

Il tirocinio *osservativo*: una risorsa per gli insegnanti accoglienti

a cura di **Filomena Di Pace**

Scuola elementare "Baccarini", Roma

Nella fase preparatoria del corso di aggiornamento, quando ragionavamo sull'*osservazione* e sul taglio da dare alla nostra proposta, avvalendoci della consulenza di docenti universitari, ci era parsa illuminante un'indicazione fornitaci da Vincenzo Padiglione. Per denotare chi osserva una data realtà sociale, ci aveva suggerito di non usare il termine '*osservatore*' ma piuttosto quello di '*ospite*', immaginando la comunità scolastica, oggetto del suo studio, come una sorta di tribù che accoglie lo *straniero*, arrivato lì per conoscerla, ed entra in relazione con lui.

Questa ridefinizione della figura dell'*osservatore*, mutuata dall'*etnografia*, ci permetteva non solo di ridimensionare la sua funzione -spesso interpretata come critica o giudicante- ma anche di rivalutare il ruolo di chi viene osservato -non più semplice *oggetto* (passivo)- e l'importanza degli strumenti atti a favorire il processo di conoscenza.

Dopo esserci ulteriormente documentati, soprattutto sulle modalità di analisi degli eventi linguistici e sociali, abbiamo organizzato per gli insegnanti accoglienti due incontri: uno sull'*osservazione* del contesto educativo e dell'ambiente-scuola nel suo insieme (non considerando la classe) e l'altro sull'*osservazione* delle attività che si svolgono in classe e sulla relazione tra queste ed il contesto in cui si inseriscono.

La premessa teorica, alla base di entrambi gli incontri, era che qualsiasi interazione verbale può essere pienamente decodificata solo se si conosce il contesto socio-culturale in cui si svolge, essendo anch'esso portatore di significati (Duranti, 1992). Per effettuare quindi un'*osservazione* più mirata, è opportuno esaminare gli elementi o *marche contestuali* che lo caratterizzano (Mannetti, 1998).

Prendendo in considerazione le principali *marche contestuali*, si dovrà osservare:

il *tempo*, la durata cioè dell'evento, la sua scansione temporale, la sua occasionalità o la sua ritualità;

lo *spazio*, i suoi confini, la sua organizzazione;

il *corpo* (di ciascun partecipante all'evento), la sua postura, i gesti, la posizione in relazione agli altri;

gli *oggetti* e *strumenti* e l'uso che ne viene fatto.

Nel primo incontro -quello sull'analisi del contesto educativo e delle attività esterne alla classe- sono stati proposti due brani [vedi riquadro] uno di M.Sclavi (1989), in cui la sociologa descrive il suo impatto con un insegnante in pantaloncini corti nei corridoi di un High School americana; uno tratto da Padiglione e Papa (1997), in cui viene presentato all'interno di un Consiglio di classe il caso problematico di un alunno di scuola media. Inoltre è stata presentata, una griglia costruita da Bateson (1930) per analizzare i comportamenti di una tribù della Nuova Guinea.

Gli insegnanti sono stati invitati a leggere e commentare questi brani, lavorando a piccoli gruppi e, successivamente ad individuare e descrivere i principali eventi sociali che si verificano nell'ambito della scuola, secondo l'ottica antropologica proposta dai testi letti. Gli eventi maggiormente segnalati e discussi sono stati quelli relativi alle riunioni previste dagli organi collegiali (consigli di classe, riunioni di programmazione, collegio docenti), ma sono stati anche individuati altri momenti più o meno strutturati che, a detta degli insegnanti, potevano consentire di osservare l'interazione tra le diverse figure che agiscono nella scuola: così si è segnalata la ricreazione, e i momenti dell'ingresso e dell'uscita dalla scuola di allievi e docenti.

Nel secondo incontro, dopo una breve introduzione teorica per meglio chiarire il tipo di approccio che avevamo scelto tra i molti possibili, le sue peculiarità, la sua funzione ed i nessi teorici e metodologici con l'incontro precedente. Abbiamo proposto al gruppo di

insegnanti (una ventina) di dividersi in due sottogruppi per affrontare due differenti esercitazioni: un gruppo avrebbe lavorato su un video, l'altro su un testo.

Il video, della durata di circa 35 minuti, mostrava lo svolgimento di due diverse attività in due classi elementari: un'attività a piccoli gruppi in una IV elementare e un'attività collettiva a classe intera e gestita dall'insegnante, in una II elementare. Abbiamo scelto di somministrare ai partecipanti il video privo di audio, per invitarli ad osservare quegli aspetti del contesto -le *marche* già citate- cui abitualmente si presta meno attenzione perché si è preoccupati soprattutto del contenuto verbale dell'evento linguistico.

Abbiamo poi invitato gli insegnanti a fare ipotesi circa il genere di attività in corso, il metodo di insegnamento, la dinamica del gruppo e altro ancora, sulla base delle informazioni ricavabili dal contesto. Se ne è poi discusso e si sono 'verificate' le ipotesi visionando nuovamente alcune parti del video, questa volta completo di audio, constatando tra l'altro come un determinato tipo di contesto non sia sempre correlato ad un determinato tipo di attività: un contesto spaziale apparentemente 'aperto' -ad esempio: i bambini riuniti intorno ad un grande tavolo che intervengono in un'interazione collettiva- può, ad un'osservazione più attenta, rivelarsi funzionale ad attività in cui l'insegnante ha invece un ruolo fortemente direttivo.

All'altro sottogruppo è stata invece presentata la trascrizione di una conversazione sui sogni, senza precisare però né la fonte, né il tempo, né il luogo in cui si era svolta, così da stimolare i partecipanti a formulare ipotesi circa il contesto dell'attività.

È seguito un animato scambio di idee soprattutto a proposito del luogo di svolgimento dell'evento, della natura del gruppo e della figura del maestro. Per permettere quindi una sorta di verifica delle ipotesi elaborate è stato fornito ai partecipanti un brano di Mario Lodi (1970), autore della trascrizione esaminata precedentemente, in cui egli descrive ad una futura maestra la sua aula e l'organizzazione che aveva dato all'arredo, per favorire l'attuazione di una scuola attiva.

Volendo ora tentare un bilancio a partire da dati di questa esperienza, possiamo darne, complessivamente una valutazione positiva: l'approccio etnografico che abbiamo proposto è risultato, nel suo insieme, interessante sia per i tirocinanti che per gli insegnanti, anche se non per tutti in eguale misura.

Gli insegnanti infatti sono stati maggiormente coinvolti dall'osservazione degli eventi esterni alla classe oggetto del primo incontro, come gli organi collegiali -rispetto ai quali si può più facilmente guardare quello che accade con occhio distaccato e, magari, divertito- o la ricreazione -luogo di *osservazione* per eccellenza, dato che gli insegnanti, anche conversando tra loro, possono guardare gli alunni che giocano senza essere continuamente e direttamente coinvolti.

Gli stessi insegnanti, nell'incontro dedicato alle attività della classe e al contesto in cui si svolgono, hanno invece mostrato scarso interesse e qualche difficoltà, in particolare nell'analisi del video.

Anche considerando, tra le molte variabili, il fatto che il gruppo che ha visionato il video era costituito da persone che non lo avevano scelto ma che semplicemente non si erano volute spostare nell'altra aula (dove si sarebbe svolta l'esercitazione sul testo), che erano tutti docenti di scuola media (con alcune rigidità in più rispetto ai colleghi delle elementari) e che la durata della proiezione è stata forse eccessiva, molto probabilmente la causa principale del disagio è da ricercare nell'oggetto stesso dell'osservazione. Insegnanti con molti anni di esperienza, di abitudini consolidate e anche di stanchezze accumulate, costretti ad osservare proprio l'oggetto classe in cui continuamente operano, che forse ormai, in alcuni casi, non riescono più a 'vedere' o non vogliono più vedere, dovendo per giunta prescindere -essendo il video privato dell'audio- proprio di quei contenuti verbali cui sono portati a prestare attenzione, hanno dovuto affrontare un compito per loro troppo gravoso.

Senz'altro più positive e, in qualche caso entusiastiche, sono state invece le risposte delle tirocinanti alle proposte di osservazione che abbiamo loro rivolte e che, nel loro caso -come documentano N.Basile e P.Cusinato nei loro contributi- prevedevano però delle osservazioni dirette non simulate.

Oltre a questo evidente vantaggio, le tirocinanti -essendo non solo giovani ma in qualche caso anche neo-insegnanti con poche certezze, meno schemi consolidati, molte curiosità nei confronti delle realtà scolastiche che dovevano osservare- si sono trovate 'naturalmente' nella condizione più congeniale all'approccio che avevamo scelto: essere ospiti di un'altra tribù.

Riquadro

Sull'osservare

1. (Stati Uniti anni '80)

"Nei corridoi del Crying Wolf (College di New York) vedo l'insegnante di studi sociali che avanza in pantaloncini corti e camicetta sportiva.

- Fase 1: Mia reazione in quanto ex allieva, ex insegnante ed ex madre nella scuola italiana: stupore, un certo disagio, un senso di allarme per attentato alla dignità professionale, riso. Immagino da parte degli studenti risatine, commenti ironici, agitazione.

- Fase 2: Mi guardo attorno. Chloe e gli altri studenti, a differenza di me, rimangono totalmente rilassati, salutano il professore con giovialità, senza contargli i peli sulle gambe. Disciplinati, annoiati... "normali", insomma. Ne deduco che: a) questo "stesso atto", un professore che entra in classe in pantaloncini corti, ha significati diversi nei due contesti; b) che anche il senso di "autorità" connesso con l'insegnare è diverso nei due contesti.

- Fase 3: Rido di me stessa per essermi lasciata appiattare negli immaginari della mia cultura, ma sono anche contenta di aver subito questo incidente".

Tratto da: M. Sclavi, *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una "metodologia umoristica"*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 1989.

(Italia anni '90)

"Ci troviamo in una scuola media inferiore dove la psicologa partecipa regolarmente ai consigli di classe dei ragazzi che hanno una certificazione di handicap, per programmare il piano educativo individualizzato. Avviene però regolarmente che la sua presenza marchi pesantemente la situazione per cui, dato che c'è, altre richieste vengono rivolte alla psicologa. Non è infatti raro che si inizi col parlare di un ragazzo con handicap ma poi il c.d.c. o il Preside propongano di discutere anche di altri ragazzi, con difficoltà di apprendimento.

È questo il caso di Luca. Di lui la prima cosa che viene detta è che si tratta di un ragazzo intelligente. Poi il professore, che ha iniziato a parlare, aggiunge che il Consiglio non sa se bocciare o meno e quindi si vorrebbe un parere della psicologa. Luca, continua il professore, è capace di risolvere quesiti di matematica, intuitivamente, ma sta poi durante tutta la lezione a giocare o a disegnare personaggi dei fumetti; attività nella quale, tra l'altro, riesce benissimo. Per farlo stare attento bisogna richiamarlo continuamente oppure tenerlo occupato in attività stimolanti. La professoressa di italiano interviene dicendo che Luca arriva anche a disturbare la lezione e che quindi lei è spesso costretta a mettergli delle note. Ha dovuto anche chiamare la madre, la quale però l'ha difeso. Secondo la sua opinione è un ragazzo viziato, che non rispetta le regole ed ha bisogno di una lezione. La psicologa, prima di esprimere qualsiasi opinione, chiede agli altri insegnanti come si comporta Luca durante le loro lezioni e si accorge che il consiglio è già diviso su due opinioni ben strutturate.

- Luca è un ragazzo più intelligente e vivace degli altri. Richiede stimoli maggiori ed adeguati. Deve essere promosso, anche se mostra qualche difficoltà psicologica che va capita.

- Luca è un ragazzo viziato e troppo protetto che va educato alle regole dell'impegno con la bocciatura. Il vero problema sta nella famiglia".

Tratto da V. Padiglione e M. Papa, *essere un problema, essere un individuo. La rappresentazione degli alunni nelle schede di valutazione. In V. Padiglione, Interpretazione e differenza*, Edizioni Kappa, Roma 1997.