



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

MASTER DI I LIVELLO IN DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA NON MATERNA

AUTOBIOGRAFIA DI APPRENDIMENTO

di

Alessia Dimaria

INDICE

INTRODUZIONE	1
PRIMO CAPITOLO	
GLI STRUMENTI DI RIFLESSIONE	
1. Dal diario di bordo al <i>PEFIL</i>	2
2. Le metafore e il percorso	5
SECONDO CAPITOLO	
LE TAPPE	
1. <i>E-learning</i>	8
2. Formazione in presenza	11
3. Le esperienze di tirocinio	18
CONCLUSIONI	30
BIBLIOGRAFIA	33

INTRODUZIONE

Ripercorrere all'indietro le tappe del percorso formativo effettuato non è affatto un'operazione facile; essa richiede tempo, concentrazione e capacità di riflessione critica. Non si tratta infatti soltanto di un meccanico raccontare ciò che si è fatto e ciò che si è imparato, ma si tratta piuttosto di tentare di riflettere sui processi di cui siamo stati al tempo stesso attori e spettatori.

Un'operazione di tal genere presuppone dunque il ricorso a una duplice prospettiva, una capacità di sdoppiamento che abbiamo esercitato continuamente nel corso del master, grazie alla guida dei docenti e agli strumenti che ci sono stati messi a disposizione affinché ciascuno potesse farne l'uso che riteneva più opportuno. L'autobiografia di apprendimento rappresenta appunto uno di questi strumenti o meglio li racchiude un po' tutti. Redatta alla fine del percorso di formazione e dunque nel momento in cui si è chiamati a tirare le somme e a fare bilanci, essa deve svolgere queste tre funzioni:

- permetterci di ordinare e riflettere sulle nostre esperienze di formazione;
- documentarle da una prospettiva personale;
- consentirne la valutazione.

Nel mio caso però la possibilità di redigere un'autobiografia di apprendimento completa non può prescindere da una riflessione sulle motivazioni che mi hanno spinto a intraprendere questo percorso. Penso infatti che soltanto l'analisi a posteriori delle ragioni di una scelta possa gettare luce su aspettative, convinzioni e stereotipi che segnano il punto di partenza e sul quale dunque mi sembra necessario ragionare.

Il mio interesse per la didattica dell'italiano agli stranieri è infatti il frutto dell'unione di più fattori: in primo luogo la passione per l'insegnamento dell'italiano che ha guidato la scelta di un percorso universitario in Lettere; in secondo luogo l'incontro inaspettato con la geografia culturale, attraverso la quale mi sono avvicinata alle tematiche dell'immigrazione e alle esigenze di chi giunge nel nostro paese spesso privo degli strumenti necessari per poter vivere una vita dignitosa; e infine l'esperienza di tirocinio presso l'Istituto di Cultura italiana ad Atene che mi ha consentito di entrare in contatto con il mondo della didattica dell'italiano all'estero.

La scelta di intraprendere questo percorso di formazione è stata dunque dettata essenzialmente dalla volontà di unire queste tre esperienze e di rielaborarle da una prospettiva diversa, non più esclusivamente teorica, ma operativa.

Insegnare agli stranieri avrebbe significato sperimentare concretamente quell'idea di

diversità concepita come valore e come risorsa da sfruttare, che mi aveva accompagnato durante gli anni universitari; sull'esperienza della diversità e sulla conoscenza che può derivarne avrei costruito il mio percorso formativo.

Questo il mio punto di partenza: tre esperienze che inizialmente non riuscivo a concepire in maniera unitaria e che oggi acquistano un valore diverso alla luce di quanto vissuto, appreso e realizzato durante il master.

Grazie al master ho infatti sperimentato concretamente cosa voglia dire insegnare, e in particolare cosa significa insegnare la nostra lingua a chi desidera o ha necessità di impararla. La duplice prospettiva L2/ls e la possibilità di interagire con apprendenti dalle esigenze diversificate (studenti universitari, bambini immigrati o nati in Italia da genitori stranieri, adulti immigrati) mi ha infatti permesso di comprendere e di caricare dei miei significati e delle mie esperienze l'espressione "insegnare una lingua significa costruire ponti"; ponti non tanto e non solo tra le culture, ma prima di tutto tra le persone.

PRIMO CAPITOLO

GLI STRUMENTI DI RIFLESSIONE

1. DAL DIARIO DI BORDO AL *PEFIL*

Prima di procedere con la riflessione sulle diverse esperienze formative che hanno costituito le tappe del mio percorso all'interno del master, mi sembra opportuno puntare l'attenzione sugli strumenti che hanno consentito, guidato e stimolato tale riflessione.

L'abitudine di fare ricorso alla scrittura per registrare, appuntare, rielaborare e lasciare traccia concreta delle esperienze vissute, mi ha sempre accompagnato e si è rivelata un'ottima strategia di azione nel corso della mia carriera scolastica e universitaria.

Compagna di viaggio e al tempo stesso lente attraverso la quale poter vedere le cose da una prospettiva differente, il valore della scrittura risiede proprio nel suo essere "altro" rispetto all'esperienza, subentrando inevitabilmente in un secondo momento e costituendo una sorta di contrappunto a essa. Soltanto la distanza e il filtro della memoria consentono infatti di garantire a chi scrive un approccio diverso agli eventi vissuti o osservati e di trasformare il "viaggio" concreto in percorso conoscitivo.

Proprio la scrittura si è configurata come il fulcro attorno al quale si sono innestati i vari momenti del percorso di formazione proposto dal master; dal primo incontro virtuale (attraverso la piattaforma) con docenti e colleghi, fino a oggi che mi ritrovo a dover dare forma a concetti, idee ed eventi in queste pagine, al fine di potere valutare io stessa il mio percorso e di dividerlo con coloro che saranno chiamati a valutarmi.

Strumento di registrazione, rielaborazione, riflessione, progettazione e soprattutto di condivisione la scrittura è stata dunque una presenza costante durante i diversi moduli del master declinandosi, a seconda dei contesti e degli obiettivi didattici, in modi differenti, ma complementari; diario di bordo, intervento sul forum, relazione sui contenuti didattici appresi, *report* sull'esperienza di tirocinio, griglie di osservazione e di progettazione sono stati gli strumenti individuati, costruiti e utilizzati in accordo con i docenti formatori. Il punto di riferimento teorico è stato individuato nel *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue* (il cui acronimo nella traduzione italiana è *PEFIL*) messo a punto dal Centro Europeo per le lingue moderne con lo scopo di fornire un valido sostegno ai docenti in formazione, guidandoli nella riflessione e nell'autovalutazione.

Uno strumento che ci è stato presentato sin dal primo incontro del modulo tessuto e che ha generato in me, a primo acchito, un po' di confusione. Mi piaceva l'idea del diario di bordo e il riferimento implicito alla metafora del viaggio per mare; questo modo di procedere si addiceva bene alla mia *forma mentis* e al mio stile di scrittura e mi sembrava inoltre assolutamente condivisibile l'idea che ogni tappa del cammino di formazione dovesse poi trovare espressione concreta in documentazione scritta di vario genere. Con difficoltà però comprendevo quale utilità potesse avere, cosa potesse offrire in più uno strumento in cui alla care pagine bianche da poter riempire liberamente e creativamente si sostituivano tabelle, descrittori e griglie. L'aspetto grafico probabilmente era ciò che mi turbava di più, come se quelle linee stampate potessero rappresentare dei limiti invalicabili o peggio ancora una sorta di gabbia per il pensiero. Il primo approccio al *PEFIL* non è stato dunque dei migliori; suddiviso in sezioni¹ articolate in descrittori inseriti all'interno di tabelle, mi appariva come eccessivamente analitico e, abituata a uno stile più globale, non capivo in che modo spezzettare l'esperienza potesse essere un esercizio utile alla mia formazione come insegnante.

Soltanto grazie alle rassicurazioni e al supporto della docente del modulo tessuto e al confronto con i colleghi maggiormente abituati a questo tipo di operazioni, sono riuscita pian piano a superare questo pregiudizio. Durante gli incontri del modulo tessuto, attraverso esercitazioni, confronti e dibattiti, è emersa infatti la necessità di attraversare una fase analitica funzionale a stimolare la capacità di osservazione; osservazione di noi

¹ Il *PEFIL*, versione italiana dell'*EPOSTL* (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*), è suddiviso in sei sezioni così strutturate: sezione "riflessioni personali" in cui il docente in formazione può, guidato da domande, riflettere su questioni generali relative all'insegnamento; sezione "autovalutazione" che consiste in una serie di descrittori (per la precisione centonovantatré) relativi a ciò che il docente in formazione sa fare, allo scopo di guidare la riflessione e l'autovalutazione; un "dossier" dei prodotti in cui il docente in formazione può raccogliere gli esempi dei lavori più significativi e dar prova dei propri progressi (Diadori, 2009).

stessi, osservazione dei nostri docenti, osservazione dei docenti che sarebbero stati i nostri *tutores* durante le esperienze di tirocinio. Il punto tuttavia non era tanto imparare a osservare, ma capire cosa osservare, su cosa puntare l'attenzione e da quale prospettiva. La fase analitica sarebbe dunque servita a prendere familiarità con le lenti dell'insegnante individuando azioni, atteggiamenti, linguaggio utilizzato, insomma riponendo l'attenzione su tutti quegli elementi che, in buona sostanza, costituiscono la pratica didattica.

Strumento creato per stimolare la riflessione e guidare l'autovalutazione *il PEFIL*, opportunamente modificato, è stato dunque utilizzato come guida all'osservazione su più livelli e da più punti di vista. I descrittori sono stati sottoposti ad analisi e, attraverso un lavoro collettivo², abbiamo selezionato quelli che potevano essere più utili per i nostri scopi.

Il risultato di questo lavoro è stato la creazione di una griglia *PEFIL* riadattata ad uso del master. Abbiamo poi utilizzato altre due griglie³ come guida all'osservazione di noi stessi, nel ruolo però di apprendenti.

I descrittori hanno dunque avuto la funzione di gettare luce e di farmi ragionare sistematicamente sugli aspetti che contribuiscono a determinare una buona prassi didattica e sulle capacità che l'insegnante di lingua non può non possedere: la capacità di progettare attività adeguate al livello e ai bisogni degli apprendenti, quella di gestire la classe garantendo l'emergere di un clima collaborativo e rilassato favorevole all'apprendimento, la capacità di gestire la disciplina mantenendo l'equilibrio tra le quattro abilità, la capacità di selezionare e strutturare materiali didattici e infine quella di valutare sia *in itinere* che alla fine del percorso formativo.

Prima di questa esperienza, pensavo infatti ingenuamente che la mia capacità di analisi dei contesti e di conseguente sintesi fosse abbastanza matura da non necessitare nessuna guida e nessun binario. Le esperienze di tirocinio, e in particolare quelle di natura più osservativa e meno attiva, mi hanno invece fatto capire quanto l'operazione, apparentemente meccanica, di compilazione delle griglie del *PEFIL* fosse esercizio strutturato e strutturante, utile non solo ad affinare lo sguardo, ma anche al fine di acquisire la terminologia specifica del settore. Conoscere il linguaggio della glottodidattica e sapermi orientare tra gli strumenti, ha inoltre favorito a tutti i livelli gli scambi e l'interazione con colleghi e docenti.

2 In questa fase ci siamo serviti di un wiki di classe (<http://www.commoncraft.com/video/wikis>) che ci ha consentito di lavorare tutti insieme alla strutturazione di una griglia che potesse rispondere alle esigenze del nostro percorso formativo.

3 La tabella dei profili professionali e la griglia relativa a ciascuna esperienza formativa.

L'istanza unitaria è stata invece incarnata dal diario di bordo, con il quale mi ero da subito sentita più a mio agio, e che in quest'ottica smetteva di essere uno strumento isolato e acquisiva il ruolo fondamentale di contrappunto alle griglie. In esso ho avuto modo di registrare impressioni, atteggiamenti, perplessità, critiche e imbarazzi; tutto ciò che riguardava la sfera personale, strettamente intrecciata e inseparabile da quella professionale. A esso ho fatto ricorso costantemente; ogni qualvolta mi sembrava opportuno o mi veniva richiesto di fare il punto della situazione (ad esempio per la stesura dei *report*) tornavo a sfogliare le pagine del diario per provare a rimettere insieme i pezzi sparsi dell'esperienza.

Nel diario è dunque confluito tutto ciò che è rimasto, per necessità o per scelta, fuori delle griglie; esso ha rappresentato per me una sorta di spazio privato irrinunciabile, complementare alle altre modalità di riflessione.

Proprio l'utilizzo in contemporanea di strumenti così diversi sia dal punto di vista contenutistico, sia formale (impostazione grafica, stile di scrittura) mi ha dunque consentito di sviluppare un approccio meno rigido e di imparare a riflettere sul mio percorso da una duplice prospettiva, professionale e personale, al fine di realizzare concretamente gli obiettivi fondamentali declinati dal *PEFIL*:

- acquisire un approccio critico e esplorativo all'apprendimento/insegnamento;
- sviluppare la propria consapevolezza didattica;
- registrare i propri progressi e la propria crescita professionale.

2. LE METAFORE E IL PERCORSO

Dopo aver puntato l'attenzione sugli strumenti di riflessione, mi pare necessario soffermarmi per un attimo su alcune immagini che hanno accompagnato il mio cammino formativo. Immagini suggestive, ricche di rimandi, appartenenti a contesti differenti che ci sono state proposte durante il primo incontro del modulo tessuto e che sono servite da spunto di riflessione e da guida in molti momenti del percorso.

Esse mi consentono di recuperare il punto di partenza e di riflettere sui cambiamenti che si sono verificati in quello che il professor Mariani definirebbe il mio *iceberg*; atteggiamenti, motivazioni e convinzioni iniziali hanno subito infatti numerose trasformazioni durante tutto il periodo del master e credo che un buon modo per tentare di esplicitare questi mutamenti, sia quello di partire proprio dalle diverse interpretazioni e dai diversi significati conferiti di volta in volta a queste metafore.

Le ritrovo così elencate nella prima pagina del mio diario di bordo:

- metafora del Giano bifronte;
- metafora del telaio;
- metafora dello specchio;
- metafora dello scrigno.

L'immagine di Giano Bifronte, per la sua matrice classica e per l'ambiguità che la caratterizza, credo sia stata quella con la quale mi sono identificata immediatamente e con più facilità. Attraverso essa era possibile visualizzare concretamente la particolare situazione in cui io e i miei colleghi ci trovavamo: apprendenti e al tempo stesso docenti in formazione, con l'obiettivo di imparare a insegnare. Il ruolo dell'apprendente tuttavia, soprattutto nel primo periodo, era quello nel quale mi sentivo maggiormente a mio agio; l'altra faccia del Giano era invece il fronte in costruzione, costituito in un primo momento da un miscuglio di aspettative, proiezioni e modelli.

A questa interpretazione, nel corso del master, se ne sono però affiancate delle altre. Innanzitutto il ruolo di apprendente, che avevo dato per scontato, ha subito invece numerose trasformazioni: l'indagine sui diversi stili di apprendimento⁴, mi ha infatti permesso di acquisire consapevolezza circa il mio modo di imparare, fondato su uno stile essenzialmente visivo-verbale, globale e individuale, e di sperimentare altri stili, altri possibili approcci in relazione alle diverse opportunità formative proposte.

Questa riflessione ha influito pertanto sulla costruzione dell'altra faccia del Giano, quella del docente: mi sono resa conto che soltanto un docente in grado di riconoscere i diversi stili di apprendimento poteva essere in grado di proporre *input* diversificati e adeguati alle esigenze degli apprendenti, sfuggendo alla tentazione di proiettare su di essi le proprie abitudini e le proprie preferenze.

L'immagine del Giano bifronte si è dunque progressivamente riempita di significati, accostandosi all'immagine della soglia e a quella dello specchio. La soglia intesa come posizione liminare che consente all'insegnante di essere dentro il processo formativo e al tempo stesso di guardarlo dall'esterno al fine di guidarlo e indirizzarlo; lo specchio inteso come strumento di autosservazione in grado di restituirmi due immagini di me, come apprendente e come docente, e di integrarle in una sola.

Direttamente e immediatamente collegata alla funzione e al lavoro svolto durante il modulo tessuto è invece la metafora del telaio. Strumento funzionale a tessere le fila delle

4 Gli stili di apprendimento sono stati considerati in relazione ai canali percettivi, alle modalità di elaborazione dell'informazione, di gestione dell'interazione e all'atteggiamento nei confronti dei contenuti culturali. L'indagine su di essi ha preso spunto da una sintesi tra la definizione di Keefe (1979) e le classificazioni proposte da Mariani (2000) e D'Aloiso (2009).

varie esperienze formative al fine di connetterle alla pratica didattica, l'immagine della tessitura si è caricata anche di un nuovo significato durante le esperienze di tirocinio: l'idea dell'insegnamento inteso non solo come attività "intellettuale" che si esplicita nella *performance* in classe, ma come partecipazione concreta, fisica, coinvolgimento a tutti i livelli. Collegare l'insegnamento al lavoro manuale mi è servito dunque a considerare con più attenzione quegli aspetti della professione sui quali, ingenuamente e a causa della mia poca esperienza, non mi ero mai tanto soffermata: il lavoro di ricerca e selezione del materiale didattico, il lavoro di progettazione e documentazione, l'importanza degli strumenti utilizzati (lavagna, proiettore, colori, oggetti) durante le attività.

Per quel che riguarda infine la metafora dello scrigno, devo ammettere che essa sin dal primo momento ha suscitato in me parecchie perplessità. Richiamando alla mente la necessità di conservare e preservare qualcosa di prezioso, era funzionale a veicolare l'importanza di lasciare traccia del lavoro svolto, attraverso un accurato processo di documentazione e archiviazione.

La perplessità, inizialmente collegata alla sensazione claustrofobica veicolata dall'immagine di un contenitore chiuso, si è però esplicitata durante il percorso formativo e ha trovato motivazione concreta: la metafora dello scrigno rendeva bene l'idea della conservazione, ma a parer mio mancava di sottolineare un aspetto importante, anzi fondamentale, quello della condivisione.

La prassi consueta che abbiamo seguito nel corso del master e l'orizzonte epistemologico all'interno del quale ci siamo mossi prevedeva infatti una costante condivisione di spazi, reali e virtuali, di risorse e di riflessioni. In quest'ottica l'idea dello scrigno mi sembrava limitante e ho preferito sostituirla con un'altra, a mio parere più appropriata, quella di wikipedia.

Enciclopedia interattiva aperta a tutti sia dal punto di vista della fruizione, sia della partecipazione alla costruzione, wikipedia cresce grazie alla spontanea collaborazione di chiunque voglia cimentarsi nell'impresa di compilarne una voce e la sua attendibilità dipende sia dalla capacità di vaglio critico di chi ne usufruisce, sia da una sorta di controllo che potremmo definire sociale, non effettuato attraverso l'imposizione di un censore esterno, ma che si sviluppa automaticamente come esigenza di autoregolazione interna. La stessa creazione delle voci non è frutto di una progettazione a priori, ma si alimenta spontaneamente attraverso il meccanismo dell'ipertesto: ogni voce può rimandare a una o più voci. La concezione del sapere che ne emerge non ha limiti né spaziali né temporali, né tanto meno soggiace alle tradizionali partizioni disciplinari; inoltre non c'è alcuna

distinzione tra sapere pratico-tecnico e sapere teorico-scientifico.

Credo dunque che essa si presti bene a rendere contemporaneamente l'idea della documentazione, della condivisione, del collegamento tra i contenuti disciplinari e della autovalutazione attraverso il confronto. Per questo motivo ho scelto di sostituirla all'immagine dello scrigno, ritenendo importante sottolineare come l'attività di documentazione acquisti valore soltanto nel momento in cui la documentazione prodotta viene resa accessibile a tutti.

SECONDO CAPITOLO

LE TAPPE

In questa sezione della mia biografia di apprendimento tenterò di raccontare, scandendolo per fasi, il percorso formativo che ho effettuato in questi mesi. Pur trattandosi di un percorso unitario in cui ogni tassello si rivela inevitabilmente connesso agli altri, mi è sembrato opportuno fare ricorso al criterio cronologico innanzitutto per permettere a me stessa e a chi legge di seguirne l'evoluzione in maniera il più possibile lineare e in secondo luogo per rispecchiare l'idea di costruzione progressiva che ne è la base.

Per evitare che l'argomentazione si riducesse a una mera elencazione di eventi e apprendimenti, ho inoltre tentato in ciascun paragrafo di spiegare in che misura e in che modo le diverse esperienze formative hanno avuto un peso in relazione alle varie dimensioni della professione: riflettere su di sé, progettare, gestire la classe, gestire la disciplina, gestire materiali e strumenti, valutare.

Questa struttura dovrebbe dunque rispecchiare il meccanismo a spirale che si è attivato durante tutto il cammino; ciascuna dimensione della professione è stata infatti oggetto di indagine sempre più approfondita e da diverse prospettive, in relazione agli obiettivi didattici di ciascun modulo, nel corso della fase *online*, delle lezioni, dei seminari e dei laboratori. Quanto appreso è stato poi sperimentato durante le esperienze di tirocinio e ridiscusso e rielaborato nel corso degli incontri del modulo tessuto o attraverso il *forum* della piattaforma *online*.

1. *E-LEARNING*

Secondo la definizione più diffusa, con *e-learning* si intende la possibilità di imparare sfruttando la rete internet e la diffusione di informazioni a distanza⁵. Gli elementi

⁵ <http://iate.europa.eu/iatediff/SearchByQueryLoad.do?method=load> sito di riferimento della banca dati terminologica dell'Unione Europea.

fondamentali dell'*e-learning* sono:

- l'utilizzo della connessione in rete per la fruizione dei materiali didattici e lo sviluppo di attività formative basate su una tecnologia specifica detta "piattaforma tecnologica" ;
- l'impiego del computer (eventualmente integrato da altri dispositivi) come strumento principale per la partecipazione al percorso di apprendimento;
- un alto grado di indipendenza del percorso didattico da vincoli di presenza fisica o di orario specifico;
- il monitoraggio continuo del livello di apprendimento sia attraverso il tracciamento del percorso, sia attraverso frequenti momenti di valutazione e autovalutazione.

Tutte queste informazioni le ho trovate appuntate sul mio diario di bordo. Sapevo infatti che la prima fase del master si sarebbe svolta con questa modalità ed essendo abituata a percorsi di apprendimento più tradizionali ho ritenuto opportuno prepararmi alla nuova esperienza facendo una piccola ricerca, per comprendere innanzitutto cosa si intendesse per *e-learning* e per capire nello specifico cosa sarei stata chiamata a fare, quali competenze base erano necessarie e infine quali competenze avrei potuto sviluppare grazie a questo percorso. Un percorso articolato in due moduli, uno in autoapprendimento e uno tutorato, funzionali a garantire, data l'eterogeneità dei partecipanti, un bagaglio di conoscenze condivise e una base di partenza comune su cui poi poter strutturare le attività in presenza.

Ripercorrendo con la memoria e con l'aiuto della documentazione prodotta questo primo periodo, mi rendo conto però che è forse opportuno sin da subito fare una distinzione tra l'aspetto contenutistico e quello riguardante le modalità di insegnamento/apprendimento dei contenuti. Su questi due piani di riflessione, strettamente correlati, si è infatti articolato il mio percorso, già a partire da questa prima fase di formazione.

Durante questa prima fase, esclusivamente *online*, infatti ho avuto modo sia di prendere familiarità autonomamente e gradualmente con il repertorio di strumenti teorici e concettuali necessari al docente di lingua, sia di cominciare a riflettere sulle modalità di insegnamento/apprendimento attraverso l'esplorazione della piattaforma informatica e delle sue possibilità. In questo primo periodo ho anche iniziato ad abituarci all'idea di dover affiancare lavoro e formazione e ho dunque cominciato a gestire il mio tempo in maniera più consapevole. Proprio questo credo sia uno degli aspetti fondamentali dell'*e-learning*: consentire a chi lavora, nella prospettiva del *lifelong learning*, di non rinunciare alla formazione e all'aggiornamento grazie all'eliminazione dei vincoli di ordine spaziale e

temporale.

Il ricorso alla piattaforma e alle risorse a essa connesse non è stato però limitato alla sola fase *online* del master; essa è stata utilizzata durante tutto il percorso formativo, mostrando la sua funzione di strumento flessibile e partecipativo.

Durante le lezioni in presenza, la piattaforma ha consentito la condivisione del materiale didattico e degli strumenti bibliografici e mi ha dato la possibilità di confrontarmi con colleghi e docenti sui contenuti più complessi.

Durante la fase di tirocinio, essa invece è stata utilizzata sfruttandone al massimo tutte le potenzialità: strumento per comunicare rapidamente ed efficacemente informazioni e scadenze, luogo in cui condividere materiali e risorse e infine vero e proprio *forum* in cui poter discutere le esperienze e trovare riscontri. Più di una volta nel corso dei tirocini mi è infatti capitato di ricorrere alla piattaforma per cercare appoggio e consiglio nella docente referente o nei colleghi che stavano vivendo la mia stessa esperienza, ma in contesti differenti. L'aspetto interattivo è emerso dunque progressivamente e in relazione alle diverse esigenze formative; da una prima fase caratterizzata dal confronto, quasi esclusivo, tra docente e apprendente, si è passati a una fase in cui il confronto tra pari si è rivelato di fondamentale importanza. I due piani di confronto, docenti/apprendenti e apprendenti tra loro, si sono dunque integrati costituendo preziose occasioni di crescita personale e professionale.

Il concreto utilizzo di questa innovativa modalità di insegnamento/apprendimento, al di là dei contenuti veicolati e appresi, mi ha infine dato la possibilità di acquisire delle competenze fondamentali per il docente di lingua⁶. Ho infatti acquisito la capacità di far ricorso alle nuove tecnologie per molteplici scopi: per la mia formazione nella prospettiva del *lifelong learning*, per la ricerca di risorse per la didattica sempre nuove e aggiornate, e come strumento di confronto e di scambio con gli altri docenti; mi sono resa conto inoltre dell'importanza di far conoscere e proporre tali strumenti ai propri apprendenti, garantendo loro la possibilità di strutturare percorsi autonomi di formazione e di attingere a risorse da poter utilizzare e condividere con i propri pari.

Infine la scelta di integrare percorso *online* e percorso in presenza, mi ha dato la possibilità sia di condividere passo passo i prodotti del mio lavoro ricevendo riscontri immediati, sia di attingere al lavoro degli altri analizzandolo criticamente o utilizzandolo come spunto di

6 Nella sezione del *PEFIL* "L'apprendimento autonomo" viene focalizzata l'attenzione anche sugli ambienti di apprendimento virtuali; tra le competenze che il docente di lingua dovrebbe avere, esplicitate in forma di descrittori, troviamo dunque "usare varie risorse ITC (e-mail, siti internet, programmi informatici ecc.); introdurre gli apprendenti in vari ambienti di apprendimento (piattaforme per l'apprendimento in rete, forum di discussione, pagine web) per facilitarne l'uso; consigliare gli apprendenti su come trovare e valutare le risorse ICT più appropriate (siti internet, motori di ricerca, programmi informatici)" (Diadori, 2009).

riflessione e di azione; ho dunque sperimentato dalla duplice prospettiva di apprendente/docente in formazione, l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie a sostegno dell'insegnamento; ciò infatti permette realmente il concretizzarsi di quella concezione del sapere come costruzione collettiva, che ha rappresentato il punto di riferimento epistemologico di tutto il percorso formativo.

2. MODULI IN PRESENZA

Questa fase del master è stata inaugurata da una canzone⁷; una vecchia canzone italiana cantata da due giovani donne sorridenti che si tenevano per mano, in piedi, in un'aula molto grande, senza né sedie né banchi e con tantissimi disegni ai muri; le due donne erano le formatrici di Asinitas⁸.

Questa immagine mi ha accolto il primo giorno di formazione in presenza, tornandomi spesso in mente durante le varie fasi del percorso. Ero entrata in classe, quaderno e penna in mano, piena di aspettative e anche un po' nervosa; quell'accoglienza però così calda e familiare mi aveva al tempo stesso trasmesso serenità e suscitato curiosità. Cosa stava per succedere? Cosa sarei stata chiamata a fare?

Insieme ai miei colleghi, che fino al quel momento erano stati soltanto dei nomi accanto a un emoticon e seguendo l'esempio di chi mi sembrava più a proprio agio e sicuro delle proprie mosse, anche io ho raggiunto il cerchio e ho afferrato, con un po' di imbarazzo, la mano dei due sconosciuti che avevo al mio fianco.

Formato il cerchio non ci restava che cominciare a cantare anche perché, nonostante nessuno ci avesse detto niente, sembrava proprio che le due formatrici si aspettassero questo da noi; così mi sono messa a cantare, prima a bassa voce, senza grandi espressioni facciali e con lo sguardo rivolto verso terra, poi in maniera sempre più disinvolta. Dopo circa cinque minuti ho cominciato a sorridere e a lanciare sguardi carichi di interrogativi ai miei colleghi: per quanto tempo ancora dovevamo stare lì a cantare?!

Divertimento, curiosità e imbarazzo. Sperimentare insieme agli altri queste tre sensazioni ha avuto una funzione al tempo stesso liberatrice e unificante. Vedere nello specchio dell'altro i miei gesti goffi, la mia espressione perplessa, sentire la voce tremante mi ha consentito innanzitutto per un attimo di spogliarmi della mia vita passata, della carriera universitaria e delle ambizioni lavorative, e di guardare e conoscere chi avevo di fronte.

I nomi a poco a poco sono stati associati ai volti e ai corpi, durante una serie di attività proposte dalle formatrici, accompagnate da musiche provenienti da tutto il mondo e da

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=fJ9jomNGWC4>

⁸ <http://www.asinitas.org/>

pochissime, quasi nessuna parola.

Il filo rosso che guidava le nostre azioni era quello della condizione dello straniero; una tematica implicitamente proposta attraverso la musica e i giochi, che prevedevano il coinvolgimento di tutto il corpo, dei cinque sensi e l'utilizzo di materiali didattici poco consueti per un master universitario (colori a tempera, pennelli, colla, cartoncini, graffette). Questo tema è stato poi reso esplicito attraverso una serie di *input*, funzionali al racconto di sé e all'esercizio dell'ascolto dell'altro (*mi sono sentito straniero quando..., una volta che ho aperto gli occhi è stata quando...*).

I due giorni di attività si sono infine conclusi con il momento della restituzione, ossia il momento in cui noi, docenti in formazione, siamo stati chiamati a riflettere su quanto appreso nel corso del laboratorio e sul significato che tale esperienza assumeva per noi sia in rapporto al nostro vissuto personale, sia al nostro percorso professionale.

Attraverso la riflessione collettiva è stato possibile riempire di diversi significati le attività svolte e collegarle agli obiettivi didattici; obiettivi didattici declinati in senso ampio, comunicativi, linguistici e psicologici al tempo stesso. Durante il laboratorio si è venuta dunque a creare una dinamica metacognitiva in cui il sapere è stato costruito attraverso il fare e il riflettere.

Sebbene l'orizzonte didattico all'interno del quale ci siamo mossi sia stato quello specifico dell'insegnamento dell'italiano a coloro che hanno vissuto l'esperienza migratoria, dal laboratorio sono emerse riflessioni estendibili a un campo più ampio e collegabili ai vari aspetti della professione di docente di lingua.

Mi sono resa conto dell'importanza di valorizzare nel contesto didattico la storia di ciascuno affinché essa, rielaborata, possa divenire la base su cui l'apprendente può costruire il proprio percorso, secondo le proprie esigenze comunicative. Ho imparato quanto sia importante fare ricorso a strumenti didattici eterogenei, in grado di permettere il coinvolgimento di tutto il corpo e di tutti i sensi, realizzando concretamente l'idea dell'imparare attraverso il fare. Ho inoltre riflettuto sulla necessità di stimolare e favorire il contatto fisico e visivo tra le persone con cui si condivide lo spazio e il tempo dell'apprendimento; soltanto così l'esperienza formativa può divenire esperienza di vita fatta di scambi, emozioni, ricordi e acquistare dunque maggiore valore. Proprio per questo è fondamentale che il luogo in cui si svolgono le attività sia adeguato e che gli apprendenti possano personalizzarlo lasciando in esso le tracce del proprio percorso (disegni appesi ai muri, frasi scritte da poter leggere per riattivare la memoria, fotografie ecc.).

Penso inoltre di aver imparato a mettermi in gioco personalmente e a concepire

l'imbarazzo come qualcosa di positivo, come segno di qualcosa che accade, di cornici culturali (Sclavi, 2002) e di confini personali che scontrandosi si rimettono in movimento. Mi è sembrato importante soffermarmi un po' più a lungo su questa esperienza, forse perché è stata la prima e quella di maggiore impatto emotivo, forse perché ha rappresentato un momento fondativo; di fondazione del gruppo e, per quel che mi riguarda, di fondazione di una nuova immagine di docente. Un'immagine lontana dagli stereotipi accademici cui ero legata, libera dalla fobia del contatto e in continua costruzione. Il primo tassello di questa costruzione è stato sicuramente un nuovo concetto di professionalità: mi sono resa conto che professionalità nell'insegnamento non significa necessariamente distacco, freddezza e assenza di coinvolgimento, significa invece tenere conto delle esigenze, anche emotive, degli apprendenti, partendo sempre dai loro *input* e cercando di soddisfare le loro istanze comunicative.

A questi due incontri, che hanno svolto anche la funzione di *warm up* all'interno del percorso del master, sono seguiti tre mesi di attività in presenza, articolati in diversi moduli collegati tra loro; ciascun modulo aveva la funzione di affrontare e approfondire, da una prospettiva differente, i molteplici aspetti della professione.

L'ordine con cui si sono susseguite le esperienze formative ha reso inoltre possibile la connessione continua tra i diversi contenuti che si sono integrati e progressivamente chiariti a vicenda.

Durante i moduli di linguistica acquisizionale, grammatica dell'italiano e analisi dell'errore ho avuto la possibilità di affrontare lo studio della lingua dalla prospettiva del docente che deve insegnarla. I diversi livelli di analisi del linguaggio sono stati approfonditi durante lezioni ed esercitazioni, grazie alle quali ho potuto acquisire una maggiore consapevolezza della lingua italiana, comprendendo al tempo stesso l'importanza di conoscere la tipologia e la struttura della lingua madre degli apprendenti. Tale competenza è infatti fondamentale perché permette al docente di prevedere in quali settori della lingua verranno incontrate maggiori difficoltà e di pianificare di conseguenza interventi didattici mirati.

La nozione di interlingua e la rivalutazione dell'errore concepito come risorsa, da nozioni teoriche apprese durante il percorso *online*, si sono rivelate strumenti operativi da poter utilizzare nella prassi didattica. Soltanto l'analisi dell'interlingua e l'attenzione alla tipologia di errore consente infatti al docente di capire a quale stadio del processo di acquisizione si trova l'apprendente; quali sono le aree della lingua in cui presenta maggiori problemi e che quindi necessitano di interventi di rinforzo; per quali contenuti linguistici è

pronto e quali sono le sue esigenze comunicative concrete; quali strategie mette in atto per rispondere a tali esigenze.

Mi sono infine resa conto dell'importante collegamento tra ricerca e pratica didattica, la prima in grado di fornire strumenti di osservazione, di analisi e linee guida per potersi orientare; la seconda esperienze, strategie e materiale su cui poter riflettere.

Lo stesso tipo di lavoro, funzionale a permettere il collegamento tra contenuti teorici e prassi didattica, è stato compiuto durante il modulo di pragmatica interculturale. Durante la fase *online* avevo preso contatto con il linguaggio settoriale e con i paradigmi teorici di riferimento; queste nozioni hanno però acquistato consistenza soltanto nel corso delle lezioni in presenza.

Il punto da cui siamo partiti è l'idea che la lingua sia essenzialmente uno strumento di azione: attraverso gli enunciati noi agiamo sul mondo. Cosa accade dunque quando la comunicazione non va a buon fine? Quali sono i fattori che possono influenzare, favorendola o ostacolandola, l'interazione tra persone appartenenti a contesti culturali differenti o tra parlanti nativi e non nativi? A queste domande ho cercato di trovare risposta durante le lezioni di pragmatica interculturale, avviando una riflessione sui fattori che devono essere tenuti in considerazione al fine di garantire un efficace scambio comunicativo: il significato implicito dei nostri enunciati, il riferimento a cornici culturali che non sempre sono condivise, il richiamo inconscio a conoscenze che vengono date, a volte erroneamente, per scontate, l'aspetto non verbale della comunicazione; tutti questi fattori devono essere gestiti in maniera consapevole e funzionale agli obiettivi didattici.

Nel corso di questa esperienza formativa mi sono dunque resa conto dell'importanza di impostare l'attività didattica tenendo in primo piano le istanze comunicative degli apprendenti e garantendo loro l'acquisizione di competenze che riguardano non soltanto la conoscenza della lingua, ma la capacità di utilizzarla in relazione ai diversi contesti.

Il tema dell'intercultura, già trattato dal punto di vista linguistico, è stato ripreso e affrontato da una prospettiva differente durante il modulo di pedagogia interculturale. In tale occasione mi sono trovata a riflettere sul mio modo di avvicinarmi alla diversità e sul modo in cui essa può essere gestita e valorizzata all'interno del contesto didattico. L'indagine sullo stereotipo come strategia messa in campo di fronte a ciò che non si conosce e la necessità di guidare noi stessi e gli apprendenti in un processo di riconoscimento e decostruzione degli stereotipi più comuni legati alle origini, al colore della pelle, all'appartenenza di genere è stato il fulcro del nostro percorso. Parallelamente si è affrontato il tema del rapporto tra docente e apprendente alla luce di due strategie:

empatia e *exotopia* (Sclavi, 2002), la prima consistente nel mettersi nei panni dell'altro valorizzando i punti di contatto e le somiglianze, la seconda, in cui mi sono meglio riconosciuta, puntante invece a garantire il riconoscimento e il rispetto dell'alterità. Le competenze acquisite nel corso di questo modulo riguardano dunque al tempo stesso: la capacità e la necessità di riflettere su di sé e sui propri atteggiamenti nei confronti degli apprendenti provenienti da diversi contesti culturali; la capacità di strutturare e proporre, all'interno del contesto didattico, attività che stimolino la conoscenza basata sull'esperienza e la predisposizione all'ascolto dell'altro.

L'aspetto più direttamente legato alla gestione della classe e della disciplina, strettamente connesso con il lavoro di progettazione e di selezione del materiale didattico, è stato affrontato compiutamente durante il seminario tenuto dal professor Mariani, durante gli incontri del modulo tessuto e nel corso delle lezioni di glottodidattica, programmazione.

Durante il seminario ho avuto modo di accostarmi alla professione attraverso il confronto con docenti dotati di maggiore esperienza e attraverso un tipo di lavoro in cui la riflessione sulle modalità di insegnamento si è intrecciata alla riflessione sulle modalità di apprendimento. Durante il seminario siamo stati dunque chiamati a svolgere costantemente un duplice ruolo: protagonisti attivi del processo di apprendimento e osservatori attenti, nei panni di docenti, delle modalità di svolgimento di tale processo e dei fattori che possono condizionarlo.

Questa impostazione è stata mantenuta nel corso degli altri tre moduli affidati a tre differenti docenti. In tale circostanza ho avuto la possibilità di entrare in contatto con il lavoro dell'insegnante di lingua, sperimentandolo però nell'ambiente protetto della classe. A una prima fase dedicata alla conoscenza, attraverso l'uso, degli strumenti a disposizione del docente (il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, le griglie di progettazione degli interventi didattici, il sillabo della Lo Duca), è seguita la fase in cui, attraverso un lavoro di tipo laboratoriale e in piccoli gruppi, ho avuto modo di confrontarmi con i colleghi, di comprendere concretamente in quali fasi si articolasse una lezione e in che modo le abilità potessero essere esercitate in maniera equilibrata.

L'importanza di tenere sempre fisso l'obiettivo comunicativo e di collegarlo ai contenuti linguistico-grammaticali; la necessità di fornire agli apprendenti tutti gli strumenti necessari per poter svolgere le consegne indicate; l'importanza di fornire *input* diversificati che possano essere adeguati ai diversi stili di apprendimento; la coerenza tra i contenuti proposti e quelli esercitati e verificati sono stati i nodi su cui siamo maggiormente soffermati e sui quali sento adesso di potermi muovere con consapevolezza. Avere chiari nella mia

mente questi concetti e tenerli come punti di riferimento, mi ha inoltre permesso di rapportarmi con disinvoltura al materiale didattico, imparando a selezionare ciò che di volta in volta mi sembrava maggiormente adatto al raggiungimento degli obiettivi preposti. Attraverso delle vere e proprie simulazioni abbiamo quindi lavorato non soltanto su quali contenuti proporre in classe, ma anche sul come proporli, riflettendo e mettendo a confronto strategie e approcci differenti (presenza o assenza della fase pre-abilità, impostazione delle attività post-abilità). Il lavoro in classe è inoltre servito a fare emergere dubbi e perplessità al fine di superarli prima di trovarsi concretamente in azione; un vero e proprio lavoro preparatorio che mi ha consentito di affrontare con serenità e maggiore sicurezza l'esperienza di tirocinio attivo.

L'aspetto della valutazione è stato invece affrontato in un altro modulo, durante il quale ho avuto modo innanzitutto di riflettere sul mio concetto di valutazione e su quale funzione avesse avuto nella mia carriera scolastica e universitaria.

Affrontando il tema della valutazione, in relazione al processo di insegnamento/apprendimento e dunque da una duplice prospettiva, mi sono resa conto di quanto avessi sempre e solo concepito la valutazione, dal punto di vista dell'apprendente, come un meccanismo di premio-punizione.

Partendo da tre tipi di interrogativi, come si valuta, cosa si valuta e soprattutto perché, è emersa invece un'idea più ampia di valutazione, intesa come momento formativo sia per l'apprendente che per il docente.

Esplicitati gli obiettivi della valutazione dal punto di vista del docente (rilevare la situazione di partenza, progettare consapevolmente i percorsi di apprendimento, riconoscere gli obiettivi raggiunti, individuare gli scarti rispetto alla prestazione richiesta, programmare attività di recupero e consolidamento, fare un bilancio dell'attività didattica) ho avuto modo di comprendere in che modo essa potesse acquistare un valore diverso anche per l'apprendente. Attraverso una valutazione chiara, declinata per indicatori e soprattutto trasparente, l'apprendente è infatti messo nelle condizioni di acquisire consapevolezza riguardo il proprio percorso e di individuare, insieme all'insegnante, strategie per migliorare.

Queste riflessioni sono state riprese durante una lezione dedicata alle certificazioni esistenti per l'italiano come lingua non materna. Attraverso l'analisi e il confronto tra le diverse prove, ho potuto infatti riflettere sui fattori che devono essere tenuti in considerazione nello strutturare le verifiche e nel valutarle, al fine di preparare gli apprendenti ad affrontare anche a questo tipo di esami.

L'aspetto della gestione dei materiali didattici è stato ripreso, da una prospettiva innovativa, nel corso delle lezioni incentrate sul tema della semplificazione dei testi. Durante questi incontri ho avuto modo di riconsiderare il mio rapporto con i testi scolastici, sviluppando un approccio più critico e meno passivo.

Attraverso le esercitazioni, funzionali a far comprendere la sensazione dell'apprendente di fronte a un testo non adeguato al suo livello e ai suoi bisogni formativi, ho potuto comprendere l'importanza di selezionare e, se necessario, adattare i testi scolastici affinché essi possano essere utilizzati al tempo stesso come strumenti per imparare la lingua e per apprendere i contenuti disciplinari. Soltanto un testo adeguato (sia dal punto di vista linguistico che formale) può infatti garantire all'apprendente la possibilità di attivare le proprie risorse (inferire significati dal contesto, collegare ciò che si conosce con ciò che è nuovo) al fine di progredire nel suo percorso di apprendimento.

Alcuni incontri sono stati infine dedicati all'esplorazione delle tecniche teatrali che possono essere applicate all'insegnamento delle lingue.

Tali tecniche, attraverso un approccio operativo e basato sull'idea di "agire" la lingua, consentono l'acquisizione di competenze comunicative e il superamento di quegli ostacoli (difficoltà di pronuncia, scarsa fluency, difficoltà di trasformare le conoscenze grammaticali in competenze) che non possono essere affrontati con lo studio tradizionale e individuale. Apprendere una lingua significa infatti innanzitutto essere in grado di usarla per soddisfare esigenze comunicative concrete, superando l'imbarazzo legato alla difficoltà di produrre suoni che non appartengono al nostro repertorio fonetico e acquisendo la capacità di decifrare non soltanto il linguaggio verbale dell'interlocutore, ma anche tutti quei segnali che si riferiscono all'aspetto non verbale della comunicazione e che sono culturalmente determinati. Mi sono dunque resa conto dell'utilità di questo tipo di approccio che coinvolge l'apprendente, nella dimensione fisica e mentale, e che gli consente di superare quella voragine, che troppo spesso si crea, tra conoscenza delle regole e loro reale utilizzo.

La sperimentazione delle tecniche del teatro dell'oppresso, mi ha portato inoltre a riflettere sull'importanza della dimensione psicologica nel processo di apprendimento/insegnamento di una lingua. È emersa con chiarezza la stretta connessione tra motivazioni e risultati: si impara meglio e più in fretta una lingua se la si usa per fare qualcosa, per divertirsi, per esprimere se stessi e per interagire con gli altri e se ciò accade in un contesto rilassato e cooperativo.

Questo rapido *excursus* tra le esperienze formative ha avuto come obiettivo principale

quello di focalizzare l'attenzione non tanto sulle tematiche affrontate, ma sul modo in cui esse sono state affrontate, rielaborate e trasformate in competenze.

Attraverso esempi, accenni e riflessioni ho tentato di ripercorrere le tappe di questo percorso che ha rappresentato la base su cui si sono innestate le esperienze di tirocinio, consapevole però dell'importanza di tutto ciò che è rimasto fuori da questo racconto: la complessità del percorso effettuato, la ricchezza di contenuti proposti, il contesto in cui tutto questo si è verificato; un contesto in cui lo scambio, il confronto, la collaborazione sono state le parole d'ordine e in cui i rapporti professionali e personali si sono intrecciati dandosi reciproco valore.

3. LE ESPERIENZE DI TIROCINIO

La scelta di raccontare in un unico paragrafo le diverse esperienze di tirocinio nasce dalla volontà di conferire ad esse un valore unitario; si è trattato infatti di un percorso graduale durante il quale sono stata chiamata a svolgere un ruolo progressivamente sempre più attivo e autonomo.

Durante le lezioni in presenza al ruolo di apprendente si era affiancato quello di docente; docente in potenza che nel laboratorio protetto della classe aveva potuto sperimentare, sbagliare, discutere sui propri errori e iniziare a costruire il proprio profilo professionale.

Il passaggio alla fase operativa è stato dunque abbastanza graduale; il primo tirocinio prevedeva infatti la mia presenza all'interno di una classe a fianco a un piccolo gruppo di colleghi e il nostro compito era essenzialmente quello di osservare le lezioni condotte dalle docenti, attraverso gli strumenti individuati durante le lezioni del modulo tessuto.

Non si è trattato quindi di semplice e meccanica osservazione, ma di un'osservazione guidata dai descrittori individuati nel *PEFIL*; tali descrittori, che durante le lezioni avevano generato non poche perplessità e la sensazione di eccessiva analiticità, si sono rivelati invece strumenti fondamentali in grado di farmi notare ciò che altrimenti sarebbe forse passato inosservato. Ogni aspetto della professione è stato analizzato e registrato: il modo in cui le docenti si avvicinavano alla classe, la loro posizione rispetto agli apprendenti, il loro ricorso più o meno frequente alla lavagna o a strumenti differenti, il clima in cui si svolgevano le lezioni, i *feedback* degli apprendenti e soprattutto il modo in cui veniva gestita la disciplina bilanciando e alternando l'esercizio delle diverse abilità.

Una cura particolare è stata riposta nell'osservazione delle strategie utilizzate per proporre i contenuti: il punto di partenza era sempre l'obiettivo comunicativo individuato e attraverso esso venivano affrontati i contenuti linguistico-grammaticali.

Ciò che però maggiormente ha attratto la mia attenzione, contribuendo ad assestare un duro colpo all'immagine tradizionale e direttiva di insegnante introiettata negli anni scolastici, è stata l'osservazione del modo in cui le docenti riuscivano a mettere concretamente in atto l'idea di lezione incentrata sull'apprendente, di cui tanto avevamo discusso durante le lezioni in presenza. Gli apprendenti, stimolati da *input* di vario genere, venivano lasciati liberi nel loro cammino di scoperta della lingua; liberi di formulare ipotesi, di confrontarsi con i propri pari e con la docente, senza paura di sbagliare e con la consapevolezza che ogni errore poteva invece rivelarsi occasione di crescita e di riflessione. La stessa posizione dell'insegnante, non più dietro una cattedra né seduta, e la percentuale ridotta dei suoi interventi rispetto a quelli degli apprendenti veicolavano uno specifico modo di concepire il processo di insegnamento/apprendimento. Un processo i cui protagonisti assoluti erano gli apprendenti, affiancati, aiutati e accompagnati dai docenti, pronti ad agire soltanto qualora il loro intervento fosse stato richiesto.

Mi sono inoltre resa conto dell'importanza di saper gestire e favorire la collaborazione tra pari all'interno della classe, in modo da garantire l'utilizzo della lingua obiettivo in ogni momento della lezione; venivano infatti formate, quando possibile, coppie o gruppi eterogenei dal punto di vista linguistico per evitare il ricorso alla lingua madre comune.

Il divertimento e il senso di riuscita erano aspetti privilegiati cui le docenti contribuivano, facendo ricorso a diverse strategie come l'utilizzo di musica di sottofondo e di materiali⁹ che potessero suscitare l'interesse degli apprendenti o l'organizzazione di attività ludiche in cui ciascuno era chiamato a esprimersi secondo le proprie possibilità e necessità.

Queste riflessioni sono il frutto di una sintesi tra ciò che è emerso dal lavoro di osservazione analitica compiuta attraverso le griglie e quanto contenuto nel mio diario di bordo; sono osservazioni e riflessioni ancora vaghe, poco contestualizzate che ho scelto di riportare per rendere l'idea di come in questa fase fosse tutto ancora da costruire. Mi sono dunque soffermata soltanto su quegli aspetti che in quel momento avevano più colpito la mia attenzione, spingendomi ad attivare un meccanismo di riflessione che ancora oggi mi accompagna.

La seconda tappa del percorso si è concretizzata invece nella partecipazione alla Summer School. Inizialmente avevo pensato di ricorrere al *report* scritto alla fine di questa esperienza per stilare questa parte dell'autobiografia.

Rileggendo però il testo a distanza di mesi¹⁰ mi rendo conto di quanto le riflessioni fatte in quella occasione siano forse troppo ingenue e facciano anche un po' sorridere. Mi rivedo il

⁹ Film, cortometraggi, canzoni o testi di interesse culturale e collegati al contesto.

¹⁰ Le lezioni della Summer School cui ho partecipato si sono svolte dal 4 al 15 Luglio.

primo giorno di tirocinio, nel pieno della torrida estate palermitana con indosso una maglietta targata Itastra e pronta a darmi da fare nella maniera più concreta e utile possibile. Mi rivedo mentre mi ostino a rivolgermi in italiano a un'apprendente svedese di livello AO che non riusciva a orientarsi e aveva chiaramente bisogno di una mano, assolutamente convinta che per favorire l'apprendimento non avrei dovuto mai e poi mai pronunciare una parola in una lingua che non fosse l'italiano. L'ingenuità e l'entusiasmo, la voglia di fare e la consapevolezza di non saper bene cosa fare e soprattutto come farlo, sono cose che riesco a capire e ad ammettere soltanto adesso; nel *report* invece emerge un'ostentazione di sicurezza e controllo cui forse aspiravo, ma che sicuramente in quella fase non possedevo ancora.

Il mio compito durante la Summer School doveva infatti essere molto più attivo.

Dovevamo partecipare alle lezioni a fianco della docente *tutor* e progettare noi stessi un intervento didattico da proporre durante una delle lezioni. Dovevamo inoltre affiancare gli apprendenti anche nel loro percorso extrascolastico, durante i pasti e le attività organizzate dalla scuola, per garantire loro una totale immersione nella lingua italiana e per sperimentare noi stessi il confronto diretto con apprendenti di altre culture.

Per raccontare questa esperienza la prima persona plurale è d'obbligo; tutto ciò che ho fatto, imparato, vissuto è infatti accaduto a stretto contatto con i miei colleghi. Durante questa fase ho sperimentato dunque concretamente una modalità di lavoro che non avevo mai prediletto: lavorare in gruppo. Andava bene il confronto e lo scambio durante le lezioni, la riflessione collettiva, ma per produrre risultati avevo sempre optato per l'impegno individuale. Chiamata invece a collaborare attivamente con i colleghi sia nella fase di osservazione e documentazione delle attività che in quella della progettazione ed esecuzione dell'intervento didattico, mi sono resa conto della necessità e della difficoltà di imparare in fretta a lavorare in gruppo. Questa consapevolezza, emersa gradualmente durante il tirocinio, è stata il portato fondamentale dell'esperienza. Con queste parole cerco di raccontarla nel *report*:

“Un'altra cosa che credo di aver capito e che sono sicura mi servirà nel corso della mia carriera professionale è l'importanza e la difficoltà di lavorare in gruppo. Per lavorare in gruppo è infatti necessaria grande umiltà, spirito di collaborazione, pazienza e apertura nei confronti dei colleghi, e queste doti si acquisiscono solo con l'esperienza. Lo stress e l'ansia, il caldo e le difficoltà connesse allo svolgimento delle attività collaterali al tirocinio sono state credo il nostro “battesimo del fuoco”; mi rendo conto che nulla di quello che è stato fatto è stato inutile; l'esperienza vissuta insieme ai miei colleghi ha rinsaldato infatti i

nostri rapporti, ci ha consentito di imparare gli uni dagli altri e, nonostante i momenti di isteria collettiva, ci ha forse reso dei futuri docenti migliori.” Forse non riscriverei un finale così retorico, ma mi sembra interessante notare il fatto che già in quella fase erano emersi dei punti che oggi, alla luce di tutta l'esperienza del master, mi sembrano fondamentali: l'umiltà come atteggiamento in grado di garantire una continua crescita; l'importanza del confronto e della collaborazione non solo in fase riflessiva, ma soprattutto operativa; la necessità di imparare a gestire l'aspetto psicologico; la consapevolezza che l'insegnamento non si riduca soltanto alla *performance* in classe, ma comprenda anche tutte quelle attività (il lavoro di progettazione e documentazione e il lavoro di *tutoring*) che con evidente ingenuità definisco “collaterali” e che invece, mi rendo conto adesso, rappresentano parte integrante della professione.

Oltre ad avermi permesso di affrontare questi aspetti, la Summer School è stata però anche la prima occasione in cui ho potuto mettermi alla prova come docente di lingua.

Dopo aver strutturato insieme ai colleghi un'attività di lettura sul Festino di Santa Rosalia, che si sarebbe svolto proprio in quei giorni, l'abbiamo proposta alla classe occupandoci ciascuno di una parte. A me è toccata la fase di *warm up* e prelettura in cui, con l'aiuto delle immagini, ho fornito agli apprendenti il lessico relativo. L'obiettivo comunicativo e i contenuti linguistico-grammaticali ci erano stati indicati dalla docente *tutor*, che ha inoltre provveduto a fornirci un riscontro al termine del nostro intervento.

La presenza fisica della docente *tutor* e dei colleghi e il supporto fornito dalla docente del modulo tessuto che ha seguito i nostri passi attraverso la piattaforma, controllando la correttezza delle ipotesi di intervento e suggerendo modifiche laddove necessario, mi ha aiutato ad affrontare questa “prima volta”, diluendo l'ansia e le perplessità nel gruppo di lavoro. Se dovessi darmi un giudizio adesso, chiaramente non potrei negare di essere stata pessima; ho parlato troppo velocemente e usando una terminologia non sempre adeguata e non ho puntato abbastanza l'attenzione sul lessico specifico. Avrei potuto scrivere le parole non conosciute alla lavagna o chiedere agli apprendenti di farlo loro stessi rendendo così la lezione più interattiva; avrei potuto fare tante cose che non ho fatto e di cui mi rendo conto soltanto oggi alla luce delle altre esperienze. Mi consolo tuttavia pensando che forse la capacità di saper riconoscere i propri errori rappresenta il miglior strumento in grado di misurare la propria crescita professionale.

Il terzo tirocinio, ribattezzato insieme ai colleghi ironicamente “tirocinio del terzo tipo” ha rappresentato, non a caso, il momento dell'incontro ravvicinato con la professione. Anche in questo caso il *report* stilato rappresenta il mio punto di riferimento per riattivare la

memoria e ripercorrere il cammino. Un *report* che ho scritto di getto, qualche giorno dopo la fine del tirocinio, e in cui emerge chiaramente una maturità diversa, una maggiore capacità di riflessione e autovalutazione e soprattutto un coinvolgimento che credo abbia segnato il punto di non ritorno del mio percorso formativo.

Quando mi è stato comunicato che avrei svolto il tirocinio attivo in una classe di livello Ao mi è subito venuto in mente un lungo dibattito apertosi durante le lezioni di glottodidattica relativo alla possibilità di svolgere un'intera lezione in lingua obiettivo anche con apprendenti di livello base. Erano infatti emerse le difficoltà legate a questo tipo di approccio, difficoltà che potevano nascere a causa dell'iniziale senso di frustrazione degli apprendenti o che potevano essere legate alla difficoltà da parte dei docenti di frenare il ben più semplice ricorso alla lingua veicolare per esplicitare i contenuti linguistico-grammaticali. Il dibattito era rimasto aperto; pur essendo tutti concordi sulla necessità di svolgere le lezioni in lingua obiettivo, non mi era però del tutto chiaro in che modo potessero essere affrontate le problematiche citate, quale potesse essere l'approccio più adeguato in una classe di livello Ao e in buona sostanza in che modo mi sarei dovuta comportare con questi apprendenti per garantire loro una buona formazione linguistica e un contatto non traumatico con il nuovo contesto, linguistico e non solo.

A tal proposito un buon sostegno alle mie riflessioni è stato il testo di Graziella Favaro (2002) in cui si chiariva come la necessità di fare lezione in lingua obiettivo non escludesse, ma anzi richiedesse la valorizzazione delle diverse lingue madre degli apprendenti, soprattutto se immigrati e in età scolare; il che, *mutatis mutandis*, poteva essere valido in generale anche per altre tipologie di apprendenti.

I dubbi sicuramente erano determinati dalla mia scarsa esperienza e dal fatto che, durante le precedenti esperienze di tirocinio, avevo avuto la possibilità di entrare in contatto soltanto con classi di livello elevato.

Mi rendevo dunque conto della grande opportunità, ma anche della responsabilità che avrei avuto: per circa metà del corso sarei stata io, sotto la guida e la supervisione della docente *tutor*, ad accompagnare gli apprendenti durante il loro percorso di scoperta della lingua italiana. A queste riflessioni si intrecciavano anche numerosi altri pensieri: la scelta del materiale didattico adeguato a suscitare l'interesse degli apprendenti; la necessità di analizzare con occhio critico le loro produzioni e sulla base di ciò capire a che punto del loro percorso verso la lingua obiettivo fossero, su cosa fosse più necessario soffermarsi o per cosa fossero più o meno pronti. Tutto ciò che sul piano teorico era stato affrontato, sviscerato e discusso, tornava a essere messo in discussione, ora che parte della

responsabilità delle scelte era mia.

La classe cui sono stata assegnata era composta da tredici apprendenti al loro primo contatto con la lingua italiana: nove ispanofoni, tre ragazze del Burundi con madrelingua kirundi e seconda lingua francese e un ragazzo polacco; tutti in Italia da non più di tre settimane e per motivi universitari.

La prima settimana, come da programma, è stata per me essenzialmente osservativa; una sorta di vero e proprio *warm up* durante il quale ho avuto modo di osservare lo stretto legame tra i contenuti linguistico-grammaticali e gli obiettivi comunicativi ossia la forte necessità per gli apprendenti di trovare le parole per potersi presentare, collocare nel nuovo contesto e, come dice la scala globale, soddisfare bisogni di tipo concreto: affittare una stanza, risolvere le questioni burocratiche legate all'inserimento nell'ambiente universitario, fare la spesa, doversi spostare in città usando i mezzi di trasporto a disposizione e facendo ricorso, se necessario, all'aiuto dei passanti.

Ho avuto dunque modo di osservare e di apprendere le strategie messe in atto dalla docente *tutor* per comunicare con gli apprendenti esclusivamente in lingua obiettivo e far sì che tutti accettassero di buon grado tale regola comprendendone l'utilità: entrata in classe la docente infatti ha subito cominciato a parlare in italiano, abbastanza lentamente e in modo chiaro, utilizzando termini semplici e tenendo fisso lo sguardo su ciascuno degli apprendenti; mi accorgo subito anche di come stia molto attenta a sondare le espressioni del loro volto e di come si serva delle mani e di tutto il corpo per comunicare, mettendo dunque in campo tutte le energie necessarie a favorire il contatto. Dopo essersi presentata, invita anche me a farlo e infine chiede ai ragazzi di fare lo stesso riutilizzando le stesse parole usate da noi; successivamente tali espressioni (*mi chiamo... vengo da...*) vengono scritte alla lavagna e analizzate. Viene dunque stabilito un primo contatto che sfocerà in un vero e proprio *brain storming* lessicale, funzionale a esplicitare ciò che gli apprendenti, in maniera più o meno consapevole, già conoscono. Mi appare quindi evidente come il procedimento atto a mettere in luce ciò che già si possiede rappresenti la base per costruire il percorso di apprendimento; scoprire quello che già si sa e diventarne consapevoli ha infatti una duplice funzione, motivante e rassicurante: rende gli apprendenti fiduciosi rispetto alle loro possibilità e scaccia via la sensazione di disorientamento tipica di chi si trova in un contesto nuovo caratterizzato da suoni, significati e categorie sconosciute o poco consuete.

Durante la prima settimana ho dunque attentamente osservato questi tredici ragazzi, la docente e il loro modo di interagire, ritagliandomi a poco a poco un mio spazio di

relazione, un mio ruolo. Ascoltavo i loro tentativi, cercavo di individuare e comprendere il loro personale approccio alla lingua e appuntavo le loro necessità. Una situazione verificatasi alla fine della seconda lezione mi ha inoltre portato a riflettere sulle motivazioni e sugli atteggiamenti dei diversi tipi di apprendenti: una ragazza ispanofona si avvicina a me e mi chiede di fare al suo posto una telefonata per prendere accordi relativi all'affitto di una casa; subito dopo però cambia idea e mi chiede piuttosto di aiutarla scrivendo una sorta di canovaccio della conversazione telefonica. Compresa la richiesta, mi metto subito a disposizione e insieme prepariamo il testo del messaggio focalizzando l'attenzione non solo sul contenuto, ma anche sulla forma: conversazione telefonica, formale, su un argomento specifico ossia l'affitto di una stanza. All'iniziale rinuncia si sostituisce immediatamente la volontà di esseri autonomi e di sfruttare ogni occasione per imparare qualcosa di nuovo. Mi rendo conto concretamente della differenza di approccio tra gli apprendenti in contesto L2 e quelli Ls. L'urgenza di comunicare per inserirsi all'interno del contesto in cui si trovano a vivere rappresenta la spinta maggiore per l'apprendente L2 che non può essere equiparata all'entusiasmo e alla voglia di imparare o alle motivazioni strumentali che guidano il percorso di un apprendente di Ls.

Ma la prima settimana è stata anche quella della progettazione generale e del riavvicinarsi alle griglie per utilizzarle questa volta con uno scopo diverso: non più solamente strumenti di osservazione, ma strumenti di autovalutazione utili a indirizzare l'azione didattica. Le ore successive alle lezioni della prima settimana, sono state quindi dedicate al lavoro di programmazione generale e settimanale svolto con la docente *tutor* che, oltre ad affiancarmi nel lavoro di progettazione e documentazione, si è mostrata disponibile a intavolare un confronto tra pari, mettendomi nella condizione di esprimere liberamente dubbi, perplessità, proposte e critiche; lunghe discussioni e riflessioni sulle prime impressioni, su come gestire e valorizzare l'eterogeneità degli apprendenti sia dal punto di vista linguistico, sia caratteriale, sulla necessità di individuare la giusta strategia per permettere al gruppo classe di funzionare. L'ostacolo più evidente era rappresentato dalla stessa composizione della classe: una maggioranza di ispanofoni infatti, se non gestita adeguatamente, avrebbe potuto significare sentir parlare in classe più spagnolo che italiano e avrebbe potuto determinare una situazione di isolamento nei confronti degli unici quattro apprendenti con madre lingua diversa. Bisognava dunque fare molta attenzione al modo in cui venivano formate le coppie e i gruppi di lavoro, tentando di renderli il più eterogenei possibile.

Questa prima settimana osservativa e analitica è stata dunque di fondamentale importanza

perché mi ha permesso di familiarizzare, in maniera progressiva e non traumatica, con gli apprendenti e soprattutto con il mio nuovo ruolo; ho potuto infatti, supportata dagli strumenti di osservazione già usati durante le precedenti esperienze, raccogliere elementi e filtrarli attraverso il confronto continuo con la docente *tutor*.

Ciò mi ha permesso di progettare il mio lavoro delle settimane successive in maniera oculata, con consapevolezza e con l'obiettivo puntato sulle esigenze comunicative degli apprendenti.

Nella selezione degli obiettivi comunicativi e dei relativi contenuti linguistico-grammaticali ho infatti seguito il criterio dell'individuazione delle istanze tipiche di quella particolare tipologia di apprendenti: studenti universitari che sarebbero rimasti in Italia per non meno di sei mesi e che avevano mostrato, sin dalla prima lezione, una forte motivazione all'apprendimento della lingua (necessaria per seguire le lezioni e per sostenere gli esami) e una particolare attenzione alla correttezza formale.

In questa fase mi sono dunque resa conto dell'importanza di utilizzare una griglia di progettazione¹¹ in cui, anche graficamente, risultasse immediatamente chiaro il collegamento tra obiettivi e attività e in cui vi fosse una scansione ordinata delle varie fasi della lezione. Ciò mi ha consentito di gestire due fattori importantissimi: il tempo e l'ansia.

Le mie prime progettazioni erano cariche di *input*, di attività, di contenuti; erano lo specchio dell'*horror vacui* e del desiderio di controllare e prevedere ogni attimo della lezione per non rischiare di essere colta impreparata. Tuttavia con il passare dei giorni ho iniziato a capire, grazie soprattutto alla guida della docente *tutor*, quanto importante e necessario fosse concedere agli apprendenti spazio e tempo, tutto lo spazio e il tempo di cui avevano bisogno per poter maneggiare, familiarizzare, giocare con la lingua, farla propria. Seguendo il consiglio prezioso della docente *tutor*, ho scelto dunque non guardare la griglia di progettazione, che conoscevo a memoria avendola approntata io stessa, ma di concentrarmi per sentire la classe, percepirla la presenza, la partecipazione, l'attenzione o la stanchezza. Questo consiglio si è rivelato fondamentale e ha innescato un circolo virtuoso: con il sostegno della griglia mi sono avvicinata alla classe e attraverso gli *input* e l'esperienza in classe ho migliorato la griglia.

Per supportare i miei interventi ho scelto inoltre di servirmi di una strategia appresa durante le precedenti esperienze di tirocinio: l'utilizzo della musica durante le attività di

¹¹ Già utilizzata per l'intervento durante la Summer School, la griglia di progettazione richiedeva l'esplicitazione dell'obiettivo comunicativo, dei contenuti linguistico-grammaticali, dei materiali didattici utilizzati, del tema affrontato, dell'abilità esercitata e infine una scansione delle fasi della lezione con le operazioni ad esse collegate (es. chiedo agli apprendenti di leggere il testo senza soffermarsi sulle singole parole, ma per comprendere il senso generale).

produzione orale, di riutilizzo dei contenuti appresi e durante le attività di lettura o immediatamente prima di un ascolto. L'utilizzo della musica per creare un ambiente rilassato e familiare ha avuto, io credo, anche altri importanti effetti: ha favorito, riempiendo i silenzi imbarazzanti, un più disinvolto confronto tra i ragazzi, specialmente tra quelli con diversa lingua madre; la presenza della musica li autorizzava infatti, nei momenti di confronto in coppia o piccolo gruppo, a non parlare se non si sentivano pronti, o a sperimentarsi, se pronti, nella produzione degli inconsueti suoni della lingua obiettivo, superando l'imbarazzo di sentire la propria voce rimbombare nel silenzio. La presenza di un sottofondo musicale ha inoltre concesso agli apprendenti di ritagliarsi uno spazio, svincolato dal controllo dell'insegnante, in cui l'apprendimento della lingua potesse realizzarsi soprattutto attraverso il confronto tra pari e l'autocorrezione. La musica infine ha permesso di spezzare il silenzio innaturale tipico del contesto classe: tante voci mescolate ai rumori provenienti dall'esterno e alla musica hanno dato luogo a un contesto comunicativo più autentico e dunque maggiormente adatto a facilitare l'interazione. Ciò che ho appena detto, riferendolo agli apprendenti, riguarda chiaramente in primo luogo anche me stessa: la musica mi aiutato a superare l'iniziale imbarazzo.

Questa esperienza è stata dunque il banco di prova che mi ha consentito finalmente di cominciare ad appropriarmi di quell'immagine di docente che nel corso del master aveva preso sempre più forma. Un'esperienza vissuta insieme alla docente *tutor* e circondata dagli altri docenti della scuola, disponibili al confronto e pronti ad ascoltare le mie talvolta ingenua domande e a darmi una mano per risolvere qualsiasi tipo di problema: dalla fotocopiatrice inceppata al proiettore da far funzionare, ai consigli relativi alla scelta del materiale più aggiornato. Proprio il loro sguardo e le loro parole sono state lo specchio attraverso il quale ho potuto controllare, passo passo, che direzione stesse prendendo il mio cammino e in quale punto preciso mi trovassi.

Del tutto differente, sia dal punto di vista psicologico sia formativo, e proprio per questo assolutamente fondamentale, è stata invece l'esperienza di tirocinio nelle scuole. La difficoltà con cui ho scritto il *report* è ancora viva nella mia mente e rispecchia credo la difficoltà incontrata nell'approcciarmi al contesto, certamente più complesso, della scuola pubblica e alla diversa tipologia di apprendenti. Il mio compito durante questa esperienza doveva essere di natura più osservativa e meno attiva; in realtà però nello stilare il *report* è emerso qualcos'altro, che a maggior ragione adesso, quasi al termine del mio percorso, riesco a focalizzare con più chiarezza.

Mi rendo conto infatti di quanto il mio ruolo, durante il mese di tirocinio presso la scuola

media Roncalli, sia stato ben più complesso: osservatore esterno e al tempo stesso attore interno al contesto osservato, in una posizione liminare, scomoda come ogni frontiera, ma ricca di movimento e di stimoli. In maniera più o meno consapevole mi sono ritrovata totalmente immersa nel contesto classe, perdendo talvolta di vista il motivo della mia presenza. Seduta accanto ai ragazzi, mi sono trovata più volte coinvolta nelle loro problematiche, partecipe della loro frustrazione, a volte complice nella dura battaglia contro la noia, il disinteresse e la sfiducia. Ho sperimentato concretamente la difficoltà di mantenermi in equilibrio sulla sottile linea che separa *empatia* ed *exotopia* (Sclavi, 2000). Da un lato la tensione inevitabile che mi portava ad essere “dalla loro parte”, a mettermi nei loro panni, a giustificarli per i loro comportamenti; dall'altro la consapevolezza della necessità di mantenere quel distacco che permette di riconoscere l'altro e di svolgere il proprio ruolo con professionalità. Questi argomenti, discussi durante le lezioni di pedagogia, sono diventati la chiave di lettura attraverso la quale ho interpretato la mia difficoltà.

“L'empatia ha a che fare con la capacità di mettersi nei panni degli altri, mentre l'exotopia ha a che fare con la capacità di riconoscersi diversi dagli altri. Con l'exotopia non mi limito a vedere e a sentire quello che mi aspetto di vedere e di sentire. Osservo l'altro permettendogli di essere diverso da me. Accetto di essere smentito, spiazzato” (Sclavi, 2000).

Molte domande sono emerse: in quali modi il docente può rapportarsi agli apprendenti? Quale atteggiamento si rivela maggiormente funzionale al raggiungimento degli obiettivi didattici. Ancora una volta mi si poneva di fronte, ma in un contesto totalmente differente, il tormentone che mi aveva accompagnato per lunghi mesi: tenere fisso l'obiettivo, sempre e comunque. Mettere al centro del processo di apprendimento l'apprendente, affiancarlo nel corso del cammino formativo lasciando che sia egli stesso costruttore consapevole del proprio percorso, tenendo le orecchie ben aperte per ascoltare riflessioni, dubbi, domande, critiche, e gli occhi spalancati, puntati sull'obiettivo.

I laboratori in cui sono stata inserita facevano parte del Progetto POR Intercultura “Una scuola a colori. Parole e immagini per imparare a convivere”. Un progetto che si svolgeva durante le ore curricolari e che puntava a portare avanti un lavoro sulla competenza testuale sia ricettiva che produttiva dei ragazzi delle classi coinvolte.

Le classi che ho avuto la possibilità di conoscere erano due prime e una seconda di una scuola che si trova inserita all'interno di un contesto particolarmente complesso, in cui la dispersione scolastica e il difficile inserimento dei ragazzi provenienti dalle zone più disagiate del centro storico rappresentano le problematiche che quotidianamente vengono

affrontate dai docenti e dal dirigente scolastico. La scuola media Roncalli è una di quelle scuole che potrebbe essere facilmente definita con l'etichetta “scuola difficile”. Così ci è stata presentata dagli stessi insegnanti, consapevoli delle difficoltà, ma fiduciosi nella possibilità che l'attuazione di un simile progetto potesse determinare un riscontro positivo da parte degli studenti.

I laboratori messi in piedi nelle tre classi erano inseriti all'interno del percorso didattico seguito dalle docenti di italiano, storia e geografia. Il lavoro di progettazione, che ha preceduto gli interventi in classe e in cui sono stata coinvolta dalla docente esterna, puntava essenzialmente alla semplificazione del materiale didattico e alla costruzione di attività che potessero stimolare l'interesse dei ragazzi e consentire una loro più attiva partecipazione.

Le classi, durante le ore del progetto, si sono dunque trasformate in veri e propri laboratori aperti alla collaborazione e alla partecipazione di tutti, docenti e studenti. È stato modificato, quando possibile e con il bene stare delle insegnanti curricolari, l'assetto dei banchi; alla tradizionale disposizione in due file si è sostituita una grande isola centrale che ha dato agli studenti la possibilità di lavorare a stretto contatto tra loro e a contatto con le docenti, di collaborare nell'esecuzione dei compiti assegnati e di partecipare concretamente alle attività proposte. Il fatto di sedere attorno ad un grande tavolo, di essere costantemente faccia a faccia con i propri compagni e con gli insegnanti, il dover condividere lo stesso spazio, lungi dall'essere una questione meramente formale, si è rivelata la condizione necessaria per impostare il lavoro laboratoriale. Un lavoro che ha avuto come obiettivo trasversale, ma non per questo in secondo piano rispetto agli obiettivi dichiarati e legati alle singole discipline, quello di abituarli gli studenti a concepire la scuola come luogo in cui sentirsi a proprio agio, in cui poter esprimere i propri bisogni, in cui poter discutere per cercare soluzioni condivise a problemi di qualsiasi tipo, in cui imparare ad ascoltare gli altri e se stessi liberandosi dai “rumori” esterni e dalla sgradevole sensazione di sentirsi costantemente proiettati *altrove* (Pennac, 2008).

Tutto questo naturalmente non è stato né immediato né semplice; il nuovo assetto, il clima rilassato, l'assenza della pressione legata alla paura del giudizio ha avuto inizialmente un effetto destabilizzante nei ragazzi. Nel corso del master avevo imparato che un clima rilassato e collaborativo era fondamentale per favorire l'apprendimento della lingua obiettivo, ma non mi aspettavo che ciò potesse determinare reazioni di altro genere: i ragazzi si alzavano, facevano confusione, litigavano tra loro per presunte invasioni dell'altrui spazio vitale. Le stesse strategie applicate a contesti diversi determinavano

risultati diversi. Ma quale era il risultato che volevamo ottenere?

Ripensando adesso all'apparente caos che si sostituiva all'apparente ordine, mi rendo conto della lezione fondamentale che questa esperienza mi ha consentito di imparare: lavorare in assetto laboratoriale significa assumersene i rischi, rinunciare all'idea tradizionale di scuola come luogo del silenzio cui siamo stati abituati e imparare a gestire il movimento, il rumore, tutto ciò che nasce dall'incontro tra persone, e capire cosa farne. Nei laboratori infatti si sperimenta e tutti gli esperimenti possono dar luogo a reazioni inaspettate. Ma sempre nei laboratori si fanno scoperte eccezionali.

Nelle ore passate a fianco ai ragazzi e alle insegnanti mi pare dunque sia accaduto proprio questo: si è avviato un processo, un processo che necessiterà del tempo e che ha come obiettivo quello di rendere i ragazzi consapevoli del loro ruolo attivo all'interno della scuola e del proprio cammino di formazione. Nel corso dei laboratori si è profilata infatti una terza via rispetto alla dicotomia silenzio/urlo, la via dell'ascolto attivo; si è aperta ed è stata sperimentata, sia dagli apprendenti che dai docenti.

Le attività proposte (sia in italiano, sia in storia e geografia) sono state progettate tenendo conto della necessità di raggiungere un duplice obiettivo: migliorare la competenza testuale sia ricettiva che produttiva degli apprendenti connessa alle singole discipline e colmare le lacune linguistico-grammaticali attraverso esercizi di rinforzo. Ho avuto modo inoltre di osservare da vicino il lavoro di semplificazione e adattamento del materiale didattico, realizzato per garantire l'accessibilità dei contenuti disciplinari anche agli apprendenti, in maggioranza dialettofoni, che presentavano difficoltà sia di produzione scritta e orale, sia di lettura e comprensione dei testi. Mi sono anche accorta che in simili contesti è preferibile fare ricorso a *input* audiovisivi per la presentazione dei contenuti didattici; in questo modo anche gli apprendenti con maggiori difficoltà di lettura possono essere coinvolti nelle attività ed essere messi nella condizione di svolgere compiti adeguati al loro livello, diminuendo l'ansia e il senso di frustrazione che si può generare davanti al testo scritto.

A questo tipo di riflessioni, di natura più metodologica, ho avuto modo di affiancare anche una riflessione più profonda sulla funzione di questo tipo di progetti e sul compito specifico del docente di lingua a stranieri all'interno di un contesto scolastico interculturale. Cosa si intende infatti per studente straniero? Il ricorso a questa categoria cosa ci dice della storia linguistica degli apprendenti? In che modo infine essa può essere funzionale a guidare la programmazione delle attività di educazione linguistica? A mio avviso questa categoria in simili contesti si rivela troppo generica e al tempo stesso

limitante: non è adatta a rendere l'identità stratificata degli apprendenti e soprattutto di coloro che hanno vissuto, in prima persona o indirettamente, l'esperienza migratoria. Isolamento, disagio e difficoltà linguistiche riguardano infatti spesso loro, ma riguardano anche, come è accaduto nelle tre classi che ho seguito alla Roncalli, apprendenti provenienti da contesti socio-familiari problematici.

Mi sono dunque resa conto dell'inutilità di selezionare gli interventi di rinforzo linguistico in base alla nazionalità degli apprendenti e del perché il progetto fosse invece rivolto a tutti gli studenti; in questa prospettiva mi è apparsa anche più chiara la mia funzione all'interno di quel contesto.

E' ritornata infine a profilarsi nella mia mente la tematica che mi aveva accompagnato durante il tirocinio alla Summer School, ma che ora assumeva maggiore importanza perché non si trattava più semplicemente della possibilità di collaborare per svolgere un compito, ma della necessità che all'interno del contesto scolastico si avvii una collaborazione costante tra i docenti al fine di portare avanti un progetto educativo e formativo che, attraverso i diversi contenuti e le diverse strategie, deve coinvolgere trasversalmente tutte le discipline.

CONCLUSIONI

Una duplice conclusione è quella che mi ritrovo a dover gestire in questo spazio: conclusione dell'esperienza e conclusione del tentativo di rielaborarla attraverso la scrittura. Mi tornano in mente in questo contesto le parole pronunciate durante un seminario dalla professoressa Mignosi¹²: "Bisogna tradirsi, bisogna tradire la propria immagine di insegnante". Ristrutturare continuamente la propria immagine di sé o, nel mio caso, strutturarla facendo ricorso non a un unico modello, ma imparando a decostruire i modelli, a integrarli, a confrontarli e ad analizzarli criticamente individuando punti di forza e punti di debolezza.

Durante i mesi del master, le diverse occasioni formative cui sono stata coinvolta mi hanno infatti dato la possibilità di smontare l'immagine parziale e bidimensionale di docente che avevo introiettato durante la mia carriera scolastica e universitaria, per costruirne una a più dimensioni in cui all'aspetto della *performance* in classe si aggiungeva la riflessione sulla scelta dei materiali, sulla capacità di raggiungere gli obiettivi, di strutturare le verifiche, di valutare, di cogliere le istanze diversificate degli studenti, di lavorare in *team*

12 La professoressa Mignosi ha tenuto un seminario sul lavoro in piccoli gruppi.

con gli altri docenti. Aspetti sui quali non mi ero mai soffermata.

In un percorso che mi ha visto sempre più attiva e responsabile delle mie scelte, le tematiche affrontate durante la fase *online* e le lezioni in presenza hanno acquisito concretezza e sono state interiorizzate compiutamente collegandosi a ricordi, volti e situazioni. Attraverso i diversi tirocini, diversi per il mio ruolo, per il contesto e per la tipologia di apprendenti, ho potuto esplorare i molteplici volti della professione di insegnante di italiano a stranieri, sapientemente guidata dai *tutor* e dai docenti che di volta in volta mi sono stati affiancati. Grazie al loro contributo ho imparato che la preparazione e la professionalità devono sempre essere accompagnate da una buona dose di flessibilità. Alla capacità di saper mantenere fisso l'obiettivo didattico deve infatti unirsi la capacità di riuscire a cogliere le esigenze degli apprendenti.

La necessità di rispettare le scadenze, senza tuttavia penalizzare la qualità dei risultati, mi ha consentito inoltre di imparare a gestire meglio il mio tempo dividendolo tra studio, preparazione delle lezioni, momenti di riflessione e confronto. Ciò ha avuto anche riscontro nella capacità di riuscire a gestire con oculatezza il tempo delle lezioni, fattore che percepivo inizialmente tra i più problematici.

Anche il mio stile di apprendimento ha subito delle modifiche attraverso la partecipazione a esperienze formative diversificate che richiedevano di volta in volta l'attivazione di risorse differenti. Ho capito dunque come la consapevolezza circa il proprio stile di apprendimento privilegiato e la capacità di adattare il proprio approccio per poter sfruttare al massimo ogni occasione di crescita e formazione, abbia un riscontro immediato sullo stile di insegnamento. Soltanto questa consapevolezza può infatti preservare dal rischio di proporre agli apprendenti esclusivamente il proprio modo di apprendere pretendendo che essi vi si adeguino. Le esigenze cognitive degli studenti possono infatti essere anche molto diversificate ed è compito all'insegnante cercare di variare la tipologia di *input* utilizzando più linguaggi integrati tra loro.

La prospettiva rigida che avevo interiorizzato durante gli anni universitari è stata progressivamente soppiantata dal recupero della dimensione ludica, creativa e sociale del processo di apprendimento. Attraverso la sperimentazione, come apprendente e come docente in formazione, dell'utilità dell'interazione tra pari ho capito come questa modalità di insegnamento/apprendimento rispecchi concretamente l'idea del sapere concepito come costruzione collettiva.

Apprendere una lingua non significa infatti semplicemente attivare un meccanismo di traduzione dalla lingua madre alla lingua obiettivo, ma significa innanzitutto confrontarsi

con mondi differenti e imparare a riorientarsi al loro interno. Le lingue sono specchio delle categorie concettuali attraverso le quali quotidianamente interpretiamo, ordiniamo e diamo un senso alla realtà che ci circonda, sono il nostro modo di costruire il mondo.

Il compito del docente di lingua dunque non può e non deve ridursi alla semplice azione di dettare le regole e di garantirne la corretta applicazione, ma è un compito molto più ampio che comprende la funzione di accompagnare il discente nel suo cammino verso la lingua obiettivo, sostenendone le motivazioni e interpretandone le istanze.

Ciò tuttavia non significa cadere nello stereotipo assistenzialista dell'insegnante fonte di ispirazione e punto di riferimento assoluto. In una visione di questo genere c'è infatti un errore di fondo: in questa dinamica è il docente a essere il fulcro attorno cui ruota il processo di insegnamento/apprendimento. A tale approccio ritengo invece più utile sostituire l'idea della cura reciproca che prevede docente e discente, ciascuno con il proprio bagaglio e nel proprio ruolo, a fianco durante un comune percorso di crescita che dovrebbe avere come obiettivo l'autonomia delle due parti.

Nel quadro più ampio dell'intero percorso di formazione le diverse esperienze hanno dunque acquistato un nuovo significato. Di certo i dubbi e le incertezze non sono scomparse, ai vecchi dubbi si sostituiscono i nuovi e gli interrogativi sempre aperti si moltiplicano; ma adesso sento di essere pronta a gestirli avendo imparato a cercare le risposte con umiltà, a sfruttare le occasioni di confronto con gli altri e a servirmi di tutti gli strumenti che mi sono stati messi a disposizione, che adesso sento come miei e riesco a maneggiare con più disinvoltura.

BIBLIOGRAFIA

- BETTONI C. (2006), *Usare un' altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, ECML, Graz.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DIADORI P. (2009) (a cura di), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Mondadori, Milano.
- FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, la Nuova Italia, Venezia.
- GIACALONE RAMAT A. (2003) (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- KEEFE, J.W. (1979), *Student learning styles*. Reston.
- KELLY M., GRENFELL M. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, University of Southampton. Trad. it., DIADORI P. (2007), *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di riferimento*.
- LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di Italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- MALEY A, DUFF A. (2005), *Drama Techniques: a resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge University Press.
- MARIANI L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- PENNAC D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Bologna.
- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- SCLAVI M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara-Milano.