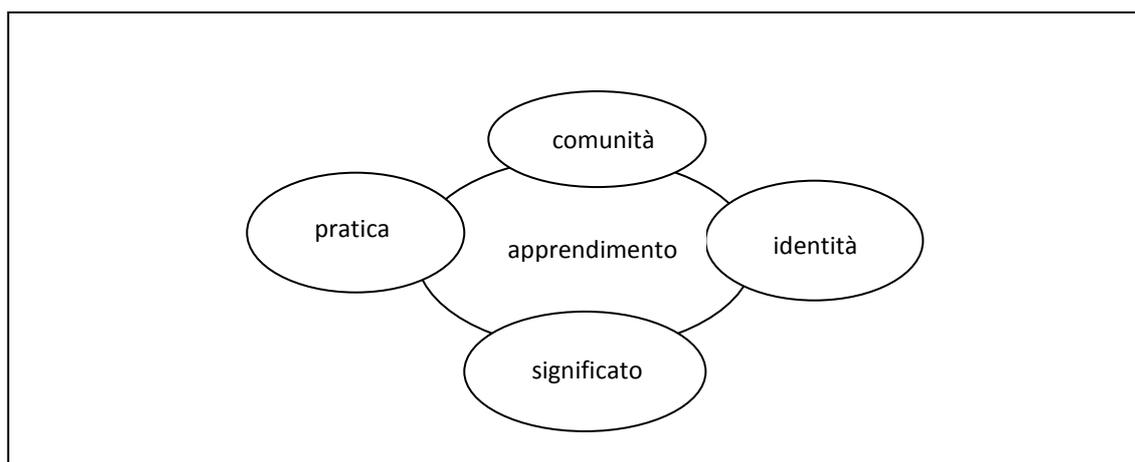


Fig.4 Componenti di una teoria sociale dell'apprendimento, (Wenger, 2006)

Il concetto di comunità di pratica è, in realtà, un punto di accesso ad uno schema concettuale più ampio di cui fa parte e fa riferimento a quei particolari insiemi di soggetti che si definiscono come sistemi di relazioni tra individui caratterizzati da un impegno reciproco tra i partecipanti: le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato, dalla negoziazione di un'impresa comune: la risposta negoziata dai partecipanti, e infine dallo sviluppo di un repertorio condiviso: routine, parole, strumenti, gesti, simboli, azioni che la comunità ha prodotto e che sono entrati a far parte della pratica.

Le comunità di pratica, inoltre, si caratterizzano per: a) il luogo sociale e fisico in cui si realizzano gli scambi interattivi; b) le competenze e le conoscenze distribuite nell'organizzazione e nella struttura sociale; c) il livello di condivisione delle parole, dei temi oggetto di discorso, delle direzioni e dell'interpretazione dell'azione quotidiana; d) l'accordo sugli strumenti e sui metodi con cui svolgere le pratiche; e) la consapevolezza di appartenere ad una storia comune che permette la costruzione di processi identitari. Queste organizzazioni, quindi, non sono solo un insieme di individui in interazione: per funzionare come comunità, un gruppo ha bisogno di una comune interpretazione di ciò che sta accadendo e di come i membri vi si trovino coinvolti. Attraverso le narrazioni degli eventi passati e il loro ricordo collettivo le persone appartenenti ad una comunità di pratica stabiliscono valutazioni condivise e accettate e trovano in ciò fondamento per lo sviluppo di un senso di appartenenza che sostiene la progressiva costruzione dell'identità, individuale e collettiva. Le comunità di pratica sembrano in qualche modo legate ad una condivisione che investe anche l'ambito complesso dei valori.

1.6 Partecipazione e identità

Lo stage formativo è una modalità di formazione che permette di realizzare un apprendimento attraverso la partecipazione a sistemi di attività lavorativa: imparare a capire i loro discorsi, imparare le loro storie, i loro riti, il funzionamento del contesto, i tempi di realizzazione delle attività. Considerare lo stage in termini di partecipazione e non solo di competenze e/o contenuti consente di valutare quali implicazioni si realizzano sul piano identitario degli studenti, cambiando il modo di rapportarsi all'altro, di gestire le situazioni, di vivere e sperimentare lo studio una volta tornati a scuola. Per Wenger (1998) è la partecipazione alle pratiche di diverse comunità che rende possibile la definizione di un'identità sociale e personale. L'identità è quindi il risultato di una partecipazione ad

un'esperienza fortemente sociale di vivere nel mondo come membro di una comunità e attraverso il coinvolgimento (mediante azioni, discorsi ecc) in attività caratterizzate dalla presenza di altri attori sociali. Studi recenti, (Sfard e Prusak, 2005), muovono una critica alla letteratura esistente sul concetto di identità, in quanto sostengono che tale concetto venga introdotto senza una definizione precisa, come se fosse autoevidente. Lave e Wenger (1991), ad esempio, pur assegnando un ruolo centrale alla costruzione dell'identità nell'apprendimento non rimandano ad una definizione precisa di tale concetto. La proposta delle autrici è quella di studiare l'apprendimento alla luce del concetto di identità. L'apprendimento, infatti, può essere considerato il processo mediante il quale l'individuo colma il divario tra identità attuale e identità designata (*ibidem*).

L'identità secondo le autrici è un insieme di storie significative e reificate riguardo la persona, che si esprime mediante una complessa relazione dialogica tra la sua espressione attuale e il suo essere designata. Le autrici utilizzano il termine *reifying*, reificare, per riferirsi alla capacità della persona di rendere concreto ciò che di per sé sarebbe astratto, e quindi alla capacità dell'essere umano di concretizzare con comportamenti e azioni reali l'immagine che ha costruito di se stesso. L'identità attuale si riferisce appunto alle reificazioni che caratterizzano la storia attuale della persona. Nelle narrazioni di sé questo tipo di identità si esprime utilizzando verbi al presente e mediante asserzioni di fatto. (es: sono un bravo medico). L'identità designata si riferisce, invece, all'idea che l'individuo ha di sé e a come l'insieme delle storie significative che man mano concorrono alla costruzione della sua identità, da un lato influenzano: il suo presente e dall'altro la "progettazione" del suo futuro. Nelle narrazioni l'identità designata esprime i desideri, i bisogni, le aspettative, gli obblighi che l'individuo si riconosce e persegue, (es: devo diventare una persona migliore).

L'ipotesi che il gap tra l'identità designata e l'identità attuale possa essere spiegato dal processo di apprendimento, valorizza in diverso modo il potenziale delle pratiche educative. Non soltanto tali pratiche contribuiscono al mutamento dell'immagine di sé dell'individuo ma si getta luce anche sui soggetti e sui mezzi che consentono questo cambiamento; in tal senso gli educatori divengono narratori significativi che possono contribuire a ridurre l'effetto che le caratteristiche connotative socio economiche possono avere nel ridurre gli impatti positivi della scolarizzazione.

2. LO STAGE COME PRATICA AL “CONFINE” TRA SISTEMI

2.1 L'apprendimento nei sistemi di attività

Nel corso degli ultimi venti anni più autori (Resnick, 1987, trad. it., 1995, Brown, 1987, Gardner, 1991) hanno evidenziato una crisi dei modi tradizionali in cui vengono svolti i processi di istruzione e formazione (dalla scuola al mondo del lavoro) attraverso studi sulle pratiche di apprendimento in contesti esplicitamente non educativi. Secondo tale prospettiva culturale e situata l'apprendere non è un'attività separata ma parte integrante ed essenziale nello svolgimento di attività significative. Secondo Eckert, (1989) riguardo alla crisi dell'apprendimento, si possono distinguere due differenti problemi uno in termini cognitivi e l'altro in termini sociali:

1) problemi cognitivi: gli studenti difficilmente utilizzano le competenze acquisite a scuola per affrontare i problemi che incontrano nei contesti extrascolastici (costrutto del transfer, cfr capitolo successivo) e in tal senso anche i migliori studenti sembrano impreparati ad affrontare le richieste del mondo del lavoro cos' come i lavoratori sembrano poco flessibili ad imparare nuove pratiche in contesti di lavoro in continua evoluzione;

2) problemi sociali: gli studenti sembra preferire il “fallimento” a scuola quando il successo scolastico è in conflitto con i modelli di riuscita sociali presenti nei contesti fuori dall'aula o dalla scuola. Il problema sta proprio nel rapporto tra l'individuo e l'attività che deve svolgere sia essa scolastica che lavorativa.

I contesti di istruzione e formazione in egual misura mostrano una crisi dell'apprendere che pur nella loro diversità è assimilabile poiché entrambi adottano un modello scolastico tradizionale e condividono una stessa epistemologia dell'apprendimento (Zucchermaglio, 1996). Le istituzioni educative rimangono delle imprese di “distribuzione di conoscenze” (*Knowledge delivery*) dove si acquisiscono competenze che non potrebbero essere apprese al di fuori di esse. In tal senso, numerosi studi ci dimostrano come gli studenti che hanno successo a scuola spesso manifestano una inaspettata incapacità a trasferire ciò che hanno imparato. In particolare, particolarmente interessanti sono gli studi (Duprè et al., 1981; Caramazza, cCloskey, Green, 1981) che hanno evidenziato come gli studenti di fisica laureati con pieni voti falliscano nel risolvere problemi semplici di statistica o di meccanica proposti in situazioni o contesti leggermente diversi da quelli abituali universitari. Il gap tra

un'autentica comprensione e il successo scolastico rimane profondo e da qui nasce la crisi dell'apprendimento. In tale situazione di crisi dell'apprendere particolarmente efficace risulta la descrizione che ne dà Gardner (1991) dei principali personaggi che emergono in questo scenario: a) l'apprendista naturale (*intuitive learner*): è lo studente che crea delle teorie soddisfacenti per dar conto del funzionamento del mondo fisico e sociale che gli sta intorno. La sua comprensione è di tipo intuitivo ma spesso risulta funzionale per affrontare il mondo; b) lo studente tradizionale (*scholastic learner*): lo studente che acquisisce tutti i concetti e le discipline proposte a scuola ma che posto in un contesto extrascolastico risponde per lo più attraverso le teorie sviluppate come apprendista naturale. La sua comprensione viene mostrata rispondendo alle richieste di compiti convenzionali come quelli proposti a scuola, ma le risposte corrette non garantiscono una vera comprensione della disciplina appresa. c) l'esperto disciplinare (*skilled person*): uno studente o individuo di qualsiasi età che conosce concetti e sa esprimere abilità connesse ad ambiti di competenza o disciplinari e che è in grado di usare questa competenza in situazioni diverse fuori dall'ambito educativo vero e proprio. Mostra una comprensione di persona esperta che sa usare le proprie competenze adattandole ai diversi contesti e di risolvere problemi in situazioni incerte.

Proprio lo scollamento tra conoscenza scolastica e conoscenza esperta ha prodotto numerosi studi (Rogoff, Lave, 1984, Sternberg Wagner, 1986, Lave, 1988, Chaiklin, Lave, 1993), in contesti di vita quotidiana. L'apprendere scolastico ha delle caratteristiche specifiche che lo contraddistinguono da altre forme di apprendimento che avvengono fuori dalla scuola. Lo studio che sottolinea questa netta distinzione è l'ormai classico articolo di Resnick (1987, trad. it. 1995) *Learning in school and out*. La continuità tra i contesti scolastici ed extrascolastici non solo non avviene in maniera automatica, ma esiste una profonda diversità, quasi antipodica, dell' "intelligenza formale", scolastica, da quella "pratica", extrascolastica.

La discontinuità tra questi due contesti rischia di isolare e rendere inerti le conoscenze acquisite:

“Il processo di scolarizzazione sembra incoraggiare l'idea che il 'gioco della scuola' consista nell'imparare regole simboliche di vario tipo, senza supporre che ci sia molta continuità tra quello che si sa fuori e quello che si impara dentro la scuola. Molti studi mostrano che non solo la scuola sembra non contribuire in modo ovvio e diretto al rendimento extrascolastico, ma che la conoscenza acquisita al di fuori non sempre è usata come

supporto dell'apprendimento a scuola. La scuola sta cominciando ad apparire sempre più isolata dal resto di ciò che facciamo.(Resnick 1987, trad. it., 1995) .

In particolare dall'analisi che fa Resnick dei contesti scolastici ed extrascolastici si evidenziano quattro caratteristiche del funzionamento cognitivo degli individui nel contesto scolastico e il confronto con le relative caratteristiche tipiche dell'attività mentale nei contesti di vita quotidiana, sottolineandone l'antitetività:

1) Cognizione individuale a scuola versus cognizione condivisa al di fuori

Il carattere delle attività svolte all'interno del contesto scolastico è prevalentemente individuale: nonostante esista la possibilità che si svolgano attività di gruppo, il giudizio, la valutazione è, di fatto, sulla prestazione del singolo studente, basti pensare ai compiti in classe o gli esercizi da svolgere a casa e simili. Nonostante la compresenza degli alunni in classe, quindi, si richiede ad ognuno di produrre e pensare in modo indipendente dagli altri (Zucchermaglio 1996).

Al contrario il carattere delle attività svolte all'esterno della scuola, è prevalentemente sociale: il lavoro, la vita personale e il divertimento etc. hanno luogo in un contesto sistemico-sociale, o meglio, l'attività svolta singolarmente è strettamente interrelata alle attività svolte da tutti i componenti del sistema, ogni compito si basa sulla distribuzione e condivisione sociale delle competenze e conoscenze e il buon funzionamento del sistema stesso è dato dalla comunicabilità, compatibilità e interdipendenza dei singoli elementi. Nel sistema totale di interazione, oltre a ciò che è stato detto, esiste un ulteriore livello di condivisione e cioè quello con gli strumenti, i quali, sono in stretta relazione con le conoscenze e ne consentono importanti sviluppi incrementali.

2) Attività mentale pura nella scuola versus manipolazione di strumenti al di fuori

All'interno della scuola la forma di attività (anche valutativa) prevalente è quella che valorizza il pensiero "puro" : ogni strumento "esterno", materiale o cognitivo, come libri, appunti, computer, compagni di classe etc., è visto come un sussidio non permesso, a favore, si crede, di un maggior sviluppo dell'attività cognitiva. Nonostante alcune volte si permetta l'uso di tali strumenti, ad esempio nella fase di apprendimento, durante le verifiche e gli esami viene assolutamente vietato e, a volte, sanzionato.

Al contrario la forma di attività mentale al di fuori della scuola è strettamente connessa con gli strumenti: l'attività cognitiva emergente si compone di una sinergia di competenze personali e della capacità di "utilizzo" efficace delle competenze degli altri e degli artefatti e strumenti a disposizione. All'esterno della scuola, ad esempio, si ha la disponibilità di utilizzo di appunti per esporre un discorso, del computer per una

ricerca, del consiglio di una persona esperta etc. L'uso di tali strumenti, scrive Resnick, non è solo un modo con cui persone con istruzione limitata possono partecipare a sistemi di attività cognitivamente complessi; è anche un modo di accrescere la capacità di persone molto istruite ben oltre ciò che potrebbero fare indipendentemente da essi (Resnick 1987 tr.it. pp.64).

3) Manipolazione di simboli a scuola versus ragionamento contestualizzato fuori della scuola

L'attività scolastica si basa fundamentalmente sulla manipolazione di simboli distaccati dai loro referenti reali, tale processo è molto evidente, per esempio, nella matematica dove il legame con gli eventi e oggetti concreti viene evidentemente perduto, con esiti deleteri anche nei confronti dell'acquisizione delle conoscenze stesse, come scrive Resnick: "A scuola, l'attività simbolica tende a distaccarsi da qualsiasi contesto significativo. L'apprendimento scolastico si riduce al problema di imparare le regole di trattamento dei simboli e di parlare e scrivere secondo tali regole. Concentrarsi su simboli distaccati dai loro referenti può creare difficoltà persino allo stesso apprendimento scolastico" [...] c'è una "tendenza della conoscenza scolastica ad essere scollegata dalla vita reale" (Resnick 1987 tr.it. pp 68).

All'esterno della scuola, invece, la presenza immediata dell'oggetto e/o dell'evento, che ha un significato reale, permette di agire e di pensare nella logica delle situazioni concrete senza necessità di usare simboli per rappresentarli, evitando quella sensazione di perdere il senso delle loro attività, non cadendo nella "trappola di dimenticare con che cosa hanno a che fare i loro calcoli o i loro ragionamenti" (Resnick 1987 tr.it.pp 67).

4) Apprendimento di principi generali a scuola versus competenze specifiche richieste dalla situazione

Uno degli obiettivi principali della scuola è quello di insegnare capacità e principi teorici che abbiano carattere di generalità, applicabilità e trasferibilità in ogni contesto (Resnick 1987; Zucchermaglio 1996). Vari studi (Lesgold et al.,1988; Morris-Rouse,1985), però, dimostrano come le abilità acquisite all'interno della scuola siano difficilmente trasferibili in modo diretto in contesti pratici esterni, (Resnick 1987 pp.69) indicandoci quindi l'importanza dell'azione situata all'interno del contesto reale e specifico ai fini di un apprendimento efficace.

Analizzando ciò che accade all'esterno della scuola, quindi, notiamo come le attività richiedono competenze specifiche per la situazione (Resnick 1987) e dunque dipendenti

dalle risorse e dai vincoli dei contesti d'uso (Zucchermaglio 1996). Ma d'altra parte anche tale pratica non è priva di limiti infatti, come dimostrano varie ricerche (Carragher 1986; Schliemann, Acioly 1989), le capacità che si acquisiscono direttamente nei contesti specifici mostrano una scarsa capacità di generalizzazione e, al variare anche minimamente della familiarità della situazione, del compito, si va incontro a “rotture” (Resnick 1987) cioè a “cambiamenti inattesi o difficoltà che rendono inadeguate le modalità normali e routinarie di fare le cose”. La preparazione scolastica dovrebbe insegnare agli studenti ad imparare in modo adattivo per affrontare con successo ogni imprevedibilità, cambiamento, transizione, rottura all'esterno della scuola.

Come scrive Resnick, l'educazione professionale e l'addestramento tecnico si sono ritirati dal luogo della pratica in istituzioni create appositamente per l'insegnamento ad es. le Università, conseguentemente si assiste sempre di più ad una tensione tra l'addestramento teorico e pratico e vista la complessità sociale e tecnologica lavorativa, sempre più difficilmente l'educazione professionale su base scolastica consente di avere una preparazione adeguata all'ambiente di lavoro reale. Resnick, quindi, ipotizza essere vantaggiose forme di “apprendistato ponte” che usino ambienti simulati di lavoro e interazioni sociali appositamente create (Resnick, 1987 pp75).

2.2 La competenza esperta e l'agire riflessivo

L'adozione di una prospettiva situata e culturale permette di superare la distinzione tra conoscenza ed esperienza o tra pensiero teorico e pensiero pratico. Tale separazione è particolarmente importante e fondamentale quando si studiano contesti lavorativi come contesti sociali di acquisizione e uso di pratiche esperte di apprendimento (Zucchermaglio, 2006). Il pensiero pratico non è contrapposto a quello teorico ma piuttosto qualifica e descrive i processi cognitivi messi in atto nelle attività lavorative dal momento che diventa necessario per il raggiungimento degli scopi delle attività. Le comunità di pratiche sviluppano dei saperi specializzati fondati su pratiche condivise, tali saperi vengono trasferiti ai nuovi membri della comunità attraverso forme di apprendistato riconducibili all'apprendista di “bottega” che impara un “arte”. Il sapere attribuibile al “saper fare” qualcosa non è acquisito per principi teorici ma nasce e si sviluppa dalla pratica, inserito nella situazione, con gli strumenti necessari, e sotto la supervisione di un esperto. Le competenze professionali sono così sviluppate all'interno di specifiche comunità che trasmettono questi saperi fortemente situati (Mantovani, 2008). L'expertise per Goodwin (2003) nasce in sistemi di attività situati attraverso pratiche socialmente coordinate che

uniscono le persone nello svolgimento di un determinato compito. Il lavoro di Scribner (1984, trad. it., 1995) sulle pratiche lavorative degli operatori di un caseificio rappresenta uno dei primi tentativi di analizzare e studiare il pensiero pratico in situazioni lavorative reali. In successivi studi la Scribner (1986), cerca di fornire le specificità cognitive delle pratiche di pensiero esperto.

In particolare le caratteristiche cognitive di un esperto sono riconducibili a: a) la definizione dei problemi: l'esperto non sa solo risolvere problemi che si presentano ma anche individuarne di possibili in vista della situazione che affrontano; b) soluzioni flessibili: le pratiche di pensiero esperto sono caratterizzate da un alto grado di flessibilità cognitiva. I problemi possono essere risolti in un modo o in un altro tenendo conto di variabili e specificità della situazione; c) integrazione del contesto nel sistema di soluzione di problemi: l'esperto utilizza tutte le risorse sociali, simboliche e materiali che sono necessarie per svolgere l'attività prefissata; d) ottimizzare lo sforzo come strategia: l'esperto preferisce utilizzare modalità economiche per la soluzione dei problemi per risparmiare energia cognitiva e/o fisica; e) dipendenza da conoscenze specifiche e particolari: l'esperto utilizza conoscenze fortemente specifiche per la soluzione dei problemi perché più funzionali.

La pratica riflessiva è un ulteriore strumento concettuale per definire il pensiero dell'esperto e che cerca di sistematizzare gli aspetti cognitivi che mette in campo (Schon, 1983). Gli studi condotti da Schon si basano su un'attenta analisi del comportamento di professionisti esperti operanti in campi diversi (architettura, pianificazione urbana, ingegneria, psicoterapia, e management).

La capacità di riflettere sulle proprie pratiche di lavoro è parte di un "saper fare", di una competenza esperta che si sviluppa nel tempo .

L'utilità di questo processo che Schon definisce pratica riflessiva è ricondotta da Schon a tre situazioni in particolare: a) a situazioni di incertezza, complessità, mutamento, imprevedibilità che rendono difficile definire il problema professionale in modo chiaro e di affrontarlo secondo tecniche prestabilite; b) a situazioni in cui l'interesse di partenza è la trasformazione della situazione esistente in un'altra considerata preferibile; c) a situazioni esplicitamente finalizzate a capire come si conosce nel contesto della pratica professionale, per far emergere, attraverso la riflessione sull'azione, la conoscenza implicita nell'azione stessa.

In questa prospettiva, l'interesse conoscitivo non riguarda tanto la crescita delle conoscenze: l'interesse a capire la situazione ha infatti a che fare con l'interesse a

cambiarla; la situazione incerta viene compresa attraverso il tentativo di trasformarla ed è trasformata attraverso il tentativo di comprenderla.

Attraverso l'analisi della riflessione sull'azione compiuta da professionisti diversi Shon arriva a definire questa pratica "conversazione riflessiva con la situazione".

Tale processo nasce dalla necessità di risolvere un problema legato all'esercizio della propria professione e si basa sull'analisi e la comprensione della situazione e sull'individuazione di strategie efficaci per modificarla in un nuovo problema affrontabile con gli strumenti professionali disponibili.

La comprensione della situazione avviene attraverso due processi cognitivi interconnessi:

- a) affrontare il problema come caso unico (attenzione alla peculiarità della situazione e rifiuto di soluzioni standard);
- b) mettere in relazione la situazione attuale e specifica – il caso unico – con esperienze passate.

Questi due processi permettono di avviare la conversazione riflessiva con la situazione: in questo processo, il professionista attinge ad un repertorio di esempi, immagini, comprensioni e azioni che fanno parte della sua storia professionale e li usa per comprendere il nodo problematico attuale, ristrutturarlo e ridefinire il campo delle azioni possibili.

La costruzione di questi repertori avviene attraverso la capacità di sperimentare, nel tempo, azioni diverse all'interno del proprio campo professionale: quanto più si è in grado di variare e sperimentare modelli e modalità di azione, tanto più cresce il repertorio di pratiche e comprensioni disponibili a cui attingere per affrontare situazioni nuove, cioè per comprenderle e agire.

La possibilità di attingere a questo repertorio fornisce ciò che Shon chiama una "metafora generativa" utile a "vedere", sotto una nuova luce, la situazione incerta e problematica. In altre parole l'esperienza professionale sviluppata nel tempo permette di riconoscere, all'interno della situazione nuova un qualche elemento di similitudine con qualcosa che si è già incontrato e affrontato in passato.

La percezione della similarità e delle differenze tra le due situazioni (quella passata e quella attuale), una sorta di "sensibilità" esperta, consente di ristrutturare e riformulare il problema. Una volta costruita una nuova visione del problema, il professionista cerca di adattare la situazione alla questa nuova struttura data; questo processo apre la possibilità ad un tentativo di indagine della situazione attraverso un percorso esplorativo, articolato in una serie di "mosse" i cui risultati orientano l'azione e le azioni successive.

In altre parole , le implicazioni che dipendono dalla nuova impostazione data al problema attraverso il confronto con il repertorio delle esperienze passate, diventano “traiettorie di mosse” possibili, ipotesi di azioni, delle quali va verificata l’adeguatezza per risolvere il problema iniziale.

E’ a questo punto che il professionista si avvicina ai processi che caratterizzano l’epistemologia del ricercatore in quanto si trova a compiere una serie di verifiche delle ipotesi da lui formulate per scegliere quale, tra le traiettorie possibili di sviluppo dell’azione sia non solo realizzabile ma anche “desiderabile”.

E’ ciò che Shon chiama un esperimento sul campo in cui però la natura dell’esperimento risponde a criteri diversi rispetto a quelli di rigore e scientificità che caratterizzano la razionalità tecnica. In quest’ultimo caso infatti la procedura sperimentale ha l’obiettivo di confermare o rigettare una certa ipotesi, attraverso un controllo rigoroso del processo, per fornire una spiegazione di un fenomeno problematico.

Nel caso della sperimentazione condotta nella pratica invece il professionista è interessato a trasformare una situazione data in un’altra che preferisce, in cui cioè sa di avere gli strumenti per poter agire. La comprensione della situazione è sì importante, ma è funzionale al proprio interesse per il cambiamento. La specificità della sperimentazione che si realizza nella pratica è quella di essere contemporaneamente esplorazione della situazione, verifica di mosse e verifica di ipotesi.

Le ipotesi possono essere tradotte in azioni concrete (“vediamo cosa succede se faccio così”) di cui si analizzeranno poi le conseguenze, oppure essere solo manipolate a livello cognitivo , all’interno di un mondo virtuale, creato dall’esperienza del professionista. Si tratta di un percorso finalizzato ad anticipare gli sviluppi possibili di un’azione attraverso la locuzione “se...allora...”.

Le azioni sperimentali – concrete o mentali- sviluppate intorno alla situazione problematica servono a modellizzare la situazione e ad esplorarla nei suoi possibili sviluppi e nelle possibilità di azione che essa offre, attraverso l’individuazione di “punti” del percorso che richiedono una scelta in una direzione o in un’altra e che diventa vincolante per le scelte successive.

Le “mosse” (realizzate o immaginate) sono quindi un modo di interrogare la realtà , di dialogare , appunto, con la situazione. La sperimentazione nella pratica è lo sforzo di rendere la situazione conforme alla propria visione di essa , visione che ipoteticamente dovrebbe fornire una possibilità di agire sul problema; quando questo risulta impossibile

significa che l'ipotesi formulata o la ristrutturazione del problema sono inadeguati: si tratta comunque di una risposta che riporta il processo alla sua fase iniziale.

I risultati di questo processo di trasformazione/esplorazione della situazione (reale o virtuale) sono inoltre costantemente sottoposti ad un'ulteriore riflessione volta a valutare aspetti complessi quali: la capacità della sequenza di mosse di affrontare il problema, la desiderabilità dei risultati raggiunti o raggiungibili, la coerenza interna del percorso sia rispetto alla storia precedente del problema e della situazione che rispetto alle teorie e ai valori di riferimento del professionista, la desiderabilità e la coerenza degli effetti secondari, intenzionali e non.

Questa prospettiva riconosce l'importanza del tempo dedicato al pensiero e alla riflessione non solo nell'ambito della ricerca scientifica ma anche come elemento qualificante la competenza professionale. Essa permette inoltre, di superare la scissione che considera il pensiero come preparazione dell'azione e l'azione come realizzazione del pensiero, ricostituendo l'unità tra i due processi. Nella riflessione sull'azione infatti “ l'agire e il pensare sono complementari. L'agire amplia il pensare nelle prove, nelle mosse e nei sondaggi dell'azione sperimentale, e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. (...) E' il risultato sorprendente dell'azione che innesca la riflessione, ed è la realizzazione di una mossa soddisfacente che porta la riflessione temporaneamente ad una conclusione” (Shon, 1983, p. 287).

2.3 Tra scuola e lavoro: un'interazione complessa

I documenti dell'Unione Europea e dei governi nazionali che trattano la lotta alla dispersione scolastica e il basso rendimento degli studenti fra i 14 e i 19 anni, spesso asseriscono che i luoghi di lavoro possono dare quell'autenticità dell'apprendimento che è assente nella maggior parte delle aule scolastiche. Questo implica che il lavoro o, più in generale, un percorso di formazione professionale possa offrire un'importante fonte di motivazione per quegli studenti che vivono con difficoltà il loro rapporto con la scuola. La ricerca e la teoria dell'apprendimento non possono più evitare di interrogarsi su come le persone effettivamente apprendono nella vita quotidiana. In tal senso, l'apprendimento deve essere visto come un aspetto intrinseco alla vita delle persone, intese come esseri sociali; l'apprendimento non può più essere trattato come un processo esterno, che avviene solo nelle menti degli individui. Lave e Wenger mostrano come l'apprendimento sia inevitabilmente un processo di interazione che comprende, oltre agli insegnanti, ai genitori

e ad altri adulti con una responsabilità educativa formale, anche i pari; in altre parole, l'apprendimento non è solo un processo di trasmissione tra l'esperto (insegnante, genitore o datore di lavoro) e colui che impara. Se è vero che attualmente, l'apprendimento sul posto di lavoro è un processo di partecipazione, va considerato che esso coinvolge anche l'acquisizione di conoscenze che non sempre sono disponibili nelle comunità di pratiche nelle quali le persone si trovano. In altre parole, l'apprendimento all'interno dei contesti lavorativi ha a che fare con i problemi della conoscenza, del curriculum e degli aspetti pedagogici che non possono essere affrontati se l'apprendimento è visto solo come un processo di partecipazione (Young 2001). L'approccio socio-culturale all'apprendimento propone una concettualizzazione molto più sofisticata del tipo di conoscenza necessaria e di come si possa acquisirla per diventare membro di una specifica comunità professionale. Ciononostante, anche gli studiosi di questa prospettiva non problematizzano i contenuti della conoscenza professionale considerandola come un qualcosa di non ambiguo, intrinsecamente presente nel contesto lavorativo. Il tema della conoscenza viene affrontato spesso nella letteratura scientifica di taglio organizzativo, con riferimento al *knowledge management*. Come hanno notato Cook e Seely Brown (1999), d'altro canto, la priorità di un tale approccio è il management, cioè la gestione per fini specifici; questo fa sì che il concetto di sapere tenda facilmente a degenerare in qualcosa di più simile all'informazione, la quale, al contrario della conoscenza, può essere controllata, spostata e distribuita senza grandi problemi. Secondo questi autori, la conoscenza è, rispetto all'informazione, molto meno "gestibile", in quanto non può essere separata da chi lo possiede e dal modo in cui viene usata. E' quindi connessa ai fattori di potere e di identità che caratterizzano ogni organizzazione. Ci sembra quindi che ci sia un parallelismo tra questa visione della conoscenza come "informazione" che pervade la letteratura sul management, e quella che lo considera come "qualcosa da trasmettere", che si rifà alla concettualizzazione tradizionale del transfer.

Come indicano Cook e Seely Brown, è importante considerare il sapere tacito e quello esplicito come non necessariamente riducibili l'uno all'altro. L'esempio da loro fornito a tal proposito riguarda il fatto che il sapere esplicito che una persona può avere sulla bicicletta, ha poco a che fare con il sapere tacito coinvolto nella capacità di saperla usare per muoversi. D'altro canto però, l'estensione di quanto le cosiddette conoscenze di "know-how" (il "sapere come") siano tacite è molto variabile e, in tal senso, l'esempio della bicicletta è fuorviante. Il sapere coinvolto in qualsiasi attività è sempre un misto di conoscenza tacita, situata ed esplicita, in proporzioni variabili. Può infatti essere utile

conoscere le marce per andare in bicicletta, ma questa conoscenza non è sempre necessaria per poterlo fare. D'altro canto, un pilota aeronautico ha bisogno di una considerevole quantità di conoscenza esplicita sugli aerei se deve pilotarne uno. E' questo il punto fondamentale che deve affrontare chi si occupa di istruzione e formazione professionale. Il secondo chiarimento riguarda la distinzione tra il sapere tacito, che non può essere reso esplicito, e la conoscenza situata, che è incorporata in contesti particolari. A differenza del sapere tacito, la conoscenza situata può essere resa esplicita; essa può essere - come illustrano gli studi sulla navigazione aerea di Hutchin (1993) - distribuita tra i membri di un gruppo di lavoratori ed essere quindi legata a specifici contesti e alle relazioni sociali che in essi si realizzano. Mentre il sapere tacito non è, come Cook e Seely Brown indicano, una forma nascosta di conoscenza esplicita che sta solo aspettando di essere codificata, la conoscenza situata può essere resa esplicita o codificata come nel caso di ricette, libri di testo e manuali. Ciò non significa naturalmente che la codificazione fornisce una completa descrizione del sapere necessario all'azione, come sapranno tutti coloro che hanno cercato di seguire le istruzioni per l'assemblaggio di attrezzature elettroniche, o quelle contenute in un libro di gastronomia.

L'ultimo chiarimento che vorremmo introdurre, che è stato trascurato dai più attenti teorici della conoscenza organizzativa come Cook e Seely Brown (1999) e Seely Brown and Duguid (2000), riguarda la distinzione fra le differenti forme di codificazione delle conoscenze, che dipendono dallo scopo per cui si codifica. nell'ambito del concetto generale di conoscenza, tre fondamentali distinzioni:

- Conoscenza tacita e situata: mentre la conoscenza situata è inserita in contesti specifici ma può essere resa esplicita o codificata, il sapere tacito si riferisce alla conoscenza associata con attività che non possono essere codificate.
- Conoscenza situata e codificata: tale distinzione riconosce la differenza tra il sapere che è incorporato nei contesti specifici e che può essere acquisito attraverso la partecipazione a quei contesti e la conoscenza che è codificata in sistemi di regole applicabili a un'ampia gamma di contesti.
- Conoscenza organizzativa, specialistica e pedagogica: queste distinzioni si riferiscono ai differenti scopi che la codificazione persegue. La conoscenza organizzativa si riferisce al sapere che una certa organizzazione codifica per i suoi propri bisogni; essa è la conoscenza esplicita che le persone devono acquisire per essere accettati come membri di quell'organizzazione. La conoscenza specialistica è la forma di codificazione tradizionalmente associata con la ricerca scientifica e con

la produzione di nuova conoscenza; essa è generalmente localizzata nelle università e fornisce i criteri distintivi dei vari campi del sapere. La conoscenza pedagogica è il sapere codificato per scopi di istruzione di cui la forma paradigmatica è rappresentata dalle materie scolastiche.

Queste distinzioni sollevano una serie di importanti questioni per chi si occupa di istruzione e formazione professionale. Storicamente, la maggior parte dei programmi relativi ai corsi di formazione professionale ha trattato separatamente la teoria, cioè la conoscenza codificata, e la pratica, cioè il sapere tacito e situato. La responsabilità della trasmissione della “teoria” è ricaduta sui corsi di formazione professionale, o sugli istituti scolastici di istruzione secondaria a indirizzo professionale, mentre i luoghi di lavoro hanno assunto la responsabilità di socializzare gli apprendisti alle varie culture professionali, trasmettendo loro le abilità e la conoscenza pratica legata al lavoro. Nella maggior parte dei programmi di istruzione e formazione professionale la questione di come gli studenti/apprendisti imparino ad applicare la teoria sul posto di lavoro (in altre parole la relazione tra teoria e pratica) è data per scontata, sebbene alcuni ricercatori hanno identificato come la componente pratica della formazione possa essere usata come un’opportunità per sviluppare il sapere tacito e la conoscenza situata (Eraut 1999). La nostra distinzione tra conoscenza tacita, situata e codificata suggerisce che la relazione tra questi diversi saperi e i luoghi dell’apprendimento sia molto più complessa. Una serie di lavori realizzati nell’ambito della Activity Theory (Beach 1999; Engeström , 1996; Van Oers 1998) hanno introdotto l’idea che l’apprendimento sia un processo orizzontale oltre che verticale. Possiamo distinguere tre modi diversi in cui la distinzione orizzontale/verticale è stata sviluppata , in particolare con riferimento ai lavori di Engeström, Beach e Van Oers e alle loro implicazioni per la ricerca sulla formazione professionale.

Il primo modo di guardare al processo di apprendimento è relativo al movimento attraverso confini: Engeström (1996) discute sul fatto che una delle sfide principali che le persone e i gruppi affrontano nelle società moderne riguarda l’apprendimento di come attraversare i confini sociali e culturali tra diversi sistemi di attività. Egli descrive questo “attraversamento dei confini” come una forma di sviluppo orizzontale e identifica i tre principali cambiamenti che gli “attraversatori di confini” si trovano a dover affrontare: 1) essi devono imparare come superare le contraddizioni che si manifestano nella vita quotidiana, 2) gli “attraversatori di confini” devono essere preparati a poter cambiare la direzione della loro vita, imparando a lavorare con altre persone che vincoleranno le

loro possibilità d'azione³) le persone devono imparare come muoversi dall'im maturità e dall'incompetenza iniziale, verso la maturità e la competenza. Tutto ciò implica un coinvolgimento delle persone nell'uso della discorso, degli artefatti culturali e delle situazioni sociali per mediare la loro comprensione del mondo e per concettualizzare nuove relazioni, nuove forme di conoscenza e nuove pratiche di lavoro (Engestrom, 2003).

Il secondo riguarda, invece, le nuove relazioni tra le persone e le attività sociali: Beach (2003) mette in dubbio l'assunzione della psicologia dello sviluppo secondo la quale l'apprendimento è primariamente un processo di sviluppo verticale. L'autore è interessato a dimostrare come le conoscenze, le abilità e l'identità delle persone cambino nel tempo come risultato della relazione che essi sviluppano con le istituzioni e con i gruppi sociali. Lo sviluppo è inteso come una serie di passaggi tra differenti contesti di attività; l'aspetto orizzontale dello sviluppo si riferisce a come le persone affrontano e sviluppano conoscenze e abilità sia sul posto di lavoro che nelle classi scolastiche e in che modo le loro identità cambiano nel tempo.

Il terzo, infine, rimanda alla ricontestualizzazione del sapere: lo sviluppo del pensiero astratto non si riferisce ad una questione di decontestualizzazione delle azioni e dei pensieri, ma è inquadrato in un processo di continua e progressiva ricontestualizzazione. Secondo Van Oers, questo processo di ricontestualizzazione può avvenire in due modi: come sviluppo orizzontale, quando attività familiari sono realizzate in un nuovo contesto, o come sviluppo verticale, prendendo come esempio la matematica, quando le nuove attività sono sviluppate attingendo a visioni intuizioni derivate dai "mondi costruiti teoricamente".

2.4 Il transfer come costruito per comprendere il trasferimento di conoscenze tra istruzione e lavoro

Il transfer è stato considerato un problema di profonda rilevanza, nei paesi industrializzati, nell'ambito dell'istruzione professionale e nel training fin dall'avvio dell'istruzione di massa (Guile, Young, 2003). Il focus sul transfer, in questa sede, permette pertanto di comprendere il processo di trasferimento di conoscenze e competenze dal contesto scolastico a quello lavorativo che nel caso dello stage risulta un problema rilevante. Il costruito teorico di transfer è stato considerato e dibattuto da diverse prospettive teoriche muovendo da un interesse di studio relativo ai processi cognitivi, nell'ambito della psicologia dell'apprendimento. Il transfer è stato studiato classicamente dall'approccio

associazionista, che propose la teoria degli elementi identici (Thorndike, 1924) per spiegare come il transfer si realizzi da un compito ad un altro nella misura in cui essi condividono gli stessi elementi. Il cognitivismo rompe la tradizione associazionista e pone l'accento sulle strategie con un diverso grado di generalità e specificità che l'individuo utilizza per risolvere i compiti assegnati. Tali strategie possono essere insegnate, sviluppate e migliorate. L'approccio cognitivista fa riferimento alla teoria degli elementi identici distanziandosene, ovvero colloca il suo interesse non più alla somiglianza dei compiti di apprendimento, ma al carattere attivo dell'organismo che non si limita a reagire agli stimoli ma interagisce con essi: la somiglianza tra i compiti viene vista in rapporto al soggetto e alle sue conoscenze o schemi di cui dispone e alla sua capacità di cogliere elementi simili (Campione, Brown, Ferrara, 1983). Si sottolinea, in tal senso, una visione metacognitiva del transfer che enfatizza il ruolo di chi apprende come capace di cogliere il problema e di rappresentarlo consapevolmente (Boscolo, 1997).

Di chiara matrice cognitivista è anche l'apporto che Bruner ha dato negli anni '70 al costrutto di transfer mettendo in luce la dimensione strutturale dell'apprendimento. La necessità, secondo Bruner (1966), è quella di far apprendere le idee fondamentali delle discipline attraverso modalità didattiche, come ad esempio l'apprendimento per scoperta, che permettono di cogliere le relazioni strutturali tra gli elementi del sapere, sia in relazione alla singola disciplina che tra discipline diverse. Il transfer, inoltre, è stato considerato per studiare il rapporto tra conoscenze pregresse e quelle in ingresso in termini di indagine sugli ostacoli cognitivi, sugli schemi alternativi e sulle concezioni errate (misconceptions), (Ajello, 1995). Lo studio del transfer è legato, secondo James Voss (1987) all'attività di problem solving nella sua accezione più ampia, dal momento che, qualsiasi attività nella vita quotidiana degli individui può essere considerata come un'attività di problem solving. Tale connessione, sviluppata inizialmente dalla psicologia della gestalt, viene proposta da Voss per spiegare le modalità attraverso cui l'individuo acquisisce e usa la sua conoscenza e come tale conoscenza sia trasferibile in ambiti affini. L'autore individua quattro fattori che facilitano il problem solving – l'abilità intellettuale, le conoscenze precedenti, l'attitudine verso un particolare contenuto, le abilità cognitive utilizzate in una particolare situazioni di apprendimento – attraverso i quali colui che impara, posto di fronte ad un compito, compie una selezione che riguarda un'esperienza precedente per poter affrontare la prestazione richiesta. L'apprendimento non è una mera memorizzazione, ma un'elaborazione di informazioni ove concorrono sia i fattori prima elencati che l'acquisizione di procedure utili al recupero dell'informazione.

Nei primi anni novanta si assiste ad un'ulteriore teorizzazione del transfer come disposizione che risente dell'influenza dell'approccio socio-culturale. L'attenzione si sposta dall'applicabilità delle strutture- conoscenze, strategie- alla coerenza delle modalità dei processi partecipativi nelle diverse situazioni. Greeno et al. (1996) propongono un approccio situato del transfer che considera l'apprendimento come partecipazione a sistemi di interazione tra le persone. Secondo questa prospettiva il transfer non è un fatto strettamente individuale, ma si verifica nell'interazione dell'individuo con la nuova situazione. Il transfer si realizzerà se l'apprendimento iniziale implica l'interazione con i vincoli e le affordances (*"opportunità percepibili"*: quell'insieme di azioni che un oggetto "invita" a compiere su di esso; Gibson, 1966) invariante presenti sia nella situazione iniziale che in quella nuova. Il focus sull'interazione e la partecipazione dell'individuo a determinate attività rimanda alla metafora dell'*apprendistato cognitivo*, utilizzata per connotare l'apprendimento in senso sociale e culturale (Lave e Wenger, 1991): gli apprendisti imparano ad agire, argomentare in modalità sempre più complesse prendendo parte all'attività, dapprima in modo periferico e via via, con l'aumentare della loro competenza diventano sempre più centrali. L'apprendimento avviene non soltanto in situazioni formali, ma poiché le persone apprendono anche nella vita quotidiana diventa una parte fondamentale della vita delle persone, come esseri sociali, (*ibidem*). L'apprendimento non è un processo di semplice trasmissione di conoscenza tra l'esperto (insegnante, genitore, tutor) e colui che impara: si sottolinea l'importanza del prendere parte a un numero di pratiche che permetta agli individui di sviluppare conoscenza e abilità di carattere situato. Tale prospettiva supera l'individualità dell'apprendimento a scuola e identifica la classe come una comunità di persone che apprendono attraverso l'interazione, la collaborazione degli studenti (Rogoff, 1994, Brown & Campione, 1994), la costruzione di oggetti di conoscenza, testi e artefatti (Scardamalia & Bereiter, 1994). Le persone, come affermano Lave e Wenger (1991), imparano "partecipando ad una comunità di pratiche".

Le teorizzazioni relative al transfer, fin qui descritte, possono quindi essere ricondotte, sinteticamente, a tre ampie concettualizzazioni che focalizzano l'attenzione su: il compito, l'individuo e il contesto, (cfr, Tab. 2).

Tabella 2. Le diverse concettualizzazioni di transfer

Autori	Le basi del transfer	Modalità del transfer
Thorndike, Judd Prospettiva Cognitivista (ad es. Sternberg)	Compito	transfer generale, transfer specifico, transfer specifico e generale
	elementi identici, strategie generali, schemi	
Bereiter	Individuo	transfer di situazioni
	disposizioni, comportamento intelligente	
approccio situato(es. Green)	Contesto	transfer di partecipazione sociale
	azioni individuali in situazioni statiche	
punto di vista socio- culturale (es. Beach)	azioni individuali in differenti organizzazioni sociali	sviluppo individuale del transfer
teoria dell'attività (Engestrom, Davydov)	attività collettiva in differenti organizzazioni sociali	sviluppo collettivo del transfer

L'interesse, nella ricerca attuale, è quello di studiare la questione dell'attraversamento di confini tra scuola e lavoro concentrandosi sulla dimensione orizzontale di acquisizione dell'expertise. La prospettiva di ricerca si amplia e si sviluppa in una visione multi-dimensionale di expertise (Engestrom, Engestrom e Kaerkaeinen, 1995), che considera gli esperti come coloro che agiscono in, e si muovono tra, contesti di attività paralleli e multipli (Tuomi-Grohn, Engestrom, Young, 2003). Gli esperti affrontano sfide negoziando e combinando ingredienti da contesti diversi per trovare soluzioni ibride. La relazione verticale tra esperto e novizio, quindi, è problematizzata e vengono individuate due accezioni che sostengono la dimensione orizzontale: policontestualità e attraversamento dei confini. Per policontestualità si intende il prendere parte degli esperti a compiti multipli e specifici in un'attività e l'essere coinvolti in modo crescente in una comunità di pratica, richiamando il costrutto di partecipazione periferica legittimata introdotta da Lave e Wenger. Accanto alla partecipazione e alla pluralità di attività in contesti differenti, si affianca l'attraversamento di confine tra le comunità di pratica. In tal senso l'approccio

socio-culturale focalizza la sua attenzione sullo studio del transfer come transizioni conseguenti tra organizzazioni diverse (Beach, 1999) e l'approccio della teoria dell'attività e dell'apprendimento espansivo (Davydov, 1990, Engestrom, 1987) sposta il focus dell'apprendimento dall'individuo alle relazioni tra i sistemi di attività.

Il contributo di Beach (2003) tiene conto non tanto del processo di apprendimento per riprodurre attività preesistenti quanto del cambiamento dell'identità e i contesti stessi che cambiano. Beach parla di transfer consequenziale individuandone quattro differenti tipi: laterale, collaterale, "circondanti" e di - pur sostenendo un'affinità tra i primi due e gli ultimi due. Le transizioni laterali e collaterali si verificano quando coloro che apprendono devono affrontare il movimento tra le particolarità di diversi contesti. L'esempio dell'autore è relativo ad un gruppo di studenti di scuola superiore che lavorando in un fast-food ha dovuto imparare sia le regole del ristorante che acquisire le abilità necessarie per consegnare hamburger (Beach & Vyas, 1998). Nelle transizioni "circondanti" e di mediazione gli studenti sono normalmente impegnati in attività che possono condurli a prendere l'iniziativa e a produrre così modificazioni sulla concezione di competenza e sui ruoli all'interno del posto di lavoro. L'esempio proposto per spiegare tali transizioni è quello relativo all'inserimento nel contesto di lavoro di un nuovo sistema informatico, trasformando gli esperti in novizi rispetto al nuovo strumento (Hungwe & Beach, 1995).

L'analisi compiuta Beach sebbene riconosca che i contesti abbiano un'importante influenza sull'apprendimento, tende a limitare il ruolo dei contesti nell'aiutare gli individui a "personalizzare" le loro esperienze. Von Oers (1998,1999) mostra come i contesti abbiano un ruolo molto più strategico nell'apprendimento di quanto Beach consideri. Secondo Von Oers i contesti hanno due funzioni nell'apprendimento:

- supportano la "particolarizzazione dei significati", eliminando alcuni significati non rilevanti;
- producono coerenza nell'insieme ("funzione connettiva" dei contesti)

La rilevanza del contesto è stata considerata sia dalla prospettiva cognitivista che dall'approccio costruttivista, ma se da un lato il contesto è visto in termini di strutture cognitive esterne, dall'altro viene considerato come situazioni sociali sperimentate dagli individui. Entrambe le prospettive, però sembrano considerare il contesto come separato dall'individuo: in altre parole, le situazioni agiscono sull'individuo dall'esterno. La teoria dell'attività cerca di superare tale separazione offrendo un approccio più dinamico, con l'idea che il contesto sia un sistema di attività che contestualizza e ricontestualizza i processi (Guile, Young, 2003). Secondo la teoria dell'attività le persone

sono motivate ad imparare quando sono inserite in un sistema di attività che incoraggia la collaborazione, la discussione e alcune forme di “sfide”. Il focus si sposta dal contesto alle attività necessarie a far sì che gli studenti possano trasferire le proprie conoscenze precedenti verso una nuova conoscenza. I lavori di Tuomi-Gröhn e Engeström (2003) e Van Oers vanno proprio in questa direzione: partendo dal contributo di Davydov (1990) con particolare riferimento al costrutto di *cell germ*, come uno strumento di strutturazione astratto volto a guidare le attività dello studente in una varietà di situazioni e focalizzano la loro attenzione sulle azioni degli individui all'interno del sistema di attività. Il modello teorico di Davydov limita i tipi di attività che sono disponibili per gli studenti e rappresenta un altro modo per formulare la funzione di specificazione dei contesti. Come affermano Tuomi-Gröhn e Engeström, il modello di Davydov identifica processi specifici e azioni di apprendimento che permettono di realizzare con successo operazioni di transfer. Engeström propone, come risultato della sua critica a Davydov, uno sviluppo diverso della Activity Theory, introducendo il costrutto di apprendimento espansivo. Nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale si può affermare che l'apprendimento espansivo coinvolge gli studenti, gli insegnanti e i datori di lavoro nel trovare un accordo che metta a fuoco le caratteristiche e le pratiche organizzative del contesto lavorativo e di quello scolastico. In tal senso l'apprendimento espanso apre la strada alla possibilità di implementare nuove pratiche in sistemi d'attività diversi. Il ciclo dell'apprendimento espansivo che si realizza attraverso un processo circolare di messa in questione, modellizzazione, implementazione cioè la messa in pratica e la revisione di una qualsiasi azione, rappresenta una forma di transfer di sviluppo. Ciò significa che l'apprendimento espansivo ha un impatto sia sul sistema d'attività stesso che sugli individui e sui gruppi che in esso lavorano. In primo luogo, Engeström sottolinea che il focus dell'apprendimento dovrebbe essere posto sull'insieme delle relazioni che costituiscono il sistema d'attività e non solo sui suoi elementi specifici. Da ciò consegue che la ricerca sull'istruzione e la formazione professionale devono sviluppare nuovi tipi di relazione educativa tra le scuole e i contesti lavorativi e tra gli insegnanti, i tutor e gli studenti. In secondo luogo, va sottolineato come la questione pedagogica e la relazione tra i diversi sistemi, i curricula e le qualifiche devono essere trattati contemporaneamente e non come aspetti separati. In terzo luogo, l'enfasi sull'identificazione delle contraddizioni che esistono all'interno e tra sistemi d'attività solleva una serie di questioni sia per quanto riguarda la scuola, sia per quanto riguarda i posti di lavoro. Rispetto al contesto

scolastico, l'accento sulle contraddizioni suggerisce che gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a identificare le incongruenze tra ciò che ci si aspetta che loro imparino "da programma" e ciò che loro ritengono di dover sapere in quanto apprendisti e futuri lavoratori. Nel caso dei datori di lavoro essi dovrebbero esplicitare qualsiasi discrepanza tra il sapere posseduto dai loro impiegati e quello di cui questi potrebbero aver bisogno per far fronte alle nuove richieste della produzione. Il costrutto dell'apprendimento espansivo proposto da Engeström sembra poggiare sull'assunzione che le scuole e i contesti lavorativi condividano gli stessi obiettivi e che quindi collaboreranno per sostenere il transfer di conoscenza e abilità attraverso i diversi contesti. Tale assunzione appare alquanto problematica, soprattutto in paesi come il Regno Unito, nei quali non esistono tradizioni di partenariato sociale. D'altro canto, il modello potrebbe avere un'applicazione diretta nel caso del transfer tra l'università e l'industria, dove i benefici reciproci di un tale partenariato sono più ampiamente riconosciuti. Secondo modalità che molto raramente coinvolgono le scuole di istruzione e formazione professionale, le università spesso hanno collegamenti con le aziende attraverso i contratti di ricerca. La sfida per chi si occupa di formazione professionale è quella di cercare di stabilire relazioni con i dirigenti aziendali e datori di lavoro per gettare le basi di una collaborazione per la messa a punto di programmi formativi che connettano il sapere scolastico e il sapere pratico-professionale in nuovi modi.

3. LA RICERCA ETNOGRAFICA IN CONTESTI DI FORMAZIONE-ISTRUZIONE

Un primo aspetto da considerare in una ricerca empirica è quello della non neutralità della scelta metodologica che si decide di utilizzare. «La metodologia di ricerca [...] non è mai uno strumento neutro nella produzione dei risultati» (Zucchermaglio, 2003, p. 52). Il ricercatore è posto di fronte a molteplici scelte sia di carattere teorico che epistemologico che dipendono da numerose variabili come la peculiarità del fenomeno studiato, le scelte compiute da altri ricercatori in precedenti lavori di ricerca, le caratteristiche del contesto e degli attori sociali coinvolti. Le decisioni che il ricercatore è costretto a prendere si rendono necessarie ai fini della ricerca, ma vanno sottolineate ed esplicitate le ragioni di una decisione piuttosto che di un'altra. Ciò rende il ricercatore parte dell'intero processo di ricerca da cui dipendono anche gli esiti.

Il presente lavoro si propone di studiare lo stage formativo all'interno di una scuola secondaria di secondo grado adottando le prospettive teoriche descritte nel precedente capitolo. La metodologia utilizzata è di tipo qualitativo e la scelta è legata ad un forte interesse per la comprensione di specifici processi sociali «dall'interno», ovvero in una prospettiva di carattere etnografico.

Se consideriamo l'etnografia uno "stile di ricerca" (Brewer, 2000), piuttosto che una metodologia o un metodo specifico, l'obiettivo diventa quello di comprendere i significati sociali delle attività in cui le persone sono coinvolte in un dato contesto. Brewer prevede che il ricercatore «si associ» al contesto che studia e qualche volta, con gradi e modalità differenti, «partecipi» a quello che accade al suo interno. In ottica etnografica, infatti, le scienze sociali sono orientate alla comprensione delle azioni delle persone e delle loro esperienze del mondo, nonché delle modalità con cui le azioni motivate si generano a partire dalle esperienze e, successivamente, si riflettono su di esse (ibidem). «In questo senso l'etnografia consiste nello svolgere ricerca sul campo in situazioni di vita reale» (Mantovani G., 2003, p. 23).

Più in generale, l'etnografia si sviluppa all'interno dell'antropologia culturale negli anni '20 (Malinowsky, 1922) come metodologia utilizzata per lo studio di popolazioni e culture lontane da quelle del ricercatore per capire il punto di vista del nativo. La caratteristica principale del metodo etnografico è la circolarità del processo di ricerca durante il quale vengono definiti di volta in volta gli strumenti più adeguati in base ai risultati di ogni fase del lavoro.

L'utilizzo della metodologia di tipo etnografico in ambito psicosociale si basa su delle caratteristiche generali ben rappresentate da Atkinson e Hammersley (1994) e identificate in:

- *Approccio esplorativo*: l'approccio iniziale al lavoro di ricerca deve essere il più ampio possibile: occorre raccogliere dati cercando di non avere in mente domande specifiche ma il più generali possibili per poi man mano ridurre il campo di indagine sulla base delle informazioni che sono state acquisite.
- *Ricerca basata su dati non strutturati*: gli strumenti utilizzati dal ricercatore non possono essere troppo rigidi e pre-codificati come ad esempio questionari a domanda chiusa o interviste strutturate. Gli strumenti di rilevazione privilegiati sono l'osservazione diretta, le interviste aperte, le videoregistrazioni, il diario di campo ecc.
- *Osservazione dettagliata di un ridotto numero di casi*: la ricerca etnografica non considera grandi numeri, ma focalizza la sua attenzione su una o poche comunità, famiglie o unità lavorative e/o organizzative. La validità dell'approccio si fonda sul presupposto teorico che in ogni interazione «sono operanti i sistemi di aspettative che definiscono l'appartenenza culturale, e che l'azione sociale contiene i principi della propria intelligibilità proprio in quanto realizzata in modo coordinato e organizzato» (Fasulo, 1997, p. 193). In tal senso, è importante affrontare, come propone Geertz (1973), il problema della «natura microscopica» dell'etnografia guardando alla sua circostanzialità come punto di forza, poiché le permette di ancorare la teoria sociale all'agire della comunità.
- *Analisi qualitativa che prevede interpretazioni esplicite*: l'analisi di tipo etnografico considera i fenomeni osservati sulla base della loro emergenza sul campo tenendo conto delle variazioni che possono verificarsi. I costrutti teorici vengono utilizzati come strumenti da mettere a punto e ri-definire sulla base di un'osservazione diretta di situazioni reali.

Tali caratteristiche possono essere considerate valide per qualsiasi tipo di ricerca che predilige una metodologia etnografica. Tuttavia, il risvolto applicativo di una metodologia di questo tipo può essere riferito, in particolare, ai sistemi di attività quotidiana (scolastici, organizzativi, familiari ecc) come quei contesti che, più di altri, rendono l'etnografia la metodologia più adeguata (Zucchermaglio, 2003). Lo studio dei contesti di vita quotidiana attraverso il metodo etnografico consente di interpretare i

significati più rilevanti per gli attori sociali attraverso comportamenti pubblici e intersoggettivamente accessibili che caratterizzano le loro attività (Raeithel, 1996).

Infatti, «l'etnografia si muove dal presupposto che le interpretazioni date dagli attori guidino in modo sostanziale la loro azione. Questo non significa ritenere che le interpretazioni siano in grado di spiegare completamente i comportamenti messi in atto, ma che invece possano chiarire qual è il quadro di riferimento entro il quale l'azione si situa e il modo in cui le azioni delle persone saranno comprese e otterranno risposta. L'insieme di queste interpretazioni e il modo in cui costantemente si rafforzano o sono negoziate nell'interazione costituiscono la cultura» (Fasulo, 1997, p. 191). Il sistema di interpretazioni di una data cultura è dato da pratiche discorsive, organizzazione spaziale e artefatti o strumenti prodotti dagli individui, ma anche come diversi aspetti acquisiscono valore all'interno di attività e pratiche condivise. Un lavoro etnografico non sempre considera tutti gli aspetti attraverso cui le persone costruiscono, gestiscono e negoziano il sistema di interpretazioni che caratterizza la propria cultura: il ricercatore può scegliere quali aspetti intende focalizzare in modo più specifico rispetto ad altri. Nel caso specifico, il presente lavoro considera come contesto di vita quotidiana la scuola come sistema complesso caratterizzato da una cultura specifica – o più di una – e in cui convergono sistemi di interpretazione molteplici che potrebbe essere studiato attraverso diverse domande di ricerca e strumenti di rilevazione. La focalizzazione potrebbe considerare la gestione organizzativa della dirigenza scolastica o le metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti o la relazione educativa tra insegnanti e allievi o lo sviluppo socio-affettivo e identitario tipico degli adolescenti. Il presente studio si propone di indagare – e comprendere quale tipo di apprendimento si realizza durante lo stage formativo di un liceo delle scienze sociali, e come gli studenti organizzano e costruiscono una pratica collettiva e condivisa attraverso la partecipazione a diverse attività.

3.1 L'attività di ricerca come pratica riflessiva

A partire dagli anni ottanta venne messo in discussione il delicato equilibrio tra soggettività e oggettività che caratterizzava l'etnografia classica, da Malinowski a M. Mead, e si diede enfasi alla partecipazione, alla riflessività e alla cocostruzione nella ricerca qualitativa. L'oggettività nella ricerca entrò in crisi e si privilegiò la rilevazione di pratiche culturali nella loro specificità all'interno di un agire sociale di particolari gruppi (Duranti, 2007). Nella prospettiva etnografica i dati non possono essere considerati "oggettivi" solo perché le

sequenze e le interazioni vengono registrate fedelmente con le più moderne apparecchiature (videoregistratori digitali, computer ecc), bensì non si deve perdere di vista la necessità di cogliere il contesto specifico dell'interazione.

La metodologia della ricerca-azione è, infatti, interessata agli aspetti della storia, originali ed unici di quel contesto e di quel gruppo sociale (*idios*), uniti alla continuità, ciclicità e ridondanze (*nomos*) che prendono forma in quel contesto, per quel gruppo e che i metodi di ricerca consentono di sistematizzare in un'insieme di conoscenze (Novara et al., 2008).

“Una volta che le culture non sono più presentate visualmente – come oggetti, teatri, testi – diventa possibile pensare a una poetica culturale che sia un intreccio di voci, di interventi posizionati. In un paradigma discorsivo invece che visuale le metafore dominanti per l'etnografia si allontanano da quella dell'occhio che osserva e vanno invece nella direzione del discorso espressivo. La “voce” di chi scrive pervade la sua analisi, e la retorica dell'obiettività e della distanza è abbandonata” (Clifford e Marcus, 1986, 12).

In tal senso, il ricercatore se vuole capire come funziona un ambiente di lavoro specifico, sia esso una scuola, un'azienda o una comunità, deve trattare quell'ambiente come “nuovo” (Mantovani, 2008), unico e non riconducibile a contesti simili che ha avuto modo di conoscere personalmente o attraverso la letteratura scientifica. Il ricercatore utilizzerà i documenti, le parole e gli artefatti di quel contesto non come qualcosa di casuale o poco rilevante ai fini del suo studio ma come il prodotto di un processo di adattamento reciproco o di un dialogo che avviene nel tempo tra le aspettative delle persone, i vincoli organizzativi posti alla loro attività e le risposte dell'ambiente alle azioni sia dei singoli che della comunità nel suo insieme. Il contesto oggetto di studio è stato trasformato da una lunga storia di collaborazione ancora in corso in cui gli attori sociali svolgono un ruolo importante e in cui il ricercatore ne è entrato a far parte. Occorre tener presente due importanti implicazioni quando si studiano contesti di lavoro relativi al repertorio condiviso tra i membri di una comunità di pratiche.

La prima implicazione riguarda la comprensione situata dei significati relativi alle parole, ai gesti, agli artefatti ai generi di discorso (Fasulo, 2003) propri del contesto in cui si utilizzano. Il significato di ogni aspetto dell'interazione non può essere compreso se non si entra in possesso dei codici usati da quella comunità (Mantovani, 2008). Il sistema di credenze e di pregiudizi del ricercatore vengono messi tra parentesi per dare voce al sistema di significati della comunità che si vuole conoscere.

La seconda implicazione del repertorio condiviso è che tale repertorio è in continua trasformazione: cambia nel momento in cui lo stiamo guardando. Le pratiche di una

comunità non sono un insieme dato per acquisito su cui tutti sono in accordo ma un processo di negoziazione e di conflitto continuamente in corso.

Wenger ritiene che i repertori condivisi agevolino la negoziazione sociale del significato delle situazioni tanto più importante se le situazioni sono percepite come ambigue (Mantovani, 1996, 2000). “Il repertorio di pratiche combina due caratteristiche che gli permettono di diventare una risorsa per la negoziazione del significato: la prima è che esso riflette una storia di impegno comune, la seconda è che esso rimane intrinsecamente ambiguo. Le storie delle interpretazioni date (nel passato alle varie situazioni) creano dei punti di riferimento condivisi ma non impongono un significato particolare” (Wenger, 1998, 83). Le persone che lavorano insieme vivono la stessa storia ma non necessariamente hanno gli stessi punti di vista su ciò che hanno esperito o su ciò che stanno vivendo. Le routine, gli arredi, l'uso degli spazi sono oggetto di negoziazione che può essere fortemente conflittuale. Il ricercatore entrando in una comunità di pratiche non può non considerare che in ogni contesto di lavoro sono presenti interessi diversi.

Il carattere situato di ciò che viene oggi definito “buona pratica” rimanda alla difficoltà di comprensione e trasferimento di queste modalità dell'azione professionale, al di fuori del contesto in cui sono nate. Si tratta infatti di una serie di conoscenze e capacità locali, in genere poco consapevoli, e difficilmente descrivibili anche da parte dei professionisti che le hanno sperimentate. I processi e i metodi partecipativi, mettono in crisi il controllo del ricercatore sull' “oggetto” e il senso di superiorità che accompagna il ricercatore nel suo rapporto con gli altri. È la partecipazione degli altri alla costruzione di senso e allo sviluppo della ricerca che conferisce alla riflessività il suo pieno significato (Mantovani, 2008); e con questo si rendono evidente i nessi tra riflessività e processi partecipativi, ovvero tra le dimensioni che creano ponti tra l'approccio interculturale e la ricerca ecologica trasformativa.

La riflessività è descritta non come un'autoanalisi, ossia una consapevolezza raggiunta in isolamento, il risultato di un monologo, ma l'effetto di un dialogo che momento per momento colloca il problema nel contesto sociale evidenziando il fatto che esistono molti modi di costruire il problema e studiarlo. È dunque attraverso il confronto con i partecipanti che il ricercatore diventa consapevole delle scelte teoriche e metodologiche che lo guidano, intendendo però con partecipanti tutti quelli che partecipano all'azione in diverse aree di ampiezza della medesima, «anzitutto il gruppo di ricerca e le persone che sono direttamente coinvolte in essa. In secondo luogo le persone a cui la ricerca verrà riferita, che la discuteranno, che ne accetteranno o respingeranno i risultati: i colleghi dei

ricercatori [...]. In terzo luogo le comunità più ampie, come la comunità scientifica e professionale degli psicologi, quella degli insegnanti e così via. In quarto luogo i media e le istituzioni che in qualche modo, anche indiretto, ne leggono e commentano i risultati, talvolta le finanziano, qualche volta persino le tengono nelle loro decisioni» (Mantovani, 2010) .

La riflessività comporta l'esigenza di costruire una memoria storica delle osservazioni che il ricercatore compie nel contesto di ricerca. In tal senso, nasce l'esigenza di descrivere i diversi passaggi del processo e di considerare questo come momento non accessorio ma costruttivo della ricerca. A tal fine vengono utilizzati differenti metodi e strumenti:

- osservazione partecipante
- diario di campo;
- interviste;
- l'osservazione degli eventi e delle interazioni;
- fotografie, videoriprese, supporti informatici all'osservazione in grado di registrare e segnare passaggi più delicati e/o ritenuti significativi.

3.2 Il dato empirico nelle scienze sociali

La costruzione del dato empirico o in altre parole il problema della definizione delle unità di analisi empiriche – rappresenta senza dubbio un importante nodo problematico.

Nella ricerca etnografica la base empirica effettiva rappresenta l'insieme delle esperienze e delle osservazioni del ricercatore, ma la base empirica analizzabile è solo un piccolo corpus di documenti e di resoconti (ad es. le note di campo) che sono inevitabilmente "filtrati" dalla selezione e dalla soggettività del ricercatore. L'organizzazione dei dati è il processo attraverso cui le informazioni che costituiscono la base empirica vengono trasformati in dati e inserite in strutture più o meno rigide. La semplice registrazione di osservazioni non equivale alla produzione dei dati, senza un osservatore che "legge" le osservazioni e le colloca entro un'attività di *framing* i "dati" non sono ancora "dati" (Ricolfi, 1998). "I dati, infatti, non sono altro che informazioni interpretate, ossia inserite dentro una "cornice" che le organizza" (ibidem). In quest'ottica, i dati psicologici non esistono di per sé, indipendentemente dal ricercatore che li produce/costruisce, selezionandoli dal continuum della vita psicologica degli attori sociali e facendoli emergere come «eventi empirici» (Zucchermaglio, 2003). Ad esempio, la presenza di una tipologia di "locus of control" piuttosto che di un'altra ha significato solo in quanto risultato della somministrazione di

una scala specifica, così come un certo tipo di attività collaborativa o azione congiunta emerge esclusivamente dall'analisi qualitativa delle pratiche sociali e dei discorsi in interazione. Oggi, infatti, molti ricercatori sociali non hanno la presunzione di credere che esistono dati da estrapolare dalle persone: «Usando la nota metafora proposta da Kvale (1996) il ricercatore non è quindi un minatore che estrae i dati fino a quel momento nascosti sotto terra, ma piuttosto un viaggiatore che cerca storie significative da raccontare al suo ritorno, per costruire le quali ha appunto bisogno di ascoltare “voci” e di “conversare” con le persone che incontra durante il viaggio. Ovviamente, e questo è un punto particolarmente centrale, durante tale conversazione sia il ricercatore che i partecipanti co-costruiscono attivamente gli oggetti della ricerca, anche in base ai loro interessi, scopi e capacità strategiche» (Zucchermaglio, 2003, p. 34). La ricerca costruisce, attraverso le domande che pone e le metodologie che usa, (Mantovani, 2003) il suo oggetto: sia il ricercatore che i partecipanti alla ricerca hanno degli interessi, scopi, capacità strategiche che intervengono nel lavoro di ricerca.

La questione dell'oggetto della ricerca come un prodotto della costruzione operata dal ricercatore attraverso gli strumenti concettuali e tecnologici che usa viene descritta da Mantovani G. (2003) come una «risposta postmoderna» dell'etnografia alla vecchia questione del confronto con i metodi delle scienze naturali. Secondo questa prospettiva, la maggior parte delle procedure utilizzate dalla ricerca qualitativa, a partire dall'inizio del secolo scorso, presupponevano che i dati raccolti fossero «vere e proprie finestre sulla “realtà” dell'esperienza dei “soggetti” coinvolti nella ricerca. La ingenua fede del primo Novecento non vedeva nelle “osservazioni” del ricercatore il risultato dell'applicazione delle sue griglie categoriali [...], delle sue tecniche di rilevazione, delle influenze ambientali e culturali che operavano in ogni contesto di ricerca. Né vedeva nelle informazioni fornite dai “soggetti” dei resoconti negoziati tra “soggetto” e ricercatore (spesso in condizioni di inferiorità del primo), dei momenti di un'interazione in cui spesso il “soggetto” cercava di venire incontro alle aspettative del ricercatore» (ibidem, p. 26). Oggi, si rafforza la convinzione che non ci sono dati oggettivi da “trovare” e “raccolgere”, ma piuttosto costruzioni che vengono prodotte in maniera collaborativa da ricercatori e partecipanti durante l'attività di ricerca. Inoltre, per descrivere gli attori sociali coinvolti nel processo di ricerca, proprio per sottolineare il ruolo attivo e responsabile nel processo di ricerca, si preferisce usare “partecipanti” e non più “soggetti”.

3.3 La metodologia osservativa e osservazione semi-partecipante

La ricerca etnografica si configura come un complesso lavoro di *bricolage* (Denzin, Lincoln, 1994, p.2), nell'uso di diversi metodi di indagine, nella produzione di differenti dati empirici che ciascun metodo rende disponibili (Cardano, 1997). La documentazione empirica, come accennato in precedenza, è costituita da un insieme eterogeneo di materiali: note etnografiche, registrazioni audiovisive, videoregistrazioni, mappe del luogo, fotografie, testi o documenti degli attori sociali, interviste aperte ecc. Questi materiali sono il risultato di attività di ricerca basate su regole di costruzione e organizzazione del dato empirico molto diverse tra loro. L'esperienza del campo diventa documentazione empirica attraverso una narrazione delle note etnografiche, citazioni e sintesi interpretative, descrizioni ecc (Sperber, 1982, pag.13). Quando la domanda di ricerca lo richiede e il contesto di ricerca lo permette a questo tipo di materiale empirico possono aggiungersi altri generi caratterizzati da una strutturazione e a volte da una quantificazione (Cardano, 1997). Il presente lavoro si caratterizza come una ricerca etnografica in cui le tecniche di rilevazione sono prevalentemente di carattere osservativo (interviste aperte, note di campo, fotografie, osservazioni). Tuttavia, sulla base della domanda conoscitiva e delle condizioni di ricerca si è potuto aggiungere un'altra tecnica di rilevazione più strutturata, il questionario, che ha permesso di raccogliere informazioni più generali. La documentazione empirica e le tecniche di rilevazione dipendono da variabili che non possono essere controllate dal ricercatore: cosa potrà osservare e come dipende dal contesto in cui si svolge la ricerca e dal rapporto che si instaura con gli attori sociali coinvolti. In particolare, i materiali empirici di cui il ricercatore potrà disporre dipende in modo prevalente dai rapporti che sarà in grado di costruire con i nativi. L'aspetto principale dell'esperienza di ricerca è identificabile nella partecipazione nella vita quotidiana che è contemporaneamente osservazione diretta, assunzione di ruolo e soprattutto interazione dialogica con gli attori sociali. Pertanto, l'osservazione partecipante rappresenta il cuore del lavoro sul campo, ma la forma e la direzione dell'osservazione evolvono nel corso della ricerca in modo ciclico (Fig.5)

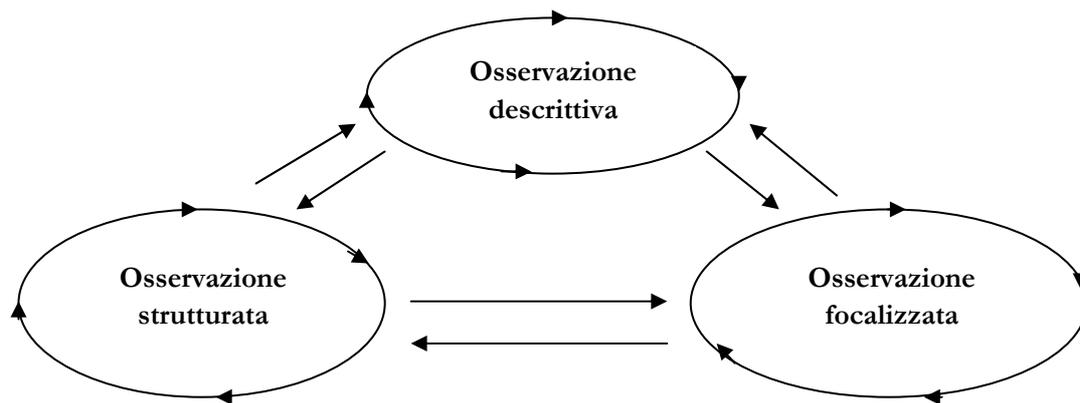


Fig. 5 Le fasi dell'osservazioni tratta da Cardano (1997)

L'osservazione descrittiva rappresenta la prima fase dell'osservazione etnografica che ha l'obiettivo di descrivere la cultura che ospita il ricercatore. Il compito è quello di guardarsi intorno e di cogliere ciò che accade, vede o ascolta attraverso note etnografiche. La descrizione di una cultura non è semplicemente un'azione di riportare ciò che si vede ma è un esercizio di scelta (Sen, 1986) e di selezione dell'insieme di stimoli e di fenomeni che si succedono. L'osservazione, pertanto, deve essere preceduta e accompagnata da una riflessione teorica che guida il processo osservativo e che consente di esplicitare i criteri che orientano la descrizione.

L'osservazione focalizzata consiste nell'analisi più dettagliata a partire dalla descrizione iniziale della cultura oggetto di studio. L'osservazione descrittiva individua spesso una nuova domanda conoscitiva diversa da quella ipotizzata prima dell'ingresso sul campo. Proprio questa nuova domanda indirizza l'individuazione del luogo della cultura su cui concentrare l'attenzione.

L'osservazione strutturata è uno strumento al quale il ricercatore ricorre quando le domande conoscitive possono trovare una risposta anche attraverso un'osservazione formalizzata e rigorosa. Ad esempio i comportamenti osservati verranno conteggiati e inseriti in una lista predefinita. Ciò permette una analisi accurata di alcuni aspetti a sostegno della domanda di ricerca.

Nel presente lavoro la scelta di utilizzare l'osservazione semi-partecipante è coerente con la metodologia etnografica: sono state esplicitate le intenzioni della ricercatrice di osservare gli interessati e nel caso proponessero un'interazione viene accolta senza impedire la spontaneità del dialogo.

3.4 Il metodo autobiografico

L'autobiografia, per Bruner (1983, 1990, 1994) si basa sulla concezione del sé come transazionale (non individuale) e distribuito (culturalmente situato). L'autore concepisce un sé narratore come prodotto della narrazione storica e un sé medesimo, aprendo la possibilità di concepire l'autobiografia come invenzione del sé. Si parte dal presupposto che la vita del soggetto sia costruita come un testo che prende forma e senso attraverso la narrazione, l'interpretazione e la reinterpretazione.

Le autobiografie, osserva Bruner (cit.), vengono raccontate, dai loro autori, come delle storie attraverso l'utilizzo della psicologia ingenua e di conseguenza esse non forniscono spiegazioni logiche, bensì spiegazioni di tipo narrativo. Le storie di vita, in particolare si concentrano su aspetti atipici della vita della persona in quanto l'intento dell'autore nel raccontare è quello di inserire il proprio sé nella cultura alla quale appartiene. La collocazione culturale di un individuo, infatti, identifica di per sé ciò che di ordinario è presente in lui e di conseguenza permette di considerare scontati molti dei suoi comportamenti che senza che sia bisogno di spiegazioni ulteriori affinché vengano compresi dal resto della società in cui è inserito. Le storie nelle autobiografie permettono di spiegare invece gli aspetti straordinari della stessa persona e per tale ragione si prestano particolarmente bene ad elaborare e ricostruire il significato di tutto ciò che si pone fuori dall'ordinario.

La questione metodologica intesa non come una scelta tecnica, ma una questione profondamente teorica rende estremamente attuale il contributo di Bruner (cit.), la dove ancora oggi in psicologia ci si pone il problema dell'oggettività dei dati raccolti in termini positivisti. In particolare i metodi che si basano sui resoconti verbali, "sul dire" sono considerati inattendibili fin dai tempi del rifiuto dell'introspezione come tecnica di indagine. Tale inattendibilità si basa sul travisamento secondo cui ciò che si dice può non corrispondere a ciò che si fa e di conseguenza che ciò che si fa è più vero di ciò che si dice. Nell'ottica narrativa, l'interesse del ricercatore non è di verificare l'aderenza o meno a quanto "realmente" accaduto, ma è di comprendere ciò che la persona pensa di aver fatto, i motivi del suo comportamento, la sua descrizione della situazione. Come afferma lo stesso Bruner (cit.) di fronte alle autobiografie ci si rende conto di stare ad ascoltare le persone nell'atto di costruire una versione longitudinale del sé. Queste costruzioni sono vincolate sia dagli eventi della vita di chi racconta, che dalle esigenze narrative della storia; sono inoltre costituite da storie minori che prendono senso nell'ambito più ampio della storia di

vita in generale. Se da un lato troviamo una visione Vigotskijana (1990) del pensiero inteso come interiorizzazione del dialogo, dall'altro abbiamo una visione pragmatica del linguaggio che prende vita dalla teoria degli atti linguistici per cui parlare è agire.

3.5 Lo studio di caso

L'attenzione verso lo studio di caso nei metodi di ricerca sociale è ampiamente discusso in letteratura. Punch (2005), per esempio, considera lo studio di caso come un approccio per la ricerca qualitativa e in particolare per le ricerche etnografiche, delle grounded theory e ricerche sull'azione. Alla domanda su che cos'è uno studio di caso Punch suggerisce che:

“L'idea di base è che un caso (o un piccolo numero di casi) vengono esaminati in dettaglio, usando qualsiasi metodo sembra opportuno. Ci possono essere una varietà di scopi specifici e domande di ricerca, l'obiettivo generale è quello di sviluppare una piena comprensione del caso in esame. (Punch, 2005, pag.144)

Egli riconosce che lo studio di caso dovrebbe essere considerata più una strategia del metodo e che occorre considerare: “che qualsiasi cosa può essere riferito a un caso, e il caso può essere semplice o complesso. Ma...possiamo definire un caso come un fenomeno di qualche tipo che si verifica in un contesto limitato. Il caso potrebbe riferirsi ad un caso singolo, o un ruolo, o un piccolo gruppo, o un organismo, o una comunità o una nazione. Potrebbe anche essere una decisione, o una politica, o un processo, o un incidente o un evento di qualche tipo, ecc.” (Ibidem)

Bryman (2004), invece, considera lo studio di caso come un disegno di ricerca. L'uso più comune, secondo l'autore, dello studio di caso riguarda lo studio di una comunità o organizzazione. L'enfasi viene posta sul setting e la tendenza è quella di associare lo studio di caso alla ricerca qualitativa, ma tale appartenenza non è del tutto appropriata in quanto l'utilizzo di tale approccio può essere utilizzato sia per le ricerche qualitative che quantitative.

Mentre, gli autori che maggiormente si sono occupati di studio di caso nella ricerca sociale sono Stake (2005) e Yin (2003). Stake (ibidem) sostiene che uno studio di caso è previsto quando si intende comprendere la complessità di un caso singolo. L'autore esplicita cinque requisiti fondamentali per lo studio di caso: 1) la scelta del problema; 2) la triangolazione; 3) la conoscenza dell'esperienza; 4) i contesti; 5) le attività.

“Ai fini della ricerca, lo studio di caso ottimizza la comprensione sostenendo il problema scientifico ed è credibile se si considera la triangolazione delle descrizioni e delle interpretazioni. Inoltre nella ricerca qualitativa l’enfasi viene posta sulla conoscenza dell’esperienza e si pone particolare attenzione all’influenza del contesto e sulle attività di quel contesto.” (Stake, 2005)

Le principali tipologie di uno studio di caso per Stake sono:

- Intrinseco, se si vuole una maggiore comprensione di un caso in particolare;
- Strumentale, se un caso viene analizzato per la conoscenza di un problema scientifico o per consentire una generalizzazione
- Multiplo o collettivo, quando un certo numero di casi vengono studiati congiuntamente al fine di indagare un fenomeno o una condizione generale.

Stake conclude che il ricercatore che intende utilizzare lo studio di caso deve tenere conto di alcuni elementi fondamentali:

- a) La delimitazione del caso – concettualizzazione dell’oggetto di studio;
- b) La selezione dei fenomeni, temi o problemi studiati;
- c) Individuazione di modelli per comprendere i temi presi in esame;
- d) Triangolazioni delle osservazioni principali come base per l’interpretazione;
- e) La selezioni di interpretazioni alternative;
- f) Asserzioni di sviluppo o generalizzazioni.

Gli elementi individuati da Stake potrebbero essere presi in considerazione anche per la ricerca qualitativa più in generale. Yin d’altro canto, identifica quattro disegni di ricerca per lo studio di caso sulla base di due dimensioni dicotomiche: singolo-multiplo; olistico-unitario. Il presente lavoro potrebbe essere ricondotto ad uno studio di caso nella definizione che ne dà Stake come studio di caso di tipo strumentale, dal momento che l’obiettivo è proprio quello di comprendere come una pratica innovativa, lo stage formativo, viene realizzata in base alle caratteristiche del contesto e quali esiti si verificano in termini di apprendimento per gli studenti.

PARTE II:
LA RICERCA

4.LA METODOLOGIA: PROCEDURA GENERALE DI RACCOLTA/COSTRUZIONE E ANALISI DEI DATI

4.1 Introduzione e metodologia generale

Lo studio qui presentato si configura come una ricerca di carattere etnografico, basata sull'osservazione semi-partecipante e su diverse tecniche di rilevazione di natura osservativa. L'oggetto di studio è l'apprendimento realizzato attraverso lo stage formativo all'interno di un preciso contesto educativo: il liceo. Si tratta, quindi, di quella che alcuni autori chiamano "osservazione naturalistica" (McBurney, 1986; Mantovani, 1995; Braga, Tosi, 1995; Fasulo, Pontecorvo, 1999), dal momento che «il ricercatore non esercita alcun tipo di controllo sul proprio oggetto di studio» (Braga, Tosi, 1995, p. 86). Attualmente la metodologia etnografica viene utilizzata in ambiti definiti "workplace studies" (Heath, Knoblauch e Luff, 2000), sistemi di attività lavorativa considerati come complessi sistemi di pratiche sociali che interagiscono secondo obiettivi culturalmente definiti (Scribner, 1997). Una metodologia di tipo etnografico permette di compiere un'analisi delle organizzazioni e dei gruppi in azione (Zuccheromaglio, 2002), consentendo di rilevare il modo in cui le pratiche sociali sono costruite, mediate e realizzate attraverso interazioni sociali, tenendo conto del contesto in cui esse hanno luogo (Zuccheromaglio, 2003). Le tecniche di indagine che consentono la descrizione delle pratiche sociali in un lavoro sul campo sono limitate a cosa e a come si può osservare a seconda del contesto della ricerca e al rapporto costruito con gli attori sociali. "La chiave di questa esperienza resta comunque identificabile nella partecipazione alla vita quotidiana, che è, ad un tempo, osservazione diretta, assunzione di ruolo e, soprattutto, dialogo." (Cardano, 1997). Il ricercatore insieme agli attori sociali, infatti, sono impegnati a condividere e a negoziare gli obiettivi, gli strumenti e i tempi della ricerca in una prospettiva di ricerca dialogica, (Zuccheromaglio, 2002). La modalità osservativa utilizzata di tipo "scoperta" (Cardano, 1997), però, può essere sottoposta ad alcuni rischi: a) il ricercatore può rappresentare un elemento di disagio per gli attori coinvolti, come colui che può procurare danni alla comunità, b) le persone coinvolte nella ricerca possono usare il ricercatore per ottenere una buona immagine del loro lavoro, c) il ricercatore può essere utilizzato come arbitro in una disputa tra gruppi di persone in conflitto tra loro.

4.2 La scelta del contesto in cui svolgere la ricerca: il Liceo Ariosto di Ferrara

Numerosi studi, basati sulla teoria dell'attività, negli ultimi 15 anni si sono occupati del problema del trasferimento delle conoscenze tra la scuola e il contesto di lavoro in un'ottica di co-costruzione e di partecipazione tra due o più sistemi di attività che, seppur diversi nelle loro entità interne, interagiscono attraverso un oggetto comune di attività (Engestrom, 2006). Tale prospettiva può essere assunta a modello per studiare casi in cui si realizzano esperienze innovative di connessioni tra teoria e pratica nel contesto scolastico. La presente ricerca, pertanto, si propone di studiare quelle esperienze di eccellenza per capire quali sono i fattori che facilitano la realizzazione da parte della scuola di rapporti con l'esterno. Il contesto individuato per la ricerca è il Liceo Ariosto di Ferrara che ormai da anni promuove la connessione tra teoria e pratica attraverso la realizzazione dello stage formativo (Marchetti, 2001). Il Liceo Ariosto rappresenta un caso di eccellenza rispetto all'individuazione e alla realizzazione di pratiche didattiche innovative che non esulano dalla progettazione curricolare ma che sono parti integranti di essa. Lo studio di quelle esperienze di eccellenza che promuovono il cambiamento attraverso la ricerca e la riflessione collettiva, è di particolare interesse per capire quali siano i fattori che facilitano la realizzazione di buone pratiche. L'intento, quindi, non tanto quello di rilevare le buone pratiche utilizzate per la realizzazione delle innovazioni e di trasferirle da un ambito all'altro, perché esse sono buone in quanto sono contestualizzate, legate a quella situazione, a quelle persone, a quei vincoli, a quelle risorse, a quelle opportunità, a quei rapporti (Manoukian, 2007). Manoukian riferisce che per poter trasporre buone pratiche occorre trasformarle in esperienze, cioè a qualcosa a cui si è pensato. La metodologia della ricerca-azione e della collaborazione interistituzionale tra scuola e mondo accademico (Gruppo Università e Scuola, 1979, Girardet, Grazzini, Hoffman, Pontecorvo, 1983, Pontecorvo, 1983) potrebbero essere delle modalità attraverso le quali possa avvenire il trasferimento delle pratiche.

“La ricerca-azione è importante perché si fonda sull'assunto che conoscenza e azione si collegano non solo nel pensare per agire, ma anche perché agendo si pensa, ovvero l'azione offre delle possibilità di comprensione se viene riflettuta e auto-osservata” (Manoukian, 2007).

Sulla base del paradigma della ricerca-azione il liceo Ariosto ha condotto sperimentazioni innovative legate al “fare scuola” promuovendo un continuo dialogo e apertura con l'università, gli enti di ricerca, il MIUR, enti locali ecc. Il liceo ha quattro indirizzi: classico, scientifico, scienze sociali, linguistico. In particolare l'indirizzo delle scienze sociali si

colloca all'interno di una sperimentazione iniziata nella seconda metà degli anni '70 attraverso la costituzione di una rete di scuole che raggruppa i Licei delle Scienze Sociali del Paese, con l'obiettivo di introdurre nella scuola percorsi di lavoro fondati sugli studi sociali, praticamente assenti dal panorama scolastico italiano. A partire dal '97 fu messo in atto dal Ministero un programma capillare di formazione, con l'istituzione delle cosiddette "scuole polo", sei istituti (di Imperia, Mantova, Mestre, Roma, Napoli, Messina), ciascuno dei quali - con il coordinamento del Liceo "Ariosto" di Ferrara - aveva il compito di seguire e monitorare il lavoro di aggiornamento di un gruppo di istituti di una o più Regioni (A. Stancanelli e Mantuano, 2006). Negli anni successivi -1991/2001- le "scuole polo" hanno ottenuto finanziamenti da parte del ministero per soddisfare gli obiettivi di formazione e monitoraggio per i quali erano state costituite e sono state costantemente assistite da un gruppo di ispettori e funzionari ministeriali. Si formava così una comunità di professionisti aventi una differente formazione e funzione che lavoravano su un oggetto comune: seguire, sostenere e stimolare l'innovazione.

Nel febbraio del 2000 un Gruppo di lavoro per l'indirizzo delle Scienze Sociali costituito presso il Ministero P.I. redigeva un documento in cui venivano delineate le indicazioni essenziali, per il profilo formativo dell'indirizzo e ne venivano precisati gli assi culturali e l'impianto concettuale.

Tra le indicazioni essenziali nella proposta formativa e curricolare dell'indirizzo delle scienze sociali si individuano:

- l'introduzione delle co-docenze che permettono all'allievo di verificare la pluralità del sapere e dei punti di vista delle discipline, e agli insegnanti di collaborare nella progettazione didattica;
- la realizzazione della progettazione integrata con l'obiettivo di offrire un approccio multidisciplinare attraverso un confronto continuo tra pratica e riflessione, tra esperienza e approfondimento teorico;
- lo stage formativo come parte integrante del curriculum e inserito a partire dalla terza classe fino in quinta. Lo stage rappresenta un'importante occasione di confronto per i ragazzi e le ragazze e per gli stessi insegnanti. Consente agli allievi di connettere i saperi con la pratica riflettendo su di esso attraverso gli strumenti teorici. Diventa, pertanto, un'attività connotata di senso.

Lo stage costituisce una prassi consolidata e istituzionalizzata, ma non per questo automaticamente efficace, negli Istituti professionali e tecnici. Nell'ordine classico, l'unica esperienza era il tirocinio dell'ex Istituto Magistrale che si concluse nell'anno

scolastico 1998-99 con la soppressione di tale percorso di studi e la trasformazione in liceo psico-pedagogico per finire con la denominazione attuale di liceo “per” le scienze sociali. L’introduzione del “per” anziché del “delle” è stata una scelta consapevole (Restuccia, 2007) e non casuale tesa a sottolineare il compito primario, attraverso la costituzione del Consiglio per le scienze sociali, di promuovere e diffondere le scienze sociali nel paese.

Se la necessità di coniugare l’apprendimento teorico con l’esperienza del lavoro è un elemento acquisito negli indirizzi di studi di tipo professionalizzante, nei licei tale modalità è per lo più assente. A tal proposito si veda la sperimentazione dell’alternanza scuola-lavoro effettuata nella Regione Emilia Romagna, (Lenzi, Piazza, 2006), sulla base del protocollo d’intesa con l’Unioncamere e Miur, dove il più alto numero delle scuole, che ha partecipato a tale iniziativa sono Istituti tecnici e professionali, (38 progetti distribuiti in: 2 Istituti agrari, 3 Istituti alberghieri, 1 Istituto d’arte, 3 Istituti per geometri, 2 Licei, 2 Istituti Magistrali, 11 Istituti professionali, 6 Istituti tecnico-industriali, 4 Istituti tecnico-commerciali, 2 Istituti per i servizi sociali). Nei licei si dà ancora oggi molta importanza al sapere disciplinare piuttosto che all’integrazione delle esperienze in altri contesti al di fuori della scuola (Orlandi, 2003). La cultura nei licei è ancora quella di considerare il “pensare” superiore al “fare” e si tende a considerare lo stage come tempo indebitamente sottratto al programma e divergente agli obiettivi del percorso liceale. Lo stage rappresenta quindi un’attività che può essere svolta solo a latere e a cui i ragazzi possono dedicarsi solo quando hanno terminato i primari doveri di studio, ad esempio nel periodo estivo. Proprio per questo l’esperienza di stage formativo curricolare nei Licei per le Scienze Sociali – avviato dapprima in alcuni ex Istituti Magistrali – riveste particolare rilevanza.

4.3 Gli obiettivi della ricerca

Per quanto riguarda gli obiettivi della ricerca, il lavoro qui presentato si fonda su ipotesi di lavoro basate sulla complessità dell’argomento oggetto di studio. Le ipotesi rappresentano una necessità della ricerca, ma sono state formulate e controllate soltanto dopo la raccolta delle prime note etnografiche e il primo ingresso nel contesto – *inductive hypothesis* (Strauss, Corbin, 1990)– affinché il ricercatore entrasse nel campo con il minor numero di posizioni precostituite. Tuttavia un’etnografia può intraprendere una ricerca sulla base di *hypothesis-oriented* una volta raggiunto un buon livello di conoscenza della cultura che sta studiando

(Silverman, 1993). Le ipotesi di lavoro che hanno orientato la presente ricerca miravano a rilevare: a) le condizioni storico-culturali proprie del contesto e dei suoi attori in cui si inserisce l'innovazione; b) le caratteristiche dello stage come "luogo" di apprendimento autentico; c) i mutamenti del processo di acquisizione della conoscenza tramite le "transizioni" tra scuola e stage.

Il disegno della ricerca vuole essere flessibile e adattarsi al "flusso irregolare di decisioni, sollecitate dalla mutevole configurazione degli eventi che si succedono sul campo" (Cardano, 1997b, p.50). In tal senso ci si riferisce alla proposta di Blumer (1969, p.148-149) di considerare i concetti, gli argomenti del lavoro di ricerca, come "concetti-guida" - *sensitizing concepts*- anziché come "concetti definitivi". I concetti-guida suggeriscono semplicemente le direzioni lungo le quali cercare, mentre i concetti definitivi forniscono istruzioni su cosa vedere e sono meno flessibili ad eventuali correzioni.

In termini generali, gli obiettivi di questo studio consistono nell'indagare il processo di apprendimento realizzato mediante una particolare esperienza extrascolastica come lo stage formativo. Nello specifico ci si propone di:

- a) descrivere le azioni mediante le quali si realizzano gli stage al fine di individuare le ragioni della loro efficacia;
- b) indagare gli indicatori dell'apprendimento realizzato fuori dal contesto scolastico e di individuarne le specificità e le diversità rispetto a ciò che avviene a scuola.

4.4 I partecipanti

La ricerca coinvolge 4 classi quarte dell'indirizzo scientifico e scientifico-tecnologico e tre dei loro docenti, una classe del IV ginnasio dell'indirizzo classico e due delle loro docenti, una classe del quinto anno e una classe quarta delle scienze sociali e una loro docente. Inoltre sono coinvolti tre tutor esterni di enti convenzionati con il liceo per la realizzazione dello stage formativo: un tutor sia per le scienze sociali che per lo scientifico, un tutor per le scienze sociali e un tutor per lo scientifico. Hanno partecipato alla ricerca, ancora, i due dirigenti della scuola: il dirigente in uscita e il dirigente attuale. Infine, ci si è valse della collaborazione dell'architetto Melograni che ha realizzato la scuola negli anni '70.

4.5 La raccolta/costruzione dei dati osservativi

In questo paragrafo verranno descritte le fasi attraverso le quali è stato realizzato il processo di raccolta e costruzione dei dati osservativi che partendo da una prima raccolta

della documentazione preliminare si è giunti al processo di analisi del materiale raccolto sulla base di “concetti guida” (Blumer, 1969, cit. in Gobo, 2001) che “aiutano il processo di avvicinamento alla realtà empirica garantendo la possibilità di autocorrezione”.

4.5.1 Documentazione preliminare

La ricerca etnografica ha come scopo generale di individuare le caratteristiche di una cultura con lo scopo di rilevarne le regole che guidano l'interazione sociale, i valori, le credenze che abitano quella cultura (Cardano, 1997). La conoscenza preliminare del funzionamento di una certa cultura rappresenta un passo fondamentale per studiare il contesto della ricerca: un liceo che è collocato geograficamente in una regione d'Italia, l'Emilia Romagna, che da anni è all'avanguardia nelle politiche educative. La documentazione preliminare, infatti, è sicuramente utile per capire meglio e avvicinarsi al contesto che si intende studiare. Nel presente lavoro, oltre ad una rassegna della letteratura sull'argomento, era importante conoscere la legislazione, sia in termini di politiche educative della regione Emilia Romagna, sia in termini di norme che regolamentano gli stage nelle scuole secondarie sul piano nazionale. Una lettura delle riforme scolastiche che si sono succedute con un confronto in parallelo di normative locali e di progetti nello specifico propri della singola scuola. Per ciò che concerne, invece, l'uso degli strumenti di rilevazione più adeguati per studiare la situazione sono stati individuati, sin dall'inizio, le osservazioni, le interviste, le note di campo e le fotografie come la metodologia più efficace rispetto agli obiettivi generali della ricerca. Ulteriori modifiche sull'utilizzo di una pluralità di strumenti anche di tipo quantitativo (come il questionario) sono stati messi a punto e individuati dopo il primo ingresso nel contesto di ricerca e dopo aver conosciuto i partecipanti.

4.5.2 I primi contatti con il liceo Ariosto

Nel la ricerca sul campo occorre tener conto del grado di agio o disagio che si pensa possa accompagnare il rapporto con la popolazione oggetto di studio (Lofland, 1971, p.99), questo aspetto potrebbe pregiudicare l'esito della ricerca. Nonostante i buoni propositi del ricercatore il clima che si crea con gli interlocutori deve essere monitorato e considerato, dal momento che non è così scontato che una comunità di persone desideri essere osservata e coinvolta in un'attività di ricerca. La ricerca sul campo non ha l'obiettivo di scoprire i segreti delle persone (Fasulo, Pontecorvo, 1999), ma piuttosto di conoscere visioni del mondo differenti e il ricercatore aggiunge la propria interpretazione a quella dei

nativi osservati cercando di vedere le diverse prospettive attraverso le sue “lenti” e le sue domande (Geertz, 1973). La scelta dell’oggetto di studio è stata condizionata da autentici interessi di ricerca dell’equipe di ricerca e non è stata sottoposta a nessun vincolo di un committente. La scuola però, come del resto altri contesti sociali, non è di facile accesso, soprattutto per i numerosi impegni che gravano sulla classe docente. Inoltre la scuola è spesso sottoposta a molteplici interventi da parte di consulenti esterni che propongono progetti per lo più di breve durata e quindi discontinui e poco efficaci. Il primo contatto con il liceo è avvenuto grazie all’intermediazione tra la prof.ssa Ajello, nel ruolo di tutor, che ha proposto l’attività di ricerca ad un insegnante del liceo delle scienze sociali con la quale da tempo l’università stabilisce collaborazioni scientifiche. Una volta avvenuta l’intermediazione, ci sono stati i primi scambi telefonici e via email con la docente mediatrice che sin da subito ha mostrato disponibilità all’avvio della ricerca indicando i tempi e i modi per avvicinarsi al contesto. La docente è stata oltre che una mediatrice e un intermediario anche un garante nei confronti della ricercatrice che ha potuto muoversi sin dal primo ingresso a scuola con agio e senza nessuna diffidenza da parte delle persone coinvolte. E’ particolarmente importante, che il ricercatore si presenti come una persona che è intenzionata a conoscere e a capire il funzionamento della situazione che intende studiare e non a valutare e dare giudizi attraverso ciò che rileva. L’autorizzazione a condurre la ricerca è stata chiesta verbalmente alla dirigente scolastica che da poco si era insediata dopo una lunga permanenza – di circa 30 anni - di un dirigente che già prima era stato docente in quella scuola. Data l’età dei partecipanti alla ricerca è stata sufficiente la richiesta formale al dirigente e ai docenti e non sono state prodotte autorizzazioni ai genitori degli allievi. La spiegazione circa gli intenti di ricerca deve essere accurata e devono essere negoziati i tempi e i modi con gli attori coinvolti. La fase iniziale è molto importante e ne dipenderà l’esito delle ulteriori fasi della ricerca, l’obiettivo è quello di conquistare la fiducia dei “guardiani” (Cardano, 1997) attraverso la propria competenza relazionale piuttosto che le proprie cognizioni teoriche e metodologiche. L’ingresso nella società oggetto di studio deve essere preparata accuratamente; è indispensabile raccogliere, da parte del ricercatore, tutta la documentazione relativa alla storia di quella cultura dalla ricerca bibliografica a tutti i documenti prodotti dalla società (letteratura interna). Tuttavia, la preparazione del ricercatore sull’argomento non deve pregiudicare quello che gli etnografi anglosassoni chiamano *going native*, ovvero trasformarsi in un “indigeno” (Fasulo, Pontecorvo, 1999), il processo attraverso il quale l’indigeno, ovvero il ricercatore, si inserisce per la prima volta in un contesto e coglie le prime impressioni che una volta

abituato alla società non noterà più. Queste prime impressioni dovranno essere annotate per poi essere confrontate con le successive dopo il processo di familiarizzazione.

Per quanto riguarda il presente lavoro sono previsti dei momenti di “ritorno” del ricercatore all’interno del sistema di attività studiato per la cosiddetta restituzione delle conoscenze prodotte dagli attori coinvolti. I momenti per la restituzione coinvolgeranno i docenti, la dirigenza e i tutor degli enti esterni convenzionati con la scuola per gli stage e prevedranno una riflessione collettiva e distribuita sugli esiti della ricerca. In particolare, negli incontri con i docenti e i tutor esterni, ci si propone di discutere insieme e di analizzare le buone pratiche che sostengono processi innovativi come gli stages. Nella fase della restituzione viene presentato parte del materiale osservativo raccolto (foto, trascritti, ecc) e le analisi della ricercatrice per avviare un confronto e sollecitare una riflessione con i partecipanti alla ricerca che consentirà di fornire un contributo epistemologicamente significativo.

4.5.3 L’ingresso nel liceo e il ruolo dell’”intermediario”

Il primo ingresso nel liceo da parte della ricercatrice è avvenuto una mattina alle 8 e 15 quando tutti i ragazzi si affrettano per entrare a scuola. Ferrara è una città in cui si privilegia l’uso della bicicletta come mezzo di trasporto, così la maggior parte dei ragazzi raggiunge la scuola proprio in bicicletta lasciandola in un grande parcheggio nel giardino della scuola. Il mio ingresso a scuola è stato facilitato da un insegnante che potremmo definire l’intermediario nel significato che ne dà Wenger (2006) come colui, nel caso della presente ricerca, colei che è stata in grado di creare nuove connessioni tra comunità di pratica differenti: la scuola intesa come comunità di pratica dell’insegnante e l’università come comunità di pratica del ricercatore. E’ un insegnante molto abile nel creare nuove connessioni e nell’aprire nuove possibilità per il significato (Wenger, 2006): lo ha fatto per più di trent’anni nel liceo istituendo per la prima volta negli anni ’80 il primo stage formativo nel liceo delle scienze sociali con la ASL di Ferrara. La presenza dell’intermediario ha determinato probabilmente degli effetti sul ruolo della ricercatrice sia in termini di immagine rispetto agli altri attori coinvolti nella ricerca, (“*come mai la prof. M. porta una ricercatrice dell’università a scuola, che intenzioni ha?*”), sia in termini di contaminazione di uno dei nativi nei confronti della ricercatrice che così entra a scuola con una visione del mondo già di per sé vicina a chi si vuole studiare. Ciò è favorito dal fatto che la ricercatrice durante la fase della raccolta dei dati di ricerca ha soggiornato presso la casa

dell'intermediario con il quale si è instaurato un rapporto quasi di co-ricerca attraverso scambi e confronti su ciò che emergeva dalle osservazioni o rilevazioni. Il paradosso che descrive bene Duranti (1992): “più (l'etnografo) si cala nella realtà simile a coloro che vuole studiare, più tali comportamenti e la relativa visione del mondo gli sembreranno naturali e, quindi, difficili da notare”, è risolto dal punto di vista pratico in quanto (*ibidem*):

“una totale immedesimazione è professionalmente e praticamente impossibile. E' proprio quel continuo dover riflettere, prendere appunti, fare domande, riempire questionari, fare fotografie, registrare, e poi trascrivere, tradurre e interpretare, attività imposteci dalla nostra professione, che ci impediscono di essere completamente “dentro” alla cultura che vogliamo studiare.”

4.5.4 Il questionario

L'utilizzo del questionario mira ad ottenere delle informazioni dagli studenti in modo veloce e su un numero elevato di persone. L'idea è quella di raccogliere delle informazioni sull'esperienza di stage che sono state ulteriormente approfondite tramite le interviste. Rispondere alle domande di un questionario non è un compito facile, né “asettico” poiché l'individuo lo esegue in un contesto sociale caratterizzato da aspettative e norme a riguardo che inducono “errori” di risposta, ovvero una distorsione della risposta, minacciando in tal modo la qualità dei dati raccolti. La risposta alla domanda posta implica un processo cognitivo complesso in cui l'individuo esegue tre compiti principali: a) comprendere la domanda; b) richiamare in memoria le informazioni più salienti per poter formulare una risposta; c) “tradurre” questa risposta in termini linguistici e riportarla nel questionario, (Zammuner, 1998). Nel presente lavoro, l'uso del questionario mira a fornire maggiori informazioni sulla valutazione dello stage da parte dei ragazzi. Si tiene conto, tuttavia, dei limiti dello strumento, gli esiti, infatti, sono stati considerati come suggerimento per le domande di ricerca successive e per individuare aspetti rilevanti per la conduzione delle interviste in profondità rivolte ad una parte degli studenti.

4.5.5 Le interviste in profondità

La scelta di utilizzare l'intervista semistrutturata nasce dall'esigenza di raccogliere informazioni lasciando libero l'intervistato nel raccontare ciò che emerge in memoria. Ciò fa in modo che l'intervistato si trovi in una condizione di disponibilità nel dar conto della propria attività senza incorrere ad eventuali valutazioni. Il ricercatore non sente la necessità

di dover seguire una griglia preconstituita secondo una sequenza preordinata e ciò contribuisce a far in modo che la conversazione sia più fluida.

L'intervista consiste in uno scambio verbale, orientato alla raccolta di informazioni in merito a specifici aspetti o aree di vita dei soggetti intervistati. Si distingue dal colloquio, il cui uso è generalmente volto all'indagine clinica e alla conoscenza del mondo interiore del soggetto, per essere orientata a conoscere aspetti meno profondi del mondo del soggetto e i suoi comportamenti.

Le interviste possono avere diversi gradi di strutturazione, e di conseguenza le domande possono essere fissate in un ordine più o meno rigido. Nel caso della presente ricerca non sarebbe però esaustivo collocare l'intervista utilizzata come strumento di ricerca lungo il noto continuum che vede ad un estremo il colloquio libero e all'altro l'intervista strutturata, quanto piuttosto definirla nel quadro teorico dell' "intervista attiva". Muovendo da tale prospettiva l'intervista non è più concepita con lo scopo attribuito tradizionalmente di scoprire e raccogliere informazioni, bensì viene considerata un'occasione per costruire significato, una scena interpersonale con una trama che si sviluppa nel momento in cui si realizza. Da questo punto di vista i soggetti partecipanti sono professionisti della vita quotidiana che scelgono di comunicare le caratteristiche riconoscibili dell'esperienza alla quale cercano di dare un ordine.

L'intervista attiva è una pratica interpretativa che vede intervistato e intervistatore come soggetti che articolano la realtà, riconducendo in tal modo a ciò che Garfinkel nel 1967 ha definito "ragionamento pratico". La realtà, quindi, è in continua costruzione ed utilizza lungo la sua articolazione le risorse interpretative.

L'intervista attiva trasforma ciò che sta dietro le risposte del soggetto e lo considera come una risorsa attiva di conoscenza e non più un ricettacolo di opinioni ed emozioni che vano semplicemente rilevate. A tale proposito l'identificazione del tema di ricerca, la selezione di argomenti e risposte, nonché le interpretazioni delle risposte stesse divengono insieme progetto concertato di produzione di significato. Attraverso l'intervista il soggetto emerge da un punto di vista sia razionale che emozionale in relazione con il dare e il prendere dell' interazione stessa e degli scopi di ricerca più in generale realizzando una situazione in continua evoluzione.

A questo punto ci si potrebbe chiedere come mai uno strumento che risente così intensamente della pratica interpretativa sia un metodo sistematico di inchiesta sociale. La risposta risiede proprio nella sua capacità di produrre significati. Nell'intervista, tradizionalmente intesa, la pratica interpretativa ha un'importanza minima in quanto lo

scopo è quello di scorgere, immagazzinare e registrare le esperienze che vengono riportate direttamente dal soggetto intervistato. Nella concezione dell' intervista attiva, al contrario, viene espresso un punto di vista a favore dell'abilità interpretativa dei temi trattati che deve essere invece attivata e stimolata.

Questo non vuol dire che l'intervista così concepita possa indurre risposte con domande suggestive, piuttosto, l'intervistatore parlando con l' intervistato deve dare spazio anche a considerazioni alternative che non erano previste. L'obiettivo è fornire un ambiente che contribuisca alla produzione di significato nella sua complessità in modo da poter accogliere i problemi rilevanti e non confinarli in uno schema predefinito.

Si potrebbe a questo punto ricorrere alla metafora drammaturgica e considerare l'intervista una messa in scena dove la realizzazione si articola in base ai temi, ai ruoli diversi degli attori e ai format di conversazione. A differenza della messa in scena però nell'intervista esiste un piano di sviluppo nel quale temi, ruoli e format sono costruiti nel dare e prendere dell'intervista stessa.

L'intervistatore in questo caso è anche lui un soggetto attivo e dopo aver posto la domanda non smette semplicemente di parlare, bensì costruisce e raccoglie risposte. Partendo dal presupposto che nessuno racconta qualcosa se non viene provocato, il ruolo dell'intervistatore risiede appunto nell'attivare la produzione di risposte negli intervistati, in altri termini si potrebbe dire che deve virtualmente attivare produzioni narrative. In senso più ampio, l'intervistatore attiva la gamma di conoscenze dell'intervistato e porta la discussione verso direzioni appropriate al tema di ricerca: provoca intenzionalmente risposte ma senza indurle.

Come abbiamo visto la pertinenza di quanto viene discusso viene definita dal tema di ricerca, ma anche dall'effettivo sviluppo delle risposte date all'intervistato. Infatti il lavoro dell'intervistatore consiste proprio nel dirigere e legare i racconti dell'intervistato -racconti che possono derivare dall'utilizzo di diverse risorse narrative- allo scopo della propria ricerca.

L'intervista attiva rivoluziona alcuni criteri tradizionali che avevano lo scopo di "garantire", per così dire, la validità dei dati raccolti. Per tale ragione si potrebbe prestare ad essere criticata in quanto caratterizzata da "contaminazioni" continue da parte dei soggetti che partecipano alla sua realizzazione. Tale critica però muove dal considerare sia la pratica interpretativa che la costruzione di significato limitatamente al ruolo informativo del concetto espresso. Ma se i partecipanti ad un' intervista sono visti tutti come implicati nella

costruzione di significato diventa virtualmente impossibile liberare l'intervista dall'interazione di fattori "contaminanti".

Gli sviluppi interpretativi che alcuni argomenti possono assumere nel contesto dell'intervista potrebbero non emergere nel loro "habitat naturale" quindi nei discorsi spontanei che la persona affronta durante la sua via quotidiana.

Nel presente lavoro, le interviste sono state rivolte a: a) 13 studenti di cui: 7 studenti di quarto anno dell'indirizzo scientifico e scientifico-tecnologico; 3 studenti del quinto ginnasio dell'indirizzo classico; 3 studenti di quinto anno dell'indirizzo scienze sociali; b) 7 docenti referenti per ciascun indirizzo del liceo, di cui: 2 docenti dell'indirizzo classico; 3 docenti dell'indirizzo scientifico; 1 docente dell'indirizzo scienze sociali; 1 docente dell'indirizzo linguistico; c) 3 tutor esterni referenti per lo stage di cui: due tutor dell'indirizzo delle scienze sociali, uno per lo stage di medicina democratica, l'altro per lo stage presso Arci Ferrara – grandi eventi - ; un tutor dell'indirizzo scientifico per lo stage presso la Green Solar Spa – azienda per impianti fotovoltaici-; d) due dirigenti scolastici: il dirigente scolastico in uscita e il dirigente scolastico attuale; e) l'architetto Melograni che ha realizzato l'edificio scolastico negli anni '70.

4.5.6 Altri strumenti di rilevazione: diario di campo, fotografie e foto tour, videoregistrazioni, raccolta documentale

La diffusione di attrezzature tecnologiche di rilevazione ha senza dubbio modificato e arricchito le tecniche di rilevazione di natura osservativa (Duranti, 1992; 1997) ; tuttavia, l'attività di scrivere note etnografiche rimane un caposaldo della ricerca sul campo, a cui di solito il ricercatore non rinuncia, ma che al contrario utilizza in maniera integrativa rispetto alle altre tecniche di rilevazione come le fotografie, le videoregistrazioni ed al. Le cosiddette *note di campo*, infatti, non si limitano soltanto alle fasi iniziali di contatto con il contesto che si intende osservare oppure al periodo di *familiarizzazione*: esse sono uno strumento utile e prezioso, prima, durante e dopo le registrazioni realizzate con ulteriori strumenti.

Nel presente studio, oltre all'uso della videocamera o della macchina fotografica, la ricercatrice si è avvalsa anche di un *diario di campo*, su cui ha potuto annotare osservazioni, impressioni, considerazioni e riflessioni. Non si è trattato di un lavoro di descrizione tout court, ma piuttosto di un importante momento di registrazione di alcuni aspetti salienti della/e situazione/i osservata/e. Dal punto di vista metodologico, è importante che le note di campo vengano scritte quando si verificano momenti salienti per il ricercatore in base

alle domande conoscitive della ricerca, ma per motivi di maggiore agio sul campo verranno considerate note essenziali come appunto di una riflessione più ampia che deve avvenire subito dopo. Gli appunti presi sul campo possono poi essere ampliate ed organizzate una volta che l'osservazione è terminata.

Un altro strumento di rilevazione molto usato nella presente ricerca è la macchina fotografica: la ricercatrice si è avvalsa di una fotocamera digitale che ha rappresentato un altro modo per cogliere ulteriori aspetti salienti in particolari situazioni, o in particolari luoghi e per esprimere caratteristiche spaziali del luogo. Le fotografie riproducono sia gli ambienti della scuola – in momenti in cui i gli studenti non sono presenti – sia gli attori sociali osservati impegnati in attività di stage o in attività quotidiane a scuola. In questo modo, è stato possibile documentare, usando il linguaggio fotografico, alcuni momenti salienti rispetto agli scambi e alle interazioni sociali tra gli studenti e tra gli studenti e i docenti, e alcune buone pratiche svolte quotidianamente a scuola, oltre ad offrire immagini fotografiche che palesano un'architettura che conferma una scuola aperta al territorio. Le fotografie man mano che la ricercatrice familiarizzava col contesto diventavano una vera e propria espressione in immagini di documentazione empirica fondamentale per rispondere alla domanda conoscitiva della ricerca. Pertanto in linea con lo strumento, di origine etno-antropologica proposto da Elinor Ochs, il video tour, un' altra tecnica di rilevazione utilizzata nella ricerca consiste nel *phototour*: si tratta di una *visita guidata* della scuola – nei momenti di vita quotidiana – da parte della ricercatrice, con l'obiettivo di illustrare il punto di vista del ricercatore relativo agli spazi, le peculiarità degli arredi, degli oggetti presenti, delle esposizioni, del loro uso previsto dalla scuola e quello flessibile realizzato dagli insegnanti.

Infine, lo strumento utilizzato per arricchire il materiale empirico è quello della raccolta di materiale documentale. Dal momento che il liceo ha una tradizione culturale importante di documentazione delle attività che coinvolgono la scuola attraverso pubblicazioni interne e/o esterne per il territorio. Le pubblicazioni sono disponibili a tutti e inserite in scaffali di vetro posti sui lati dei corridoi che conducono alle aule didattiche. La scuola, infatti, ha anche una sala stampa per garantire e facilitare il processo di produzione di documenti sia di tipo burocratico-amministrativo che di tipo didattico. Rientrano nel materiale documentale anche le convenzioni per lo stage di tipo amministrativo, le programmazioni didattiche delle docenti referenti e i dossier dei ragazzi come prodotto finale dello stage formativo.

4.6 Un'analisi multi metodo dei dati empirici

La complessità del fenomeno studiato costringe ad un'analisi a più livelli dei dati empirici raccolti (cfr, tabella n.3). Nei prossimi capitoli si procederà alla descrizione di ciascun livello di analisi considerando l'obiettivo di ricerca e gli strumenti utilizzati. Verranno presentati differenti livelli di analisi del materiale osservativo, ciascuno dei quali si basa su uno o più strumenti di rilevazione.

Obiettivi	Strumenti	Analisi
1. Descrivere il sistema di pratiche	Foto, osservazioni, note di campo, intervista ex dirigente	Di contenuto per inquadrare l'argomento oggetto di studio
2. Individuare le caratteristiche del funzionamento del sistema	Interviste, foto tour, materiale documentale	Di contenuto per inquadrare l'argomento oggetto di studio
3. Rilevare le specificità dello stage come azione per l'innovazione	Programmazione curricolare, interviste, questionario agli studenti	Transizione tra scuola e lavoro attraverso lo studio di Guile e Griffits (2001)
4. Identificare le peculiarità della sperimentazione dello stage	Interviste ai tutor, insegnanti, dirigenti, studenti	Prospettiva socio culturale e teoria dell'attività (Engestrom, 2001), (Tuomi-Grohn,2007),(Tynjala, 2008)
5. Indagare gli effetti dello stage	Autobiografie dell'imparare	Psicologia culturale (Bruner, 1986,1990), Sfard e Prusak (2005)

Tabella n.3

5.L'ANALISI DI UN SISTEMA COMPLESSO: IL LICEO ARIOSTO



Foto n.1 L'ingresso esterno del Liceo Ariosto

In questo capitolo sono presentati i primi due livelli di analisi presentati in tabella, (cfr, cap. 4, tab. n.3): il primo livello è rappresentato dalla etnografia di sfondo per descrivere il sistema di pratiche oggetto di studio. Il secondo livello riguarda gli artefatti culturali o gli strumenti che informano sulle caratteristiche del *funzionamento* del sistema.

5.1 Le azioni per l'innovazione: l'etnografia di sfondo

L'etnografia di sfondo è stata compiuta attraverso materiali osservativi di natura diversa come il diario di campo, le foto e il *foto-tour* realizzato dalla ricercatrice. Il foto tour rappresenta un materiale documentale che testimonia un ambiente che di per sé favorisce lo stare a scuola attraverso modalità diverse da quelle a cui siamo abituati. Le foto documentano un ambiente ricco di artefatti culturali, strumenti e significati connotati culturalmente che sensibilizzano ad un modo di fare scuola complesso e un modo di imparare che non si collega ad una semplice acquisizione di conoscenze di tipo disciplinare. Il liceo ha una architettura che esprime un'idea di apprendimento basata sull'importanza della dimensione orizzontale e non più verticale: la collocazione delle aule scolastiche sono simmetriche agli uffici amministrativi, della dirigenza e dell'aula professori, le due aree, quelle del *back office* (uffici) e del *front office* (aule) sono collegate tra loro da un'ampia area centrale dove sono presenti gli spazi comuni, tra cui il cuore è proprio l'"agorà", uno spazio aperto usato per le conferenze che rappresenta il punto di scambio e di incontro tra le due aree. La stessa tipologia di spazi e la disposizione degli stessi comunica un messaggio di

egualitarismo tra tutti coloro che operano all'interno della scuola, dai docenti, all'amministrazione fino agli studenti.



Foto n.2 L'ingresso interno del Liceo Ariosto

Nella foto (foto n.2) viene fissato l'ingresso del Liceo Ariosto, quello principale dove entrano tutti gli studenti e insegnanti perché è il più comodo per l'accesso alle aule. E' questo l'ingresso che ho varcato la prima volta che sono entrata nel liceo ed è quello meno formale, ce ne sono almeno altri due ma non sembrano da "addetti ai lavori" come questo.

Dal diario di campo - 26 aprile 2007

“Quando sono entrata nel liceo Ariosto la mia prima impressione è stata quella di non essere in una scuola o almeno nelle scuole che si vedono di frequente. La struttura è di fine anni 70 ma sembra tutt'ora moderna. Per giungere all'ingresso principale si percorre un viale alberato ci sono biciclette parcheggiate l'una in fila all'altra che appartengono a tutti coloro che entrano a scuola docenti, studenti, amministrativi non c'è un parcheggio deputato solo ai grandi ma ce n'è uno per tutti. Quando si varca la soglia si sente un brusio operoso di persone che lavorano con un ritmo cadenzato dagli orari e dagli eventi ordinari e straordinari che si succedono. Le prime persone ad accoglierti sono i bidelli ma non quelli che ci possiamo immaginare almeno nelle scuole romane. I bidelli del liceo Ariosto sono dei professionisti dell'”accoglienza” sono seduti dietro una grande scrivania sopra la quale ci sono dei grandi faldoni dove si possono trovare gli orari delle lezioni con i professori e le

attività che si svolgono. Questa grande scrivania è un punto di accoglienza e di ricordo: tutti passano lì per poi iniziare l'attività ciò consente un controllo sull'intera organizzazione della scuola. Sono proprio i bidelli che sembrano avere il controllo pieno della situazione e sanno rispondere a qualsiasi richiesta, trovano soluzioni anche in situazioni difficili. Mi hanno accolto subito con cordialità e con rigore, mi hanno detto come muovermi e per aiutarmi mi accompagnavano in ascensore nell'ala nuova, così la chiamano perché è stata costruita in un secondo tempo, per cercare i docenti.”

Una parte del giardino esterno (foto 3) è stata utilizzata per ricordare i ragazzi ebrei che sono stati espulsi dalla scuola durante le leggi razziali, si ricorda tale evento doloroso con un albero di ulivo per ogni ragazzo espulso. L'importanza di una memoria storica e culturale è un elemento che viene sottolineato in diversi punti della scuola, c'è un'altra parte del giardino, ad esempio, in cui si ricorda l'eccidio della popolazione armena.



Foto n. 3 Giardino esterno

Inoltre, nella parte interna, a partire dall'atrio principale inizia un grande spazio museale (foto n.4) con grandi teche di vetro che producono dei camminamenti consentendo il passaggio verso le aule e i laboratori. La cultura positivista è tradizione della scuola che anticamente nasce come liceo delle scienze positiviste, pertanto vengono esposti strumenti scientifici che la scuola possedeva. Ciò rappresenta un'ulteriore attenzione alla memoria storica, ma soprattutto culturale del contesto in cui si è inseriti.



Foto n. 4
Area Museale

L'ex dirigente Mori mi racconta in merito all'area museale che:

- Estratto n.1 -

[...] ha visto negli atri dove l'uso poteva essere il più diverso noi ne abbiamo fatti fondamentalmente tre di usi: l'uso museale, ha visto tutta la parte museale, e quindi una situazione più statica ma dentro i passaggi e i camminamenti, la gente ci va dentro ci passa, i primi tempi ma si romperanno i vetri, no, no assolutamente[...].

Lo spazio è stato utilizzato per scopi che inizialmente non erano previsti ma che man mano sono stati individuati dalle persone che vivono ogni giorno quegli spazi. Per questo motivo l'architetto Melograni racconta nella sua intervista di una lunga collaborazione con il dirigente Mori e i docenti proprio per l'uso e la disposizione degli spazi.



Foto n. 5 Gli spazi comuni: i "Tavoli"

Gli spazi comuni e aperti sono molti (foto n.5), tra questi ci sono in diversi angoli con dei tavoli che permettono sia agli studenti che ai docenti di potersi fermare per rivedere del materiale didattico o per terminare un compito o per interagire con altri docenti e studenti. La scuola è un posto comodo e “caldo” che mette a disposizione di tutti gli strumenti per usare al meglio il contesto.



Foto n. 6 Il centro stampa

Il centro stampa (foto n.6) è efficiente e ha un responsabile a cui si fa riferimento per la riproduzione di materiale. Si lascia il materiale da riprodurre, si inserisce su una lista il proprio nome e si stabilisce un tempo in cui viene consegnato che viene di norma rispettato. L'importanza che viene data a questo luogo con il tipo di nome che gli è stato assegnato, centro stampa, con uno spazio fisico che gli è stato attribuito, di solito le macchine per le fotocopie sono adiacenti o in un ufficio amministrativo di una scuola, e con un responsabile a cui far riferimento, è significativo di una considerazione “altra” di questo strumento. Il centro stampa non serve soltanto per riprodurre le schede didattiche che i docenti propongono agli studenti ma anche per realizzare prodotti per la scuola come testi, dossier ecc.



Foto n. 7 L'ala nuova

La connessione realizzata attraverso lo stage tra la scuola e il territorio è evidente anche dall'architettura dell'edificio (foto n.7). Il liceo Ariosto ha delle ampie vetrate che sembrano arrivare fino alla strada, la sensazione, infatti, quando si è davanti ad una di queste vetrate di essere quasi fuori dalla scuola ma le pareti in cemento ti ricordano che sei dentro. Il dentro/fuori è espresso in diversi modi a livello architettonico: ai due poli della scuola a nord e a sud dell'edificio ci sono la biblioteca e la palestra che sono dei servizi aperti all'intero territorio, le aule, ancora, hanno tutte delle porte finestre enormi che danno sul giardino esterno.

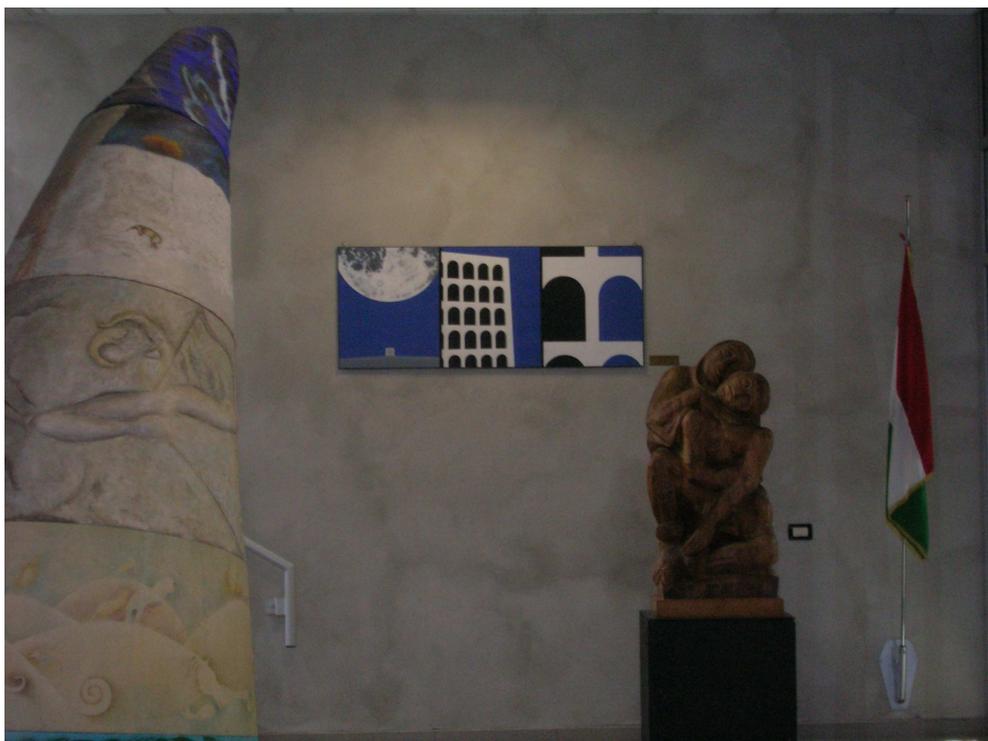


Foto n.8 Le sculture: l'arte entra a scuola

L'arte entra a scuola, non solo attraverso seminari e conferenze nell' "agorà" ma anche e soprattutto ospitando opere d'arte e sculture di artisti ferraresi (foto n.8). Si dà valore alla bellezza e al piacere di curare la scuola come se fosse una "casa" in cui si dispongono gli arredi, si acquistano oggetti per abbellire le pareti, si sceglie dove posizionare gli oggetti più importanti e significativi che ogni "ospite" deve vedere. Una scuola bella è anche una scuola dove si sta bene.

5.2 Il funzionamento ordinario del Liceo Ariosto

Per ciò che concerne l'individuazione delle caratteristiche del funzionamento ordinario del liceo si è fatto ricorso a materiali osservativi, alle interviste ed è stato, inoltre, raccolto un cospicuo materiale documentale prodotto dalla scuola, in generale, e dagli attori del sistema, in particolare, che riguarda la realizzazione dello stage formativo: docenti e studenti. È un materiale ricco di informazioni utili per la definizione delle azioni che consentono un apprendimento complesso.

Nello specifico, le domande-guida di questa fase del processo analitico hanno riguardato due ordini di fattori: da una parte, il contesto situazionale (Goffman, 1974) in cui le diverse attività si svolgono (luoghi, tempi, attori coinvolti) e dall'altra la tipologia, le caratteristiche

delle attività svolte dagli attori sociali osservati. Sulla base di tali domande, è stato possibile individuare i sistemi di attività di seguito illustrati.

La prima analisi osservativa è relativa alle caratteristiche dell'edificio che permettono azioni innovative nella gestione della didattica ed un uso flessibile degli spazi. L'edificio nel suo complesso ha di per sé delle caratteristiche strutturali di una scuola che è connotata da una cultura di apertura verso il territorio. Le parole dell'ex dirigente G. Mori che ha gestito la scuola per circa 30 anni ci spiegano che:

- Estratto n.2 -

[...]l'edificio nuovo è il comune che nei primi anni '70 e qualche anno prima ha fatto questa gara internazionale peraltro e ha prodotto questo, adesso può sembrare un'operazione più scontata ma lei metta nei primi anni '70 quella concezione di spazi e di luoghi pensato proprio tra l'architetto e preside, tra architetto e docenti e realizzata flessibilmente perché noi ancor oggi ci mettiamo dei pezzi e li cambiamo perché ancora manovrabile la materia ecco tutto questa operazione l'ha fatta il comune negli anni '70 e la provincia quando ha avuto nel '95 l'incarico di gestire le risorse degli arredi ma anche i materiali degli edifici ha fatto il pezzo ulteriore e quando abbiamo detto bè l'ultima aggiunta deve essere coerente con la precedente al punto che deve essere lo stesso architetto che la fa non abbiamo avuto obiezioni in qualche modo l'ente locale è stato vicino a queste risorse[...] ex Dirigente scolastico Giancarlo Mori

- Estratto n.3 -

“[...]L'importante è che non ci sia tra interno ed esterno la frattura, poi lui ha giocato con una certa ideologia degli anni '70 l'egualitarismo se lei fa conto specialmente la parte degli anni '70 quella a pian terreno è un modulo unico che poi lui la fa diventare aula, laboratorio, ufficio, presidenza ma è lo stesso modulo è un concetto di uguaglianza, tutti hanno uno spazio identico che è moltiplicabile ecco nella moltiplicazione lei trova la flessibilità, noi abbiamo fatto dei laboratori semplicemente buttando giù una parete e mettendo insieme due ex aule no e questa è una situazione agevolata da quel tipo di impostazione ovviamente questa flessibilità tra aule che potevano comunicare e diventare era legata a quei grandi spazi[...] (cit)

L'idea progettuale dell'architetto Melograni è coerente ad una cultura dell'educazione che favorisce aspetti innovativi come l'uso flessibile degli spazi, la presenza di numerosi laboratori da quello scientifico a quello musicale, la disposizione di spazi aperti ampi comuni a tutti, una palestra attrezzata aperta a tutti, ecc.

In particolare i sottosistemi di attività individuati sono: 1) Gli spazi comuni; 2) il giardino; 3) la biblioteca.

5.2.1 Gli spazi comuni

Gli spazi comuni sono stati i primi ambienti che hanno attirato l'attenzione della ricercatrice per la modalità con cui essi venivano utilizzati dagli insegnanti fino agli studenti.

In particolare, la Sala Europa (fig.9) è connotata dalla ricchezza di scambi sociali tra studenti, tra studenti e insegnanti, tra docenti e tra docenti e genitori. Gli studenti hanno la possibilità di accedere ai computer messi a disposizione per fare ricerche o per svolgere compiti assegnati dai docenti nelle pause delle ore di lezione. I tavoli, inoltre vengono usati dai docenti stessi per preparare i materiali per la lezione o per scambiare opinioni con altri docenti. L'uso sembra quello di una sala professori che però è visibile e aperta a tutti. Le attività che a scuola normalmente avvengono nelle pause tra un'ora e l'altra di lezione o nell'attesa di cominciare la giornata si svolgono in uno spazio aperto che si trova esattamente al centro dell'edificio. Al lavoro degli insegnanti e degli studenti viene data, inoltre, la stessa importanza perché hanno in egual misura gli stessi spazi e gli stessi strumenti (computer, tavoli, libri, riviste ecc) accessibili sempre durante tutta la giornata.



Foto n.9 Sala Europa



Foto 10. “Agorà”

L'agorà (foto n.10) è un altro luogo in cui vengono organizzate conferenze, seminari sia da esperti esterni alla scuola sia dalla scuola stessa e dagli studenti. Le classi hanno la possibilità di presentare pubblicamente le attività che durante l'anno si svolgono in aula. Ogni indirizzo del liceo presenta il prodotto di ciò che viene realizzato in aula e diventa così un prodotto sociale fruibile da parte di tutti. L'indirizzo classico promuove la settimana archeologica durante la quale viene presentato il lavoro di scavo svolto durante la settimana di stage, le persone coinvolte sono gli esperti esterni, gli studenti, i docenti. Vengono invitati i genitori dei ragazzi e le altre classi del liceo. Per il liceo scientifico c'è la settimana scientifica dove anche qui vengono presentati i lavori degli studenti. Per il liceo delle scienze sociali c'è la presentazione dei dossier svolti dagli studenti dopo lo stage. Ci sono inoltre delle iniziative dove il territorio giunge a scuola attraverso scrittori emergenti che propongono i loro libri e ne discutono con i ragazzi.



Foto 11. Pannelli informativi

Le attività del liceo Ariosto sono pubblicizzate attraverso dei pannelli informativi (foto n. 11) dove vengono esposte le locandine degli eventi culturali che organizza la scuola. Tali eventi possono riguardare gli studenti della scuola o esperti esterni che tengono delle conferenze su temi specifici.

5.2.2 Il giardino

Il giardino esterno alla scuola ha molte funzioni, una di queste è già stata esplicitata in precedenza ed è quella della memoria. Un'altra funzione è quella di utilizzare il giardino per manifestazione esterne come luogo, non solo di passaggio, ma vivo che comunica messaggi culturali forti. In tal senso i ragazzi stessi sono invitati a lasciare traccia del loro punto di vista e della loro cultura giovanile attraverso i murales (foto n.12). Come dice il dirigente Mori "le cose belle educano e la bellezza salva il mondo", di seguito:

- Estratto n.4 -

Ex dirigente: "poi c'è anche l'esterno abbiamo fatto esperienza anche di manifestazioni anche sull'esterno sul nostro giardino, in qualche modo ecco questa operazione secondo me, poi io sono convinto che queste cose belle educano la bellezza salva il mondo probabilmente se riusciamo a mantenere la bellezza, vivere in un ambiente come questo produce degli effetti di civiltà formativa e di educazione insomma.[...]"



Foto 12. Il giardino come luogo per esprimersi

L'uso più sorprendente del giardino della scuola, quasi 5.000 metriquadri, è quello della realizzazione di un laboratorio di archeologia all'aperto (foto n.13) dopo la scoperta di alcuni reperti proprio durante lo scavo per la costruzione della scuola. Il laboratorio è perfettamente organizzato attraverso una grande vasca (4 metri per 8) dove c'è la stratificazione del terreno, ci sono dei pannelli che informano sulla tipologia del territorio e sui ritrovamenti.

- Estratto n.5 - intervista Prof. Onofri liceo classico:

4. “[...]abbiamo pensato di sfruttarlo in maniera adeguata facendo un laboratorio di archeologia sperimentale in attesa di avere il permesso di fare gli scavi, sempre appoggiati naturalmente dalla sovrintendenza con un assegno che non è ancora arrivato (lo dice in modo ironico) però intanto si fa il laboratorio di archeologia sperimentale e abbiamo collaborato con l'università e quindi con la facoltà, il dipartimento di scienze della terra dell'università di Ferrara con cui abbiamo avviato delle indagini non invasive del terreno quindi tomografia elettrica e georadar e poi uno spazio che aveva una destinazione d'uso diverso era una sorta di vasca che è stata trasformata in modo speciale è stata fatta una simulazione di scavo abbastanza grande perché sono 4 metri per 8.”

I ragazzi durante la simulazione di scavo hanno tutti gli strumenti utilizzati da professionisti archeologi e realizzano una descrizione della stratificazione e del ritrovamento del reperto con tecniche utilizzate da esperti. Le discipline che si intrecciano sono le più diverse: storia

dell'arte, fisica, chimica, geologia. Il laboratorio parte dalla scuola per poi proseguire in un ambiente di scavo reale per terminare con la settimana dell'archeologia come momento pubblico di tutte le attività realizzate.



Foto 13. Il giardino come laboratorio archeologico

5.2.2 La biblioteca

La biblioteca è uno spazio che viene utilizzato in modo flessibile sia per attività ordinarie che per eventi speciali. Come attività ordinaria, che rientra però nell'attività straordinaria dello stage, è quella della ricerca monografica dell'argomento oggetto di stage. Le operazioni che i ragazzi svolgono sono molteplici e sono espresse chiaramente dalla docente delle scienze sociali:

- Estratto n.6 – intervista Prof. Marchetti Liceo Scienze Sociali

[...] allora, muoversi in biblioteca, scegliere costruire una bibliografia, scegliere tra i testi prendere e scartare, decidere che una fonte è importante oppure no, io faccio molto lavoro in biblioteca, molto lavoro, do molta importanza a quello che loro, poi loro per esempio mi presentano quello che loro poi loro mi presentano per esempio all'inizio una bibliografia ragionata e che gliel'ho discussa davanti a tutta la classe, ogni gruppo presenta tutta la bibliografia e io la posso bocciare perché loro la devono sapere sostenere, devono sapere perché hanno scelto questo libro piuttosto che quello, noi abbiamo una biblioteca molto fornita quindi di roba ce n'è tanta e questo un apprendimento importante, non lo so è un'abilità, è una competenza poi sapere costruire un indice sapere presentare un testo, saperlo riassumere, sapere ricavare i concetti fondamentali di un testo, prendere

e scartare e anche riassumere, quindi confezionare una presentazione che comunichi con il pubblico[...]

Saper scegliere e selezionare testi più utili ai fini della ricerca, muoversi tra tante informazioni e tanti testi da consultare, capire quale autore è più importante di altri per affinare la ricerca, spiegare i motivi della scelta di un libro piuttosto che di un altro. Tutte queste operazioni gli studenti le fanno in piena autonomia, con la supervisione di un adulto che sostiene l'apprendimento.

Mentre, per gli eventi speciali si fa riferimento alla festa della didattica (foto n.14) proposta dalla docente referente per lo stage delle scienze sociali. La festa della didattica è un rituale che segna una fase di passaggio, dalla fine dell'anno scolastico a un nuovo inizio, o di commiato alla fine del quinto anno. La festa della didattica è organizzata completamente dai ragazzi, soprattutto al quinto anno: le operazioni più importanti sono la gestione degli spazi, l'uso di tecnologie come il computer per la loro presentazione in pubblico (foto n.15), la messa alla prova di relazionare e comunicare un dossier in power point davanti ad un pubblico composto dai genitori, nonni, tutor referenti esterni per lo stage, professori, compagni, la disposizione degli arredi nello spazio, la scelta di che cosa mettere a disposizione degli ospiti, ecc. anche in questo caso gli studenti sono di nuovo protagonisti dell'imparare che è sempre complesso e che comprende sia un piano cognitivo che affettivo-relazionale.



Foto 14. Preparativi per la festa della didattica



Foto 15. La proiezione del lavoro degli studenti



Foto 16. Una nonna

Vorrei sottolineare l'importanza della foto n.16 dove c'è una nonna che legge attentamente un testo elaborato da uno dei ragazzi, il coinvolgimento della famiglia così profondo è un altro elemento che aggiunge qualità al processo formativo ed educativo dei ragazzi. La

famiglia e addirittura i nonni non vengono convocati per le riunioni di rito, ritiro pagella, fine primo quadrimestre, o chiamati per riparare ad esiti negativi dello studente, ma vengono coinvolte in situazioni dell'imparare come una festa della didattica di fine anno, o durante la progettazione dello stage ad inizio d'anno.

5.3 Il materiale documentale

Per quanto riguarda l'analisi del materiale documentale è stata condotta attraverso una classificazione che distingue due funzioni principali: una funzione ordinaria e una funzione innovativa, (cfr Tab. n.4). La funzione ordinaria fa riferimento a tutte quelle attività che riguardano il sistema scuola nel suo complesso: i docenti, l'amministrazione, la dirigenza; mentre la funzione innovativa fa riferimento al processo di stage vero e proprio e quindi alla sua realizzazione attraverso modalità che considerano le implicazioni di un apprendimento in situazione.

	Tipologia	Finalità – A che serve?
Funzione ordinaria	Richieste formali di collaborazione tra la scuola e le aziende	Primo contatto formale con l'ente esterno per garantire una procedura efficace nel rispetto dei ruoli, sia della scuola che dell'ente territoriale.
	Convenzioni stage	Occorre un lavoro efficiente dell'amministrazione nel rispetto delle norme per la realizzazione dello stage. <i>Conditio sine qua non</i> per avviare il progetto.
	Relazioni dei docenti sullo stage	Ogni progetto va relazionato alla dirigenza e ai colleghi docenti per la condivisione del lavoro.
Funzione innovativa	Fascicoli riguardanti le attività di stage: I Quaderni dell'Ariosto	Le pubblicazioni rendono evidente il tipo di percorso ed è fruibile a tutti coloro che fanno parte della scuola.
	Dossier degli studenti come prodotto finale dello stage	Il dossier rappresenta oltre ad una relazione ampia e articolata dell'intero percorso di stage, una prova di verifica importante ai fini della valutazione di quinto anno. L'apprendimento si misura con ulteriori prove di verifica oltre a quelle tradizionali.
	Programmazioni didattiche curriculari e progettazione stage	La progettazione dello stage è inserita nel curricolo e viene concertata con il consiglio di classe. Lo stage è curricolare.
	Riflessioni personali dei docenti sullo stage	I docenti sono coinvolti al pari degli studenti nell'esperienza di stage. Cambia il tipo di relazione durante lo stage non è più up-down. Maggiore acquisizione di responsabilità da parte dei ragazzi.

Tabella n. 4 Classificazione del materiale documentale

La linea comune a tutte le azioni innovative che si compiono è relativa all'*accountability*, il dare conto di ciò che viene progettato e realizzato nella didattica: dai fascicoli "I Quaderni dell'Ariosto, pubblicati come prodotto dell'esperienza di stage e inseriti nella librerie adiacenti alle aule scolastiche, sino ai dossier sugli stage realizzati dagli studenti e presentati pubblicamente in uno spazio comune, l'agorà (*cf* fig. n.10) o sala conferenze situata al centro della scuola, rappresentano documenti accessibili a tutti e che danno conto in modo approfondito e complesso di ciò che accade durante l'esperienza di stage e nel processo più in generale. L'inserimento dello stage nella programmazione, con una sua specificità e importanza, è un dato non banale e scontato; anche in questo caso si privilegia la modalità di dar conto ai colleghi durante il consiglio di classe e ai propri studenti all'inizio dell'anno scolastico per illustrare il percorso formativo che li aspetta. Le azioni per l'innovazione non avvengono nel chiuso di un'aula, ma attraverso la collaborazione di tutti gli attori del sistema, (tra i docenti, tra i docenti e la dirigenza, tra i docenti e l'amministrazione, tra i docenti e gli studenti) e attraverso il confronto e la riflessione pedagogica e didattica di professionisti dell'insegnare, per dirla con Schon (1987).

6. LO STAGE FORMATIVO COME PUNTA DELL'*ICEBERG* DI PRATICHE INNOVATIVE

Nel presente capitolo l'attenzione è rivolta alle azioni per l'innovazione, in particolare ad allo stage come pratica ordinaria. L'obiettivo è quello di rilevare le specificità dello stage come azione innovativa. In tal senso, sono stati considerati nell'analisi oltre alle interviste degli attori coinvolti e al questionario rivolto agli studenti anche la programmazione curricolare dove lo stage è ormai da anni inserito come parte fondamentale delle attività didattiche sia in termini di contenuti che di valutazione degli apprendimenti.

6.1 Diverse tipologie di stage in base ai diversi indirizzi del liceo

Il liceo Ariosto promuove la realizzazione dello stage nei suoi diversi indirizzi: scientifico, classico e scienze sociali, ma con delle differenze specifiche. Una prima analisi si rende necessaria per capire la differenziazione degli stage nella loro funzione e modalità di realizzazione. L'analisi è stata compiuta utilizzando i cinque modelli proposti da Guile e Griffiths (2001) per lo studio della relazione tra l'apprendimento che si verifica a scuola e quello che si realizza nel passaggio dall'istruzione al luogo di lavoro. I cinque modelli si riferiscono all'esperienza di lavoro degli studenti di scuola superiore e sono:

- 1) Il modello tradizionale: gli studenti sono semplicemente inseriti nel mondo del lavoro e il loro compito è adeguarsi alle regole del contesto. L'apprendimento avviene in modo automatico e non vi è l'esigenza di un particolare sostegno o guida da parte degli adulti. La collaborazione tra la scuola e l'azienda o l'ente è minima, il ruolo dell'istituzione scolastica è quella di fornire un programma sulla base del quale si inserisce la parte pratica.
- 2) Il modello esperienziale: secondo questo modello e secondo le teorie sull'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) la riflessione sull'esperienza di lavoro ha un ruolo importante nel processo. Tuttavia, Guile e Griffiths (2001) mettono in evidenza il ruolo dello sviluppo sociale e interpersonale degli studenti coinvolti. Definire la crescita in termini evolutivi dello studente come obiettivo centrale dell'esperienza di lavoro ha prodotto un maggior dialogo tra le istituzioni formative e il mondo del lavoro.
- 3) Il modello generico: l'esperienza di lavoro viene vista come un'opportunità per sviluppare e valutare in generale le competenze necessarie nel lavoro. L'accento è posto sui risultati dell'apprendimento: gli studenti devono raccogliere il materiale

per costruire un portfolio attraverso il quale mostrano le competenze acquisite durante l'esperienza di lavoro. Gli studenti stessi si occupano di valutare le loro competenze e gli insegnanti si occupano di facilitare tale processo.

- 4) Il modello del processo lavorativo: in questo modello si privilegia l'idea che gli studenti debbano adattare in un contesto di lavoro che cambia a seconda della comunità di pratica a cui si partecipa, in questo modo lo studente sviluppa la capacità di transfer delle conoscenze acquisite in un determinato contesto lavorativo ad un altro. Occorre una buona integrazione tra la preparazione teorica fornita a scuola e la realizzazione della teoria nella pratica attraverso lo stage in azienda. Il ruolo dell'insegnante è quello di promuovere la riflessione in azione e la riflessione sull'azione.
- 5) Il modello connettivo: tale modello rappresenta per Guile e Griffiths, secondo la prospettiva socioculturale, il modello ideale per utilizzare l'esperienza di lavoro. L'obiettivo è quello di sviluppare competenze policontestuali che consentono l'attraversamento dei confini da parte degli studenti. Ciò richiede una stretta collaborazione tra la scuola e l'azienda per promuovere apprendimenti. Il punto centrale del modello è quello di creare una connessione tra l'apprendimento formale e informale e tra l'apprendimento orizzontale e verticale. La prima connessione riguarda lo sviluppo concettuale dello studente e la seconda connessione è relativa allo sviluppo delle capacità dello studente di lavorare in diversi contesti.

La classificazione in modelli vuole essere di tipo descrittivo: nessuna esperienza di stage si adatterà perfettamente a uno dei modelli oppure può addirittura contenere elementi di più di un modello. Il quinto modello, il modello connettivo, rappresenta un nuovo approccio che gli autori hanno utilizzato per sottolineare la connessione tra l'apprendimento che si svolge in diversi contesti educativi e di lavoro. Recenti studi sull'istruzione finlandese e la formazione professionale hanno individuato delle differenze tra indirizzi di studio nei modelli di apprendimento utilizzati per organizzare esperienze nel luogo di lavoro per gli studenti (Tynjala, Virtanen, e Valkonen, 2005; Virolainen, 2006). Per esempio, in uno studio di Virtanen e Tynjala (in stampa) è emerso che tutti i modelli descritti da Guile e Griffiths erano presenti nella formazione professionale e che vi era una chiara tendenza di distanza dal modello tradizionale verso gli altri modelli. Un dato interessante, inoltre, è quello che il modello connettivo, la stretta collaborazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro, è più frequente negli indirizzi di studio sull'assistenza sanitaria e sociale, dove è

più rilevante la dimensione di cura, mentre il modello tradizionale era più frequente negli indirizzi tecnici. Infine, negli indirizzi sociali e di assistenza sanitaria gli studenti hanno dato delle valutazioni migliori della loro capacità di attraversamento di confini rispetto ad altri indirizzi e questo mostra una coerenza con il modello connettivo utilizzato.

Nella tabella qui di seguito vengono distinte le diverse tipologie di stage in base agli indirizzi del liceo con la caratterizzazione che ne danno le docenti referenti per lo stage per ogni singolo indirizzo.

Tipologia di Stage	Classi coinvolte	Percorso di lavoro	Finalità dello stage
Stage scientifico	IV e V	Fase: -organizzativa -preparatoria - pratica - riflessione	promuovere una <i>didattica dell'orientamento</i> che miri a favorire negli studenti lo sviluppo delle loro capacità di scelta (prof. Stevani) Funzione orientativa
Stage scienze sociali	III, IV, V	Fase: -organizzativa -preparatoria - pratica - riflessione	- <i>Conoscenza di sé come crescita personale e professionale</i> - <i>Sviluppare le capacità di scelta e di orientarsi nella società complessa</i> (Prof. Marchetti)
Stage classico	I e II	Fase: - preparazione teorica - attività pratica - documentazione e report finale	“si impara a lavorare, si imparano le regole poi si va si opera e poi si ritorna e si documenta” (Prof. Onofri)

Tabella n.5

6.1.2 Lo stage scientifico

Lo stage scientifico, secondo l'analisi di Guile e Griffiths (2001), è collocabile nel modello generico poiché uno degli obiettivi, così come è esplicitato anche dalla docente referente, è quello di valutare e verificare le proprie competenze e attitudini per compiere successivamente una scelta. Viene inoltre data molta importanza alla stesura di un corposo dossier cartaceo dove vengono riportate tutte le informazioni apprese durante lo stage, approfondite da ricerche personali. L'attenzione è posta sui risultati dell'apprendimento: gli

studenti devono raccogliere il materiale per costruire un portfolio attraverso il quale mostrano le competenze acquisite durante l'esperienza di lavoro.

Lo stage è rivolto agli studenti di IV e V anno secondo le seguenti finalità:

-Estratto n.7- intervista Prof. Stevani, docente referente del tirocinio A.S. 1999-00 – 1 anno di attivazione dello stage scientifico

"[...]Secondo questo Programma la scuola si attiva, mettendo in atto diverse strategie, per promuovere una didattica dell'orientamento che miri a favorire negli studenti lo sviluppo delle loro capacità di scelta, che consenta di mettere alla prova le loro inclinazioni e verificarne lo spessore, per aprire nuove curiosità e sostenerli nel confronto con il mondo degli adulti[...]"

La funzione principale dello stage è di tipo orientativo, infatti, gli enti dove maggiormente si realizzano gli stage sono le università. Le università sono, altresì, un contesto dove poter approfondire discipline che sono fondamentali nell'indirizzo scientifico come la chimica, la fisica, la matematica. L'idea è proprio quella di far acquisire ai ragazzi apprendimenti su determinate discipline e avere una migliore preparazione teorica che li faciliti ad affrontare la scelta universitaria con maggiore "agency".

- Estratto n. 8 – Prof. Stevani

"[...]Il Progetto è nato quando dai contatti presi con il Dott. G.V., il Prof. P. del Dipartimento di Fisica di Ferrara, se ne è valutata la possibile realizzazione con il sostegno e la collaborazione del Dipartimento. In seguito, l'iniziativa ha preso corpo grazie anche alla disponibilità di docenti e ricercatori di altri Dipartimenti universitari, Enti e Istituti di ricerca[...]"

Il percorso di lavoro dello stage scientifico è molto simile a quello delle scienze sociali che prende a modello, infatti lo stage nell'indirizzo scientifico nasce dopo circa 14 anni dal primo stage nelle scienze sociali. La prima fase è definita *organizzativa* (ottobre – marzo) dove avvengono le seguenti attività: a) Progettazione delle linee generali di tirocinio; b) Accordi preliminari con responsabili e con operatori dei Servizi; c) Stesura e presentazione del progetto; la seconda fase è di tipo *preparatoria* (marzo – maggio) attraverso: a) la definizione degli obiettivi dell'esperienza; b) la lettura da parte degli studenti di un testo utile al fine di comprendere come si debba entrare in "situazione" non da spettatori distratti, ma consapevoli dell'opportunità offerta; c) la preparazione di griglie di lettura del contesto nel quale gli studenti opereranno; la terza è la fase *pratica* (maggio) : per una settimana (dal 08 al 13 maggio) gli allievi fanno esperienza di osservazione e di pratica presso gli Enti che li accolgono; la quarta ed ultima fase è quella *di riflessione* (maggio – giugno): gli studenti svolgono un esame critico dell'esperienza alla luce del tema e del percorso compiuto e redigono un dossier. Infine, in un incontro conclusivo in giugno, a cui

partecipano i soggetti coinvolti - insegnanti, studenti e Tutor esterni - gli studenti insieme agli adulti referenti discutono sull'esperienza di stage.

6.1.3 Lo stage nelle scienze sociali

A differenza degli altri stage, quello in scienze sociali si svolge a partire dalla classe terza, per poi ripetersi in quarta e in quinta secondo una proposta di continuità e coerenza interna a livello disciplinare che connette tutte e tre le esperienze. Proprio questa idea di creare diverse tipologie di stage sulla base di un curriculum che si amplia e si espande man mano che si arriva al quinto anno e si raggiunge la complessità solo all'ultimo anno quando i ragazzi sono ormai pronti a sperimentarsi in contesti diversi e sono diventati degli abili attraversatori di confini. Il modello a cui tende questo stage è, secondo l'analisi di Guile e Griffiths (2001), il modello connettivo in cui l'obiettivo principale è quello di sviluppare competenze policontestuali che consentono l'attraversamento dei confini da parte degli studenti.

Le caratteristiche dello stage delle scienze sociali sono riconducibili a:

a)Lo stage è parte del curriculum: lo stage, come già accennato in precedenza, non si colloca “tra parentesi” nella programmazione curricolare, ma diventa parte fondamentale del curriculum.

Estratto n.9 – Prof. Marchetti docente referente per lo stage

“[...]Lo stage formativo è strettamente legato al curriculum dell'Indirizzo Sociale in quanto concorre alla definizione del profilo pre-professionale caratterizzato da conoscenze e competenze spendibili nell'ambito dei lavori di cura, di intervento e di organizzazione sociale[...].”

L'uso del modello connettivo piuttosto che di altri sarebbe coerente con i risultati della ricerca a cui si faceva riferimento in precedenza, Virtanen e Tynjala (in stampa), secondo cui gli indirizzi sociali utilizzerebbero con maggiore frequenza tale modello. Tuttavia, dal momento che a volte non è possibile una categorizzazione rigida e netta dei diversi modelli e lo scopo che qui si persegue è un'analisi di tipo descrittivo, lo stage delle scienze sociali ha anche delle caratteristiche del secondo modello individuato da Guile e Griffiths, ovvero quello esperienziale, in base al quale la riflessione sull'esperienza nei contesti di lavoro ha un ruolo importante nel processo e il compito dello stage è inteso in termini di crescita personale oltre che di competenze da acquisire.

b)Conoscenza di sé come crescita personale e professionale

La complessità della realizzazione dello stage è evidente non solo perché si articola durante tutto l'anno scolastico, ma anche perché vengono attivati a partire dalla classe terza tre differenti tipologie di stages. Lo stage di terza è caratterizzato dal tema della prima infanzia, (*Baby observation*. Stage formativo nelle istituzioni educative della prima infanzia), e a come finalità formativa quella di conoscenza di sé e d'incontro con la propria parte bambina. L'assunto di fondo è che per formare una professionalità che avrà come occupazione il prendersi cura degli altri, il rapporto d'aiuto o di formazione di un'altra persona, sia necessaria una conoscenza piuttosto approfondita di sé e delle proprie capacità di contenimento delle emozioni.

c) Rapporto sé-istituzioni o sé/l'altro: nel biennio conclusivo dell'indirizzo di scienze sociali viene affrontato il tema sul rapporto *individuo-istituzioni* con particolare riferimento ai problemi dell'emarginazione e dell'inclusione nella società complessa. In particolare, lo stage di quarta è legato ai "modelli di welfare" Modelli di welfare: come rispondere ai bisogni.

Lo sguardo al territorio, al quinto e ultimo anno si amplia, e ci si pone l'obiettivo di integrare il bisogno di sé, le proprie competenze, interessi, attitudini, desideri ecc con la capacità di orientarsi e attraversare i confini nei diversi contesti della società complessa.

d) Sviluppare le capacità di scelta e di orientarsi nella società complessa: lo stage di quinta è legato alla "società complessa" con l'obiettivo di osservare da vicino lo stato dei servizi sociali del territorio e di compiere riflessioni in merito. Questi temi sono strettamente legati al curriculum dell'Indirizzo delle Scienze Sociali in quanto concorre alla definizione del profilo pre-professionale caratterizzato da conoscenze e competenze spendibili nell'ambito dei lavori di cura, di intervento e di organizzazione sociale.

Estratto n. 10 – Prof. Marchetti

"[...]La progettazione del quinto anno si configura come completamento di un percorso cominciato nel quarto anno attorno al tema della *modernità-modernizzazione*. [...] Il quinto anno si concentra sulla *contemporaneità* e sulla *società complessa*. [...] la finalità generale è di tipo formativo, cioè mira a costruire mappe di orientamento in alcuni settori della società complessa, ma anche consente allo/a studente/ssa una riflessione su di sé e sulle proprie capacità relazionali e lo/a orienta rispetto alle scelte future di studio e di lavoro[...]"

Il percorso di lavoro dello stage delle scienze sociali è simile a quello dell'indirizzo scientifico ma assume in alcune fasi forme più complesse e più orientate alla sfera del sé e all'esperienza come crescita intersoggettiva. Le fasi del percorso sono tre: a) preparazione teorica - da Ottobre a Marzo - su questioni generali della società contemporanea complessa

a cura dei docenti, e approfondimento monografico da parte dei gruppi relativo al settore oggetto dello stage. Su questo approfondimento ogni gruppo può documentarsi anche con l'aiuto degli esperti dei singoli settori; b) osservazione partecipante della durata di una settimana nel corso della quale la classe, suddivisa in gruppi, è completamente esentata dalle lezioni e segue gli orari che ogni organizzazione propone e concorda. Non c'è un monte ore fissato. Nei momenti vuoti gli studenti redigono un diario di bordo o incontrano i docenti tutor o risolvono i problemi che di volta in volta si presentano; c) riflessione e stesura di un report sull'esperienza. Ogni gruppo, al ritorno dall'esperienza di osservazione, scrive un report in forma di power point e riflette sull'intero percorso, allo scopo di mettere in relazione le conoscenze teoriche e l'esperienza diretta e quindi di elaborare un personale punto di vista. Per la rilevanza e la consistenza di questo segmento di formazione, il report costituisce un riferimento significativo per l'esame.

6.1.4 Lo stage classico

Lo stage dell'indirizzo classico ha una forma e una funzione differente agli altri due indirizzi, nasce come laboratorio nell'ambito di una singola disciplina, storia dell'arte, ed è stato trasformato in un'esperienza in un preciso contesto di lavoro che è quello dello scavo archeologico. Lo stage, infatti, si svolge nel biennio iniziale del percorso scolastico dove è presente storia dell'arte.

Estratto n. 11 – Prof Onofri

7.I.: *le classi coinvolte quali sono?*

8.O.: *[...]le classi coinvolte erano classi del biennio, perché in questa scuola la storia dell'arte ha avuto due ore sin dal biennio da parecchio tempo queste due ore sono state trasformate in tre ore proprio perché...perché una parte del monte ore è stato destinato al rapporto con il territorio e quindi rapporto con il territorio inteso come conservazione dei beni culturali[...]*

Lo stage nasce dall'attivazione di un laboratorio di archeologia

Estratto n. 12 – Prof. Onofri

1. I.: *[...]quindi la prima cosa che chiedo sempre è come è nata l'esperienza di stage*

2. O.: *bè qui è nato in modo particolare cioè prima è nato il laboratorio, cioè nel senso che avevamo questo terreno di 5.000 metri quadri e abbiamo deciso di trasformarlo in un laboratorio didattico di archeologia anche perché in questo terreno c'erano dei resti archeologici di archeologia urbana quindi ci sembrava importante sfruttarli[.]*

Lo stage si propone come attività laboratoriale esterna alla scuola, inizialmente episodico come una gita scolastica e poi con il passare degli anni diventa parte del curriculum disciplinare.

Estratto n. 13 – Prof. Onofri

23. I.: e com'è l'esperienza fuori contesto per i ragazzi?

24. O.: ma siamo molto abituati a lavorare fuori contesto con i ragazzi quindi non c'è alcuna differenza viaggi di studio e attività di stage sono le stesse cose perché anche perché essendoci una tradizione abbastanza consistente anche con questi viaggi di studio quindi non uso appositamente gite scolastiche sono viaggi di studio[...]

Il percorso dello stage si suddivide in: a) preparazione teorica, b) attività pratica, c) documentazione e report finale

Estratto n. 14 – Prof. Onofri

24. O.: [...]una preparazione precedente un'attività anche di studio si impara a lavorare, si imparano le regole poi si va si opera e poi si ritorna e si documenta, allora la documentazione è molto importante perché i ragazzi soprattutto del classico che non avevano una grande dimestichezza con l'informatica [...]poi in ogni caso hanno sempre relazionato pubblicamente cioè nel senso nelle varie settimane e nella settimana di archeologia[...]

La modalità di realizzazione dello stage archeologico può essere inserita, secondo la classificazione di Guile e Griffiths, nel modello generico in cui si privilegia l'uso delle competenze necessarie ai fini professionali, in questo caso della professione dell'archeologo. Il report finale che redigono gli studenti mostra le competenze acquisite durante il periodo di stage e durante la preparazione teorica: gli studenti devono saper utilizzare strumenti per la misurazione e la classificazione dei reperti archeologici specifici della professione che esulano dalla programmazione disciplinare di storia dell'arte e che diventano competenze professionali legate al contesto di lavoro.

6.2 Il questionario: uno scenario sullo stage

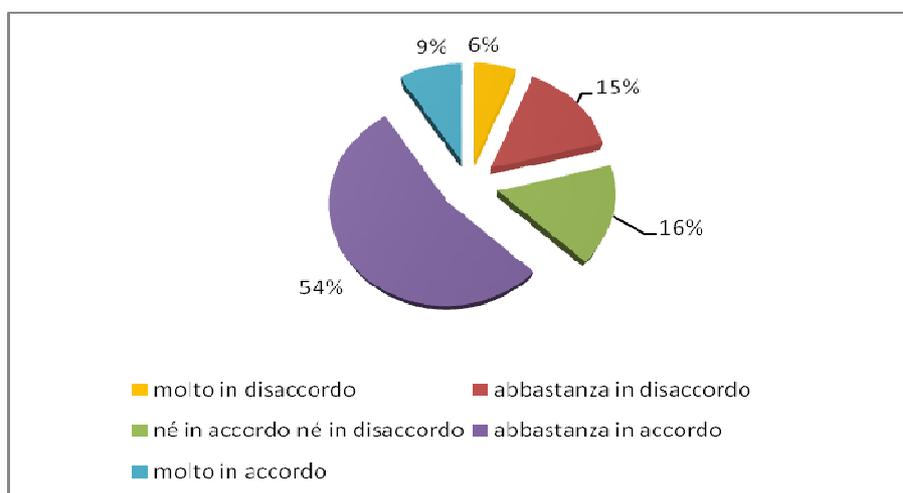
Il questionario è stato utilizzato come uno strumento per raccogliere informazioni di sfondo e intende indagare sei aree riguardanti: 1. gli apprendimenti (conoscenze, competenze, connessioni tra teoria e pratica); 2. la consapevolezza emotiva (gestione delle emozioni); 3. la conoscenza di sé (in relazione al contesto); 4. l'orientamento alla scelta (il futuro); 5. la competenza relazionale (tra insegnante e allievo, tra allievo e mondo esterno); 6. la valutazione dell'esperienza (aspettative, tempi, modi). Ogni area è composta da 5 domande per un totale di 30 item.

Il questionario è stato somministrato agli studenti delle classi dei diversi indirizzi coinvolte nello stage: 5 classi quarte dell'indirizzo scientifico e scientifico tecnologico; 2 classi quarte dell'indirizzo delle scienze sociali, le classi delle scienze sociali coinvolte erano di più (le due quinte e le due terze) ma la negoziazione è fallita e perciò non è stato possibile accedere alle classi; 1 classe di V ginnasio dell'indirizzo classico. Il totale degli studenti è pari a 163 di cui 81 femmine e 82 maschi.

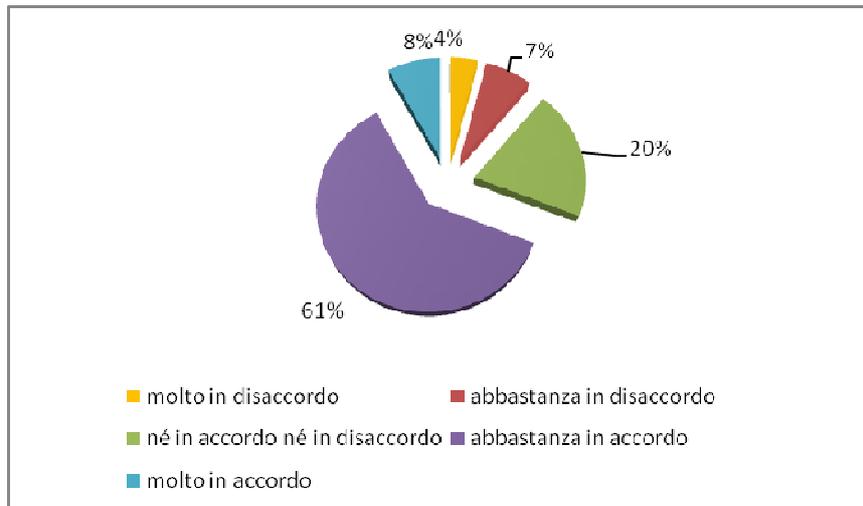
I questionari sono stati volutamente analizzati nella loro complessità senza una suddivisione dei singoli indirizzi del liceo che hanno partecipato agli stage. Dalle risposte a domanda chiusa infatti non emerge una differenza significativa da un indirizzo ad un altro, mentre la specificità sulla modalità di approccio e realizzazione dello stage si riscontra soprattutto nella risposta alle domande aperte fornite dagli studenti. Le differenze più significative riguardano l'area degli apprendimenti e quelle relative all'area delle emozioni. Di seguito viene riportata in percentuale, attraverso i grafici, il grado di accordo o di disaccordo sulla base delle affermazioni date e vengono esplicitate, attraverso degli esempi, le motivazioni e le spiegazioni delle loro risposte.

6.2.1 Area degli apprendimenti

Domanda n. 1 Le conoscenze che ho appreso a scuola le ho viste applicate nello stage

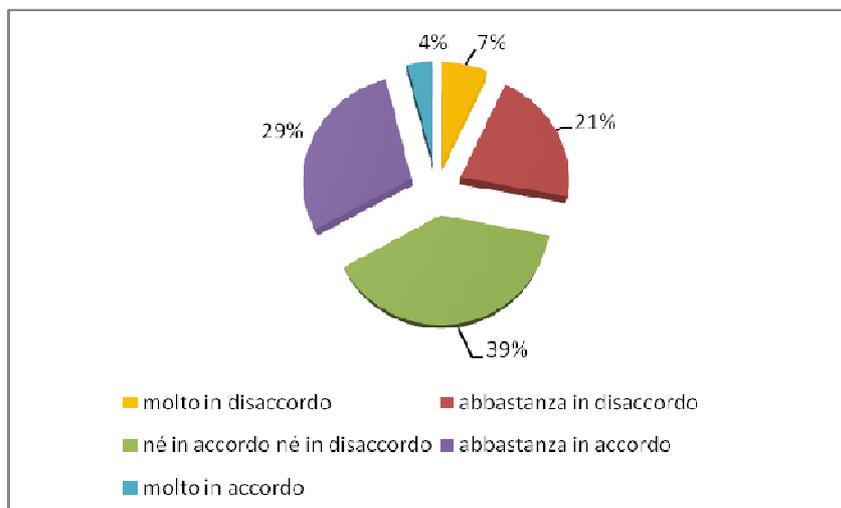


Domanda n. 2. Le cose che ho imparato a scuola mi sono servite durante lo stage



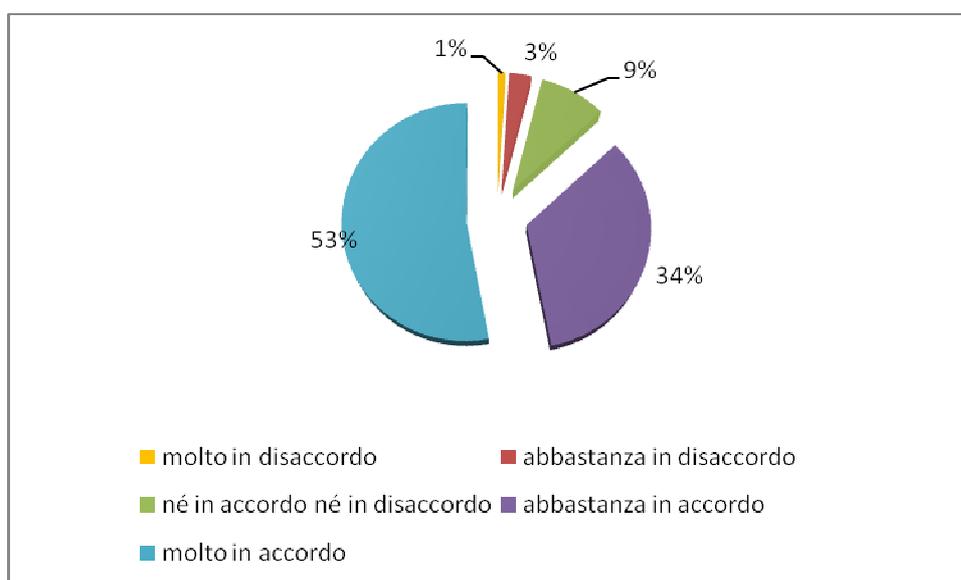
Nelle risposte alle prime due domande si evince che i ragazzi dichiarano di riuscire a connettere la teoria alla pratica e di poter applicare le loro conoscenze durante lo stage. Gli studenti da un lato hanno una preparazione teorica e disciplinare che gli consente di affrontare attività in contesti extrascolastici e dall'altro possono vedere applicate le loro conoscenze in luoghi diversi da quelli scolastici.

Domanda n. 3 Durante lo stage mi sono reso/a conto di sapere molte più cose di quanto pensassi



E' interessante notare come più della metà dei ragazzi, considerando anche la posizione intermedia del 39%, non si trova d'accordo non ritengono di aver verificate delle conoscenze nella pratica acquisite a scuola. Queste percentuali fanno pensare che i ragazzi stavolta compiono una separazione tra lo stage e la scuola: durante lo stage si imparano cose del tutto nuove e diverse da quelle studiate a scuola, sembra la premessa alle risposte della domanda n. 4 - *cfr* domanda n.4 –

Domanda n.4 Durante lo stage penso di aver imparato cose che non avrei mai imparato a scuola



La domanda n. 4 discrimina molto: ben l'88% dei ragazzi pensa di aver imparato cose diverse da quelle che si imparano a scuola. Qui si fa riferimento all'esperienze pratiche e al vivere la "realtà come ciò che contraddistingue e caratterizza lo stage. La domanda n.4 ha uno spazio per spiegare perché si è d'accordo, qui è forte la specificità in base agli indirizzi del liceo, di seguito sono descritte alcune delle argomentazioni degli studenti del liceo delle scienze sociali e del liceo scientifico:

Domanda 4 - Se sei d'accordo, indica quali sono le cose che hai imparato:

Esempi - Studenti dell'indirizzo delle scienze sociali:

- a) "Attraverso lo stage ho imparato come vengono messe in atto delle dinamiche che avevo studiato solo in teoria"

- b) “Ho imparato molte più cose perché allo stage ho potuto vedere reazioni e modi di fare che sul libro non troviamo. Inoltre ho capito qual è la vera situazione di emarginalità dell’anziano, mentre dai libri non potevo comprenderla fino in fondo”.
- c) “Ho imparato a non avere pregiudizi se una persona è più svantaggiata di me e ho imparato che nel mio piccolo sono utile anch’io”
- d) “Durante lo stage ho visto concretamente ciò che in precedenza avevo appreso (a scuola) in maniera teorica”
- e) “Non c’è qualcosa in particolare, solo penso che le esperienze concrete siano la scuola migliore”
- f) “Ho imparato a vedere la realtà in più prospettive”
- g) “Ho imparato alcune lezioni di vita, ho provato emozioni, ho fatto esperienza reale di cose che a scuola si studiano sui libri e basta e quindi se non fossi andata in stage sarebbe stato impossibile fare questo tipo di esperienza”

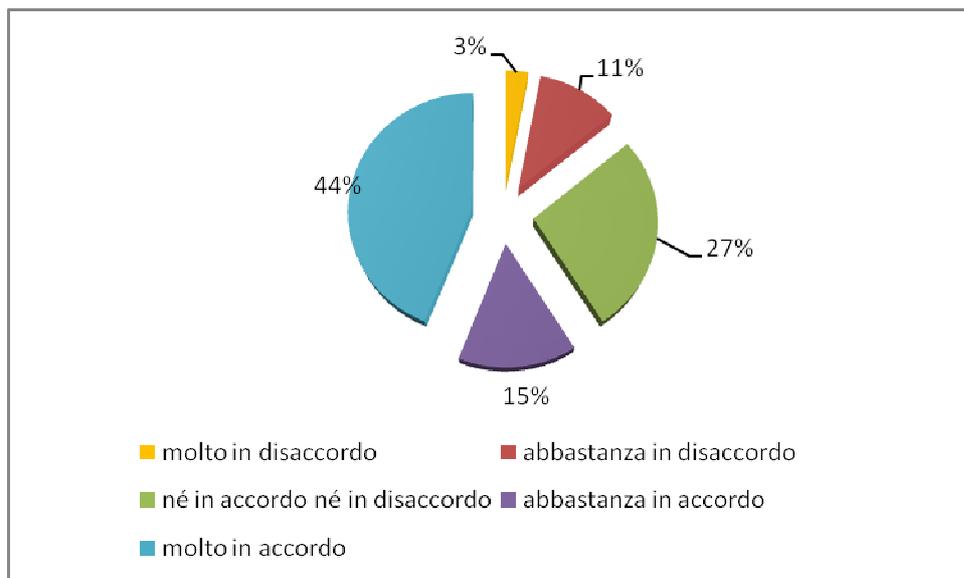
Esempi - Studenti dell’indirizzo scientifico:

- a) “Ho imparato come si applica alla ricerca ciò che si è studiato precedentemente e come si svolge una ricerca e uno studio scientifico”
- b) “Ad esempio non avrei mai saputo come sono fatte le stelle al telescopio, oppure da cosa è composto un telescopio o vedere la via lattea con uno spettro o imparare la vita di una stella o sapere il perché il sole brucia senza danneggiarsi”
- c) “Ho imparato tecniche sperimentali particolari ho visto e ho lavorato con colture cellulari, conta cellulare, ed altre esperienze che non farò mai a scuola perché non ci sono i mezzi necessari”
- d) “Meccanismi di preparazione e composizione dei cosmetici, inoltre le tecniche per conoscere il loro tempo di utilizzo e infine le applicazioni pratiche sulla pelle e la loro efficacia”
- e) “Le cose riguardanti il mondo universitario e come ci si comporta all’interno di esso”

Nelle argomentazioni degli studenti del liceo delle scienze sociali è prevalente una riflessione metacognitiva, al contrario degli studenti del liceo scientifico che forniscono risposte relative ad un apprendimento di approfondimento delle discipline più che un tipo di apprendimento complesso che riguarda la relazione oltre che il contenuto. L’indirizzo specifico crea già di per sé una netta differenza, gli studenti delle scienze sociali hanno interessi personali e formativi che hanno a che fare con temi legati al sociale che inducono

ad una riflessione più ampia, mentre gli studenti dello scientifico sono legati ad un ambito disciplinare che apparentemente non consente un tipo di rielaborazione di questo tipo. Ciò può essere legato anche al tipo di contesto in cui si svolge lo stage, prevalentemente accademico (dip. di fisica e chimica ad esempio) per lo scientifico e enti che svolgono attività nel sociale (anziani, minori, malati psichiatrici), per le scienze sociali.

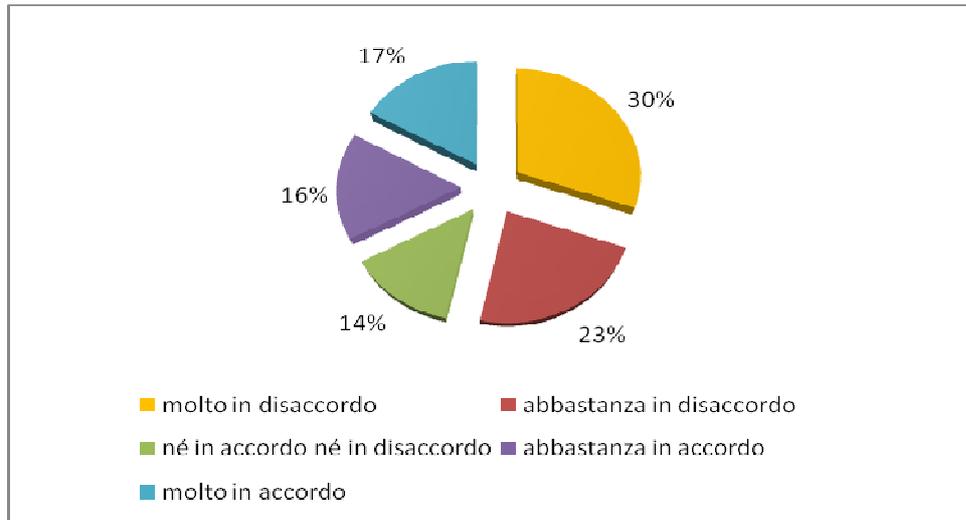
Domanda n.5 Dopo lo stage penso di saper fare più cose di quanto non ne sapessi fare prima.



Il 59% degli studenti anche qui confermano di aver imparato molto mediante lo stage, qui si sottolinea però il saper fare. Con queste risposte di nuovo si conferma quanto lo stage per gli studenti sia un'esperienza formativa che arricchisce il loro bagaglio di conoscenze non solo teoriche ma anche pratiche. Sperimentare se stessi in attività che non hanno luogo a scuola ma che attivano conoscenze apprese a scuola applicate in contesti di lavoro. Lo stage diventa un laboratorio dove utilizzare le conoscenze teoriche.

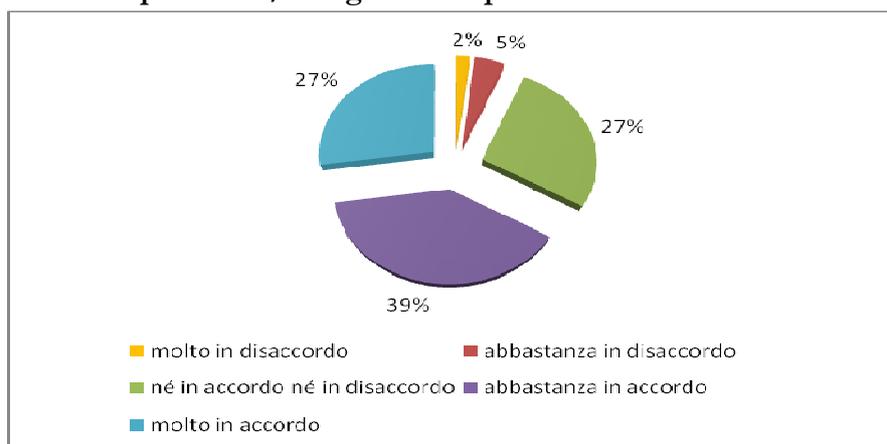
6.2.2 Area della consapevolezza emotiva

Domanda n. 6 - Ero un po' teso/a il primo giorno di stage



Gli studenti in generale non esprimono stati di tensione nell'affrontare lo stage (53% grado di disaccordo; 33% grado di accordo), da un lato, ciò può essere spiegato dall'importanza data alla preparazione degli studenti allo stage e dall'altro, dall'alto grado di condivisione e negoziazione dell'esperienza. Gli studenti vengono preparati fin dall'inizio dell'anno in vista di questa esperienza, sia in termini di contenuti, sia in termini di contesti che potrebbero accoglierli, inclusi i tutor esterni che vengono coinvolti nelle diverse fasi del progetto di stage.

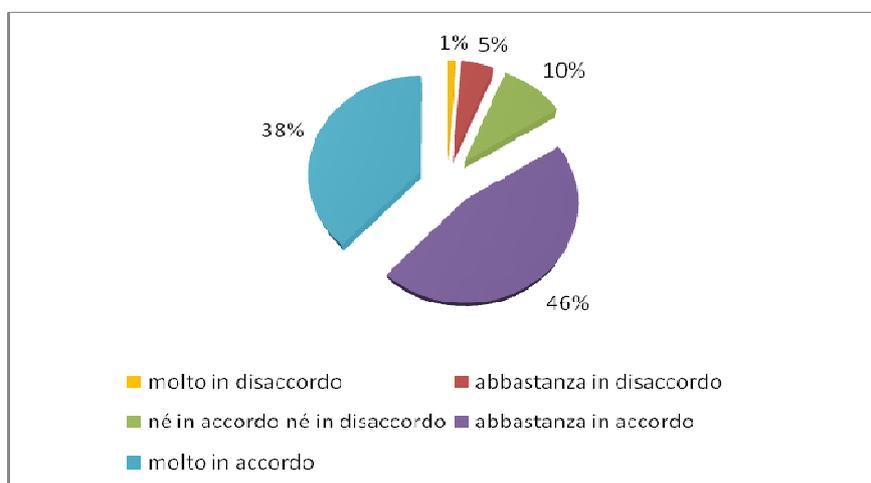
Domanda n.8 - Il contesto dove ho svolto lo stage mi ha suscitato più emozioni positive e/o negative del previsto



Lo stage nonostante sia vissuto con scarsa tensione ha però suscitato molteplici emozioni (66% grado di accordo) rispetto ad una esperienza del tutto nuova in cui per la prima volta erano da soli senza le presenze familiari degli insegnanti. La gestione dello stage avviene in

piena autonomia e costringe gli studenti ad instaurare rapporti con esterni senza il supporto di figure adulte di riferimento.

Domanda n.9 –Al ritorno a scuola ho potuto parlare di come mi sono sentito/a durante l’esperienza di stage



Il raccordo con la scuola e con gli insegnanti è presente e costante: al ritorno a scuola dopo la settimana di stage gli studenti trovano uno spazio dove confrontarsi e parlare dell’esperienza che hanno vissuto (84% - grado di accordo). Il vissuto emotivo è parte del loro racconto che connota lo stage in positivo e/o in negativo.

L’area della consapevolezza emotiva lascia spazio alle argomentazioni degli studenti sulle emozioni suscitate durante lo stage sia positive che negative. Si riportano alcuni esempi di risposta alle domande aperte:

Esempi - studenti delle scienze sociali

- a) “Ha suscitato in me emozioni sia negative che positive: le prime perché provavo una profonda tristezza per la condizione di alcune persone, le seconde perché ho scoperto una realtà che non conoscevo”;
- b) “Positive al massimo! Sono stata benissimo presso la struttura che mi ha ospitato e ogni giorno erano emozioni continue. Gioia, entusiasmo e solo in un momento mi sono trovata in difficoltà ma con l’aiuto degli operatori ho superato quel momento”.

Esempi - studenti dello scientifico

- a) “Un luogo nuovo, comunque un’esperienza in più”
- b) “Mi sono divertita, ho imparato molte cose e diciamo che mi sono sentita un po’ più grande. Poi è servito a conoscere persone nuove”;

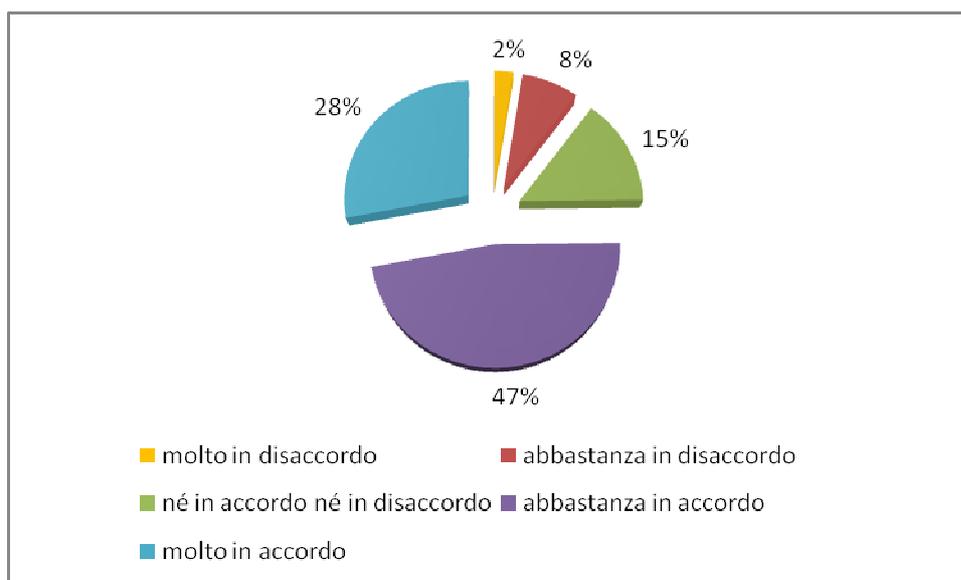
- c) “Mi ha suscitato molte emozioni positive e mi ha dato una grande spinta per continuare gli studi una volta che avrò finito il liceo”.

Esempi - studenti del classico

- a) “stupore, felicità, divertimento, interesse nei confronti dell’archeologia”;
- b) “il luogo in cui si è svolto lo stage era molto bello e l’ampio giardino unito al tempo caldo aveva un’aria familiare”;
- c) “mi sono divertita, mi sono arrabbiata (ho conosciuto alcune persone per come sono realmente, e non è stato un esito positivo...)”.

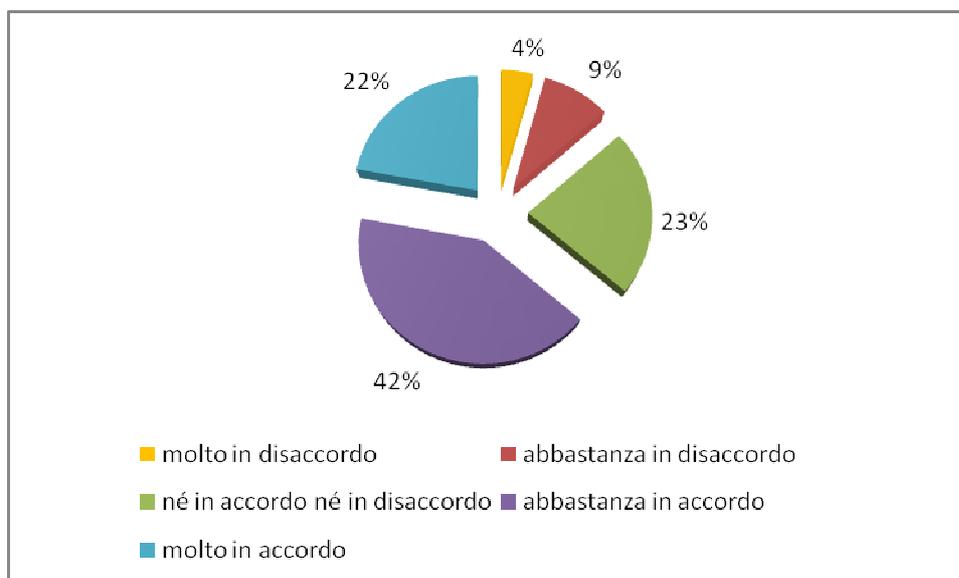
6.2.3 Area della conoscenza di sé (in relazione al contesto);

Domanda n. 12 – Attraverso questa esperienza ho capito come mi devo muovere in altri contesti



La maggior parte degli studenti dichiara di aver imparato come muoversi in contesti differenti (75% - grado di accordo). Lo stage consente apprendimenti diversi non solo di tipo disciplinare ma anche sul modo di relazionarsi con gli altri e di riconoscere se stesso in relazione all’altro e alla situazione in cui si agisce.

Domanda n. 13 – Sono riuscito/a ad esprimere il mio punto di vista durante lo stage



Rispetto invece ad alcuni lati del carattere che hanno dovuto contenere gli studenti affermano che non hanno dovuto modificare molti aspetti di se stessi (66% - grado di accordo), nella domanda aperta emerge comunque che:

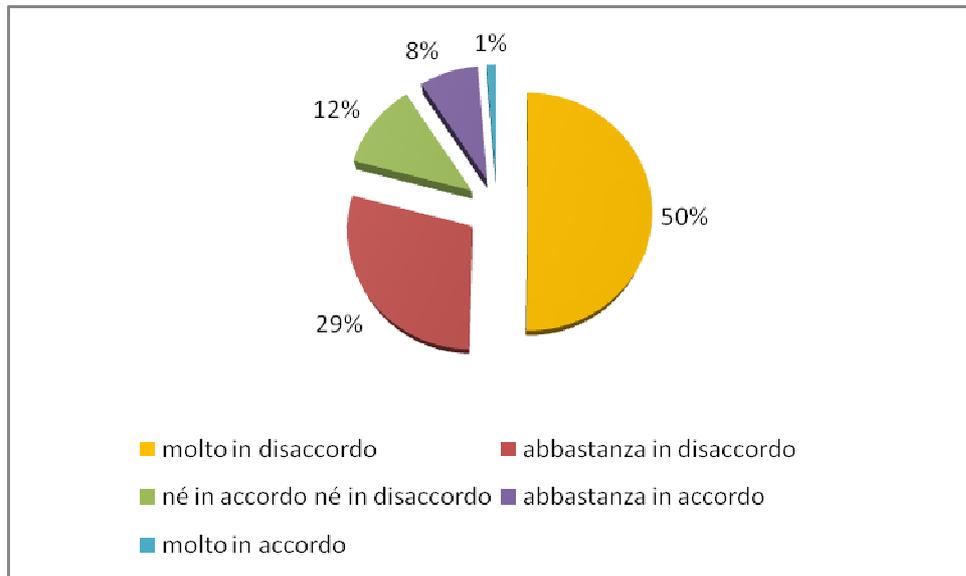
Esempi - Scienze sociali:

- a) sicuramente il modo di parlare!! Per il resto nient'altro in particolare
- b) la mia impulsività e la scarsa pazienza verso chi va fuori dagli schemi
- c) ho dovuto controllare principalmente la mia forte emotività

Esempi - Scientifico:

- a) non ho dovuto controllare il carattere, ma ho dovuto aprirmi per creare un minimo di rapporto confidenziale dato il carattere chiuso e riservato;
- b) ho dovuto controllare la mia timidezza e riservatezza perché in quel contesto bisognava essere propositivi e cercare la relazione
- c) non ho dovuto cambiare nessun aspetto del mio carattere però ero molto più seria

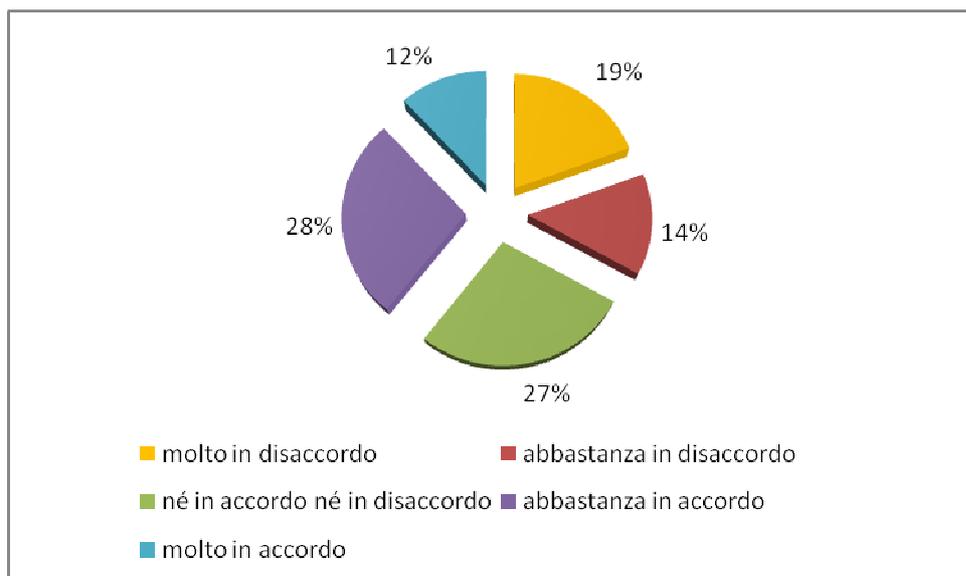
Domanda n.14 – Mi sono sentito/a in soggezione nell'eseguire i compiti che mi venivano dati durante lo stage



In questa domanda il grado di disaccordo è molto evidente ben il 79% dichiara di non essersi sentito in soggezione durante le attività di stage. Ciò potrebbe essere spiegato dalla forte motivazione che gli studenti hanno di sperimentarsi in situazioni nuove e connotate dal fare. Le attività di laboratorio sono quelle che in generale coinvolgono maggiormente i ragazzi specialmente adolescenti.

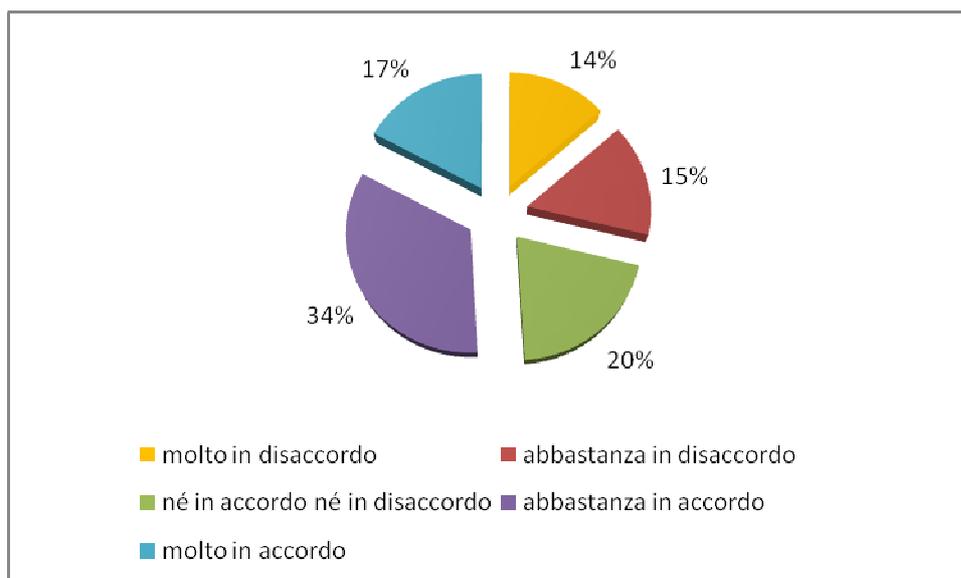
6.2.4 Area dell'orientamento alla scelta (il futuro);

Domanda n. 16 - Attraverso questa esperienza ho capito ciò che fa per me



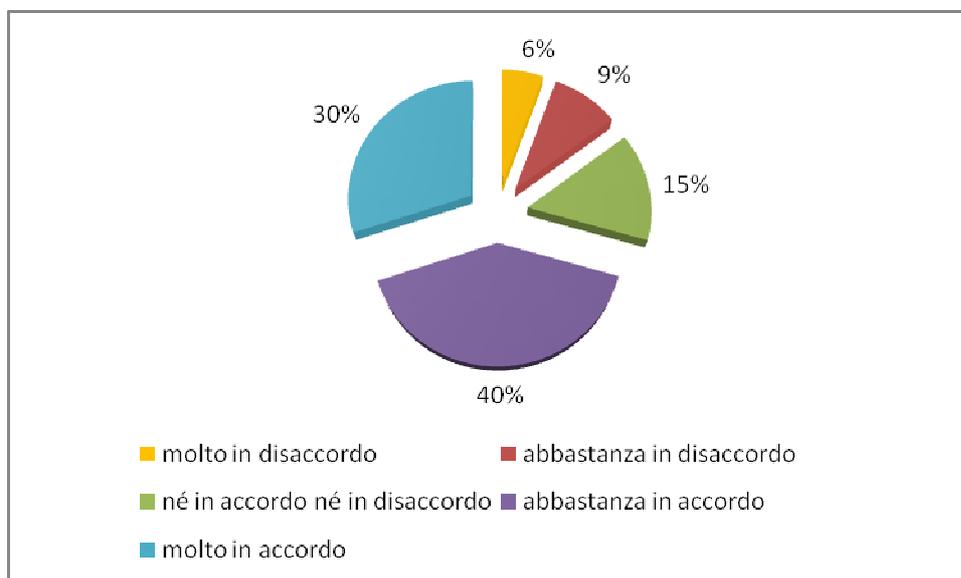
Dalle risposte degli studenti sull'area riguardante l'orientamento alla scelta l'esperienza di stage non ha inciso sulla decisione di intraprendere un percorso professionale e/o formativo ma ha consentito di valutare meglio (Domanda 17 – 51 % grado di accordo) ciò che quel tipo di contesto offre e la conoscenza di un particolare settore lavorativo.

Domanda n. 17 – Lo stage mi ha permesso di valutare meglio ciò che avevo immaginato di voler fare dopo il liceo



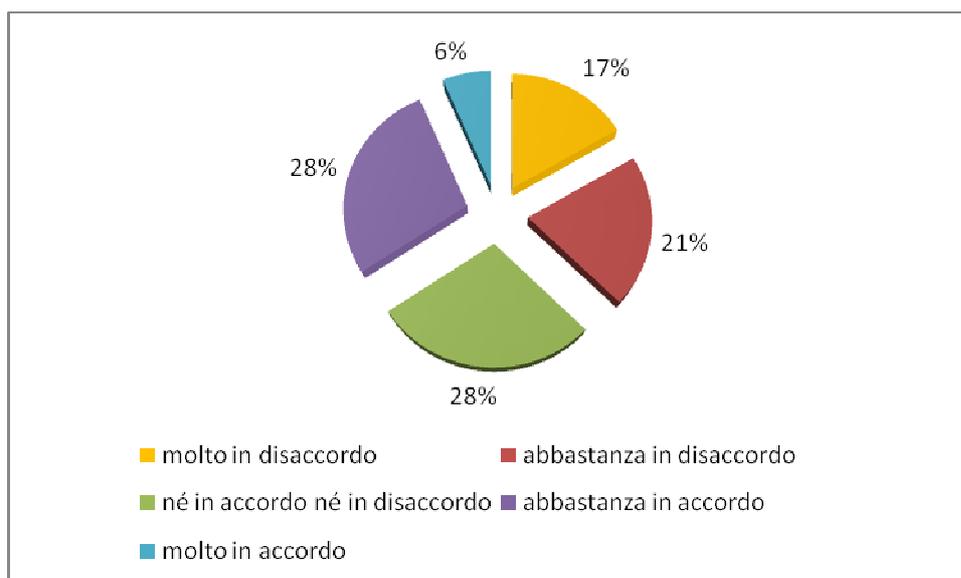
Gli studenti a cui è stato somministrato il questionario sono di classi quarte e nel caso del classico sono di primo anno per cui si potrebbe pensare che il pensiero per i ragazzi verso la scelta da compiere dopo il liceo è vista come lontana rispetto al loro percorso e lo stage rappresenta un'esperienza importante del loro percorso di studi ma scarsamente legato alla loro progettualità futura. Nonostante ciò conoscere realtà lavorative e accademiche permette loro di valutare ciò che possono aspettarsi in alcuni contesti. Infatti, alla domanda 18 ben il 70% dichiara di avere avuto una chiara rappresentazione dell'attività lavorativa rispetto ad una data professione.

Domanda n.18 – Lo stage ha ben rappresentato la situazione di lavoro relativa a quella professione



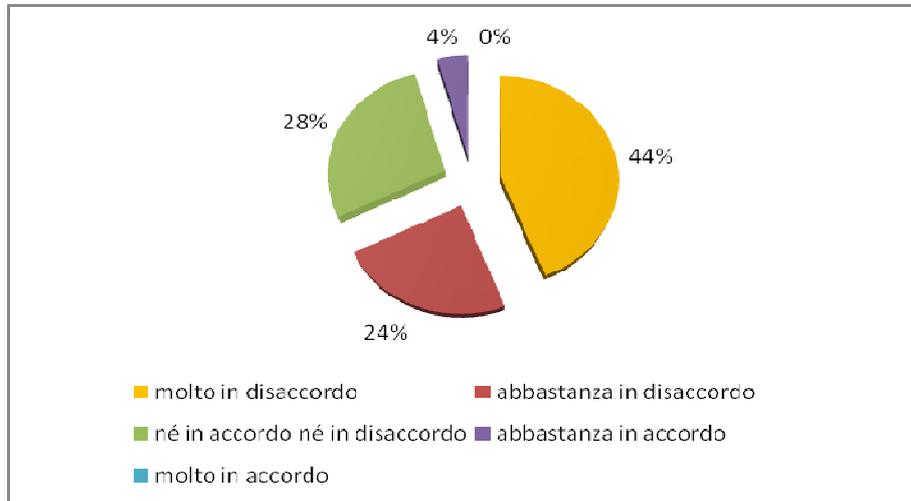
L'esperienza di stage arricchisce le loro conoscenze in ambiti professionali fino ad allora estranei ma non permette una chiara convinzione su ciò che sarà la loro scelta futura (domanda 19 – 34% grado di accordo; 38 % grado di disaccordo).

Domanda n. 19 – Mi sento molto più sicuro/a di me nelle scelte che dovrò compiere terminato il liceo



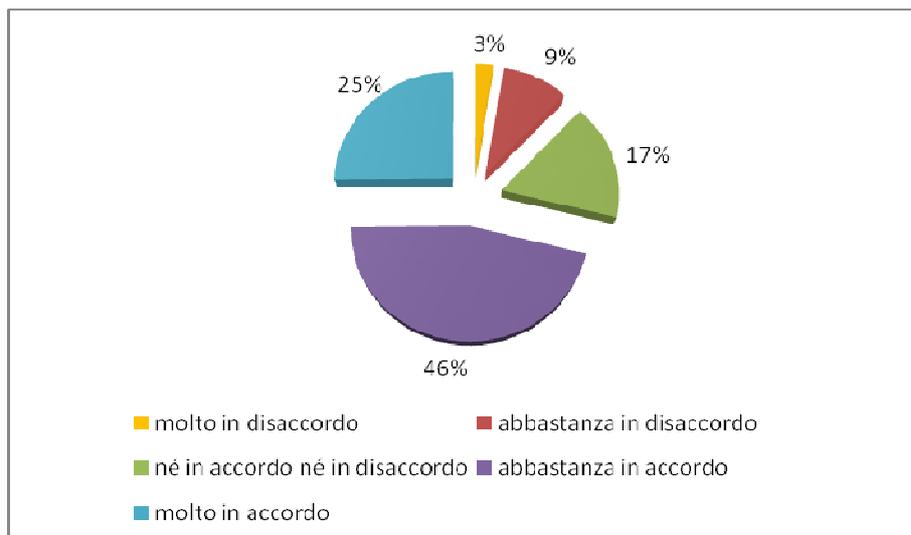
6.2.5 Area della competenza relazionale (tra insegnante e allievo, tra allievo e mondo esterno);

Domanda n.21 – Dopo lo stage i miei insegnanti mi trattano più come un adulto



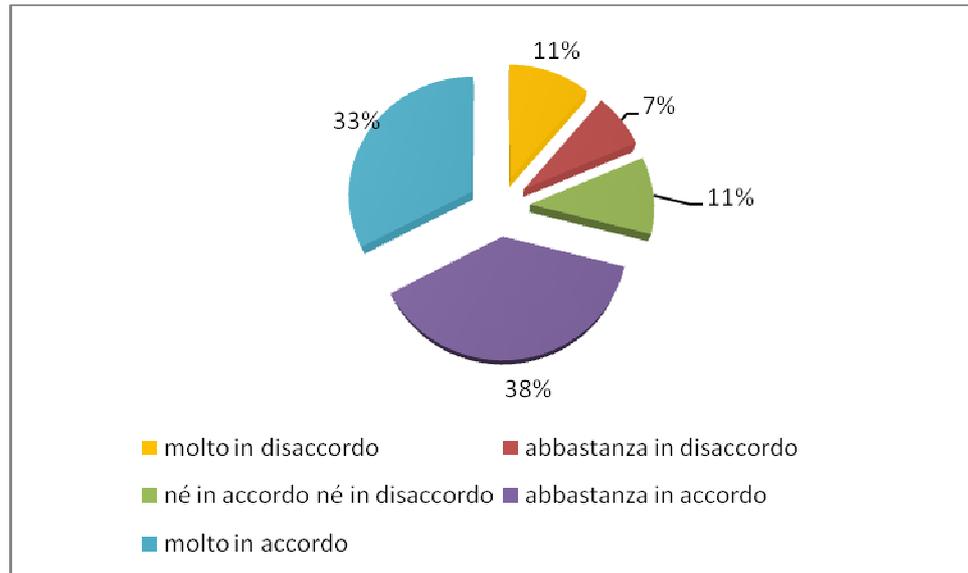
Gli studenti non riconoscono un cambiamento nella relazione tra loro i docenti ma dichiarano (domanda 23) una maggiore competenza nella gestione dei rapporti con adulti più esperti (il grado di accordo è del 71%).

Domanda n. 23 – Attraverso lo stage mi sono accorto/a che riesco ad interagire anche con persone che hanno molta più esperienza e competenza di me



6.2.6 Area della valutazione dell'esperienza (aspettative, tempi, modi).

Domanda 30 - Il dossier finale mi aiuta a tirare le fila dell'esperienza di stage



La valutazione complessiva dell'esperienza di stage è positiva in particolare gli studenti dichiarano l'importanza della riflessione finale attraverso il dossier come strumento per tirare le fila del percorso, il 71% degli studenti afferma che la relazione finale consente una rielaborazione dell'esperienza.

7. LO STAGE COME PRATICA ORDINARIA

L'intento del presente capitolo è quello di identificare le peculiarità della sperimentazione dello stage attraverso il costrutto dell'apprendimento espansivo. In particolare si vuole descrivere il rapporto tra due sistemi di attività, il liceo Ariosto e il contesto di stage attraverso il materiale osservativo e le interviste rivolte agli attori principali coinvolti: studenti, docenti e tutor esterni.

7.1 L'apprendimento espansivo del sistema di attività e la realizzazione dello stage formativo.

Lo stage, come già anticipato in precedenza, rappresenta una pratica volta a ridurre il divario tra scuola e mondo del lavoro. Come può la scuola fornire agli studenti le capacità di trasferire le loro conoscenze, utilizzare ciò che hanno imparato per risolvere problemi nuovi con successo, o imparare rapidamente ciò che serve per fronteggiare nuove situazioni? Il transfer di sviluppo che si basa sulla teoria dell'attività e l'apprendimento espansivo, (Engestrom, 2001; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003b), è un costrutto che ci permette di inquadrare in modo più articolato e complesso questi temi superando la prospettiva del transfer come una questione di abilità di trasferimento e applicazione delle conoscenze scolastiche in ambito lavorativo, in un'ottica individuale.

La teoria dell'attività, (Leont'ev,1978;Engeström,1987), invece, segna il passaggio da un'unità di analisi dell'apprendimento di tipo individuale ad una collettiva, poichè l'attività rappresentata coinvolge l'intero sistema di attività. Nel caso dello stage, la scuola e l'azienda o l'ente territoriale si impegnano in un'interazione collaborativa in cui entrambi imparano qualcosa. Le soluzioni per i problemi che si creano attraverso l'interazione tra i due sistemi vengono prodotte da entrambe i sistemi. Il transfer che si realizza perciò non è soltanto un trasferimento di conoscenza, ma un processo multi direzionale e "multivoices", che passa dalla scuola al mondo del lavoro e dal mondo del lavoro alla scuola in modo circolare. Proprio per la sua natura dinamica, questo transfer viene chiamato transfer di sviluppo.

Più specificamente, allora, si tratta di descrivere il transfer di sviluppo e le modalità attraverso le quali la scuola promuove la realizzazione dello stage.

“Sulla base di concettualizzazioni precedenti Engestrom (2001) descrive tre caratteristiche del transfer di sviluppo: a) l'apprendimento è un processo in cui sistemi di attività diversi, come ad esempio una scuola, uno studente, e un luogo di lavoro, realizzano un progetto di sviluppo condiviso con il contributo di tutti i partecipanti; b) uno o più concetti teorici

creati durante il processo di apprendimento facilita la comprensione e la ricostruzione dell'oggetto di lavoro in un modo nuovo; c) il processo di apprendimento porta alla realizzazione di nuovi concetti come strumenti o modelli di nuove attività o soluzioni” (Tuomi-Grohn, 2007, pp.44, trad. it.). il modello dell'apprendimento espansivo è utilizzato per raggiungere tali obiettivi così impegnativi. L'obiettivo diventa quello di fornire agli studenti strumenti per affrontare in modo efficace situazioni nuove; il processo di apprendimento espansivo avviene attraverso l'interazione tra due o più sistemi di attività che per loro natura sono differenti; l'espansione avviene pertanto costruendo un oggetto che comprende un motivo per l'attività (substance expansion) e socialmente, coinvolgendo un numero elevato di partecipanti impegnati alla trasformazione (social expansion), (Engestrom, 2001).

La scuola è in una posizione privilegiata per promuovere il transfer di sviluppo attraverso “progetti di sviluppo” che coinvolgono il mondo del lavoro. La scuola diventa, pertanto, un agente di cambiamento collettivo che prepara insegnanti e studenti non solo a realizzare la programmazione curricolare ordinaria, ma anche a diventare degli “attraversatori di confini” tra la scuola e altri sistemi di attività, producendo nuovi strumenti e conoscenze mediante processi di cambiamento (Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003a).

In tal senso, il modo migliore per apprendere è quello di essere impegnati nei contesti reali in processi di cambiamento, mentre si sta ancora a scuola. Gli studenti che ancora non sono coinvolti nella routine del posto di lavoro hanno così il tempo di riflettere e prendere iniziative. Lo stage diventa un'opportunità, sia per la scuola che per l'azienda che accoglie, in quanto promuove progetti di sviluppo che sono lontani da altri progetti straordinari di natura occasionale (Tuomi-Grohn, 2007). Le caratteristiche dello stage, infatti, sono : 1) lo studente non è solo, gli attori coinvolti sono molteplici: il gruppo di studenti, di insegnanti e di professionisti; 2) il ruolo dell'insegnante cambia e diventa l'agente del cambiamento, invece di essere colui che è interessato soltanto a trasferire conoscenza; 3) l'obiettivo è quello di creare nuove conoscenze e nuove pratiche e non solo applicare le conoscenze già apprese; 4) le nuove conoscenze e le nuove pratiche potranno essere estese anche ad altre situazioni.

Obiettivo del presente lavoro, è quello di compiere un'analisi dell'interazione tra due sistemi di attività utilizzando il costrutto dell'apprendimento espansivo e di transfer di sviluppo descritto da Engestrom (2001) e da Tuomi-Grohn, (2007). In tal senso, si procede con l'individuazione di tre fasi che comprendono azioni specifiche per la realizzazione del progetto di stage formativo realizzato presso il liceo Ariosto.

Fase 1 Preparatoria	Fase 2 Realizzativa	Fase 3 Riflessiva
Durata: 5 mesi	Durata: 1 mese	Durata: 3 mesi
a) Programmazione curricolare integrata	a) Il collegamento con il territorio: docenti e azienda si incontrano	a) Riflessione da individuale a collettiva: discussione e racconto dell'esperienza al rientro in classe dopo lo stage
b) Presentazione della programmazione agli studenti e avvio del progetto	b) Organizzazione burocratica: l'amministrazione della scuola interagisce con quella dell'azienda (convenzioni stage, assicurazioni)	b) Stesura del dossier
c) Studenti attori protagonisti per il recupero di materiali inerenti all'argomento	c) Organizzazione interna: studenti e tutor si incontrano	c) Comunicazione pubblica dell'esperienza
	d) Settimana di sospensione della didattica: stage	d) Valutare l'esperienza dello stage

Tabella n. 6

Per ogni fase verranno descritti gli aspetti specifici attraverso le parole della docente referente dello stage per l'indirizzo delle scienze sociali e di un tutor esterno che collabora ormai da anni con la scuola e gli studenti.

7.1.1 Fase 1: Preparazione dello stage

La prima fase del progetto di stage è quella di progettazione e preparazione del percorso di stage che si avvia ad inizio anno scolastico attraverso:

a) Programmazione curricolare integrata

Lo stage è concepito come attività curricolare e non disciplinare, pertanto non è solo l'insegnante di scienze sociali ad essere coinvolta ma anche gli insegnanti di altre discipline che partecipano alla programmazione didattica. Il consiglio di classe in tutte le sue componenti (preside, docenti, studenti, e genitori) condivide le scelte sia nel contenuto che nel metodo. Le scelte saranno condivise e inserite in modo integrato nei singoli programmi

scolastici. Il tempo dedicato a questo tipo di stage curricolare è speso da ogni singolo docente e non solo dal docente referente per lo stage: l'idea sottostante è proprio quella che ciascuno con le proprie competenze e conoscenze disciplinari (matematica, sociologia, biologia ecc) possa dare un contributo importante sia nell'organizzazione che nella programmazione di un percorso adeguato.

Estratto n. 17 – Prof. Marchetti

14. I.: *ecco come funziona?*

15.prof.: *“lo stage deve essere fortemente connesso all'indirizzo quindi se è un linguistico deve essere una di lingue e così via che presenta al consiglio di classe un progetto e ne fa intravedere le possibili connessioni con le discipline e anche **chiede aiuto ai colleghi** ma facendo sentire i colleghi supportati da te che lo organizzi, nel senso che non devono se loro hanno delle loro capacità delle loro iniziative perfetto quindi devono anche potere sentire di fare qualche cosa in più rispetto a te ma tu non fai mai mancare il tuo supporto una volta che loro abbiano bisogno, questo è molto importante, cioè non si devono sentire in prima fila, una volta presentato questo progetto al consiglio e quindi il consiglio fa una progettazione di consiglio di classe in cui è integrata questa cosa, se tu ti guardi il mio programma di quinta lo stage è dentro al curricolo e va all'esame in questo modo e al primo incontro che si fa con i **genitori viene presentato** e addirittura per esempio per la parte pratica tu puoi chiedere, ma a quel punto hanno il progetto in mano scritto dove almeno la **mappa generale** e questo progetto è un progetto che è ricorsivo ed ha una scansione triennale, cioè non è un progetto così casuale ha una sua gradualità anche formativa quindi quando sono in terza fanno un certo tipo di stage molto protetto e ancora molto autoriflessivo, in quarta cominciano ad affrontare dei problemi questi che dicevamo già molto forti, quelli del Welfare, e in quinta la società complessa quindi le contraddizioni e tutto quello che come hai visto, quindi devono sentire che tu hai il dominio della situazione e lo devono sentire anche i genitori, allora presenti **ai genitori chiedi aiuto per l'organizzazione pratica**, ecco noi avremmo tutte queste idee però i settori magari qui non ho aiuto e quindi, io ho avuto molto spesso i genitori che ti aiutano”.*

b) Presentazione della programmazione agli studenti e avvio del progetto

Il progetto viene prima condiviso dal corpo insegnanti e poi negoziato e presentato agli studenti in modo dettagliato e puntuale. Il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie nella progettazione è una pratica che rende efficace l'intero percorso connotando di senso l'attività per tutti i partecipanti coinvolti.

Estratto n. 18 – Prof. Marchetti

11.I.: *“l’introduzione appunto dello stage che è stata immagino progressiva, è stata ampliata, aggiustata negli anni, come è stata vissuta dalla scuola, quali difficoltà, se ce ne sono state, hai incontrato? Parlo di difficoltà di realizzazione di una importante novità?”*

12. Prof.: *“allora, perché le cose passino devono essere molto **condivise**, ma anche non percepite come un ostacolo, una fatica, una cosa difficile o una perdita di tempo devono essere percepite come un **elemento culturale importante** e devono essere condivise molto, c’è una cosa che lo stage ha, adesso non sono molto sicura, ma per esempio da noi succedeva che i genitori ci dicevano che quando i ragazzi tornavano dopo lo stage mio figlio non è più quello di prima è una cosa che lo ha stravolto, stravolto positivamente bastavano tre gg di stage allora il fatto di vedere questi ragazzi così cambiati anche i docenti che magari non avevano partecipato però c’è da dire questo che c’era un clima generale di apertura comunque, capisci, cioè non era una scuola tradizionale quindi la rottura è anche questa intromissione, il fatto che gli portavi via i ragazzi ect che intanto però lo preparavi molto da prima ne parlavi fin dall’inizio, inizialmente è stato un’esperienza andata bene ma avevi il **supporto esterno** eh cioè il fatto di avere un assessore alla sanità che dice ma questa per me è una cosa importante voglio dire anche per l’istituto era, però naturalmente tu dovevi dare voce, dovevi dare valore a questa cosa per cui poi l’assessore veniva a scuola parlava ai genitori, si parlava dei problemi della città grazie a questo stage non può essere solo così una cosa imposta che presenti[...].”*

A conferma del coinvolgimento attivo nella preparazione allo e dello stage una studentessa ci dice:

Estratto n. 19 – studentessa V anno scienze sociali

“Oltre ciò, nella mia classe è stata fatta anche un’altra “operazione” molto importante, cioè quella di leggere la programmazione dell’anno scolastico principalmente in tre momenti. All’inizio dell’anno, per farsi un’idea di quali argomenti e temi si sarebbero affrontati durante i nove mesi scolastici; a metà anno scolastico per fare il punto della situazione e alla fine dell’anno per riprendere tutti gli argomenti svolti e vedere se qualcosa era stata omessa o trascurata.”

c) **Studenti attori protagonisti per il recupero di materiali inerenti all’argomento**

Gli studenti sono i primi attori coinvolti nell’intero progetto di stage: compiono scelte, agiscono in modo autonomo nel recupero di materiale bibliografico relativo all’argomento dello stage, interagiscono con i tutor esterni, muovendo i primi passi verso il territorio, valutano le proprie abilità e competenze in base alle quali scelgono il tipo di percorso. “Lo

stage formativo si preoccupa di fornire agli studenti lo scenario delle professioni sociali “alte” – cioè non esecutive ma di progetto e di gestione – coinvolte in questo processo e osservate mentre agiscono, per comprenderne le funzioni, i fondamenti conoscitivi, il senso e la logica decisionali; attraverso lo stage formativo si osserva, cioè si rende visibile” (Cinque, 2007, pp 113)

Estratto n. 20 – Prof. Marchetti

21.I.: *“questo serve ai ragazzi anche a conoscere il contesto in cui andranno a fare lo stage e a guidarli verso la scelta?”*

22. L.: *“no, no, diciamo che loro, tu all’inizio proprio gli dici guardate noi quest’anno dobbiamo vedere questa situazione vedete un po’ come potete distribuirvi e a seconda dei vostri **interessi intuiti** però perché non sapete che cosa troverete, ma questo è il bello dello stage perché poi magari scoprono che la roba dove non volevano andare poi dopo, questo è successo spessissimo poi si rivela una cosa bellissima il contrario, quindi loro già all’inizio **decidono** qual è il settore i disabili se parliamo, i bambini questo loro lo decidono già a ottobre e su questo a ottobre cominciano una ricerca monografica propria cioè tu a livello generale fai delle lezioni non so la storia del welfare lo stato assistenziale però il gruppetto che si occupa che so degli anziani comincia a farsi un super corso sul tema dell’anzianità, dei bisogni, della sicurezza ect”*

Estratto n. 21 – Prof. Marchetti

14.I.: *ecco come funziona?*

15.Prof.: [...] *A quel punto comincia una parte di ricerca teorica e una parte di organizzazione burocratica, **la ricerca teorica la fanno i ragazzi** che devono preparare lo stage che si fa in genere tra marzo-aprile[...]*

Lo stage per gli studenti e le studentesse è un’efficace modalità di approcciare alla scelta in modo autonomo e consapevole.

Estratto n. 22 - Studentessa V anno scienze sociali

“Essendo l’ultimo tirocinio, avremmo dovuto per la maggior parte del lavoro usare le nostre uniche forze, nel senso di prendere i contatti, visitare la struttura, parlare con i tutor, autonomamente, con uno sguardo lontano dei professori.”

Estratto n.23 - Studentessa V anno scienze sociali

“E’ ormai da tempo che ho capito che le mie scelte future riguarderanno l’ambito della medicina, più precisamente della neuropsichiatria infantile e questo stage volevo mi desse la possibilità di confermare la

mia scelta futura. E' stato un lungo processo in quanto non rientrava in un argomento di quinta, ma io e la mia compagna ci siamo impegnate molto per trovare validi collegamenti[...]"

7.1.2 Fase 2 - Realizzazione

La seconda fase è quella della realizzazione vera e propria dello stage, che avviene il più delle volte nel mese di aprile. Gli studenti sospendono l'attività didattica per una settimana e vengono ospitati dall'azienda o dall'ente territoriale con il quale hanno avuto contatti già prima di iniziare lo stage. Le modalità di realizzazione dello stage avvengono mediante:

a) Il collegamento con il territorio : docenti e azienda si incontrano

Il territorio non rappresenta uno spazio fisico qualsiasi ma è uno spazio sociale locale caratterizzato da bisogni, storie, limiti fisici, elementi culturali forti, (Cinque, 2007). Per realizzare lo stage formativo occorre un attento lavoro di connessione con il territorio circostante in termini di riferimento curricolare forte. In tal senso, il lavoro di connessione viene svolto in primo luogo da docenti accorti che “vedono” il territorio come risorsa culturale e curricolare e permette una elaborazione complessa delle discipline e l'uso di saperi orientati all'agire.

Estratto n. 24 – Prof. Marchetti

13.I.: *il collegamento con gli enti locali chi lo realizza?*

14.Prof : *“allora, anche qui io ho le idee chiare, (ride) no nel senso che purtroppo quello che si sta vedendo molto in giro i presidi, i dirigenti oppure anche gli insegnanti telefonano e si scambiano delle lettere e arrivederci cioè molto burocratico invece bisogna perdere molto tempo iniziale in cui tu vai ti presenti, tu insegnante cioè il preside lo fai intervenire quando è tutto già preparato cioè quando i **rapporti personali**, personali e culturali e di chiarezza reciproca sono stati **costruiti** ma attraverso delle relazioni umane per cui è vero che avevo molti amici lì dentro ma poi nel tempo è cambiato tutto, quindi per dirti ehmm l'anno scorso abbiamo fatto uno stage presso un ospedale un reparto psichiatrico, qui nel paese vicino io sono andata abbiamo fatto una riunione, siamo stati lì con i ragazzi lo psichiatra ha detto io avrei piacere che lei stesse qui con noi per fare il resoconto finale e ci sono andata e cioè gli esterni devono sapere che se tu mandi dei ragazzi, devono sapere come li prepari, tu non è che glieli mandi così come in alcune strutture succede no, ho bisogno di un posto, no![...]*

b) Organizzazione burocratica: l'amministrazione della scuola interagisce con quella dell'azienda (convenzioni stage, assicurazioni)

Il liceo Ariosto rompe la tradizione e consente l'innovazione anche attraverso la flessibilità e il sostegno di tutto il sistema scolastico compresa la parte amministrativa che svolge un ruolo importante per creare reali connessioni con il territorio superando burocrazie e snellendo le pratiche per consentire l'accesso agli enti territoriali.

Estratto n. 25 – Prof. Marchetti

14.I.: *ecco come funziona?*

15. “[...] poi c'è la parte burocratica che è del collega di indirizzo però anche ormai non faccio quasi molto perché lo fa la segreteria perché oramai ci sono dei protocolli che vanno perché **la parte burocratica si è molto complicata** non per noi ma perché il ministero del lavoro, non so quale ministero chiede tutti **il formulario allucinante.**”

Estratto n.26 – tutor esterno per l'Associazione Arci di Ferrara

10. I.: *mi chiedevo quali erano d'altro canto le procedure più formali che regolano il vostro rapporto*

11. V.: *“esiste una **convenzione ufficiale** che viene rinnovata tutti gli anni, c'è un **ottimo rapporto con la segreteria della scuola con l'associazione e con il patrimonio di contatti e collaborazioni che hanno**, c'è grandissimo scrupolo perché anche l'insegnante stessa è molto presente ci si sente ci si chiama, poi ci si presenta un progetto formativo”* Tutor esterno

c) Organizzazione interna: studenti e tutor si incontrano

I tutor esterni non vengono chiamati soltanto per l'incontro formale per attivare lo stage ma sono una “voce” importante per introdurre il tema oggetto di interesse disciplinare che trova la sua integrazione con esperti che arrivano dal territorio (medici, economisti, antropologi, sociologi ecc).

Estratto n. 27 – Prof. Marchetti

19. I.: *“loro vengono ad incontrarvi a scuola oppure? Come funziona?”*

20.Prof.: *“allora ci può essere qualche caso nel quale **tutta la classe**, siccome il progetto è intrecciato e i gruppi, sono divisi in gruppi per cui vedono un aspetto particolare della situazione ma se parliamo ad esempio di Welfare o parliamo di società complessa ci sono dei problemi che riguardano ad esempio nel quarto anno viene il dirigente della Asl a parlare ai ragazzi dell'organizzazione della Asl a tutta la classe, viene l'operatrice del servizio anziani a parlare a tutta la classe poi non tutta la classe fa lo stage nel*

servizio anziani ma alcune questioni generali di organizzazioni dei servizi tutti lo devono avere così come quest'anno i miei di quinta hanno avuto lezioni da Gasparini sull'acqua, l'emergenza ambientale[...]

d) Settimana di sospensione della didattica: stage

Lo stage non costituisce la sospensione della didattica ordinaria di una settimana ma lo stage stesso diventa didattica inserita nell'ordinarietà della programmazione scolastica. Gli studenti diventano attori del processo di apprendimento e si interrogano sul senso delle loro azioni e sulla funzione pratica delle conoscenze. Possono osservarsi proiettati nel futuro e anche se non diventeranno operatori sociali, sociologi o medici, lo stage gli consentirà di rendersi conto dei loro atteggiamenti nei confronti della realtà sociale circostante, e di quanto il "sapere" sia una premessa che orienta il "fare" (Cinque, 2007).

Estratto n. 28 – Prof. Marchetti

22.I.: *"e di solito quanti ragazzi ci sono?"*

23.Prof: *allora guarda in quarta sono tre, quattro a gruppo, in quinta sono più grandi hanno degli interessi più specifici a volte o anche permesso, non lo faccio mai, ma che qualcuno lo facesse da solo per esempio questa che aveva questa passione per la musica e il laboratorio di produzione musicale[...]e ho capito anche perché poi ha detto che l'hanno fatta anche lavorare e adesso lei ci vuole proprio andare a lavorare con questi qua ed è molto interessata perché producono musica anche a livello per l'estero e quindi in quinta diventa più individualizzato perché insomma si dice che la scuola deve **individualizzare l'insegnamento** poi non lo fa mai, questo è un modo in cui la persona un po' alla volta, un po' alla volta un po' alla volta, individua e tu in questa quinta qui leggendo le riflessioni, molti di loro hanno deciso la strada che vogliono fare dopo ma hanno fatto uno stage proprio per andare a vedere di che cosa si tratta ecco e quindi poi invece in terza dove faccio uno stage ancora protetto più di autoriflessione sono a coppie e vanno nelle sezioni delle scuole materne, ma più che altro per lavorare sulla propria infanzia facciamo baby observation [...] entrando in contatto un po' più con la propria infanzia, guarda che è molto importante questo passaggio io ho visto, ma questo l'ho imparato da Bocaloni, è stato lui che ha portato dentro, anche questa qui, che gli **stage se tu sei capace di imparare, tu come insegnante, di imparare da questi professionisti che ci sono sul territorio, [...]**bè da allora ho sempre fatto così ho imparato, ho imparato che c'è una fase e ho imparato anche su di me che tu insegnante devi metterti in gioco [...] Però quindi il terzo anno nel quale tu **crei le condizioni per guardare** e quindi cominciando da te e poi cominci a guardare questa situazione della difficoltà ad osservare.*

27. I.: “ *in quella settimana dieci giorni loro vanno nella sede dell’ente piuttosto che un altro, poi a fine giornata tengono un diario di bordo, prendono degli appunti*”

28. L.: “*intanto la cosa fondamentale è che loro non devono pensare alla scuola deve essere una full immersion quindi non devono avere da fare dei compiti perché i professori dicono una settimana non do i compiti però è una settimana, queste cose vanno dette subito vanno dette prima, loro devono non pensare alla scuola assolutamente ma devono entrare nella situazione con ritmi, i tempi e le modalità della situazione [...] naturalmente loro hanno un tutor per la situazione sempre e ti affidi a quello che il tutor ti dice di fare però può anche succedere che il tutor li bada poco e allora devono sapere chiedere non farsi mettere da parte ma io non ho mai ho sempre evitato di dargli le schede di osservazione queste cose qui non lo so forse sbaglio ma ho sempre pensato che le schede di osservazione poi gli impediscono di guardare perché guardano solo certe cose e non vedono i dettagli i particolari a volte è più significativo però forse sbaglio e poi però tutto sommato questo è uno stage formativo non è uno stage professionale deve lavorare sulla loro formazione sul farli crescere [...] quindi loro tengono il **diario di bordo** tornano e c’è una fase di **racconto libero** in cui non si controllano dicono quello che vogliono a volte li incontro anche durante la settimana quando i piccoli, i primi, se hanno bisogno di parlare con qualcuno magari sono a disposizione e facciamo anche po’ il punto, a volte se qualcuno ha bisogno di parlare un po’ di **supervisione** gliela fai così.”*

Gli studenti gestiscono in piena autonomia questa settimana di stage: dalla relazione con il tutor esterno di riferimento, all’organizzazione per gli orari di entrata e di uscita presso l’ente che li accoglie, fino alla fase della reportistica da consegnare all’insegnante una volta finita l’esperienza. Gli stage a partire dalla terza aumentano per complessità sia in termini di contenuti, sia in termini di responsabilità e di crescita del divenire adulti.

Estratto n. 30 - tutor esterno per l’Associazione Arci di Ferrara

16. I.: *certo una settimana...*

17. V.: *esatto, a parte due appuntamenti con il direttore artistico della manifestazione che in un’ora oretta e mezza gli racconta le cose con qualcun altro che organizza gli eventi culturali il resto della settimana si sta proprio insieme cioè con la bicicletta si va in giro si vanno a **guardare le location si studiano le planimetrie**, si raccontano che ne so le prassi che si devono seguire ecc ecc ecc e quindi è uno stage abbastanza pieno da lì si arriva alla fine che si dà in qualche modo una spolverata general generica su quello che facciamo da ogni singolo dipartimento all’organizzazione in generale[...]*

Dalle parole del tutor, (cfr es. n. 30), si evidenzia come l'oggetto dell'attività sia stato condiviso e co-costruito, c'è una coerenza con le finalità dello stage e sui risultati attesi da parte dei ragazzi. Ciò sottende un lavoro di collaborazione tra scuola e ente che non è occasionale ma costruito nel tempo attraverso una cura nelle relazioni e una attenzione alle modalità di realizzazione dello stage.

Estratto n. 31 - tutor esterno per l'Associazione Arci di Ferrara

26. I.: secondo te quali sono le funzioni di un tutor?

29. V.: in questo ambito qui, credo che sia un **cancello che apre le porte di questa realtà che può essere associativa, aziendale ecc**, la funzione è quella di aprire il mondo in cui **questi ragazzi tiran dentro la testa e ci guardano** gli piacerà non gli piacerà gli staremo simpatici poi ce l'abbiamo avuti anche noi 18 anni, le aspettative, le preoccupazioni in un ambiente completamente diverso da quello che è le dinamiche legate alla scuola ecc secondo me è un lavoro di grande responsabilità e poi fatto in maniera informale probabilmente è più vincente che essere non so formale, rigido soprattutto per certi contesti anche perché non è che tutto quello che è lavoro non sia creatività, passione e quindi dal mio punto vista è giusto anche dire sì qua siamo molto rigorosi facciamo questo, questo e quest'altro dall'altra guardaci e capisci che possono andare anche insieme le cose soprattutto in contesti dedicati alla promozione sociale, alla cultura ecc ecc ecc[...]

Estratto n. 32 - tutor esterno per l'Associazione Arci di Ferrara

50.I.: allora tu dici che il punto di forza è quello di andare a vedere ciò che mi piace o non mi piace

51. V.: il punto di forza è quello **di creare un ponte tra la scuola cioè esternare le attività scolastiche e importare quello che succede all'esterno che non è sempre così immediato**, questa scuola è sempre stata molto attenta nel cercare di trovare dei canali per poter dimostrare ai ragazzi in concreto quello che succede [...] anche per fare un certo tipo di scelta mi spiego io i ragazzi che avevo due settimane fa allo stage uno dei due è molto determinato voglio fare giornalismo, voglio andare a Roma a fare anche le mie cose anche se qui c'è questo questo e quest'altro però ho deciso perché sono giovane voglio uscire da Ferrara voglio fare un'esperienza personale di autogestione di stare da solo [...] non lo so ma tu come sei arrivato a fare questa cosa che ha me piace molto? che percorso di studi hai fatto? Ecc ecc per cui credo che la disponibilità da parte di chi accoglie sia importante altrimenti non c'è la possibilità di confrontarsi con l'esperienza. In generale questa scuola sforna persone abbastanza formate e abbastanza interessate[...]

Il curriculum è aperto a ulteriori integrazioni da parte di esperti nei diversi settori produttivi e con molteplici competenze professionali. Emerge ancora una volta la possibilità, per i

ragazzi, di “guardare” il territorio che diventa un “saper vedere” la realtà che li circonda e, in particolare osservare i professionisti nello specifico contesto in cui lavorano, nello specifico ruolo che rivestono, nelle azioni intenzionali con cui si collegano a quel contesto.

7.1.2.1 Fase della realizzazione e apprendimento espansivo

Nella fase della realizzazione si realizza quello che Engestrom (2001) chiama l'apprendimento espansivo, la scuola e l'azienda (fig.6) si incontrano attraverso azioni di negoziazione e contraddizioni interne che permettono la costruzione di un oggetto nuovo e condiviso:

- a) La Scuola, gli studenti e il territorio condividono il progetto di stage con il contributo di tutti i partecipanti;
- b) le azioni sono organizzate e create per permettere il processo di apprendimento e sono facilitate dalla rinegoziazione dell'oggetto di lavoro;
- c) il processo di apprendimento permette l'implementazione di nuovi concetti, strumenti o modelli di attività diverse;
- d) l'espansione avviene, da un lato, a partire dalla costruzione dell'oggetto e del motivo dell'attività (*substance expansion*) e dall'altro, socialmente attraverso il coinvolgimento di un cospicuo numero di partecipanti impegnati nella trasformazione (*social expansion*).

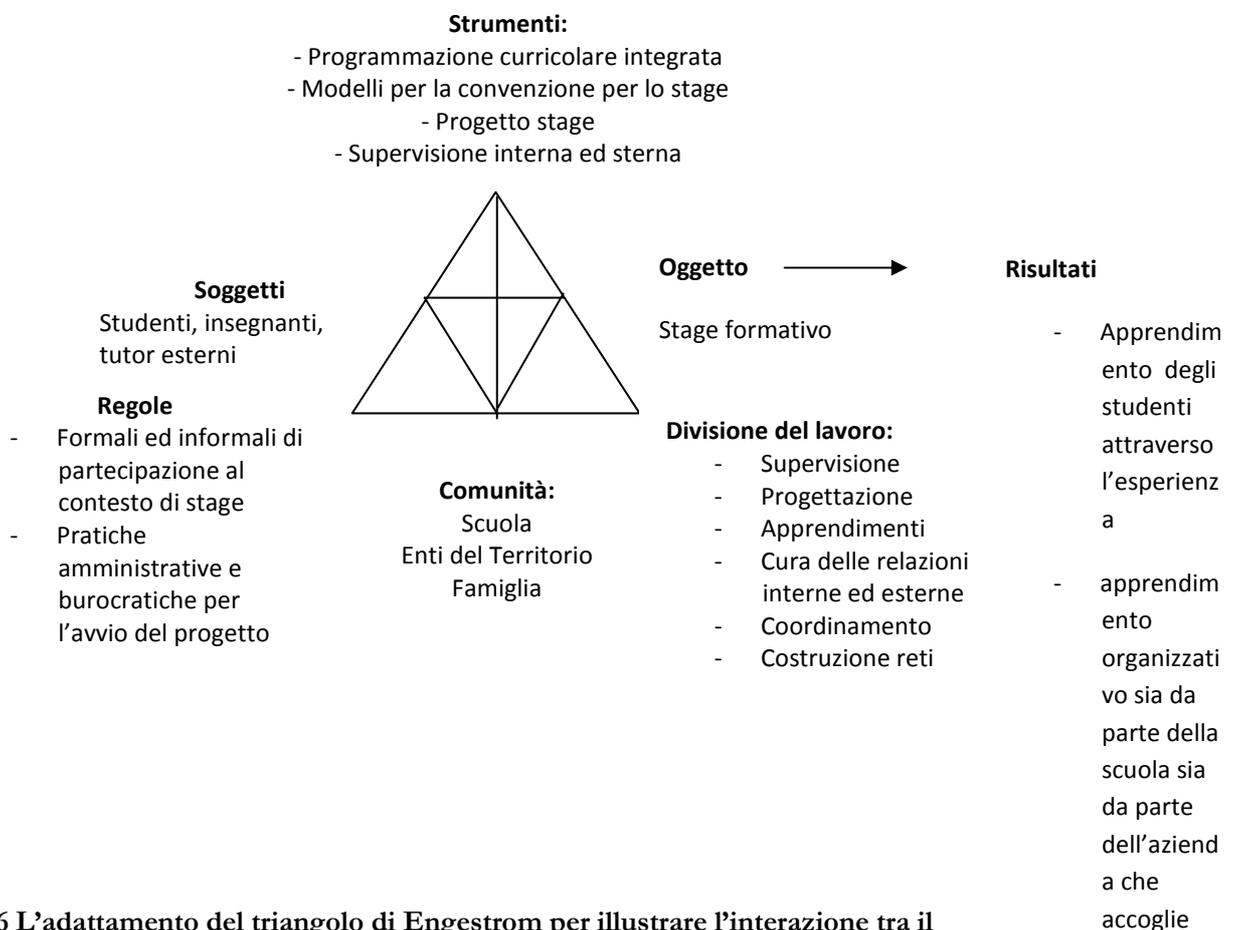


Fig. 6 L'adattamento del triangolo di Engestrom per illustrare l'interazione tra il liceo Ariosto e l'ente territoriale

7.1.3 Fase 3 - Riflessione sullo stage : da individuale a collettiva

In quest'ultima fase gli studenti, ancora protagonisti del percorso formativo, compiono, come dice Schon (1983), una "conversazione riflessiva con la situazione". La riflessione sulla situazione di stage è parte essenziale del lavoro degli studenti: l'obiettivo principale per i ragazzi non sarà tanto quello di accrescere le proprie conoscenze ma quello di capire la situazione che si ha davanti per poterla modificare: si capisce per trasformare e si trasforma per capire.

a) **Discussione e racconto dell'esperienza**

La riflessione sull'esperienza è un aspetto fondamentale del percorso di stage, come ogni professionista riflessivo anche lo studente, professionista dell'imparare, compie una riflessione che consente la rielaborazione del suo agire in situazione. L'input viene dato dall'insegnante che supervisiona l'intero processo ma che lascia spazio alle individualità di esprimersi per quello che sentono, credono, desiderano e conoscono.

Estratto n. 33 – Prof. Marchetti

27. I.: *in quella settimana dieci giorni loro vanno nella sede dell'ente piuttosto che un altro, poi a fine giornata tengono un diario di bordo, prendono degli appunti*

28.L.: *[...] dopo di che invece scrivono mettono a posto questo diario dopo una decina di gg fanno una riflessione individuale quella è assolutamente individuale in cui se la fanno a casa se la fanno come gli pare a loro, io gli do degli input una frase, un'idea così e però loro sono molto liberi, ma quello che debbono fare non lo fanno mai! (sorride) Però quello che devono fare è di connettere tutto quello che è successo quindi rivedere la teoria, rivedere alla luce di quello che hanno visto, allora quelli che rivedono la teoria ti dicono la teoria non mi è servita a niente! Perché quando mi sono trovata lì era tutta un'altra cosa allora io lo so, litighiamo e però è bene lo stesso non succede niente la maggior parte di loro riflette rispetto alle emozioni più vai avanti con l'età dicono delle cose più sociali più di riflessione sul mondo, sulla vita ect, sulla teoria secondo me ci tornano solo i più bravi, non quanto ecco e noi di teoria ne facciamo tanta perché gli autori li leggiamo rispetto ehmm i più bravi, solo i più bravi ci tornano sopra[...]*

b) **Stesura del dossier**

Il dossier è il prodotto finale dell'intero progetto di stage che viene costruito sin dall'inizio dell'anno scolastico e descrive l'intero percorso dalla ricerca monografica dell'argomento

fino all'esperienza pratica vera e propria e la riflessione dopo l'esperienza. I powerpoint realizzati dagli studenti non contengono soltanto una rassegna teorica sull'argomento molto curata, ma anche un'attenta descrizione del contesto dove hanno svolto lo stage indicando la storia, le modalità organizzative, la divisione del lavoro ecc. Ogni parte del dossier è molto dettagliata e ciò rende visibile un apprendimento complesso che non si riduce a conoscenze disciplinari scollegate dalla realtà sociale.

Estratto n. 34- Prof. Marchetti

27. I.: in quella settimana dieci giorni loro vanno nella sede dell'ente piuttosto che un altro, poi a fine giornata tengono un diario di bordo, prendono degli appunti

28. [...]e dopodichè, adesso non lo facciamo più perché col discorso del risparmio della carta non facciamo più report cartacei perché venivano delle sbardellate di carta e siccome dobbiamo risparmiare, abbiamo il progetto del risparmio della carta ecc, e allora facciamo dei cd, dei power point, in cui, però loro fanno delle cose molto molto belle e dove c'è la parte teorica, la parte del diario di bordo e la parte di riflessione, sempre meno la parte di riflessione sto vedendo molto più a spot, perché c'è questo oramai, questa nuova generazione hanno una modalità molto da sms e quindi molto premiante dal punto di vista emotivo ma poco argomentata questo è un po' il problema[...]

c) Comunicazione pubblica dell'esperienza

La festa della didattica, fase conclusiva dell'intero percorso, rende ancora protagonisti gli studenti e permette loro di raccontarsi e di comunicare le loro esperienze davanti ad un pubblico adulto (docenti, genitori, esperti esterni). Gli adulti sono semplici uditori di un lavoro nel quale hanno contribuito attraverso un continuo scaffolding a rendere gli studenti attori del processo di apprendimento. La comunicazione in pubblico è un'ulteriore acquisizione di competenza che comprende la capacità di sintesi, di stare nei tempi stabiliti, di farsi comprendere da chi ascolta, ecc.

Estratto n. 35 – Prof. Marchetti

27. I.: in quella settimana dieci giorni loro vanno nella sede dell'ente piuttosto che un altro, poi a fine giornata tengono un diario di bordo, prendono degli appunti

28. [...]E poi il risultato viene di nuovo condiviso nella festa finale, questo tu non lo hai visto, tu hai visto il saluto della quinta e il biennio ma in genere appunto c'è una situazione in cui di nuovo i risultati vengono

riportati e vengono chiamati gli attori che hanno partecipato, i genitori e quindi vengono condivisi, il consiglio di classe ect quindi è veramente un percorso molto costruito[...]

d) Valutare l'esperienza dello stage

L'esperienza dello stage, essendo parte integrante del curriculum, è anche oggetto di valutazione (cfr es. n. 36).

Estratto n. 36- Prof. Marchetti

14.I.: *ecco come funziona?*

15.[...] una volta presentato questo progetto al consiglio e quindi il consiglio fa una progettazione di consiglio di classe in cui è integrata questa cosa, se tu ti guardi il mio programma di quinta lo stage è dentro al curriculum e va all'esame in questo modo[...]

La verifica degli apprendimenti non assume una forma tradizionale, ma avviene attraverso un dare conto dell'esperienza. Attraverso il dossier gli studenti sono costretti a rielaborare, a riflettere e anche a mostrare l'acquisizione di molteplici abilità e competenze: da quelle cognitive con la ricerca monografica, a quelle emotive-affettive con i diari di bordo e le riflessioni finali di autovalutazione e valutazione dell'intero percorso. La valutazione è parte imprescindibile del progetto di stage che dà valore a ciò che è stato realizzato, sia in termini di acquisizione di conoscenza, sia in termini di crescita affettiva e relazionale.

8. LO STAGE NELLE SCIENZE SOCIALI: LA “VOCE” DEGLI STUDENTI

Il presente capitolo ha lo scopo di indagare gli effetti dello stage sull'apprendimento attraverso l'analisi delle narrazioni degli studenti che sono state denominate “*autobiografie dell'imparare*”. Dalle interviste, così come dalle riflessioni degli studenti emerge forte il processo di costruzione narrativa del sé, intesa in senso bruneriano. L'uso del pensiero narrativo da parte dell'uomo, secondo Bruner, (1986, 1990), è necessario per dare senso all'universo simbolico in cui è inserito. Ogni accadimento eccezionale, ovvero non abituale, richiede un'attribuzione di significato per essere inserito nel sistema simbolico culturale di appartenenza. L'evento eccezionale in questo studio è rappresentato dallo stage e dalla situazione nuova in cui lo studente è inserito per la prima volta che in qualche modo attraverso la narrazione cerca di inserire nell'universo simbolico a cui appartiene e cerca di connotare di significato l'esperienza che vive con ciò che conosce. In tal modo la narrazione diviene uno strumento di costruzione e conoscenza del mondo ma anche del proprio sé in relazione al mondo che ci circonda. Il legame tra narrazione e sé trova la sua massima espressione nel racconto autobiografico, uno strumento che consente l'attribuzione di un senso alla propria storia e a se stessi per presentarsi e calarsi nella cultura a cui si appartiene.

“La mente narrativa, dietro la quale si cela un determinato sé in continua evoluzione, porta a raccontare, e in un'ultima analisi a significare, tutto ciò che assume carattere di eccezionalità, in altre parole tutto ciò che non è canonico, conosciuto e condiviso” (Ornaghi, 1999).

Il sé per Bruner è un sé sociale che si forma da una circolarità dinamica tra l'individuo e la sua cultura di appartenenza.

“La conoscenza della realtà e il sé sono entrambi definibili come distribuiti (Bruner, 1995b), ovvero situati, connotati socialmente e culturalmente. I sé non sono dei nuclei di coscienza isolati, racchiusi nella mente, ma sono distribuiti in senso interpersonale e non possono avere origine come reazione istantanea al presente perché assumono significato alla luce delle circostanze storiche che danno forma alla cultura di cui essi fanno parte e di cui sono espressione (Bruner, 1998b)” (Ornaghi, 1999).

Lo stage rappresenta, nel senso bruneriano, un evento eccezionale a cui lo studente deve attribuire un significato negoziato tra il proprio sé e la realtà sociale in cui è inserito. Le riflessioni degli studenti così come le interviste hanno una forte connotazione narrativa e possono essere definite delle *autobiografie dell'imparare*. La costruzione del sé attraverso i

resoconti autobiografici sembra essere un processo nel quale ci sono dei punti cruciali caratteristici di ogni narrazione che Bruner definisce indicatori (1998b). Ciò che trasforma il racconto in una narrazione è proprio la presenza di questi indicatori come espressione dello stato del sé (Bruner, 1998b). Gli indicatori del sé, (Bruner, 1995c, 1998b, 1998a), individuati da Bruner sono: 1) Agency (Atti intenzionali, Azioni): atti volontari alla ricerca di un fine; 2) Commitment (Impegno): “l’adesione di colui che agisce a un’azione voluta, ci parlano della costanza, del ritardo, del sacrificio” (Bruner, 1995, p.9); 3) Resources (Risorse): poteri e mezzi che si possiedono per sostenere i propri impegni; 4) Social reference (Riferimento sociale): a chi ci si rivolge per legittimare i propri impegni; 5) Evaluation (Valutazione): come valutiamo i nostri esiti e progressi; 6) Qualia: indicatori di qualità interiori, della natura soggettiva del sé, dei nostri stati d’animo; 7) Reflexivity (Autoriflessione): attività riflessiva coinvolta nei processi di costruzione e valutazione del sé; 8) Coherence (Coerenza): integrità degli atti e degli impegni; 9) Positional (Posizionamento): la nostra posizione nel tempo e nello spazio, agire fuori dal ruolo.

Sono state analizzate 19 narrazioni degli studenti di quinto anno dell’indirizzo scienze sociali, di cui 3 maschi e 16 femmine.

L’analisi delle narrazioni è avvenuta in tre fasi:

- 1) Rilevazione degli indicatori del sé sul testo autobiografico in base ai criteri individuati da Bruner (1995);
- 2) Individuazione dei punti di svolta attraverso espressioni linguistiche che segnalano momenti di cambiamento e di rottura;
- 3) Applicazione degli indicatori del sé alle frasi o espressioni individuate nella fase precedente.

7.1 Le riflessioni degli studenti come “autobiografie dell’imparare”

La prima fase relativa alla rilevazione degli indicatori nei testi esaminati mostra 90 applicazioni degli indicatori del sé. La maggior parte di queste applicazioni riguarda l’indicatore Valutazione (n=25); più in generale gli indicatori più frequenti, oltre a quello di Valutazione, sono Agency (n=19), Qualia (n=12) e Riflessività (n=10), quest’ultima più frequente nei testi delle ragazze, nei tre testi dei ragazzi esaminati non è presente. Nei testi sono stati rilevati tutti gli indicatori del sé al contrario di altri studi (Grazzani Gavazzi, Carrubba, 1998, Grazzani, 1999) dove ne vengono rilevati solo una parte. Alcuni indicatori sono poco presenti come ad es. Posizionamento, Riferimento sociale e Coerenza ciò in

linea con le ricerche a cui si facevano cenno in precedenza in cui si descrive una scarsa presenza di alcuni indicatori nei testi scritti da adolescenti come l'indicatore Riferimento sociale al contrario dei testi scritti da adulti (Grazzani, 1999).

Qui di seguito si presentano alcuni esempi di applicazione degli indicatori del sé alle narrazioni degli studenti:

V. B. (**Valutazione**) “**Lo stage è un po' come dare la patente.** Esiste una parte teorica, che si costruisce nel tempo, in cui è giusto studiare e riflettere. Ma per avere la patente, bisogna fare anche una parte pratica, bisogna mettere in atto ciò che si è studiato, altrimenti risulta tutto molto riduttivo.”

A. C. (**Valutazione**) “Il problema è molto **più complesso di quanto mi aspettavo**, la quantità di interessi che sta dietro una decisione spazia tra gli ambiti più diversificati.”

La prevalenza dell'indicatore Valutazione è coerente con la richiesta di esprimere una riflessione sull'esperienza di stage e di valutarne l'esito. A ciò si aggiunge una capacità a considerare aspetti del processo di stage che consentono una maggiore consapevolezza nelle azioni rivolte al futuro individuata nell'applicazione dell'indicatore Agency.

A. B. (**Agency**) “Io crescevo e la scuola mi dava la possibilità di esprimere al meglio le mie capacità e questo incrementava ancora di più la mia **voglia di farcela**, di finire, di riuscirci.”

A. C. (**Agency**) “A me, invece, questa agitazione, questa paura per il futuro, questo fastidio che mi dà il dover dipendere da qualcosa che non voglio, spinge a **voler prendere in mano** la mia vita. Non vedo l'ora di uscire da scuola per mettermi in moto.”

Nei testi, inoltre, è evidente una forte attenzione, da parte degli studenti, al vissuto emotivo e alle qualità interiori come percorso di crescita di sé relativa alle tre esperienze di stage e, più in generale, ai cinque anni trascorsi a scuola. Gli indicatori Qualia e Riflessività sono, infatti, molto frequenti e si riferiscono ad un grado di consapevolezza legato alle attività che gli studenti hanno svolto durante il percorso scolastico ed in particolare a quelle relative agli stages.

L. A. (**Riflessività**) “Ed è proprio questa sensazione di trasformazione interna che ho percepito anno dopo anno, una sorta di **conquista progressiva di autoconsapevolezza**. In questi tre anni di stage ho aperto tante piccole porte...verso il mio **mondo interiore**, soprattutto confrontandomi con i bambini (in terza) e con gli anziani (in quarta), due importanti occasioni di “crescita affettiva”...e verso l'esterno, **verso il contesto che mi circonda**, nel quale sono soggetto attivo: mi riferisco all'ultimo stage formativo, che mi ha portata a diretto contatto con il mondo del lavoro”

L. A. (**Riflessività**) “**Entrare in questa scuola è stato come rimettere a nuovo una vecchia auto**: si inizia sempre dal motore, dalla parte interna, dall'anima perchè è quella

necessaria affinché la vettura funzioni, e una volta sistemata, si passa alla carrozzeria, a curare l'involucro, a cucire insieme i dettagli, che non sono indispensabili, ma sono importanti perché permettono alla macchina di differenziarsi dalle altre; così è stato il mio percorso, introspettivo prima, e rivolto al mondo, poi.”

Le espressioni individuate nei testi che fanno riferimento all'indicatore Qualia richiamano la distinzione che compie Greimas (1983) e ripresa da Bruner, tra strategie testuali che designano il passaggio alla coscienza - *landscape of consciousness* - e quelle che rappresentano il passaggio all'azione - *landscape of action*. Le strategie testuali utilizzate sono caratterizzate dall'uso dei verbi che seguono un continuum: da volere/desiderare attraverso conoscere ed essere in grado sino a fare/agire, passando dall'astratto al concreto (ibidem). Sembra essere proprio questo il processo che viene realizzato da parte degli studenti: dai sogni, dalle speranze, e aspettative del primo anno di scuola fino alla concretizzazione, attraverso le esperienze pratiche dello stage, dei propri progetti futuri.

L. A. (**Qualia**) “A differenza dei due precedenti stages, questo mi ha dato realmente la sensazione di essere dentro ciò che studiavo. Mi sono **sentita** “grande”, ho capito di poter stare in una discussione tra adulti...e per me è una conquista”

A. M. (**Qualia**) “Nel cammino dei cinque anni, sono cresciuta, maturata, sto imparando a capire come si può stare nel mondo, sono diventata indipendente ed autonoma, **seno** che non ho più bisogno che mi dicano “Anna, devi fare questo” oppure “Anna, ricordati che per mercoledì devi consegnare uno scritto”, lo so, lo faccio autonomamente...e questo è un modo di sentirsi ed essere liberi!!”

Il riconoscimento delle persone che hanno consentito un percorso di crescita e di consapevolezza su quali risorse interiori erano necessarie per affrontare le diverse situazioni. Si sottolinea l'importanza di un riferimento adulto che viene legittimato, non solo dalla scuola in quanto docente, ma dal ragazzo o dalla ragazza per valutare il proprio cammino e i propri impegni.

I. B. (**Risorse**) “**Grazie a** tutte queste esperienze sento di essere cambiata, di essere più responsabile e di vedere le cose per come si presentano, con i relativi problemi e le possibili soluzioni. Credo di aver **sviluppato** una maggiore sensibilità e consapevolezza, requisiti che a mio parere sono necessari per vivere in una società piena di incertezze, di provvisorietà, di rischi.”

V. C. (**Riferimento sociale**) “credo che il punto di forza di questo indirizzo sia stato il corpo docente, composto da **persone altamente qualificate che hanno saputo instillarmi** il piacere dello studio. Se, come scrive Anatole France “L'arte di insegnare consiste tutta e soltanto nell'arte di destare la naturale curiosità delle giovani menti” allora i miei professori sono riusciti a portare a termine il loro compito nel migliore dei modi.”

Espressioni nei testi che esprimo coerenza tra ciò che viene insegnato e ciò che c'è fuori nei contesti di lavoro.

V.C. (**Coerenza**) “Questo stage insomma è stato una **conferma** di quanto il nostro indirizzo, così al passo con i tempi, ci abbia preparati per stare in un mondo tanto complesso e contraddittorio.”

Infine, è interessante la descrizione di questa studentessa e della “posizione” che assume entrando in un contesto in cui agisce fuori dal ruolo di studente..

V.C. (**Posizionamento**) “All’arrivo in fabbrica mi **sono seduta in portineria** e sono rimasta sorpresa dal continuo afflusso di persone che passava dalla portineria per raggiungere il posto di lavoro; ovviamente, essendo 2500 i dipendenti BERCO (distribuiti su 3 turni durante la giornata), l’entrata in fabbrica è “di massa”. Può sembrare sciocco, ma vedere questa sorta di processione è stato quasi suggestivo. Gli scatti della timbratrice e lo scricchiolio incessante della porta, mi avevano quasi fatto cadere in una sorta di catalessi, dalla quale sono stata risvegliata in modo traumatico dal suono della sirena di inizio turno.”

Dal momento che l’indicatore di posizione, più di altri, richiama lo stretto legame fra individuo e contesto culturale di appartenenza, fra il proprio sé inserito in un gruppo di altri sé con i quali riconoscersi appartenenti a una determinata cultura, il testo narrativo fa capire il senso di estraneità provato dalla ragazza. Il senso di estraneità verso un contesto che però produrrà un esito sulla sua costruzione di sé mediante il progressivo inserimento in quella cultura

7.3 I *turning point* come indici del cambiamento per l’apprendimento

La seconda fase dell’analisi riguarda l’individuazione dei punti di svolta o turning points (Bruner, 1991, 1994), espressioni linguistiche che esprimono momenti di cambiamento o di rottura. I punti di svolta o marking, come li definisce Bruner, si riferiscono a come il narratore utilizza alcune espressioni per marcare o sottolineare un evento per metterlo in primo piano. Maggiore è la frequenza di tali punti di svolta e maggiore è la consapevolezza di ciò che avviene nel processo di apprendimento e in una situazione come quella dello stage mostra il passaggio all’autoconsapevolezza del proprio apprendimento o per meglio dire apprendimenti.

Marcatori testuali indicanti punti di svolta	
Marcatori testuali	Esempi
Espressioni temporali indicanti rottura e cambiamento	“Da allora”, “ora”, “Solo oggi”, “in seguito a ciò”, “finalmente”, “improvvisamente”
Comparativi e superlativi indicanti cambiamenti sia interni che esterni	“Ora sono più paziente di quanto ero prima”, “l’esperienza più bella della mia vita”, “Il momento più difficile per me”
Parole chiave indicanti svolta	“svolta”, “cambiamento”, “crisi”, “trasformazione”, “importante per”, “crescita”, “determinante”

Tabella n. 7 (tratta da Groppo, Ornaghi, Grazzani, Carrubba, 1999)

Attraverso le categorie di marcatori testuali indicate nella precedente tabella sono state estrapolate frasi indicanti una svolta. In totale sono stati trovati 42 marcatori indicanti punti di svolta su 19 narrazioni. In tutti i testi analizzati sono stati individuati almeno un punto di svolta. Di seguito vengono riportati alcuni esempi di frasi indicanti punti di svolta individuati nelle autobiografie:

Esempio n. 1. M.: “*Ora*, a distanza di due anni *ho trovato alcune risposte*, tormenti e domande hanno smesso di assillarmi, quasi da aver raggiunto *una immagine* abbastanza completa di come sono stata e *di come sono ora*.”

Esempio n. 2. S.: “*Oggi*, grazie anche a quest’ultimo stage, sono decisa rispetto a *quel che voglio dalla vita*.”

Esempio n. 3. S.: “Provo a rivedermi in quel settembre 2002 e trovo una ragazzina insicura, molto timida, ma disposta a *cambiare*. È stata questa *volontà a farmi camminare* verso una strada migliore. Sono fiera di me stessa, quei passi in avanti per me contavano molto.”

Esempio n. 4. B.: “Grazie a tutte queste esperienze *sento di essere cambiata*, di essere più responsabile e di vedere le cose per come si presentano, con i relativi problemi e le possibili soluzioni.”

Esempio n. 5. C.: “Per la *crescita personale*, invece, è stato fondamentale l’essere incaricata di portare a termine compiti di responsabilità, cosa che ha rafforzato la sicurezza rispetto alle mie competenze.”

Esempio n. 6. B.: “In questo arco di tempo sono accaduti tanti eventi che mi *hanno cambiata* e che mi hanno *fatta crescere*, tanti piccoli episodi personali e scolastici che mi hanno fatto maturare.”

Esempio n. 7. V.: “Guardando indietro *mi sento cresciuta*, fisicamente sono più o meno la stessa persona, ma dentro è uscita un'altra Veronica. Le lacrime che scendevano facilmente sul mio viso ora non lo fanno più. La persona impulsiva di un tempo è stata sostituita da una ragazza riflessiva che a volte non parla per paura di sbagliare, ma è comunque consapevole che a volte è meglio tacere che parlare a vanvera. Il mio modo di studiare è *cambiato*, la velocità con cui apprendo i vari argomenti, la capacità di razionalizzare le cose e di dare un ordine logico e la maggiore consapevolezza e sicurezza nell'esprimere i concetti imparati.”

Tra i marcatori testuali indicanti i punti di svolta quello utilizzato in modo prevalente è il termine “crescita”. Questa parola viene inserita più volte nel testo e ha diversi significati ampiamente espressi: da un lato si descrive una crescita interiore, rispetto alle emozioni provate, alle modalità di interagire con gli altri, all'essere più sicuri di sé, dall'altro una crescita cognitiva, che è sicuramente legata a quella intrasoggettiva, ma che si riferisce a quelle abilità cognitive che i ragazzi hanno acquisito nel tempo e le hanno fatte proprie come l'acquisizione di competenze, il modo di approcciare allo studio, rapidità nel trovare una soluzione ai problemi, ecc. La “crescita” è uno dei compiti evolutivi propri di ogni adolescente, ma compito specifico della scuola è quello consentire tale “crescita” per facilitare la consapevolezza da parte degli studenti a compiere scelte che guidano il proprio percorso di sviluppo come individui. A tal proposito, uno dei compiti di sviluppo per gli adolescenti, descritti da Pombeni (1997), che per la loro criticità, appaiono realmente come “punti di svolta” del percorso non solo scolastico, ma soprattutto identitario è quello legato al passaggio fra cicli scolastici (nel caso del presente lavoro, il passaggio dalla scuola secondaria all'università). Il passaggio da un ciclo ad un altro rappresenta un momento critico sia nella carriera scolastica che nella vita del ragazzo che deve rielaborare i criteri su cui ha fondato l'esperienza scolastica precedente (ibidem), individuando nuove strategie cognitive, relazionali e sociali per ambientarsi nel nuovo contesto formativo o professionale che sia. La transizione scuola-lavoro, proprio per la sua natura sociale e culturale, si connota di rilevanti significati evolutivi che coinvolge anche il processo di costruzione e sviluppo dell'identità (Bonica, Sappa, 2008). Il passaggio scuola-lavoro pur essendo una tappa obbligata e comune a tutti gli adolescenti e giovani adulti non va sottovalutata la natura complessa e multiforme di tale passaggio. “L'individuazione degli aspetti contestuali e personali che possono favorire un esito di transizione positivo, appare un tema rilevante soprattutto in riferimento alle popolazioni più deboli o esposte a fallimenti e interruzioni di percorsi” (Bonica, 2008), come ad esempio ragazzi che provengono da famiglie poco

scolarizzate o con disagio socio-economico (solo il 20% degli adolescenti sceglie di continuare dopo l'obbligo formativo).

Infine, la terza fase dell'analisi, che consideriamo come approfondimento della seconda fase, sono state considerate solo le frasi e le espressioni indicanti punti di svolta e sono state individuate le caratteristiche prevalenti del sé attraverso verbi o altre espressioni tipiche di uno specifico indicatore sulla base delle indicazioni metodologiche di Bruner (1995, 1998b).

Gli indicatori del sé prevalenti, nelle frasi che esprimono punti di svolta, sono la riflessività e qualia. Il racconto degli studenti relativo ai momenti in cui si è verificato un cambiamento è connotato da un sé riflessivo e cognitivo che compie un'analisi metacognitiva sul proprio modo di pensare e sui propri cambiamenti interiori. La riflessione che gli studenti compiono è ricca di connessioni con le esperienze che hanno vissuto.

Alcuni esempi di applicazione degli indicatori alle frasi che esprimo punti di svolta:

Esempio n. 1.F. (Riflessività): Una sensazione di trasformazione interna che ho percepito anno dopo anno, una sorta di *conquista progressiva di autoconsapevolezza*.

Esempio n. 2.S. (Qualia): Ora, a pochi giorni dai diciannove anni, e dopo aver trascorso cinque anni in questo istituto, mi *seno maturata e ricca dentro*, una sensazione meravigliosa, che mi aiuta ad avere stima e fiducia in me, come non ho mai provato prima d'ora.

Esempio n. 3.A. (Qualia): *Mi sento più elastica, più capace di comprendere e più riflessiva*: queste sono caratteristiche che ho acquisito in questi anni perché prima sono sempre stata molto istintiva e rigida nel modo di pensare, soprattutto per quanto riguarda il giudizio nei confronti delle altre persone e poco elastica nei ragionamenti.

Esempio n. 4.V. (Risorse): Grazie agli ostacoli incontrati sono riuscito a rafforzarmi, a temprare lo spirito e a *trovare il coraggio* di annientare quella timidezza che per molti anni è stata la mia ombra e la mia angoscia.

Esempio n. 5.M. (Valutazione): Ora mi ritengo molto *più brava e competente* e sono contenta, perché l'uso del computer e delle altre tecnologie è un requisito necessario in quasi tutti i settori lavorativi.

Esempio n. 6.I. (Agency): Per questo dico che fu un'esperienza veramente sconvolgente perché mosse dentro di me una *spinta positiva*, qualcosa che in seguito mi permise di *affrontare* con più consapevolezza alcune questioni importanti che da tempo rimanevano dentro me come mostriattoli fastidiosi.

Esempio n. 7.E. (Localizzazione): Ogni giorno quei bambini mi facevano *rivivere momenti del passato* e mi facevano arrivare al mattino piena di euforia ed autostima con la consapevolezza della mia effettiva crescita.

La maggiore frequenza dei due indicatori Riflessività e Qualia è coerente con le analisi svolte nella prima fase: analizzando il testo nel suo complesso i due indicatori erano tra quelli maggiormente prevalenti. La riflessività e qualia sono anche i due indicatori che di per sé fanno emergere caratteristiche del sé in base all'esperienza vissuta nella sua originalità. Questa modalità nel modo di raccontare i punti di svolta attraverso un'azione di autoriflessione e di descrizione degli stati emotivi che li caratterizzano riconduce alle singole storie personali, legate a contesti e culture specifiche di provenienza che facilitano lo sviluppo di alcune dimensioni del sé. Il sé, come sostiene Bruner (1998a) assolve ad una duplice funzione: l'individuazione e l'*enculturation*. Queste due funzioni sono tra loro complementari: da un lato il pensiero narrativo è necessario per l'individuo per individuarsi dal momento che la storia narrata è solo sua, dall'altro mentre racconta è costretto a negoziare significati con gli altri individui e utilizza espressioni connotate culturalmente per poter comunicare ad altri ciò che è puramente soggettivo.

Conclusioni

Come è stato argomentato in diversi momenti del presente lavoro, la scelta di una metodologia fondata sull'osservazione diretta e semi-partecipante è orientata alla comprensione di specifici processi sociali *dall'interno* (Mantovani, 2003). Un servizio educativo come la scuola rappresenta senza dubbio un contesto di osservazione complesso, caratterizzato da una pluralità di culture specifiche, che potrebbero essere studiate e analizzate a partire da molteplici domande di ricerca e attraverso l'adozione di diversi impianti metodologici. In particolare, la scelta di una metodologia di tipo etnografico permette di cogliere e interpretare numerosi aspetti della vita educativa e delle pratiche che la costituiscono, assumendo un punto di vista che si colloca all'interno della comunità studiata e fondando la ricerca su un processo analitico di carattere qualitativo, che prevede la produzione di *interpretazioni esplicite* (Atkinson, Hammersley, 1994). Pertanto, i risultati di uno studio di questo tipo – incentrato sulla comprensione delle modalità con cui gli studenti, i docenti e i tutor esterni osservati, costruiscono e gestiscono il progetto di stage e di quelle con cui si realizza un tipo di apprendimento complesso attraverso la propria partecipazione alle attività di gruppo – sono specificamente connessi alla comunità osservata e non possono essere considerati rappresentativi rispetto ad una realtà più generale. A tale proposito, è importante ricordare il suggerimento di Geertz (1973), secondo il quale la *circostanzialità* dovrebbe diventare il punto di forza – piuttosto che di debolezza – dell'etnografia, dal momento che le consente di ancorare la teoria sociale alla prassi della/e comunità.

Dal punto di vista metodologico, la scelta di utilizzare il costrutto dell'apprendimento espansivo (Engestrom, 1986) per spiegare il processo di realizzazione di pratiche innovative come quella dello stage permette di considerare il contesto come un sistema di attività in interazione con altri sistemi. L'interazione tra il sistema scuola e il sistema azienda permette di capire la natura complessa delle attività negoziate, i ruoli dei singoli attori del sistema come mediatori di confine, e gli esiti di un apprendimento inteso non più come acquisizione di conoscenze ma come partecipazione a pratiche fortemente situate. Su un piano individuale, l'utilizzo delle narrazioni come autobiografie dell'imparare secondo la prospettiva bruneriana, consente di comprendere ciò che la persona pensa di aver fatto, i motivi del suo comportamento, la sua descrizione della situazione. Come afferma lo stesso Bruner (cit.) di fronte alle autobiografie ci si rende conto di ascoltare le persone nell'atto di rielaborare esperienze passate. Queste costruzioni sono condizionate sia dagli eventi della

vita di chi racconta, che dalle esigenze narrative della storia. Nel racconto autobiografico possiamo individuare una visione pragmatica del linguaggio, oltre che soggettiva di interiorizzazione del dialogo, che deriva dalla teoria degli atti linguistici per cui parlare diventa “agire”. Nel presente lavoro si è scelto di costruire un sistema di analisi “multilivello” (o multistrato), che consentisse di descrivere le pratiche osservate, cercando di privilegiare la prospettiva dei partecipanti e lasciandosi guidare da quelli che Blumer chiama «concetti sensibilizzanti» (1954). In altre parole, si è cercato di evitare che lo sguardo della ricercatrice fosse “limitato” dalla formulazione di ipotesi astratte, optando piuttosto per un atteggiamento fondato sull’individuazione di una direzione da seguire.

I sensitizing concepts della ricerca qui presentata riguardano quegli aspetti che concorrono a rendere lo stage una pratica efficace sia in termini di sistema, sia in termini di apprendimento realizzato attraverso l’esperienza. Occorre guardare allo stage come una pratica situata e contestualizzata e non come fenomeno isolato per poter descrivere al meglio la complessità dei fattori che concorrono alla sua configurazione. La finalità generale è, pertanto, l’individuazione delle caratteristiche dello stage attraverso le azioni di sistema che permettono la sua realizzazione. In particolare i livelli di analisi si sono orientati su i seguenti obiettivi:

1. Descrivere il sistema di pratiche: gli spazi e i suoi abitanti;
2. Individuare le caratteristiche del funzionamento del sistema : come viene usato lo spazio e come viene sedimentata la pratica dello stage attraverso il materiale documentale che diventa memoria collettiva e parte della cultura della scuola;
3. Rilevare le specificità dello stage come azione per l’innovazione: le specificità del funzionamento della pratica;
4. Identificare le peculiarità della sperimentazione dello stage: le caratteristiche della realizzazione attraverso l’interazione tra sistemi;
5. Indagare gli effetti dello stage sull’apprendimento: lo stage attraverso le parole degli studenti per descrivere che cosa e come apprendono;

Nello specifico, in relazione ai primi due obiettivi, il processo interpretativo è stato articolato in due livelli, distinti ma tra loro strettamente interconnessi, usando il materiale raccolto con diverse tecniche di rilevazione (materiale documentale, diario di campo,

fotografie): partendo da un livello descrittivo di analisi delle caratteristiche del sistema oggetto di studio al funzionamento del sistema stesso.

Per quanto riguarda la descrizione del sistema di pratiche la domanda-guida che è stata individuata si riferisce ad elementi di contesto che facilitano la realizzazione di pratiche innovative.

L'analisi ha messo in evidenza che, le caratteristiche ambientali del liceo promuovono azioni innovative legate ad una cultura dell'apprendimento profondamente radicata. La cultura dell'innovazione fa parte di una tradizione storica del liceo. In tal senso, il foto tour e le note di campo testimoniano un ambiente ricco di elementi caratterizzanti l'uso degli spazi, degli artefatti, degli strumenti didattici che evidenziano un modo di fare scuola complesso e di apprendimento che non si collega ad una semplice acquisizione di conoscenze. A partire dall'architettura dell'edificio che mira a comunicare l'idea di uguaglianza e di egualitarismo (stessa disposizione di spazi per gli utenti, gli studenti, e per gli operatori, insegnanti, dirigenti e amministrazione) fino all'uso flessibile degli spazi e all'importanza che viene data alla socialità e allo scambio attraverso gli spazi comuni come l'agorà, la sala conferenze, nel cuore dell'edificio, la sala Europa dove la socialità è legata alla tecnologia, e i tavoli messi a disposizione di docenti e studenti per le attività più svariate: questi spazi sono aperti e accessibili a tutti a seconda delle esigenze e dei bisogni degli utenti.

Un altro fattore, oltre all'uso degli spazi, rilevante per la realizzazione di buone pratiche è la raccolta di materiale documentale che permette una sedimentazione e visibilità del lavoro svolto sia dai docenti che dagli studenti.

La documentazione esprime l'importanza che viene data al "dar conto" delle attività realizzate a scuola. Dall'analisi del materiale si evidenziano due funzioni principali: una funzione ordinaria e una funzione innovativa. La funzione ordinaria fa riferimento a tutte quelle attività che riguardano il sistema scuola nel suo complesso: i docenti, l'amministrazione, la dirigenza; mentre la funzione innovativa fa riferimento al processo di stage vero e proprio e quindi alla sua realizzazione attraverso modalità che considerano le implicazioni di un apprendimento in situazione.

Il materiale riguardante la funzione ordinaria è quello relativo a: a) le richieste formali di collaborazione tra la scuola e le aziende come primo contatto formale con l'ente esterno per garantire una procedura efficace nel rispetto dei ruoli, sia della scuola che dell'ente territoriale; b) le convenzioni stage relativo al lavoro dell'amministrazione nel rispetto delle norme per la realizzazione dello stage; c) relazioni dei docenti sullo stage alla dirigenza e ai

colleghi docenti per la condivisione del lavoro. Mentre il materiale della funzione innovativa riguarda: a) le pubblicazioni di fascicoli sulle attività di stage: I Quaderni dell'Ariosto che rendono evidente il tipo di percorso ed è fruibile a tutti coloro che fanno parte della scuola; b) il dossier degli studenti come prodotto finale dello stage che rappresenta oltre che una relazione ampia e articolata dell'intero percorso di stage, una prova di verifica importante ai fini della valutazione di quinto anno. L'apprendimento si misura con ulteriori prove di verifica oltre a quelle tradizionali; c) le programmazioni didattiche curricolari dove viene inserita come parte peculiare la progettazione dello stage che viene concertata con il consiglio di classe. Lo stage diventa così curricolare; d) le riflessioni personali dei docenti sullo stage che manifestano in tal modo un grado di coinvolgimento nell'esperienza al pari degli studenti. Il tipo di relazione cambia durante lo stage non è più di tipo up-down.

Per quanto riguarda il terzo obiettivo relativo alla rilevazione delle specificità dello stage come azione per l'innovazione si è fatto riferimento per l'analisi ad un recente studio di Guile e Griffiths (2001) che propone la categorizzazione in cinque modelli – si rimanda al capitolo 6 - (1. modello tradizionale; 2. modello esperienziale; 3. modello generico, 4. modello del processo lavorativo, 5. modello connettivo) per lo studio della relazione tra l'apprendimento che si verifica a scuola e quello che si realizza nel passaggio dall'istruzione al luogo di lavoro.

Per l'indirizzo scientifico si evidenzia un'attenzione sui risultati dell'apprendimento: gli studenti devono raccogliere il materiale per costruire un portfolio attraverso il quale mostrano le competenze acquisite durante l'esperienza di lavoro. Lo stage può essere ricondotto ai modelli generico e tradizionale proposti dagli autori.

Per l'indirizzo classico, invece, la modalità di realizzazione dello stage archeologico può essere inserita, secondo la classificazione di Guile e Griffiths (*ibidem*), nel modello generico in cui si privilegia l'uso delle competenze necessarie ai fini professionali, in questo caso della professione dell'archeologo.

Infine, per l'indirizzo delle scienze sociali il modello a cui tende questo stage è il modello connettivo in cui l'obiettivo principale è quello di sviluppare competenze policontestuali che consentono l'attraversamento dei confini da parte degli studenti.

Lo scopo dell'analisi è di tipo descrittivo e non consente una categorizzazione così rigida e netta dei diversi modelli. Lo stage delle scienze sociali, infatti, presenta anche delle caratteristiche del secondo modello individuato da Guile e Griffiths, ovvero quello esperienziale, in base al quale la riflessione sull'esperienza nei contesti di lavoro ha un ruolo

importante nel processo e il compito dello stage è inteso in termini di crescita personale oltre che di competenze da acquisire.

Per quanto concerne il quarto obiettivo relativo all'identificazione delle peculiarità della sperimentazione dello stage è stata realizzata l'analisi del sistema di attività esplicitando le azioni che conducono all'interazione con altri sistemi di attività nella costruzione di un oggetto negoziato (il progetto di stage). La realizzazione dello stage, che ha come esito finale l'apprendimento degli studenti, avviene attraverso tre fasi specifiche: 1) preparatoria; b) realizzativa; c) riflessiva, durante le quali sia il sistema scuola con i suoi attori che il sistema azienda sono reciprocamente coinvolti. Il processo di apprendimento espansivo che si realizza si compone delle seguenti fasi:

- a) la scuola, gli studenti e il territorio condividono il progetto di stage con il contributo di tutti i partecipanti;
- b) le azioni sono organizzate e create per permettere il processo di apprendimento e sono facilitate dalla rinegoziazione dell'oggetto di lavoro;
- c) il processo di apprendimento permette l'implementazione di nuovi concetti, strumenti o modelli di attività diverse;
- d) l'espansione avviene, da un lato, a partire dalla costruzione dell'oggetto e del motivo dell'attività (*substance expansion*) e dall'altro, socialmente attraverso il coinvolgimento di un cospicuo numero di partecipanti impegnati nella trasformazione (*social expansion*).

L'articolazione procedurale del processo di apprendimento tiene conto del ruolo attivo di tutti gli attori coinvolti e delle pratiche che conducono all'innovazione (rete territoriale, programmazione curricolare integrata, riflessione collettiva dell'esperienza).

L'analisi del sistema di attività ha permesso di individuare dei sottosistemi di attività (gli spazi comuni; il giardino; la biblioteca) che esplicitano attraverso le azioni osservate e le pratiche realizzate le caratteristiche di un apprendimento fortemente situato.

Per quanto riguarda, infine, il quinto obiettivo della presente ricerca relativo agli effetti dello stage sull'apprendimento degli studenti, più in particolare l'individuazione delle caratteristiche dell'imparare degli studenti attraverso forme di partecipazione a situazioni di stage - è stato focalizzato l'ultimo livello del sistema di analisi, ovvero quello incentrato sul costruito di narrazione del sé (Bruner,1986) che ha permesso di passare ad un procedimento analitico più specifico incentrato più sull'individuo.

Dall'analisi delle autobiografie emerge una prevalenza dell'indicatore Valutazione che risulta coerente con la richiesta di esprimere una riflessione sull'esperienza di stage e di valutarne l'esito. A ciò si aggiunge una capacità a considerare aspetti del processo di stage che consentono una maggiore consapevolezza nelle azioni rivolte al futuro individuata nell'applicazione dell'indicatore Agency. Infine, nei testi è evidente una forte attenzione, da parte degli studenti, al vissuto emotivo e alle qualità interiori come percorso di crescita di sé relativa alle tre esperienze di stage e, più in generale, ai cinque anni trascorsi a scuola. Gli indicatori Qualia e Riflessività sono, infatti, molto frequenti e si riferiscono ad un grado di consapevolezza legato alle attività che gli studenti hanno svolto durante il percorso scolastico ed in particolare a quelle relative agli stages.

Dall'analisi dei marcatori testuali indicanti i punti di svolta quello utilizzato in modo prevalente è il termine "crescita". Questa parola viene inserita più volte nel testo e ha diversi significati ampiamente espressi: da un lato si descrive una crescita interiore, rispetto alle emozioni provate, alle modalità di interagire con gli altri, all'essere più sicuri di sé, dall'altro una crescita cognitiva, che è sicuramente legata a quella intrasoggettiva, ma che si riferisce a quelle abilità cognitive che i ragazzi hanno acquisito nel tempo e le hanno fatte proprie come l'acquisizione di competenze, il modo di approcciare allo studio, rapidità nel trovare una soluzione ai problemi, ecc.

La "crescita" è uno dei compiti evolutivi propri di ogni adolescente, ma compito specifico della scuola è quello consentire tale "crescita" per facilitare la consapevolezza da parte degli studenti a compiere scelte che guidano il proprio percorso di sviluppo come individui. A tal proposito, può essere interessante la proposta di Sfard e Prusak (2005) sulla messa a punto dei due concetti di identità attuale e designata in grado di spiegare le caratteristiche dei processi di apprendimento dei soggetti nel realizzare prestazioni diverse. L'apprendimento infatti secondo loro può essere considerato il processo mediante il quale l'individuo colma il divario tra identità attuale e identità designata.

Le riflessioni dei ragazzi forniscono l'idea dell'identità designata come forma narrativa di un processo di crescita non solo sul piano evolutivo tipico dell'adolescenza ma anche e soprattutto affettivo e relazionale.

Il problema dell'identità viene restituito ad un compito evolutivo tipico dell'adolescenza e non solo ad un problema di apprendimento. L'identità è un bisogno profondo di ogni individuo che si appropria dei punti di svolta relativi alle esperienze significative che vive. La scelta degli studenti sul tipo di contesto in cui svolgere lo stage può essere considerato

come un'esperienza che sottolinea l'importanza di poter scegliere o rifiutare un'identità designata mettendo in evidenza il suo carattere contestuale e culturale.

Dai risultati emersi, in base ai diversi livelli di analisi, emerge chiaramente come lo stage sia espressione della cultura della scuola che a livello di sistema permette la sua realizzazione. Gli insegnanti da soli, ad esempio, non bastano per spiegare l'efficacia della pratica, ma occorre guardare ad un insieme di fattori che concorrono alla sua implementazione. Lo spazio e l'uso che ne viene fatto, i suoi abitanti e come interagiscono, le pratiche innovative che vengono promosse, il sistema e la sua organizzazione sono tutti fattori che in modo complesso promuovono un fare scuola di tipo innovativo in cui le azioni diventano pratiche ordinarie e non più straordinarie o sperimentali.

Considerazioni a margine

La presente ricerca è stata condotta nell'arco di due anni scolastici nel corso dei quali la docente referente per lo stage delle scienze sociali e il dirigente scolastico hanno lasciato la scuola dopo trent'anni circa di permanenza, per motivi di pensionamento e di cambiamento di sede. Questo avvicendamento di dirigenza e di docenza ha contribuito ad alimentare un processo di discontinuità, anche se non del tutto evidente, nelle pratiche innovative avviate e ormai sedimentate da molti anni. Per la raccolta dei dati durante il secondo anno di ricerca ho avuto ad esempio più difficoltà ad ottenere collaborazione dalla docente delle scienze sociali che aveva sostituito l'insegnante in pensione. Paradossalmente le difficoltà nella negoziazione dell'attività di ricerca sono state maggiori nell'indirizzo delle scienze sociali dove lo stage era stato avviato ormai da trent'anni che negli altri indirizzi. Ciò permette una riflessione importante in termini di continuità e di passaggio intergenerazionale tra docenti in pensione e i nuovi. Occorre promuovere e garantire un passaggio tra una generazione e l'altra che permetta di non perdere pratiche che funzionano e che hanno reso la scuola un polo di eccellenza. L'idea che un singolo docente può fare la differenza, ma che una volta finito il suo incarico professionale ciò che è stato costruito, sperimentato, realizzato debba essere perso fa pensare che la continuità delle buone prassi sia difficile da realizzare. L'attività come lo stage formativo, ad esempio, è un impegno ulteriore degli insegnanti che non viene riconosciuta e che non rientra nel ruolo stabilito. Il lavoro di connessione col territorio e la realizzazione dello stage con tutto quello che comporta non è istituzionalizzato e neppure compensato a livello economico e così non si riesce a garantire una continuità. Garantire la prosecuzione di pratiche innovative che funzionano si avvale del buon senso e della volontà del singolo docente. L'insegnante, anche il più avvertito che lavora per l'innovazione, pur promuovendo attività collegiali, sembra essere un professionista solitario, che nonostante il mancato riconoscimento economico e istituzionale, lavora con forte motivazione e passione e per volontà personale. La scuola, sempre più oggi, per la condizione economica e sociale che la società postmoderna sta attraversando, sembra reggersi su alcune persone fortemente motivate ma che soffrono una profonda solitudine nel compiere scelte innovative del fare scuola.

Riferimenti bibliografici

Ajello A.M., Chiellini P., Ghione V., (2005), "La scuola dell'autonomia come sistema complesso un modello di analisi", in *Università e Scuola*, n.1/R, pp. 25-41

Ajello A.M., Pontecorvo C., (2002) *Il curricolo: Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze

Ajello A.M., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. , (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano

Anderson, H., Goolishian, H., Pulliam, G., & Winderman, L. (1986). The Galveston Family Institute: Some personal and historical perspectives. In D. Efron (Ed.), *Journeys: Expansions of the strategic and systemic therapies* (pp. 97-123). New York: Brunner/Mazel.

Anderson, H. & Goolishian, H. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371-393.

Atkinson, P., Hammersley, M. (1994) *Ethnography and Participant Observation*, in Denzin, N., Lincoln, S. (Eds) *Handbook of qualitative research*, Oaks, Sage Publications, pp. 248-261.

Bakhtin, M. M. (1982). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Milano, 1989

Bateson G., *Mente e natura* [1979], Adelphi, Milano, 1984

Beach, K. D. (1999) *Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education*, in: A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds) *Review of research in education* (Washington DC, American Educational Research Association), 101–139.

Beach K., D., (2003) *Consequential transitions* (chapter 3) in Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.

Beach, K. and Vyas, S. (1998) *Light Pickles and Heavy Mustard: Horizontal development among students negotiating how to learn in a production activity*, Paper presented at the Fourth Conference of the International Society for Cultural research and Activity Theory, University of Aarhus, Denmark.

- Bernstein B., (1971) On the classification and framing of educational knowledge; ed it. (antologica) Come la netta separazione delle discipline caratterizza i sistemi educative occidentali e struttura il curriculum e integrazione dei contenuti, in Pontecorvo C., Fusè L., (a cura di), Il curriculum. Prospettive teoriche e problemi operativi, Torino Loescher, 1981.
- Billet S. (2001) Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise, *Learning and instruction*, 11(6) pp 431-452
- Billet S. (2009) Personal epistemologies, work and learning, *Educational Research Review*, vol. 4 pag 210-219
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory?, in «*American Sociological Review*», n. 18, pp. 3-10.
- Bocchi G., Ceruti M., (1985) *La sfida della complessità*, Feltrinelli Milano
- Bonica L., Sappa V., (2008) “Io non ho la testa...”. Transizioni precoci al lavoro e costruzione dell'identità. pp.173-208. In Bonica L., Cardano M., a cura di (2008) *Punti di svolta: analisi del mutamento biografico*, Il Mulino, Bologna
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali* (II ediz.). Torino: UTET Libreria.
- Braga, P., Tosi, P. (1995) *L'osservazione in campo*, in Mantovani, S. (a cura di) *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, B. Mondadori, pp. 83-162.
- Bratti, Checchi, Filippin, (2007) *Da dove vengono le competenze degli studenti?* Il Mulino, Bologna
- Brewer, J.D. (2000) *Ethnography*, Buckingham, Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1960) *The process of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1968) *Processes of cognitive growth: Infancy*, Worcester, MA, Clark University Press.
- Bruner, J.S. (1983) *Child's Talk: Learning to use Language*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.
- Bruner, J.S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, London, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990) *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J.S., (1991) *La costruzione narrativa della realtà*. Trad. it. In Ammanniti, M., Stern D.N., (a cura di) *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, pp 17-42.

Bruner J. S., Self and autobiographical meaning. Lavoro presentato alla New York Academy of Sciences, 20 Marzo, 1995.

Bruner, J.S. (1996a) *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Bruner, J.S. (1996b) Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky, in «Human Development», 1997, vol. 40, n. 2, pp. 63-73; trad. it. Celebrare la divergenza: Piaget e Vygotskij, in Liverta Sempio, O. Vygotskij, Piaget, Bruner. *Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

Bruner J.S., (1998) A narrative model of self construction. In: Snodgrass, J.G., Thompson, R., (a cura di) *New York Academy Sciences. Annals. The self across psychology: self recognition, self awareness, and the self concept*. New York Academy Sciences, New York.

Bruner, J.S., Olver, R.R., Greenfield, P.M., et al. (1966) *Studies in cognitive growth*, New York, J. Wiley.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology (4th ed.). Cognitive development (Vol. 3)* (pp. 420-494). New York: Wiley.

Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.

Caramazza, M. McCloskey, and B. Green, (1981). Naive beliefs in "sophisticated" subjects: Misconceptions about trajectories of objects. *Cognition*, 1981, 9, 117-123.

Cardano M. (1997), *La ricerca etnografica*, in Ricolfi L., 1997, op. cit.

Carraher, T. N. (1986). From drawings to buildings: Working with mathematical scales. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 527-544.

Castaneda C. (1970) *A scuola dallo stregone*, Roma, Astrolabio

Chaiklin, Seth & Lave, Jean (Eds.), (1993). *Understanding practice - Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge.

Chaiklin S. Lave J., (1996) *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge University Press

Cinque P., (2007) *Lo stage come strumento formativo in Pontecorvo C., Marchetti L., (a cura di) Nuovi saperi per la scuola: le scienze sociali trent'anni dopo*, pp. 109-24

Clifford, J. and Marcus, G.E. (1986) (eds) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkely, Los Angeles and London: University of California Press.

Cole M., (1996) *Cultural Psychology*, Cambridge-London, Belknap

- Cole, M. & Engeström, Y. (1993) A socio-historical approach to distributed cognition, in G. Saloman (Ed.) *Distributed Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole M., Engeström Y., Vasquez O., (1997) *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Cambridge University Press
- Cook, Scott Noam and John Seely Brown (1999), “Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing,” *Organization Science*, 10(4), 382-400.
- Creswell J. W., (1998) *Qualitative inquiry and research design*, SAGE Publications
- Cresson E., (1995) *Libro Bianco “Insegnare e apprendere verso la società cognitiva”*
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Delors J., (1993) *Libro bianco: Crescita, competitività, occupazione*
- Dewey J. (1967) *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze
- Duranti A. (1992) *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: Carocci.
- Duranti, A. (1997) *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Antropologia linguistica*, Roma, Meltemi, 2000.
- Duranti A. (2007) *Etnopragmatica*, Carocci, Roma
- Eckert P., (1989) *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*, Teacher College Press, New York.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström Y., (1992) *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*. University of Helsinki. Department of education. Research bulletin 83.
- Engeström, Y. (1993) *Developmental studies on work as a testbench of activity theory*, in Chaiklin, S., Lave, J. (Eds) *Understanding Practice: perspectives on activity and context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1995) *Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective*, in «*Artificial Intelligence in Medicine*», vol. 7, n. 5, pp. 395-412.
- Engeström, Y. (1999a). *Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective*. *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 63–93.

Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. In P. Luff, J. Hindmarsh, & C. Heath (Eds.), *Workplace studies*. Cambridge: Cambridge University Press

Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, in «*Journal of Education and Work*», vol. 14, n. 1. pp. 133-156.

Engeström, Y. (2007a). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1–2), 23–39.

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336

Engeström, Y., Escalante V., (1996) Mundane Tool or object of affection? The rise and fall of the postal buddy, in B. A., Nardi (ed) *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*, MIT Press, Cambridge (MA), pp. 325-73

Eraut, M. (1997a) Perspectives on defining “The Learning Society”, *Journal of Educational Policy* 12, 6, pp.551-558.

Expertise development: the transition between school and work, Conference Report University of Nederland, gennaio 2005

Fasulo, A. (1997) *La ricerca etnografica*, in Mannetti, L. (a cura di) *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma, Carocci, pp. 183-223.

Fasulo, Alessandra (2003). *L'organizzazione del discorso*. [The organization of discourse] In G. Mantovani & A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: Il Mulino, pp. 73–98.

Fasulo, A., Pontecorvo C. (1999) *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci.

Figueroa S.K., (2008) *The grounded theory and the analysis of audio-visual texts*, *International Journal Social Research Methodology* vol. 11 pp 1-12

Gardner H., (1991) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*; trad. it., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli

Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books.

Gersick C.J. G. (1991) *Revolutionary change theories: a multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm*, in *Academy of Management Review*, 16, pp. 10-36.

- Gherardi S., (2000) Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group, *Human Relations*, vol.53 (8) pp.1057-1080
- Gianferrari L. (2006) “ Scuola di base: come cambia l’offerta formativa”(pp.214), in *Tra autonomia ed equità, Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione Emilia – Romagna*, Tecnodid editrice
- Gibson, J.J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Girardet H., Grazzini Hoffmann C., Pontecorvo C. (a cura), *Proposte per un curricolo elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- Gobo G., (2001) *Descrivere il mondo*, Carocci, Roma
- Gobo G., (2002) *Le risposte e il loro contesto*, Franco Angeli, Roma
- Goolishian, H. & Anderson, H. 1994. *Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia* [Narrative and self: Some postmodern dilemmas of psychotherapy]. In D. F. Schnitman (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 293-306). Buenos Aires: Paidós
- Goodwin C., (2000), *Practices of seeing. Visual Analysis: an ethnomethodological approach*, Pp. 157-182 in *Handbook of Visual Analysis*, edited by Theo van Leeuwen and Carey Jewitt, London: Sage Publications
- Goodwin C.,(2003) *Il senso del vedere*, Meltemi, Roma
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). *Cognition and learning*. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: MacMillan.
- Greimas A. J., 1983 *Observations épistémologiques*, in “*Actes sémiotiques - Documents*”, n. 50; tr. it. “*Osservazioni epistemologiche*”, in Greimas 1995, pp. 225-28.
- Griffiths, Guile, D., *Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century*, 2004
- Grosso M., Ornaghi V., Grazzani I., Carrubba L., (1999) *La psicologia culturale di Bruner*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Guile D. (2003) From "credentialism" to the "practice of learning": reconceptualising learning for the knowledge economy, *Policy Futures in Education*, Vol. 1, n. 1, pp. 83-105
- Guile D. (2006) *Learning across contexts*, *Educational Philosophy and theory*, vol. 38 n.3
- Guile D. *La pratica di apprendimento attraverso l'esperienza di lavoro: riflessioni sulla transizione. Le competenze e la creazione della conoscenza*, *Università e scuola*, IX,1/R, 2004

Guile, D. and Young, M. (2003) Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations, in T. Tuomi-Grohn and Y. Engeström (eds) *Between work and school: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, London, Pergamon.

James A. Hostein e Jobber F. Gabrium (1998), *Active Interviewing in "Qualitative Research"* Teory, Method and Practice

Heath, Christian, Knoblauch, Hubert e Paul Luff (2000) Technology and social interaction: the emergence of 'workplace studies', *British Journal of Sociology*, 51 (2): 299-320.

Hoffman, L. 1981 *Foundations of Family Therapy*. New York: Basic Books

Hungwe, K., & Beach, K. (1995, April). Learning to become a machinist in a technologically changing industry. Poster session presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Hung D., Der-Thang Victor Chen, Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing, *Education Technology Research Development*, 2007, 55, pp 147-167

Hutchins, E. (1993) Learning to navigate. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 35-63

Keith Forrester: Working life learning, young people and competitive advantage: Notes from a European perspective, *Conferences papers, The future of lifelong learning and work*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* New Jersey: Prentice-Hall

Konkola, Tuomi Grohn, Lambert, Ludvigsen, Promoting Learning and transfer between school and workplace, *Journal of Education and work*, vol. 20, n.3, 2007, pp.211-228

Kvale, Steinar. *Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, 1996

Lambert P., (2003) Promoting developmental, transfer in vocational teacher education. In Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.

Lasonen J., (2005) Reflections on interculturality in relation to education and work, *Higher education Policy*, 18, pp 397-407

Latour B., (1993) *Etnography of a high-tech case: about aramis*, in P. Lemonnier (ed) *Technological choices: transformation in material cultures since the Neolithic*, Routledge London, pp. 372-98

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave J. e Wenger E., (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Leontjev, A.N. (1975) *Dejatelnost', Soznanie, Licnost*, Moskva, Politizdat; trad. it. *Attività, Coscienza, Personalità*, Firenze, Giunti Barbera, 1977.

Lesgold, A. M., Rubinson, H., Feltovich, P., Glaser, R., Klopfer, D., & Wang, Y. (1988). Expertise in a complex skill: Diagnosing X-Ray Pictures. In M. T. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 311-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

David W. Livingstone and Margrit Eichler, (2005) *Mapping the field of lifelong (formal and informal) learning and (paid and unpaid) work*, Conferences papers, *The future of lifelong learning and work*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto

Loch C., Huberman B. A., (1999) A Punctuated-equilibrium model of technology diffusion, in *Management Science*, 45, pp. 160-77.

Lofland, J. *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth, 1971.

Louis, Marks, and Kruse (1996) *Teachers' Professional Community in restructuring schools*, *American Educational Research Journal*, winter 1996, vol. 33, n.4, pp. 757-798

Ludwig von Bertalanffy (1968) *General System theory: Foundations, Development, Applications*, New York: George Braziller, revised edition 1976

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lynch M., (2000) *Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge*, *Theory, Culture, and Society*, vol.17(13), pp.26-54

Liotard J.F., 1979, *The Postmodern Condition* Manchester University Press

Malinowski, B. (1922) *Argonauts of Western Pacific*, London, Routledge; trad. it. *Argonauti nel Pacifico Occidentale*, Roma, Newton Compton, 1973.

Mannetti L. (a cura di) *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci

Miettinen R., (1999) *The riddle and things: activity theory and actor-network theory as approaches to studying innovations*. *Mind, Culture, Activity*, 6 (3), 170-193.

Olivetti Manoukian F., *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza in Neve, Niero, Il tirocinio*, Franco Angeli, Milano 1990

Olivetti Manoukian F., *Produrre servizi. Lavorare con beni immateriali*, Il Mulino, Bologna 1998

- F. Olivetti Manoukian, (2005) *Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità, "I Geki" di "Animazione Sociale"*, ed. Gruppo Abele, Torino.
- Mantovani, G., 1996. *New Communication Environments*. Taylor & Franics, London.
- Mantovani, G. (2000), *Exploring borders. Understanding culture and psychology*, London, Routledge.
- Mantovani G., (2008) *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna
- Mantovani G. (2010) *Fare ricerca "con", non "su" gli altri: intervento al convegno "Ricerca interculturale processi di cambiamento metodologie, risorse e aree critiche, 5-6 Febbraio 2010 – Napoli*
- Mantovani G, Spanolli (a cura di) (2003) *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna
- Marchetti L. *Lo stage formativo nell'indirizzo delle scienze sociali, Don't Worry!*
- Marcus G., Fischer M., 1986, *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*, University of Chicago Press
- Marx, K (1844) *Economic and Philosophical Manuscripts*, in R. Tucker (Ed.) (1978) *The Marx–Engels Reader*. New York: Norton.
- Maturana H., Varela F., -, *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* [1980], Marsilio, Venezia, 1985
- Maturana H., Varela F., "Complessità del cervello e autonomia del vivente", in in Gianluca Bocchi - Mauro Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Matusov E. *When Solo Activity is not privileged: participation and internalization models of development*, *Human development*, 1998; 41; pp326-349
- McBurney, D.H. (1986) *Research Methods*, Pacific Grove, California, Brooks/Cole; trad. it. *Metodologia della ricerca in psicologia*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- McNamee, S., & Gergen, K. (1992). *Therapy as social construction*. Thousand Oaks: Sage.
- Mercer, N. (1992) *Culture, context, and the construction of knowledge*, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Miettinen R., Peisa S., (2002) *Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method*, *Journal of education and work*, (3), pp. 303-313
- Morin, E., *La méthode*. Paris: Seuil; 1977-1991.

- Morin E., "La via della complessità", in G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Morris, N. & Rouse, W. (1985). Review and evaluation of empirical research in troubleshooting. *Human Factors*, 27(5), 503-530
- Padiglione, V. (1996) *Interpretazione e differenze. La pertinenza del contesto*, Roma, Edizioni Kappa.
- Peck C., Gallucci C., Sloan T., Lippincott A., (2009) *Organizational learning and program renewal in teacher education: a socio-cultural theory of learning, innovation and change*, *Educational Research Review* vol.4, pag. 16-25
- Perret-Clermont (1999) *Apprendre et enseigner avec effience à l'ècole*, Actes du Congres "Education et formation pour le XXIème siècle: visions, modeles, efficacitè, Université de Neuchatel
- Perret-Clermont A.N, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun and B. Burge (eds) (2004) *Joining Society*, Cambridge, UK
- Petrucci C., (2000), *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze
- Pombeni M.L. (1997), *L'adolescente e i gruppi di coetanei*. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1993) *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino
- Pontecorvo C, Marchetti L, (2007), *Nuovi saperi per la scuola*, Marsilio editore, Venezia
- Prigogine I., Stengers I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza* (1979), Einaudi, Torino 1981
- Progress towards the Lisbon Objectives in education and training: Indicators and benchmarks Commissione della comunità europea
- Punch K. (2005). *Introduction to Social Research;Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Raeithel, A. (1996). *On the Ethnography of Cooperative Work*. In Y. Engeström and D. Middleton (eds.), *Cognition and Communication at Work*. Cambridge, MA: University Press, 319-339.

- Resnick, L., Levine, J., & Teasley, S. (Eds.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Resnick L.B, Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Eds) (1997), *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition*, Berlin-New York, Springer.
- Ricolfi L. (1997) *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- Rogers, C. R. (1965) *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 4, 209-229.
- Rogoff, B., & Lave, J. (eds). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Romei P., (1999) *Guarire dal mal di scuola*, La nuova Italia, Firenze
- Rorty R., *La filosofia e lo specchio della natura* [1979], Bompiani, Milano, 1986
- Roth, Tobin, (2002) Redesigning an "Urban" Teacher education program: an activity theory perspectives, *Mind, Culture and Activity*, 9(2), pp. 108-131
- Roth, Wolff-Michael; Lawless, Daniel & Tobin, Kenneth (2000a, December). {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method [47 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(3), Art. 37
- Russell D. R., (1997) Rethinking Genre in school and society: an activity theory analysis, in *Written Communication*, 14, pp 504-54
- Ryan P., (2001) The school-to-work transition: problems and indicators, forthcoming in A.N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun and B. Burge (eds) *Youth, Learning and Society*, Cambridge, UK: CUP
- Sacks H., (2007) *L'analisi della conversazione*, Armando editore
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). New York: Cambridge University Press
- Scandella O., Bellamio D., Ciccirelli E., Vimercati M., (2002) *La scuola che orienta*, La nuova Italia, Firenze

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schliemann, A. D., & Acioly, N. M. (1989). Mathematical knowledge developed at work: The contribution of practice versus the contribution of schooling. *Cognition and Instruction*, 6(3), 185–221.
- Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993 (ed. or. 1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, London: Temple Smith
- Scribner, S. (1984) Studying working intelligence, in Rogoff, B., Lave, J. (Eds) *Everyday Cognition*, Cambridge Mass., Harvard University Press; trad. it. *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- Seely Brown, John; Duguid, Paul (1991). "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation". *Organization Science* 2 (1).
- Sfard, Prusak, *Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity*, educational researcher, may 2005; 34, 4
- Sheena Rolph ; Julia Johnson ; Randall Smith, (2009) Using photography to understand change and continuity in the history of residential care for older people, *International Journal of Social Research Methodology*, Volume 12, Issue 5
- Siltanen, Willis, Scobie, (2008) Separately Together: Working reflexively as a team, *International Journal of Social Research Methodology*, vol.11 n.1, pp 45-61
- Silverman D.(1993). "Beginning Research". *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage Publications.
- Silverman D., (1997) *Qualitative Research: theory, method and practice*, SAGE publications
- Sink C. A., *Moving Learning Communities Beyond the school*, (2004) paper presented at the international conference on the social and moral fabric of schooling, Beverly, UK
- Sperber, Dan (1982) *Le savoir des anthropologues*. (Hermann) English translation : (1985) *On Anthropological Knowledge*. (Cambridge University Press).
- Stake, Robert E. (2005) *Qualitative Case Studies*. The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.).
- Stancanelli A., Mantuano L., Audizione informale presso la vii^a commissione - cultura - della camera dei deputati

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 9, 387–420.

Stefanini S. (2007) intervento al convegno "Vedere attraverso, con le scienze nel cuore": Lucca, 29-31 marzo 2007

Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Suchman L., (2000) Embodied Practices of engineering work, *Mind, Culture and Activity*, 7(1/2), pp.4-18

Tellis W., (1997) Application of a case study methodology, *The qualitative report*, vol.3 n.3, online serial

Thorndike E. L. Measurement of intelligence. *Psychological Review*, 1924, 31, 219-252.

Tuomi-Grohn T., Developmental transfer as a goal of collaboration between school and work, *An International journal of human activity theory*, n. 1, 2007, pp 41-62

Tuomi-Grohn, T. and Engeström, Y. (2003a) Conceptualising transfer: from standard notions to developmental notions, in T. Tuomi-Grohn and Y. Engeström (eds) *Between work and school: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, London, Pergamon.

Tuomi-Grohn, T., Engeström, Y. and Young, M. (2003) From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction, in T. Tuomi-Grohn and Y. Engeström (eds) *Between work and school: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, London Pergamon.

Tynjälä P. (2008) Perspectives into learning at the workplace, *Educational Research Review*, vol. 3 pag130-154

Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2005). Skill learning at work: Investigation into student experiences of on-the-job learning. *Learning the Skills: Special Edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 7(Special edition), 106–116.

Vidoni D., Notabartolo D., (2004) *Una scuola che funziona*, Armando editore

Virolainen, M. (2006, May 22–24). Workplace learning and its many models in Finnish polytechnics. Paper presented at the Seventh International Conference on HRD Research and Practice Across Europe.

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (in press). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*.

von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2, 59–68.

- Weed M. (2008) A potential Method for the interpretative synthesis of qualitative research: issues in the development of "meta-interpretation", *International Journal Social Research Methodology*, vol.11, pp.13-28
- White J.K., *Perspectives on Political Science*, Vol. 21 Iss. 2 (Spring 1992), pp. 80-90.
- Yin R., (2009) *Case Study Research: design and methods*, SAGE
- Ugazio, V. (1988). I processi cognitivi: da una prospettiva intraindividuale ad un approccio sociale. In V. Ugazio (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale* (pp.17-50). Milano: Angeli
- Vattimo G., (1985) *La fine della modernità*, Garzanti, Milano
- Heinz von Foerster (1981), 'Observing Systems", Intersystems Publications, Seaside
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*. Vol. 8, No. 6, pp. 473-488.
- Voss, J.F., Greene, T.R., Post, T.A., & Penner, B.C. (1983). Problem solving skill in the social sciences.
The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory. New York: Academic.
- Vygotskij, L.S. (1934) *Myslenic i rec'*. *Psichologiceskie issledovanija*, Moska-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo; trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di Mecacci, L., Bari, Laterza, 1990.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Warmington, P. (2008). From 'activity' to 'labour': Commodification, labour-power and contradiction in Engeström's activity theory. *Outlines*, 10(2), 4–19.
- Wenger E. (1998) *Community of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, ed it. *Comunità di pratica* (2006) Raffaello Cortina editore
- Wertsch, J. (Ed) (1985) *Culture Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Young, M. (2001). Contextualising a new approach to learning: Some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157–161.
- Zammuner (1998) *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna
- Zucchermaglio, C. (1996) *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Zucchermaglio, C. (2002) *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.

Zucchermaglio, C. (2003) Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso, in Mantovani, G., Spagnolli, A. (a cura di) *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino, pp. 47-72.

Zucchermaglio, C. (2004) I dati empirici della Psicologia Culturale, in «*Ricerche di Psicologia*», vol. 27, n. 3, pp. 31-45.

Zucchermaglio, C. (2006) Scrivere di Psicologia: la relazione tra modelli testuali e orientamenti epistemologici, in «*Rassegna di Psicologia*», vol. 23, n. 1, pp. 5-10.

Zucchermaglio, C., Alby, F. (2005) *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.

APPENDICE

Traccia intervista docenti

- a) **Come nasce il rapporto tra la scuola e l'ente dove i ragazzi possono svolgere lo stage?**
- b) **In che modo è stata coinvolta in questa esperienza?**
- c) **Quali erano le sue aspettative prima di intraprendere tale attività?**
- d) **Quali competenze pensa che abbia dovuto mettere in campo?**
- e) **Quali sono le condizioni che permettono di realizzare lo stage a scuola?**
- f) **Ci sono state delle difficoltà per realizzare lo stage per i ragazzi? come le ha affrontate?**
- g) **Si può dire che tale esperienza aggiunge nuovi apprendimenti? Se sì, quali sono gli effetti sui ragazzi, sugli insegnanti e sulla scuola più in generale.**
- h) **Mi può descrivere un episodio positivo legato all'esperienza di stage dei ragazzi. Perché si può dire che ha funzionato? È stato utilizzato in seguito?**
- i) **Mi può raccontare, inoltre, un episodio in cui sono emerse criticità durante lo svolgimento dello stage? Come lo avete affrontato? Quali sono stati gli attori coinvolti?**
- j) **Se dovesse definire gli obiettivi educativi principali che si raggiungono attraverso l'esperienza dello stage quali indicherebbe?**
- k) **Pensa che ci siano stati dei cambiamenti nel suo rapporto con gli studenti?**

Traccia intervista tutor esterni

- a) **Come è nato il rapporto della vostra "struttura" con il liceo ariosto?**
- b) **Quali sono le procedure che vengono attivate per realizzare lo stage presso la vostra struttura?**
- c) **Il progetto formativo per lo stage come viene messo a punto?**
- d) **Il progetto formativo è condiviso con il ragazzo-stagista? Se sì, come?**
- e) **Come mai proprio lei si interfaccia con la scuola?**
- f) **Ci sono rapporti con la scuola durante lo stage? Con quale frequenza?**
- g) **Quali sono le funzioni del tutor?**
- h) **Quali caratteristiche deve avere un tutor, secondo lei?**
- i) **L'inserimento di ragazzi nella vostra struttura influenza in qualche modo la vita organizzativa?**

- j) **Quale crede che sia l'utilità dello stage per i ragazzi? E per la struttura?**
- k) **Quali sono le richieste più frequenti da parte dei ragazzi?**
- l) **Se dovesse pensare agli apprendimenti che il ragazzo ha acquisito a fine stage, quali indicherebbe?**
- m) **Mi racconterebbe un episodio in cui lei ha potuto verificare tali apprendimenti.**
- n) **Quali sono secondo lei i punti di forza dello stage e quali, invece, i punti di criticità?**
- o) **Come si potrebbe ovviare a tali elementi di criticità?**

Traccia intervista studenti

- a) **Sapevi, quando hai scelto la scuola, che avevi la possibilità di fare un'esperienza di stage?**
- b) **Come mai hai scelto di svolgere lo stage proprio in quella sede?**
- c) **Quali erano le tue aspettative?**
- d) **Mi racconti la tua prima giornata di stage?**
- e) **Che cosa ha voluto dire per te un'esperienza di questo tipo?**
- f) **Che cosa pensi di esserti portato a casa con questa esperienza che prima non avevi? Quali apprendimenti, conoscenze, consapevolezza? Mi racconti un episodio in particolare in cui pensi che ciò sia avvenuto?**
- g) **Hai dovuto affrontare momenti difficili nel corso dello stage? Mi racconti un episodio.**
- h) **Se dovessi dare un consiglio ad un tuo amico/a che deve sperimentarsi per la prima volta in un'esperienza di stage che cosa gli/le diresti?**
- i) **Pensi che ci siano stati dei cambiamenti nel tuo rapporto con gli insegnanti e con la scuola in generale?**
- j) **Ci sono occasioni di confronto con gli altri tuoi compagni di scuola sulle vostre esperienze?**
- k) **Come consideri il fatto che ne riferite in pubblico della vostra esperienza di stage? Secondo te ha qualche influenza su come voi lo fate? E' vissuto come momento valutativo.**
- l) **Se dovessi dare un voto a questa esperienza che voto daresti. Come mai?**

Programmazione liceo scienze sociali

Liceo classico L.Ariosto Ferrara

Classe 5 R

Indirizzo di scienze sociali

Insegnante Lucia Marchetti

Esami di Stato

Programma di Scienze sociali

🌸🌸🌸



Marc Chagall

***Entre nous, et l'enfer ou le ciel, il n'y a que la vie entre deux,
qui est la chose du monde la plus fragile.***

[Blaise Pascal](#)



I riferimenti

Il programma di scienze sociali di seguito presentato ha come riferimenti:

- il Documento del Gruppo di lavoro nazionale per l'Indirizzo di scienze sociali del 7 Febbraio 2000 (contenuto nel Documento del 15 Maggio 2007)
- la progettazione dei proff. Ariati e Gamboni del quinto anno 2002-03
- le progettazioni del triennio della classe in oggetto.
- la progettazione del Consiglio di Classe 2006-07
-

Il contesto di sfondo

La progettazione delle scienze sociali nell'ultimo anno di corso porta a conclusione un percorso quinquennale che, in modo graduale e ricorsivo, si propone di condurre la classe verso una conoscenza più approfondita del Sé, delle dinamiche relazionali e del 'mondo'.

La gradualità è stata scandita da un biennio, che aveva come obiettivo principale la costruzione di un abito mentale aperto e sensibile ai temi del soggetto e della società, e un triennio, che avviava uno studio più sistematico e attento all'analisi dei processi e dei problemi con il supporto più esplicito dei saperi disciplinari.

Parallelamente la didattica creava occasioni diverse e plurime di crescita autonoma di ogni allievo/a, processi di autonomizzazione dall'insegnante (mediante il lavoro di ricerca in biblioteca e di elaborazione di testi di varia natura, mediante la produzione di testi e di forme di comunicazione le più diverse) di responsabilizzazione, ma anche di ricerca e valorizzazione delle qualità personali allo scopo di dare ad ognuno/a più occasioni per esprimere i personali talenti. Per quest'ultimo aspetto lo stage formativo ha rappresentato una chance strategica.

Finalità e Apprendimenti

Fin dal primo anno di corso l'indirizzo ha mirato al raggiungimento delle seguenti finalità:

- favorire una maturazione della personalità attraverso una migliore conoscenza di sé ed una progressiva consapevolezza rispetto alla propria formazione;
- indurre una presa di coscienza della diversità e della disuguaglianza e sviluppare atteggiamenti di rispetto e d'interesse ed, eventualmente, di intervento;
- sviluppare una gamma d'interessi legati alle discipline;
- valorizzare il senso del lavoro comune salvaguardando le peculiarità e le differenze;
- addestrare ad una impostazione multidisciplinare dei problemi e al trasferimento delle conoscenze teoriche nell'esperienza sociale quotidiana e nello stage.

Lo scopo ultimo è rappresentato, oltre dal raggiungimento di una reale autonomia da parte degli studenti, da un autentico interesse per i temi culturali e dell'indirizzo e da una effettiva capacità d'essere protagonisti.

Obiettivi trasversali e abilità di studio

Fin dal primo anno di corso l'Indirizzo ha curato le *abilità di studio* legate all'uso e alla produzione di testi, inoltre ha puntato l'attenzione sia sugli aspetti *socio-affettivi* sia su quelli *cognitivi* che, come si sa, sono fortemente intrecciati nell'atto del conoscere. Quindi da un lato è stato curato l'aspetto della motivazione, della corretta comunicazione e del coinvolgimento degli studenti sulla base di una esplicitazione dei criteri di scelta e di metodo da parte dell'insegnante e, periodicamente, è stato richiesto un giudizio sull'andamento del lavoro. Dall'altro lato si è cercato di sviluppare l'aspetto costruttivo e produttivo del pensiero potenziando capacità riorganizzative, valutative e problematiche allo scopo di favorire chiarezza e precisione nei confronti del sapere, ma anche elasticità e prudenza di giudizio. A questo scopo si è rivelata particolarmente utile l'esperienza di stage che richiede una forte collaborazione fra compagni e capacità di comunicazione, di organizzazione e di iniziativa nel risolvere i problemi.

Obiettivi specifici del Consiglio di classe di quest'anno sono stati:

- Rafforzare il controllo sul *proprio protagonismo* per favorire una più ampia apertura verso l'esterno – autonomia e responsabilità -, così da potersi relazionare in modo positivo sia nell'istituzione scolastica (compagni, professori ecc.) sia all'esterno (stage e in tutte le situazioni che lo richiedono).
- Migliorare l'atteggiamento riflessivo rispetto al lavoro che si sta svolgendo sapendo che ogni analisi e rielaborazione personale è da confrontare, accostare ad altre in modo da possedere mappe di saperi sempre più complesse e articolate.

Sono state così più volte richiamate e messe in campo abilità di riconoscere relazioni tra ambiti disciplinari diversi, con il tema o il criterio comune, capacità di ricostruire contesti, ma anche di produrre interpretazioni nuove o almeno di individuare intrecci non previsti; capacità di descrivere e collegare, capacità di riconoscere di volta in volta la chiave interpretativa che copre tempi lunghi, spazi distanti e ambiti culturali diversi, capacità di ricostruire processualmente le categorie, capacità di individuare l'aspetto multiprospettico dei problemi, capacità di cogliere le opportunità per costruire un proprio percorso di approfondimento.

In particolare è stata privilegiata la pratica di costruzione di mappe, forme diverse di scrittura e di parlato, anche come addestramento alle prove scritte e orali previste dall'esame di stato.

Organizzazione e selezione dei contenuti

Buona parte dei contenuti disciplinari del quinto anno è assorbita dal tema comune del Consiglio di classe, *la società contemporanea complessa*, tuttavia le discipline di indirizzo proseguono nella analisi sistematica di argomenti e autori che aiutino a decifrare la contemporaneità o che ne siano una radice prossima per temi affrontati o per chiave interpretativa offerta. I temi e gli autori sono stati scelti o perché considerati 'classici' nell'interpretazione di problemi emergenti della contemporaneità o come esponenti di soluzioni contrastive o come produttori di nuove domande.

Dal programma Ariati-Gamboni 02-03: *“La modernità, dal punto di vista sociologico, è un processo senza fine che implica l’idea di innovazione permanente e di una continua creazione del nuovo. Vive nel presente ed è orientata al futuro, promuove l’innovazione ed è avida di novità, al punto di aver messo in discussione se stessa, anche terminologicamente, quasi non riuscendo più a definirsi se non come società del post (postfordismo, postmoderno, postindustriale)”. In questo senso la contemporaneità viene letta dagli studiosi di Scienze sociali come un fenomeno contraddittorio e problematico, fonte di cambiamenti traumatici, che suscitano tensioni e conflitti di particolare intensità. Solo per citarne alcuni, mentre la rivoluzione industriale implica sia l’alienazione del lavoro, sia l’asservimento della natura, l’attuale momento storico sembra imporre nuove forme di flessibilità e nuove prospettive di sviluppo sostenibile. Così come la rivoluzione politica democratica ha a lungo dovuto affrontare sia i sostenitori dell’ordine tradizionale, sia le possibili degenerazioni del dispotismo democratico, le attuali istituzioni politiche sembrano doversi misurare con lo iato tra un’economia globale e il risorgere di questioni etniche e territoriali, tra forme di riconoscimento sempre più differenziate e istituzioni internazionali che paiono incapaci di gestire questa complessità. E ancora, come la razionalizzazione burocratica, estesa a tutte le forme di organizzazione, riduceva drasticamente gli spazi di autonomia individuale, così l’attuale processo di “individualizzazione”, che pare non conoscere limitazioni, lascia il singolo in balia di una situazione esistenziale che può definirsi di incertezza, insicurezza, inadeguatezza e solitudine.”*

La *società contemporanea complessa* pare connotata da processi che potremmo descrivere con alcuni termini come mondializzazione, globalizzazione, organizzazione, complessità, flessibilità, da una perdita di identità collettiva, ma insieme anche da un bisogno di riconoscimento di specificità più individuali, culturali o etniche che sociali. Tuttavia la contemporaneità ripropone con forme diverse i problemi ereditati dal passato: il lavoro, la disuguaglianza, le forme della rappresentanza, l’equilibrio del pianeta e ne aggiunge alcuni nuovi legati alle nuove forme di migrazione e ai conflitti interetnici.



A. Aggregazioni pluridisciplinari: *Percorsi nella società complessa*

Sui i *temi/problemi* che hanno costituito l'ambito di aggregazione dei saperi nelle tre mappe individuate dal Consiglio di Classe, le discipline di indirizzo hanno svolto seguenti argomenti:

a.1. Per una lettura della società.... *Dalla città alla metropoli*

*" (...) il primo segreto di una 'buona città' sta nell'offrire alla gente la possibilità di assumersi la responsabilità dei propri atti in una società storicamente imprevedibile, e non in un mondo di sogno, di armonia e di ordine prestabiliti. (...) Possono affrontare le loro responsabilità solo coloro che sono divenuti maestri nell'arte difficile di agire in un quadro di ambivalenze e di incertezze, nate dalla diversità e dalla varietà. Sono persone moralmente mature quegli esseri umani che crescono avendo bisogno dell'ignoto, sentendosi non completi senza una certa anarchia nella propria vita - coloro che imparano ad amare 'l'altro' che è tra di essi. in Z.Bauman, *Dentro la globalizzazione* su Richard Sennett, *Uses of Disorder: Personal Identity and City Life**

La città contemporanea come metafora della società, in continua trasformazione e dai confini

in dissoluzione. La città come oggetto di consumo visuale, come spazio pubblico conteso, come spazio di non- luoghi, poveri di significato, come contesto di possibilità per le persone di assumere responsabilità. La minaccia della frammentazione, il bisogno di appartenenza e di identità.

Concetti MODERNIZZAZIONE, GLOBALIZZAZIONE, LOCALISMO, METROPOLI, COMUNITÀ, ANOMIA, INDIVIDUALITÀ, LIBERTÀ, INDUSTRIA CULTURALE, CONSUMISMO, CRISI DELL'ESPERIENZA

Letture

- AA.VV, *La Carta del nuovo municipio*, 3 Gennaio 2002
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Bari 1998
- Jedlowski P., Georg Simmel, La Scuola di Francoforte, La Scuola di Chicago e gli studi sulla città in *Il mondo in questione*, Carocci, Roma 2003

- Martinelli A., *La modernità e i futuri possibili* in *La modernizzazione*, Laterza, Bari 1998
- Rampini F., *Cindia*, Mondadori, Milano 2006 (di questo testo è stata analizzata soprattutto l'India e va considerato un supporto soprattutto come lettura della globalizzazione in particolare per gli studenti e le studentesse che lo mettono nella traccia per il colloquio orale)
- Vicari Haddock S., *La città e la cultura* in *La città contemporanea*, il Mulino, Bologna 2004



a. 2. Cultura-individuo-interazione sociale: *Identità e libertà nella globalizzazione*

*Quando la comunità crolla,
viene inventata l'identità.*

Jack Young, *Late Modernity*, 1999

*L'uomo libero è colui che ha molti legami e molti obblighi verso gli altri,
verso la città e verso il luogo in cui vive.*

citazione da Aristotele in Miguel Benasayag e Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*

*I legami non sono i limiti dell'io, ma ciò che conferisce potenza
alla mia libertà e al mio essere.*

*La mia libertà dunque non è ciò che finisce
laddove comincia quella dell'altro,*

*ma anzi comincia dalla liberazione dell'altro,
attraverso l'altro.*

*In questo senso si potrebbe dire che la libertà individuale non esiste:
esistono soltanto atti di liberazione che ci connettono all'altro.*

ibidem

Il bisogno di appartenenza e l'incontro-scontro con l'altro.

La necessità di dare a ciascuno un sentimento di inclusione nel mondo che sta nascendo, la consapevolezza di appartenere anche all'avventura umana. L'lo come possibilità, come potenza da ricercare, come singolarità in costruzione. Quest'anno abbiamo approfondito il tema dell'identità e della diversità attraverso la crisi giovanile come 'spia' di una più generale crisi della società.

Lettura

Miguel Benasayag e Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2005

a.3. Culture e visione del mondo: Nuovi paradigmi interpretativi nella globalizzazione

“Nell’universo delle cose semplici è necessario “che una porta sia aperta o chiusa”, mentre nell’universo complesso è necessario che un sistema autonomo sia nel contempo aperto e chiuso. Per essere autonomi bisogna essere dipendenti.”

E.Morin, *Le vie della complessità*

“L’umanità sta vivendo il più grande scandalo della sua storia. Mai ha prodotto tanta ricchezza, mai ha creato tanta povertà. (...) Se non poniamo un freno alla nostra iperproduzione e al nostro iperconsumo condanneremo i nostri figli a fronteggiare disastri ambientali e sociali dalle proporzioni incalcolabili. Per questo dobbiamo avere il coraggio e la responsabilità di batterci per un’alternativa. L’alternativa della sobrietà equa e solidale.”

F.Gesualdi, *Sobrietà*

Questo percorso accentua la dimensione culturale in senso antropologico, studia cioè il *modo* in cui

i gruppi, le comunità esprimono le loro capacità *umane*, la loro *‘immagine del mondo’*.

Tra i percorsi individuati ad inizio d’anno, le discipline di indirizzo hanno affrontato i seguenti problemi che, tuttavia, affidano allo studente, la possibilità di una ulteriore e diversa articolazione, anche in integrazione con altre discipline:

- *Il paradigma della complessità*: Bruner, Prigogine, Morin, L’etnometodologia

- *Libertà- responsabilità*:

- Weber, *la responsabilità personale* come fondamento dell’etica;
- Dewey, il concetto *di esperienza* nel rapporto tra libertà individuale e democrazia;
- La Scuola di Francoforte, la critica all’*industria culturale* e alla società di massa, Benjamin e

- la modernità come *crisi dell'esperienza* e come tramonto dell'arte di narrare;
- La sociologia della vita quotidiana, Schutz e Goffman. La crisi del senso comune, la *realtà come costruzione sociale* e la perdita di ancoraggio ad una realtà sicura interrogano la libertà e la responsabilità individuale;
 - Bruner, *Dopo Dewey*, l'educazione è il mezzo principale di trasformazione della società contemporanea e deve rinnovare profondamente i suoi strumenti per mantenere intatti i fini di libertà e democrazia a cui anche Dewey aspirava;
 - Morin, La necessità di prendere coscienza che viviamo in un mondo *complesso* che presenta contraddizioni e disordine e che occorre tenere sempre 'aperte' le nostre menti in un dialogo con l'universo.

- *Disuguaglianza e sviluppo sostenibile*. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti.
- Gesualdi F., *Sobrietà*, Feltrinelli, Milano 2005
- Martinelli A., *La modernità e i futuri possibili* in *La modernizzazione*, Laterza, Bari 1998
- Rampini F., *Cindia*, Mondadori, Milano 2006



Percorsi disciplinari: *Complessità e scienze sociali*

“La complessità si presenta come difficoltà e come incertezza, non come chiarezza e come risposta.

Il problema è di sapere se sia possibile rispondere alla sfida dell'incertezza e della difficoltà.

Per lungo tempo molti hanno creduto – e molti forse credono ancor oggi – che la carenza delle scienze umane e sociali stesse nella loro incapacità di liberarsi dall'apparente complessità dei fenomeni umani, per elevarsi alla dignità delle scienze naturali, scienze che stabilivano leggi semplici, principi semplici, e facevano regnare l'ordine del determinismo. Oggi vediamo che le scienze biologiche e fisiche sono caratterizzate da una crisi della spiegazione semplice. E di conseguenza quelli che sembravano essere residui non scientifici delle scienze umane – l'incertezza, il disordine, la contraddizione, la pluralità, la complicazione, ecc.- fanno oggi parte della problematica di fondo della conoscenza scientifica.”

E.Morin, *cit.*

Sociologia

1. La comprensione della modernità.

- a. Le radici: Marx, Durkheim, Weber, Freud, Simmel, Benjamin

(sono stati analizzati quest'anno: Simmel e Benjamin, mentre gli altri appartengono al programma di terza e quarta e quindi vanno considerati riferimenti di sfondo o vengono recuperati nella traccia del colloquio d'esame)

b. La rottura del modello razionalistico e la critica del modello deterministico.

La sociologia fenomenologica, la realtà come costruzione sociale.
Schutz, Berger, Luckmann, Goffman

Jedlowski P., *cit.*,

2. Il dibattito sociologico contemporaneo sul concetto di modernità:

- postmodernità: la microsociologia, Baudrillard, Bauman
- modernità incompiuta: Habermas, Touraine
- modernità radicale: Giddens, Beck e la società del rischio

Martinelli, *cit.* pp.113-144

Psicologia e scienze della formazione

Modernità e pedagogia scientifica

a. Le radici: Rousseau, *Emile* (passi)

b. l'Attivismo

Dewey, *Il mio credo pedagogico* (1897) pp.44-48
Scuola e società (1899) pp. 48-52
Esperienza ed educazione (1938) pp.61-71

Decroly, *Una scuola per la vita attraverso la vita* (1908) pp.91-95
Verso la scuola rinnovata (1921) pp. 96-102
La funzione di globalizzazione e l'insegnamento (1929) pp.103-106

Claparède, *L'educazione funzionale* (1923) pp.113-120
La scuola su misura (1920) 121-126

Montessori, *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una "Casa dei bambini"* (1907)
pp. 146-152
La formazione dell'uomo (1949) pp.139-145
La scoperta del bambino (1950) pp.153-160
La mente del bambino (1952) pp.160-164

c. Oltre l'Attivismo: il Cognitivismo

Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (1960) pp.329-339
La sfida pedagogica americana (1965) pp.340-343
Verso una teoria dell'istruzione (1966) pp.346-351

Gardner, *Formae mentis* (1983) pp.448-449

d. Educazione e teorie della complessità

Prigogine, *Elogio dell'instabilità* (1988) pp.469-472

Morin, *Le vie della complessità* (1986) pp.474-487

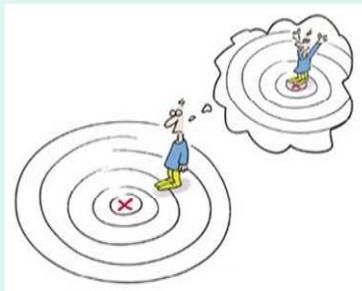
in Fornaca, Di-Pol, *cit.*,
Legrenzi P. (a cura di), *Storia della psicologia*, il Mulino



Percorsi nella società complessa

Lo stage formativo

Orientarsi nel lavoro e nello studio
post-secondario



*Se ascolto dimentico
Se vedo ricordo
Se faccio capisco*
Proverbio cinese

Anno scolastico 2006-07



Lo stage non è un elemento estrinseco al curriculum, al contrario ne fa parte integrante, poiché da un lato riaccorpa le discipline sui problemi della realtà, dall'altro le misura sull'esperienza concreta.

Occupava una parte consistente del tempo scolastico, ma anche energie e pensiero di insegnanti e studenti. Nel quinto anno viene abbastanza diversificato per rispondere alle diverse richieste degli studenti e delle studentesse, ma soprattutto per valorizzare le diverse inclinazioni e realizzare così l'obiettivo della individualizzazione che la scuola cerca a fatica di perseguire. Tutto ciò è possibile se il Consiglio condivide il progetto e contribuisce alla sua realizzazione.

La progettazione del quinto anno si configura come completamento di un percorso cominciato nel quarto anno attorno al tema della *modernità-modernizzazione* - un percorso costitutivo dell'indirizzo di scienze sociali - per osservare i processi che tra Ottocento e Novecento si sono manifestati a livello sociale e culturale, nelle loro caratteristiche e contraddizioni: le forme del potere, le nuove disuguaglianze, il rapporto tra controllo e libertà individuale, l'organizzazione della società e del lavoro, del tempo e dello spazio, le forme della famiglia, il rapporto con la natura... Oggi queste forme di organizzazione che puntavano a ricondurre la diversità entro un unico modello sembrano profondamente in crisi e quel mondo pare definitivamente concluso alla fine del Novecento.

Il quinto anno si concentra sulla **contemporaneità** e sulla **società complessa**. La società contemporanea complessa pare connotata da processi che potremmo descrivere con alcuni termini come mondializzazione, globalizzazione, organizzazione, complessità, flessibilità, da una perdita di identità collettiva, ma insieme anche da un bisogno di riconoscimento di specificità più individuali, culturali o etniche che sociali. Tuttavia la contemporaneità ripropone con forme diverse i problemi ereditati dal passato: il lavoro, la disuguaglianza, le forme della rappresentanza, l'equilibrio del pianeta e ne aggiunge alcuni nuovi legati alle nuove forme di migrazione, ai conflitti interetnici e, negli ultimi anni, ai bisogni di sicurezza nei confronti di minacce interne ed esterne.

Su alcuni di questi punti critici o di snodo o di forte cambiamento la classe, divisa in gruppi, organizza un'esperienza di *osservazione partecipante* che non vuole avere valore professionalizzante, né pre-professionale; la finalità generale è di tipo formativo, cioè mira a costruire mappe di orientamento in alcuni settori della società complessa, ma anche consente allo/a studente/ssa una riflessione su di sé e sulle proprie capacità relazionali e lo/a orienta rispetto alle scelte future di studio e di lavoro. Lo stage si svolge in tre fasi:

- a. preparazione teorica, da Ottobre a Marzo- su questioni generali della società contemporanea complessa a cura dei docenti, e approfondimento monografico da parte dei gruppi relativo al settore oggetto dello stage. Su questo approfondimento ogni gruppo può documentarsi anche con l'aiuto degli esperti dei singoli settori;
- b. osservazione partecipante della durata di una settimana nel corso della quale la classe, suddivisa in gruppi, è completamente esentata dalle lezioni e segue gli orari che ogni organizzazione propone e concorda. Non c'è un monte ore fissato. Nei momenti vuoti tiene un diario di bordo o incontra i docenti tutor o risolve i problemi che di volta in volta si presentano;
- c. riflessione e stesura di un report sull'esperienza Ogni gruppo, al ritorno dall'esperienza di osservazione, scrive un report in forma di power point e riflette sull'intero percorso,

allo scopo di mettere in relazione le conoscenze teoriche e l'esperienza diretta e quindi di elaborare un personale punto di vista.
Per la rilevanza e la consistenza di questo segmento di formazione, il report costituisce un riferimento significativo per l'esame.

La classe è di 23 studenti e studentesse e si sono suddivisi/e nei seguenti settori:

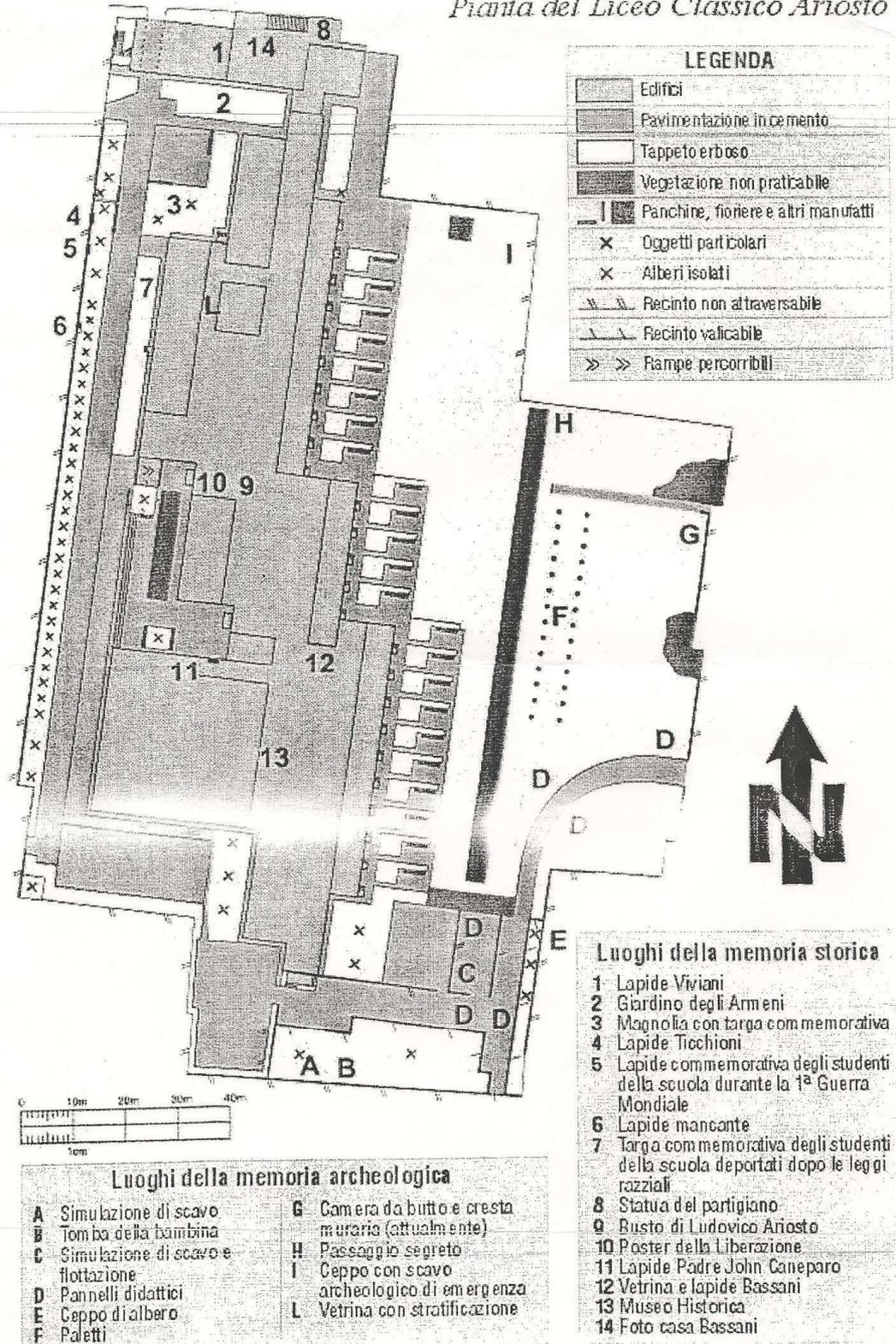
TEMA E SETTORE	STUDENTI	TUTOR SCUOLA	TUTOR SETTORE	PERIODO
<p>LAVORO- GLOBALIZZAZIONE E PRODUZIONE</p> <p><i>Dal Lavoro ai lavori</i></p> <p><u>LA BERCO COPPARO</u></p>	<p>A. LAURA</p> <p>C. VANESSA</p> <p>G. CARLOTTA</p>	<p>LUCIA MARCHETTI</p> <p>GIROLAMO DE MICHELE</p> <p>DANIELA VELOCCIA</p>	<p>Rag. Daniele Mingozi</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>DEMOGRAFIA E NATALITA'</p> <p><i>La nascita nella società complessa.</i></p> <p>Demografia, natalità e denatalità</p> <p><u>ARCISPEDALE S. ANNA</u></p>	<p>B. ILARIA</p> <p>M. ANNA</p>	<p>LUCIA MARHETTI</p>	<p>Dott.ssa Rosaria Cappadona</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>AMBIENTE QUALITA' DELL'ARIA</p> <p><i>ARIA...siamo ciò che respiriamo</i></p> <p><u>MEDICINA DEMOCRATICA</u></p> <p>AMBIENTE E COMUNICAZIONE</p> <p><i>HERA: comunicazione e organizzazione.</i> Come si organizza e come si comunica un messaggio pubblicitario relativo allo sviluppo sostenibile</p> <p><u>HERA</u></p>	<p>C. ANGELA</p> <p>G. ANNA</p> <p>FRANCESCA F.</p>	<p>MARIA PETRESI</p> <p>MARIA PETRESI</p>	<p>Luigi Gasparini</p> <p>Giacomo Bazzano</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p> <p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>AMBIENTE La biodiversità</p> <p>CENTRO RECUPERO AVIFAUNA SELVATICA</p> <p><i>Cielo e dintorni</i></p> <p><u>LIPU</u></p>	<p>B. AGNESE</p>	<p>MARIA PETRESI</p>	<p>Lorenzo Borghi</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>AMBIENTE</p> <p>GLOBALIZZAZIONE E FORME ALTERNATIVE DI CONSUMO</p> <p>COMMERCIO EQUO E SOLIDALE</p> <p><u>COOPERATIVA COMMERCIO ALTERNATIVO</u></p>	<p>B. PIETRO</p> <p>C. ELENA</p>	<p>MARIA PETRESI</p>	<p>Stefano Martini</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>CITTA', BISOGNI, DIRITTI E SICUREZZA</p>	<p>B.</p>			<p>Dal 26 al 31</p>

<p>IL QUARTIER E POLITICHE DI SICUREZZA</p> <p>Sicurezza in città. La polizia di prossimità. <u>QUESTURA</u></p>	<p>VALENTINA</p> <p>F. FRANCESCA</p> <p>M. LIA</p>	<p>MARCHETTI</p> <p>VELOCCIA</p>	<p>Marco Fabbri</p>	<p>Marzo 2007</p>
<p>LE NUOVE TECNOLOGIE E LAVORO POLIZIA SCIENTIFICA</p> <p>Tecnologia e sicurezza Videosorveglianza, controllo e libertà</p> <p><u>QUESTURA</u></p>	<p>C. FILIPPO</p> <p>Z. TOMMASO</p>	<p>NICOLA</p> <p>BORTOLOTTI</p>	<p>Marco Fonsati</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>AIUTO E SOSTEGNO a donne e minori immigrati nella scuola</p> <p>Il mondo in classe. Scuola e multiculturalità <u>COOPERATIVA SOCIALE CAMELOT</u></p>	<p>S. EMMA</p> <p>V. BEATRICE</p>	<p>MARCHETTI</p> <p>VELOCCIA</p>	<p>Cristina Mikol</p> <p>Simona Buoizzi</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>AIUTO E SOSTEGNO INFANZIA E ADOLESCENZA</p> <p>La fatica di essere se stessi <u>DIPARTIMENTO SALUTE MENTALE SMRIA</u></p>	<p>M. VERONICA</p> <p>V. VERONICA</p>	<p>MARCHETTI</p> <p>PETRESI</p>	<p>Dott. Giovanni Polletta</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>
<p>CITTA' E POLITICA CULTURALE: ORGANIZZAZIONE DI 'EVENTI' E COMUNICAZIONE</p> <p>La cultura vive in città. Lettura della vita, dei sogni e delle emozioni della città attraverso l'organizzazione di eventi culturali e la produzione musicale a Ferrara</p> <p>IL LAVORO DI PRODUZIONE MUSICALE</p> <p><u>NATURAL HEAD QUARTER</u></p> <p>LA PRODUZIONE di EVENTI CULTURALI</p> <p><u>ARCI</u></p>	<p>L. GAIA</p> <p>B. LUCA</p> <p>C. ENRICO</p>	<p>FABRIZIO</p> <p>PASETTI</p> <p>ROBERTA</p> <p>MORI</p>	<p>Manuele Fusaroli</p> <p>Paolo Vettorello</p>	<p>Dal 26 al 31 Marzo 2007</p>

Coordinatrice prof.ssa Lucia Marchetti

Pianta dell'edificio Liceo Ariosto

Pianta del Liceo Classico Ariosto



Riflessione finale della docente referente del liceo delle scienze sociali dopo uno stage realizzato a Napoli presso il "Chance" una scuola di seconda occasione per ragazzi drop out.

Lucia Marchetti

L'indomani dal rientro da Napoli sono andata a trovare mio padre, classe 1910, socialista d'altri tempi, ancora capace di seguire le cose della politica. Era già arrivata la cartolina del chiostro di Santa Chiara e così gli ho raccontato un po' del viaggio e di Chance, evidentemente con calore ed entusiasmo. Lui ascoltava... e a un certo punto mi è parso lo preoccupasse l'idea che mi passassero certi grilli per la testa, del tipo che mi volessi trasferire là, e ha detto: "certo, quello non è un lavoro che si può fare per molto tempo, perché pènetra", e dopo una pausa ha aggiunto "comunque a questa borghesia non gliene importa niente". Ho replicato che quei ragazzi non avrebbero avuto altro, ma ha lasciato cadere il discorso.

Ho ripensato spesso a quella battuta, a quanto fosse capace di riassumere la nostra storia, tutta italiana, e la nostra classe politica, la nostra cultura. E ho pensato anche a come la mia generazione, a differenza della sua, abbia forse creduto con più ingenuità ideologica di riuscire ad abbattere steccati e a ridurre le disuguaglianze attraverso l'istruzione. Ho pensato a come in questi anni molti di noi abbiano lavorato nella scuola per farla diventare un luogo di affrancamento e di opportunità per le classi subalterne e a come ancora tanti insegnanti continuino a lavorare *come se...*, come se fosse possibile insegnare con un'etica della responsabilità e con un'idea del mondo.

Il viaggio nei Quartieri Spagnoli, ma soprattutto l'incontro con gente che lavora *come se*, ha riportato in evidenza le contraddizioni di questa società e della scuola e per un'insegnante come me, ormai alla fine della 'carriera', che non ha mai accettato la separazione tra l'agire e il suo senso, è stato ritrovare molto evidente quella congiunzione. Non voglio interpretare il senso che loro danno alla pratica educativa, perché è certamente diverso per ognuno, è tuttavia evidente che vivere in un contesto così difficile, incerto, duro e conflittuale, richiede che si risponda spesso alla domanda: 'perché sono qui?' 'perché faccio questo lavoro?', una domanda che ricorre più volte nel libro di Marco Rossi Doria.

L'impatto più forte e significativo è stato con Chance, un progetto di recupero dell'obbligo, un cuneo, una provocazione aperta nei confronti della scuola pubblica che non è capace di tenere dentro ragazzi e ragazze di questo quartiere. Ma una provocazione anche per la scuola tutta, perché qui gli insegnanti lavorano su un progetto teoricamente fondato, organico, dotato di senso, di cui sono i diretti responsabili e, quindi, anche critici. E' questo uno degli aspetti che più mi interessa di Chance e del quale più mi sembra carente la nostra scuola pubblica. Qui c'è un'idea di scuola, di crescita, di rapporto tra giovane e adulto, di inserimento della scuola nel contesto, di proiezione tra scuola e futuro, di pluralità di figure educative, di mestiere dell'insegnare. E questa idea è oggetto continuo di discussione, non si aspetta che venga qualcuno da fuori a dare le indicazioni, che arrivi la circolare.

Ma per poter continuare e riprodursi questa esperienza ha bisogno di una cornice istituzionale che fatica e definirsi ed è incredibile che il pubblico non riesca a comprendere la necessità di dare respiro e sicurezza a questi insegnanti. Ritornano allora ammonitrici le parole di mio padre, *a questa borghesia non gliene importa niente!*

Questo viaggio, costruito come un tirocinio per pochi studenti e uno o due insegnanti, si è di nuovo mostrato una buona esperienza formativa, come quella di Bruxelles, alla

scuola Decroly, e quella di Boulder in Colorado. Da un po' di anni vado riflettendo sulla necessità di creare le condizioni di una esperienza fuori dalla scuola che sia di crescita anche per l'insegnante. Ho sempre osservato con diffidenza le gite e gli scambi di grandi gruppi di studenti, ma anche le visite alle mostre, dove 'truppe cammellate' vengono trascinate e forzate ad apprezzare le bellezze della natura e della cultura. Non mi hanno mai convinta e ci sono andata di rado.

Questa modalità invece consente a tutti di mettere in luce le caratteristiche di personalità che la scuola tiene coperte, di interagire come individui, di uscire dal ruolo, di mantenere abitudini 'umane'. In questo viaggio abbiamo potuto muoverci come veri turisti, frequentare case, parlare con tante persone e anche per l'insegnante è stato un viaggio vero, un laboratorio di idee, e un tirocinio di crescita.

Liceo Ginnasio "L. Ariosto" Ferrara Liceo

Ipotesi di Tirocinio

Indirizzo Scientifico e Tecnologico Autonomia

Articolazione del Progetto

Premessa

Questo progetto si ispira all'attività pluriennale maturata nell'indirizzo di Scienze Sociali della nostra scuola e fa riferimento a quella realizzata nell'anno scolastico 1999-2000 dalla classe IV M di Indirizzo Scientifico Brocca ed è il frutto della discussione, della riflessione e del lavoro di alcuni docenti dei due Dipartimenti di Matematica-Fisica e di Scienze (cfr. Appendice).

Il termine *tirocinio* è stato scelto invece del più diffuso termine *stage*, perché si è pensato all'attivazione di un lavoro con una forte *valenza formativa*, che impegni le classi per l'intero anno scolastico in termini di progettazione, preparazione teorica, realizzazione, riflessione finale; che consenta alla scuola di assumere una posizione di riferimento e un ruolo attivo in ogni fase del percorso e che preveda una interazione continua con gli enti esterni, chiamati a partecipare e a collaborare in modo sostanziale anche alla fase ideativa del tirocinio stesso.

Nella stesura del Progetto si è tenuto conto, in particolare, delle proposte formulate nei due Dipartimenti in data 16 giugno 2000.

Le proposte sono state le seguenti:

- ◆ L'iniziativa va rivolta ad un gruppo ristretto di studenti per testarne meglio la validità. Per il prossimo anno scolastico 2000/2001, quindi, coinvolgerà solo due classi, una di indirizzo scientifico e l'altra di indirizzo scientifico-tecnologico, del terzo anno, a partire dal quale si caratterizzano gli indirizzi di studio.
- ◆ Il progetto sarà realizzato con finalità formative, per cui vengono fissate delle *tematiche*, la cui articolazione sarà ispirata ai programmi del curriculum. I Consigli di Classe, in sede di programmazione, concordata la tematica fra quelle proposte (cfr. *Contenuti* del Progetto), individuano, all'interno del macro tema scelto, un percorso che dia rilievo alle caratteristiche peculiari delle varie discipline e ne evidenzia i collegamenti.

Nelle classi dove già dal biennio è stata definita un'Area di Progetto, il tirocinio deve farne parte integrante; altrimenti, al posto dell'Area di Progetto, si propone di attivare un tirocinio che da un lato si innesti in maniera coerente nei curricoli e che dall'altro caratterizzi.

- ◆ fortemente l'indirizzo. In particolare il tirocinio negli Indirizzi Scientifici avrà una consistente fase teorica, da concordare anche con i referenti esterni dei vari Enti.
- ◆ Il tirocinio avrà durata annuale con possibile prosecuzione di alcune attività, in forma di stage estivi, o in termini di approfondimento negli anni di corso successivi.
- ◆ Il periodo più favorevole per la realizzazione della fase pratica del tirocinio si ritiene sia il mese di febbraio, durante il quale avverrà la sospensione per una settimana delle lezioni

della classe coinvolta. La scelta di tale periodo è stata dettata dal fatto che, per quanto riguarda il Liceo, si sono concluse tutte le attività del I° quadrimestre, in particolare quelle valutative e si pensa che ci sia un margine di tempo maggiore per la fase di riflessione/rielaborazione/produzione.

- ◆ L'esperienza di tirocinio che, nell'anno scolastico 2000/2001, coinvolgerà solo due classi e che, negli anni successivi, si prevede si estenderà alle altre classi terze degli indirizzi Scientifici, apporteranno al progetto eventuali modifiche che ne consentiranno una ridefinizione più completa.

<i>Finalità</i>
• Avere come orizzonte teorico i fondamenti epistemologici delle discipline dell'area scientifica presenti nel percorso formativo dell' Indirizzo
• Evidenziare lo stretto rapporto fra scienza e tecnica
• Rendere più esplicite e tangibili le interrelazioni fra teoria e prassi
• Attivare una riflessione su se stessi, sul proprio fare, sulle proprie capacità relazionali
• Orientare alle scelte future di lavoro e/o di studio

<i>Obiettivi formativi</i>
• Far acquisire la capacità di analizzare e schematizzare situazioni reali e di affrontare problemi concreti, anche al di fuori dello stretto ambito disciplinare
• Far acquisire l'abitudine ad un lavoro organizzato come mezzo per ottenere risultati significativi
• Far acquisire l'abitudine all'approfondimento, alla riflessione individuale e all'organizzazione del lavoro personale
• Far acquisire capacità di reperire informazioni, di utilizzarle in modo autonomo e comunicarle con un linguaggio scientifico
• Far acquisire capacità di cogliere ed apprezzare l'utilità del confronto di idee
• Far comprendere i procedimenti caratteristici dell'indagine scientifica, che si articolano in un continuo rapporto tra costruzione teorica e attività sperimentale
• Far acquisire la capacità di ricostruire i fondamenti scientifici presenti nelle attività tecniche
• Far acquisire la capacità di cogliere l'importanza del linguaggio matematico come potente strumento nella descrizione del mondo e di utilizzarlo adeguatamente.

Contenuti

Le aree tematiche in elenco sottolineano alcuni dei principali nodi concettuali che caratterizzano gli indirizzi scientifico e scientifico tecnologico. Si tratta di temi di ampio respiro per permettere ai consigli di classe interessati di strutturare un loro specifico percorso tenendo conto dei curricoli e della storia di ogni classe coinvolta nonché di quella dei rispettivi docenti.

Indirizzo Scientifico

1. Microcosmo e macrocosmo
2. Processi di cambiamento e trasformazione, stabilità e instabilità dei sistemi
3. La scienza del vivere quotidiana
4. Informazione e comunicazione: i linguaggi della scienza e della tecnologia
5. Modelli e rappresentazione della realtà

Indirizzo Scientifico Tecnologico

1. Misura, elaborazione, rappresentazione: materiali, strumenti e tecnologie per conoscere
2. Tecnologie e vita
3. Ambiente e tecnologia
4. Informazione e comunicazione: i linguaggi della scienza e della tecnologia
5. Metodo sperimentale e tecnologia

[L'articolazione più dettagliata dei macro temi scelti sarà formulata ad opera di un gruppo di lavoro, formato da docenti di entrambi i Dipartimenti, che si riunirà ad inizio Settembre]

Metodologia

◆ ***Fase preparatoria /Fase organizzativa (settembre-ottobre)***

- Scelta, da parte del C.d.C. in sede di programmazione, del nucleo tematico intorno al quale sviluppare l'attività di tirocinio; definizione degli obiettivi dell'esperienza; individuazione di un percorso che veda il coinvolgimento delle discipline con particolare riferimento al curricolo e individuazione degli Enti (cfr. allegato 1) che si ritiene possano essere più idonei allo sviluppo del percorso tematico scelto e presa di contatto con i rispettivi referenti di ciascun settore (cfr. allegato 1).
- Progettazione, in un incontro successivo a quello della programmazione, delle linee generali del tirocinio ad opera del C.d.C. e dei referenti esterni; designazione dei *Tutor interni*, in modo che ciascun insegnante del C.d.C. segua uno o più studenti durante il tirocinio e dei *Tutor esterni* che fungeranno da referenti presso gli Enti contattati.
- Gli *insegnanti* e l'*insegnante coordinatore* di classe presentano il Progetto agli studenti e ai loro genitori (durante l'incontro per l'elezione dei rappresentanti dei genitori e in occasione della riunione del C.d.C. con i genitori per la valutazione di metà primo quadrimestre) e si occupano di tutta la parte burocratica-organizzativa (pianificazione delle attività; definizione del quadro orario con possibilità di utilizzo del 15% del monte ore annuale; preventivo di spesa)
- Organizzazione del lavoro in classe: definizione dei gruppi di lavoro; assegnazione dei compiti specifici; indicazione delle modalità e dei tempi di svolgimento degli stessi.

◆ **Fase teorica (novembre- gennaio)**

- Introduzione teorica del tema in ciascun ambito disciplinare
- Ricerca bibliografica
- Lettura da parte degli studenti di testi- guida per il tirocinio, ad esempio il testo di Tiglio, Boccalon, ... *lei vede ma non osserva*, Utet, Torino, 1996 al fine di "entrare" nella prospettiva del Progetto e acquisire i dati necessari per trarre dall'esperienza il massimo "profitto".
- Analisi e approfondimento da parte degli studenti, anche con l'intervento di esperti esterni, delle problematiche disciplinari ed interdisciplinari emerse per ottenere una preparazione adeguata all'esperienza pratica che saranno chiamati a svolgere.
- Indicazione delle linee guida per la descrizione e interpretazione del contesto nel quale gli studenti opereranno e per la stesura del Dossier che documenterà tutta l'esperienza di tirocinio.
- Preparazione da parte dei Tutor esterni del Piano di lavoro per le attività che verranno condotte durante l'esperienza pratica di tirocinio ed eventuale discussione dello stesso con gli studenti coinvolti per concordarne la definizione finale

◆ **Fase esecutiva (febbraio)**

- Per una settimana le *lezioni sono sospese, tutta la classe partecipa* al tirocinio. Gli studenti si recano presso gli Enti a cui sono assegnati, secondo l'*orario* concordato con il Tutor esterno, che sarà loro referente per tutta la durata del tirocinio.
- Il primo giorno viene presentato agli studenti il *contesto* nel quale opereranno durante il tirocinio e il *piano di lavoro* che si intende attivare.
- Durante la settimana gli allievi fanno esperienza di osservazione e di pratica presso gli Enti che accolgono e devono tenere un "diario di bordo" che consentirà loro di rielaborare poi i dati ottenuti.
- A scuola i tutor interni sono a disposizione per sostenere gruppi o singoli in difficoltà, per garantire la comunicazione fra gruppi, per aiutare gli studenti a "decantare" le impressioni e ricomporre le emozioni.

◆ **Fase conclusiva di riflessione (febbraio - maggio)**

- Gli studenti svolgono un esame critico di tutta l'esperienza di tirocinio, alla luce del tema e del percorso compiuto; stendono relazioni; ordinano materiali; operano una sintesi di tutto il lavoro compiuto anche in fase teorica; scrivono riflessioni e redigono una bozza del Dossier;
- Gli insegnanti controllano la produzione scritta; garantiscono una certa omogeneità di lavoro tra i gruppi, in conformità ai criteri stabiliti per la costruzione del Dossier.
- Si organizza una tavola rotonda a cui partecipano i soggetti coinvolti ossia insegnanti del Consiglio di classe, studenti e tutor esterni. In questa occasione vengono consegnati gli attestati relativi all'attività di tirocinio, valevoli come credito formativo.

... e infine come vorremmo che fosse ...

per dirlo con una metafora⁴

... come una sorta di viaggio organizzato in un paese sconosciuto, preparato immaginando interessi e curiosità, esigenze e domande dei visitatori

un viaggio che avesse un itinerario preciso, abbastanza limitato, con dei tempi che però consentissero ai singoli di prendere delle iniziative e di uscire anche dai percorsi ufficiali

e ... per i protagonisti come dovrebbe essere

... i viaggiatori dovevano essere preparati ad intraprendere un tale viaggio, avere atteggiamenti attivi, disposti a subire contrattempi e delusioni per qualche esplorazione non soddisfacente

... gli organizzatori dovevano mettere a disposizione mezzi differenziati, sostegni e facilitazioni, interventi di riparazione e di recupero oltre che predisporre lo schema generale dei tempi e delle varie tappe

Problemi e riflessioni nati in seguito alle discussioni tenute nei vari contesti (Dipartimenti, C.d.C., riunioni con i rappresentanti dei vari Enti)

- ◆ Se il tirocinio in oggetto è stato pensato per le classi terze, è ragionevole ritenere di impostare un tirocinio di tipo *orientativo*, oltre che formativo, per le classi quarte e quinte degli indirizzi Scientifico e Tecnologico Autonomia?
- ◆ Se alcuni studenti di altri Indirizzi di studio, con un buon profitto in tutte le discipline, si dimostrano particolarmente interessati, motivati, preparati e predisposti nei riguardi delle discipline scientifiche, con il desiderio di scegliere un corso ad esse attinenti, perché non consentire loro di fare una esperienza di una settimana sotto forma di stage, o

⁴ Tratto da F. Olivetti Manoukian, *Tirocinio professionale e apprendimento dall'esperienza* in Neve/Niero, *Il tirocinio*, Franco Angeli, Milano 1990

durante l'anno o a conclusione dello stesso, presso uno degli Enti contattati per il tirocinio negli Indirizzi Scientifici?

- ◆ Poiché è stato rilevato da parte di tutti gli interlocutori che una settimana dedicata all'aspetto pratico del tirocinio è insufficiente, soprattutto per i lavori che richiedono una consistente e prolungata attività laboratoriale, si potrebbe pensare agli stage estivi, in alcuni casi ove ritenuto necessario, come occasione di prosecuzione del tirocinio stesso?

Ferrara, lì 20 luglio 2000

Allegato 1

Tabella⁵ relativa all'articolazione dei Settori e dei rispettivi Referenti, a cui far riferimento per l'intero Progetto di Tirocinio negli indirizzi Scientifico e Tecnologico Autonomia

(Il quadro che segue necessita ancora di una articolazione più dettagliata di alcune specifiche)

<i>ENTE</i>	<i>SETTORE</i>	<i>REFERENTE</i>	<i>RECAPITO</i>
Università di Ferrara	<i>Scienze della terra</i> <i>Geologia</i>	D.ssa Vaccaio	
Università di Ferrara	<i>Matematica</i>	Prof.ssa Menini	
Università di Ferrara	<i>Fisica</i> ◆ Fisica delle alte energie ◆ Fisica dei Laser ◆ Fisica medica ◆ Fisica nucleare ◆ Archeometria ◆ Tecniche avanzate per medicina ◆ Astrofisica ◆ Meteorologia ◆ Fisica dei materiali ◆ Meccanica ◆ Informatica	Dott. Guidi Prof. Dal Piaz Prof. Calabrese Prof. Gambaccini Prof. ssa Ferretti Dott. Petrucci Prof. Zavattini Prof. Frontera Prof. Porcù Dott. Ferroni	

⁵ I dati contenuti nella tabella non sono vincolanti ossia ciascun C.d.C. può pensare ad altri tipi di contatti a seconda delle esigenze particolari che emergono in base alla scelta del percorso tematico da attuare nella classe.

		Ing. Carassiti Dott. Gianoli
Università di Ferrara	<i>Chimica</i>	Prof. Standola
Università di Ferrara	<i>Botanica</i> <i>Naturalista</i>	Prof. Gerdol
Università di Ferrara	<i>Ecologia</i> <i>Botanica</i> <i>Zoologia</i> <i>Patologia generale</i> <i>Microbiologia</i>	Prof. Foà
ARPA	<i>Ambiente</i> <i>Chimica</i>	<i>Dott. Gasparini</i>
USL	<i>Medicina veterinaria</i> <i>Zoologia</i> <i>Igiene</i>	Dott. Boschetti
USL	<i>Medicina</i>	Dott. Polesinanti
Università di Ferrara	<i>Giurisprudenza</i>	Prof. Bin
Università di Ferrara	<i>Economia</i>	Prof. Calamanti
Provincia	<i>Economia e Lavoro</i>	Ing. Moreno Po

APPENDICE

Per entrare nel merito della prima esperienza di tirocinio nell'indirizzo scientifico, svolta dalla classe IV M, occorre precisare che è nata nell'ambito del Programma "Flavio Gioia". Secondo questo Programma la scuola si deve attivare, mettendo in atto diverse strategie, per promuovere una *didattica dell'orientamento*, che miri a favorire negli studenti lo sviluppo delle loro capacità di scelta, che consenta di mettere alla prova le loro inclinazioni e verificarne lo spessore, per aprire nuove curiosità e sostenerli nel confronto con il mondo degli adulti.

Dal punto di vista operativo il Tirocinio, per la classe IV M è stato caratterizzato dalle seguenti tappe:

◆ **Nascita dell'idea e del Progetto**

L'idea di attuare un *tirocinio* per questa classe, pur già coinvolta nelle molte attività dell'Area di Progetto, è nata dal desiderio di offrire agli studenti un'ulteriore opportunità formativa e orientativa. La lettura dei risultati del questionario somministrato ad inizio anno, dal quale emerge un quadro di studenti poco orientati e motivati nelle loro scelte, fa comprendere come sia necessaria un'esperienza del genere.

Il Progetto è nato quando dai contatti presi con il Dott. Vincenzo Guidi, il Prof. Pietro Dal Piaz del Dipartimento di Fisica di Ferrara, se ne è valutata la possibile realizzazione con il sostegno e la collaborazione del Dipartimento.

In seguito, l'iniziativa ha preso corpo grazie anche alla disponibilità di docenti e ricercatori di altri Dipartimenti universitari, Enti e Istituti di ricerca (contattati anche dalla Prof. ssa Carrà, responsabile del tirocinio per il Dipartimento di Scienze del Liceo) e ai preziosi suggerimenti riguardo alle note organizzative e all'esperienza della Prof. Lucia Marchetti che svolge al Liceo la *funzione obiettivo* di coordinamento di stage formativi per studenti del triennio.

◆ **Realizzazione del Progetto**

▪ *Fase organizzativa*

Dai "desiderata" degli studenti riguardanti diversi settori disciplinari si è passati a contattare i diversi Enti operanti nei settori scelti:

Dipartimento di Fisica di Ferrara (Astrofisica, meteorologia, ingegneria meccanica, fisica dei materiali, informatica); **Dipartimento di matematica**; **Facoltà di giurisprudenza** (Diritto amministrativo); **Provincia** (Economia e Lavoro); **Usl** (Igiene pubblica, Veterinaria, Neuropsichiatria infantile); **Centro di Aiuto e Formazione**; **Centrale termoelettrica di Sermide**.

▪ *Fase pratica*

Dall' 8 al 13 maggio 2000 sono state sospese le lezioni e gli studenti hanno fatto esperienza diretta nei settori verso i quali sono stati indirizzati

▪ *Fase di riflessione*

Dopo l'esperienza pratica di tirocinio gli studenti hanno riflettuto sull'attività svolta e hanno redatto un Dossier, secondo linee guida fornite, con la consulenza, in termini di suggerimenti, revisione delle bozze e del prodotto finale, di due tutor interni (docenti del C.d.C.) e di un tutor esterno (chi in genere ha seguito da vicino l'attività dello studente nel settore designato).

Dopo tale esperienza è nata l'esigenza di ampliare, in modo "prudente", un'ipotesi di tirocinio ad altre classi.

Per discutere sulle modalità e sui tempi di realizzazione si sono indette le seguenti riunioni:

- La prima, in data 25 maggio 2000, con la presenza di docenti dell'Università agli Studi di Ferrara e insegnanti del Liceo. In particolare hanno partecipato il Dott. Vincenzo Guidi, il prof. Giovanni Fiorentini e il prof. Pietro Dal Piaz del Dipartimento di Fisica; la Dott. Carmela Vaccaro della Facoltà di Geologia e la prof.ssa Claudia Menini del Dipartimento di Matematica. Inoltre la prof.ssa Lucia Marchetti, quale referente dei tirocini nel Liceo; le prof.sse Isabella Stevani e Cristina Carrà, quali responsabili del tirocinio, rispettivamente per il Dipartimento di Matematica-Fisica e del Dipartimento di Scienze del Liceo ed altri insegnanti dei due Dipartimenti: le prof.sse Patrizia Sarti, Anna Maria Masi, Paola Colombani e i prof. Fabiano Minni e Alberto Poggi.
- La seconda, in data 30 maggio 2000, che ha visto la presenza di un gruppo ristretto di docenti (Rita Bonetti, Fabiano Minni, Alberto Poggi, Patrizia Sarti e Isabella Stevani) del Dipartimento di Matematica e Fisica del Liceo
- La terza, in data 16 giugno 2000, riunione congiunta dei due Dipartimenti, di Matematica-Fisica e di Scienze del Liceo, dalla quale sono emerse proposte per il tirocinio nell'indirizzo Scientifico e Scientifico Tecnologico e la designazione di un gruppo di lavoro per la elaborazione del Progetto.
- L'ultima, in data 20 giugno 2000, durante la quale si è riunito il gruppo di lavoro, costituito dai proff. Cristina Carrà, Fabiano Minni, Alberto Poggi, Gabriella Sabbioni, Patrizia Sarti, Isabella Stevani, allargato in fase iniziale alla prof.ssa Lucia Marchetti. In questa occasione il gruppo di lavoro, partendo dalle decisioni dei due Dipartimenti, ha individuato i nuclei fondanti e le macro Aree tematiche attorno ai quali sviluppare il Progetto generale del Tirocinio negli indirizzi Scientifico e Scientifico Tecnologico.

I lavori per definire ed elaborare il Progetto sono poi continuati ad opera di Patrizia Sarti e Isabella Stevani nei giorni 20 giugno 2000, 11-13-14 -17-20 luglio 2000 con l'intento di coinvolgere a settembre i due Dipartimenti nella discussione della proposta e nella sua eventuale revisione in vista della stesura definitiva.

Questionario

L'esperienza di stage dal mio punto di vista!

Istruzioni:

Il questionario è composto da 30 domande, dovrai fornire le tue risposte mettendo una crocetta sulla scala a 5 punti che va da "molto in disaccordo" a "molto d'accordo".

Ad esempio se si è molto in disaccordo su quanto detto nella domanda si barrerà con una crocetta il primo punto della scala, come vedi indicato qui di seguito:

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
X	2	3	4	5

Troverai inoltre delle domande che richiedono una spiegazione più ampia e non soltanto una crocetta, in questo caso potrai utilizzare lo spazio vuoto per scrivere.

Grazie per la collaborazione!

1. Le conoscenze che ho appreso a scuola le ho viste applicate nello stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

2. Le cose che ho imparato a scuola mi sono servite durante lo stage.

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
---------------------	--------------------------	---------------------------------------	----------------------	-----------------

disaccordo	disaccordo	<i>in disaccordo</i>	d'accordo	
	2	3	4	5
1				

Se sei d'accordo, indica quali sono quelle che ti sono servite.

.....

E come te ne sei servito/a?

.....

3. Durante lo stage mi sono reso/a conto di sapere molte più cose di quanto pensassi

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

4. Durante lo stage penso di aver imparato cose che non avrei mai imparato a scuola

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

Se sei d'accordo, indica quali sono le cose che hai imparato.

.....

.....
5. Dopo lo stage penso di saper fare più cose di quanto non ne sapessi fare prima.

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

Se sei d'accordo, indica quali sono le cose che sai fare in più.

.....
.....
.....

6. Ero un po' teso/a il primo giorno di stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

Se si, rispondi alla domanda successiva altrimenti vai alla domanda n.8

7. Ho superato l'imbarazzo iniziale...Come?

.....
.....
.....

8. Il contesto dove ho svolto lo stage mi ha suscitato più emozioni positive e/o negative del previsto.

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

Se sei d'accordo, indica quali sono le emozioni che la situazione di stage ti ha suscitato

.....

9. Al ritorno a scuola ho potuto parlare di come mi sono sentito/a durante l'esperienza di stage.

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

Se si, con:

I compagni

Gli insegnanti

Entrambi

10. Ci sono aspetti del mio carattere che ho dovuto controllare perché stavo in un luogo dove non mi conoscevano bene

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
		3		

2

4

5

1

Se sei d'accordo, indica quali sono gli aspetti del tuo carattere che hai dovuto controllare.

.....

.....

.....

11. Attraverso lo stage ho scoperto di essere più paziente di quanto pensassi

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

12. Attraverso questa esperienza ho capito come mi devo muovere in altri contesti

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

13. Sono riuscito/a ad esprimere il mio punto di vista durante lo stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

14. Mi sono sentito in soggezione nell'eseguire i compiti che mi venivano dati durante lo stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

15. Mi sono sentito/a capace nella situazione di stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

16. Attraverso questa esperienza ho capito ciò che fa per me

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

17. Lo stage mi ha permesso di valutare meglio ciò che avevo immaginato di voler fare dopo il liceo

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

18. Lo stage ha ben rappresentato la situazione di lavoro relativa a quella professione

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

19. Mi sento molto più sicuro/a di me nelle scelte che dovrò compiere terminato il liceo

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

20. Durante lo stage mi sono sentito responsabile dei compiti che mi affidava il tutor

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

21. Dopo lo stage i miei insegnanti mi trattano più come un adulto

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

22. Ho potuto riferire in classe conoscenze che nessuno sapeva, neppure gli insegnanti

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

23. Attraverso lo stage mi sono accorto/a che riesco ad interagire anche con persone che hanno molta più esperienza e competenza di me

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

24. Il rapporto con i miei insegnanti è cambiato dopo lo stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

Se sei d'accordo, indica in che modo è cambiato.

.....
.....
.....

25. Adesso riesco ad essere più sicuro/a di me quando sono in compagnia di adulti più esperti

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
---------------------	--------------------------	---------------------------------------	----------------------	-----------------

disaccordo	disaccordo	<i>in disaccordo</i>	d'accordo	
	2	3	4	5
1				

26. Una settimana-dieci giorni sono sufficienti per capire come funzionano le attività dell'ente che ci ospita per lo stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

27. Quello che mi ero immaginato/a riguardo all'esperienza di stage si è verificato nella realtà

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

28. La sospensione dell'attività scolastica durante lo stage mi ha permesso di concentrarmi di più sull'esperienza che stavo facendo

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
	2	3	4	5
1				

29. Durante lo stage speravo di fare più attività di quante ne ho fatte

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5

Se sei d'accordo, indica quali attività avresti voluto fare

.....

.....

.....

30. Il dossier finale mi aiuta a tirare le fila dell'esperienza di stage

Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	<i>Né in accordo né in disaccordo</i>	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
1	2	3	4	5