

Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio

The school-museum relationship in student-teachers traineeship: the perspective of university tutors

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano Bicocca) – claudia.fredella@unimib.it

ABSTRACT

The research engaged university tutor teachers in focus groups to understand what role they give to the school-museum relationship in initial student-teachers' traineeship, through reflection on their representations and practices. It follows an initial exploratory phase that investigated, through the administration of questionnaires, the use of digital contents prepared by museums during the pandemic within the traineeships of Primary Education Sciences at the University of Milan Bicocca, which showed a mostly occasional use and little dialogue with the museums' educational services. From the analysis of the focus groups, carried out according to the constructivist approach of Grounded Theory, firstly came out several ideas of museum and relationships with the school, then the learning outcomes that tutors pursue through the dialogue with the museum in their classes, the strengths and weaknesses of this relationship encountered in their professional experience. Finally, they imagined how to promote a habit of dialoguing with museums in the traineeship paths, and some proposals emerged, especially concerning sharing of experiences.

La ricerca ha coinvolto tutor universitari in focus group per comprendere quale ruolo attribuiscono al rapporto scuola-museo nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti, a partire da una riflessione sulle loro rappresentazioni e le loro pratiche. Fa seguito a una prima fase esplorativa che ha indagato, tramite la somministrazione di questionari, l'uso dei contenuti digitali predisposti dai musei durante la pandemia all'interno dei percorsi di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, restituendone un uso per lo più saltuario e uno scarso dialogo con i servizi educativi dei musei. Dall'analisi dei focus group, condotta con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory, sono emerse in primo luogo le idee di museo e di relazione con la scuola, quindi gli obiettivi d'apprendimento che i tutor perseguono attraverso il dialogo con il museo nelle loro classi, i punti di forza e le criticità di questa relazione incontrate nel loro vissuto professionale. Infine, hanno immaginato come promuovere nei percorsi di tirocinio un'abitudine al dialogo con i musei e sono emerse alcune proposte, soprattutto inerenti la condivisione di esperienze.

KEYWORDS

Teacher Education, Heritage Education, Museums, Primary School, Early Childhood Education.

Formazione Insegnanti, Educazione al Patrimonio, Musei, Scuola Primaria, Scuola dell'infanzia.

1. Background

La ricerca muove dal presupposto che relazione tra la scuola e le istituzioni culturali presenti sul territorio si debba sostanziare in uno scambio tra i saperi pedagogico-didattici e i saperi "sapiienti" (Chevallard, 1985), per far vivere agli alunni un'esperienza realmente significativa del patrimonio culturale che permetta di sviluppare competenze trasversali di cittadinanza (Bortolotti et al., 2008).

Il museo in quest'ottica può svolgere un ruolo decisivo di mediatore e agente di cambiamento, diventare "un'aula decentrata per la ricerca" (Calidoni, 2008, p. 29) e contribuire a sviluppare un'assunzione di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale stesso. Anche nelle *Indicazioni Nazionali* si auspica la promozione della "conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi 'segni' leggibili sul territorio" (MIUR, 2012, p. 73) attraverso percorsi didattici interdisciplinari, che connettano esperienze scolastiche ed extrascolastiche, formali e non formali.

Il dialogo tra scuole e istituti culturali è sostenuto a livello ministeriale anche attraverso il *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*¹ che dal 2015 viene stilato annualmente dalla Direzione generale educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura. Si menziona esplicitamente la necessità di una progettazione condivisa nel rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, con l'obiettivo di costruire un'offerta educativa integrata in linea con i principi di accessibilità e partecipazione fissati dalla Convenzione di Faro – Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale per la Società – del 2005.

Anche i risultati del progetto Erasmus Plus STEP – "Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio" – mostrano come l'apertura del dialogo scuola-territorio richieda una fondamentale fase di co-progettazione, nella quale insegnanti e educatori delle diverse istituzioni coinvolte possano condividere contenuti, obiettivi e strategie (Balconi et al., 2017; Fredella & Zecca, 2020). Grazie all'analisi degli studi di caso condotti nei diversi Paesi è stato possibile codificare il rapporto con il territorio in diversi livelli di complessità – 1. uscita didattica "chiavi in mano"; 2. scelta consapevole delle attività sul territorio in coerenza con la progettazione in classe; 3. co-progettazione (Fredella, 2018) – e portare evidenza di come, solo grazie allo scambio e al confronto tra i saperi dentro e fuori la scuola, alla concessione ai bambini dello spazio necessario per esplorare e fare ricerca, si possano promuovere apprendimenti significativi e complessi.

1 dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio

Un ruolo centrale per affrontare la complessità di questi percorsi riveste la formazione insegnanti, iniziale e in servizio, e cruciale è dunque promuovere, a partire dalla formazione universitaria, una “professionalità in ricerca” (Vannini, 2018, p. 18), aperta al dialogo e una postura riflessiva sulle proprie rappresentazioni e sul proprio agire didattico.

Una scarsa consapevolezza delle potenzialità educative del territorio in generale, e del museo in particolare, da parte degli insegnanti in formazione è emersa da un’indagine, che ha coinvolto studenti del primo e quinto anno di SFP presso l’Università di Milano Bicocca, rilevando come le uscite sul territorio, tra le pratiche didattiche che gli intervistati dichiarano di voler proporre ai loro futuri studenti, siano menzionate in percentuali assai esigue, 12% nel primo anno e 16% nel quinto anno (Fredella, 2022, p.157).

Quanto sia necessario promuovere la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per sostenere questo scambio proficuo tra scuola e territorio lo dimostrano anche i dati di una precedente ricerca, realizzata nel 2014 con un campione di 73 studenti del secondo anno di SFP, che rileva come il 55% non abbia visitato alcun museo nell’ultimo anno (Zuccoli, 2014, p. 300).

2. Le domande di ricerca e il quadro metodologico

La prima parte della ricerca, condotta tra fine 2020 e inizio 2021, ha indagato le relazioni attivate tra scuola primaria e museo durante il lockdown imposto dalla pandemia COVID-19, attraverso la somministrazione di questionari agli insegnanti tutor accoglienti e agli studenti tirocinanti di SFP dell’Università di Milano Bicocca². Dall’analisi dei questionari è emerso come fossero rari i casi in cui sono stati utilizzati i contenuti digitali dei musei e in nessuna esperienza si sia instaurato all’interno del percorso di tirocinio un dialogo con i servizi educativi del museo (Fredella, 2021). Restituiscono dunque un grado di interazione scuola-museo molto basso, seppur legato a un momento estremamente problematico e circoscritto.

La seconda parte della ricerca, illustrata nel presente contributo, ha coinvolto i docenti tutor coordinatori, figure chiave di cerniera tra la formazione iniziale e la scuola (Balconi et al., 2020), in una riflessione sul rapporto scuola-museo con l’intento di far emergere le loro rappresentazioni di museo, le relazioni tra scuola e museo che abitualmente attivano nelle loro classi e nei percorsi di tirocinio che coordinano e individuare quali condizioni, a loro avviso, consentano un proficuo dialogo tra le due istituzioni.

L’obiettivo di condurre i tutor a esplicitare le proprie rappresentazioni (Moscovici, 2005) e condividere le pratiche in essere tra scuola e museo, sia nelle loro classi sia nei percorsi di tirocinio dei propri studenti, si è tradotto nella conduzione di focus group esplorativi con una traccia strutturata (Corrao, 1999), che ha permesso ai partecipanti di definire ed esplicitare significati soggettivi, arricchendoli via via con altri aspetti sollecitati dal dibattito (Acocella, 2005).

2 I questionari sono stati somministrati a 268 studenti (tasso risposta 21%) e 243 tutor (tasso risposta 24%).

Traccia dei focus group

- Che cosa vi viene in mente se dico museo?
- Che tipo di rapporto avete con i musei nella vostra progettazione? (Potete fare qualche esempio?)
- Il rapporto scuola-museo è presente nei percorsi di tirocinio che coordinate?
- Immaginate una modalità per far sì che all'interno del tirocinio le future insegnanti siano formate al dialogo con il museo e il territorio più in generale?

Fig. 1 Traccia dei focus group

Si è scelto di coinvolgere le tutor del T4³ - tirocinio del quinto anno- con l'intento di focalizzarsi su esperienze con studenti giunti quasi al termine del percorso accademico, così da poter avere un quadro delle competenze in uscita. Si è deciso di dividere il gruppo delle 12 tutor (tra cui due insegnanti della scuola dell'infanzia, 9 della primaria e una dirigente) in due incontri (1h 32' e 1h 09'), per dare spazio a tutte nella discussione e favorire l'interazione, in considerazione anche della necessità di svolgerli online. La composizione dei gruppi è stata scelta casualmente sulla base delle disponibilità individuali.

L'analisi delle trascrizioni dei focus group è stata condotta con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008) e si è scelto di seguire sia un metodo *bottom up*, sia una codifica *top down* ancorata alle rappresentazioni e ai modelli emersi dalla letteratura di riferimento (Krippendorff, 2004, p. 363).

D: 2: FGscuolaMuseoAtlas

l'ultima, qualcuna me l'ha già rubata e entusiasmo ed esperienza
S: posso aggiungere quelle che mancavano?
C: certo
S: allora memoria... e una cosa che a me piace, tanto innovazione
C: avete qualcosa da aggiungere anche sulla base di quello che hanno detto le altre?
M: ma lo aggiungerei condivisione
P: Sì, siamo in sintonia, io avevo l'immagine, non so per quale motivo, ma penso per immagini quindi ogni tanto mi succede, alla parola museo mi è venuto in mente ponte. Ponte perché si aprono veramente tanti spazi nuovi, di contatti, ecco in quest'ottica qui.
M: Posso aggiungere una cosa discorso che faceva L.? Allora io farei anche una distinzione importante, che ci sono musei con delle opere d'arte straordinarie che hanno una ricchezza diciamo incommensurabile e ci sono musei invece che vivono su esperienze immersive e che vanno molto, non dico di moda perché di moda è riduttiva come parola, diciamo che sono importanti per le scuole come ritorno, come esperienze sensoriale da parte dei bambini, pensiamo non so ai nuovi di Venezia per esempio dove si ci sono delle opere d'arte, però di fatto non sono i capolavori a cui siamo abituati no quando pensiamo nel nostro immaginario al museo. Allora pensare oggi a un museo virtuale nel senso che in realtà poi dentro sei immersa in un contesto di linguaggi che sono quelli della contemporaneità e pensare un museo come quello di Torino, a cui faceva riferimento L., la difficoltà anche della banalità dei laboratori e dei percorsi dedicati alle scuole. Qui c'è tutto il discorso poi di come la scuola organizza una visita al museo che cosa vuole, diciamo che cosa intendiamo per museo, che cosa vogliamo che i bambini fruiscono da questa uscita e quanto sono preparati nel saper leggere i contesti in cui li portiamo. Quindi questo è un altro aspetto cioè dare la possibilità di interpretare linguaggi di codificare e decodificare.

esperienze
portato personale
opportunità
tipologie museo
patrimoni
tipologie museo
esperienze
esperienze
patrimoni
rappresentazioni
linguaggi
criticità
logistica
linguaggi

Fig. 2 Esempio della prima fase di creazione delle etichette (Atlas.ti 8.1)

- 3 Ringrazio sentitamente per la loro partecipazione e il loro prezioso contributo Maria Beverina, Carolina Cabrini, Samanta Cappucci, Mariagrazia Cavagna, Antonella Ester Colombo, Rita Contarino, Paola Gaiero, Milena Mor, Laura Moroni, Paola Soldi, Daniela Strada, Monica Tamburrini.

Nella prima fase di etichettatura dei testi con il software Atlas.ti si è utilizzata sia la funzione Auto Coding, sia una codifica aperta che è andata poi via via a integrarsi con la prima nelle letture successive, fino a giungere al raggruppamento delle etichette in categorie.

Nella fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole degli insegnanti, seguendo un processo analitico di “nominazione” dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84) e in un secondo momento si sono identificati i concetti salienti (Tarozzi, 2008, p. 93) attraverso una “codifica focalizzata” (ibidem) con l’obiettivo di “esplosione (esplicitare) frammenti di testo per far emergere tutti i significati possibili che il testo è in grado di generare” (ivi, p. 86). Senza entrare nel dettaglio di un’analisi “parola per parola” secondo le indicazioni di Glaser (Glaser, 1998, in Tarozzi, 2008), le parole degli insegnanti hanno guidato nella seconda fase della codifica al raggruppamento delle etichette in categorie, e infine, seguendo il processo ricorsivo e ciclico tipico di un’analisi grounded, all’identificazione di macrocategorie significativamente rappresentative di “temi salienti che sono in grado di interpretare più estesamente ampie porzioni di dati” (ivi, p. 94).

3. Analisi dei dati

L’etichettatura del testo, l’estrpolazione e l’analisi delle citazioni ha condotto quindi a un’organizzazione dei temi principali in un sistema di macro-categorie e categorie illustrato in Figura 1.

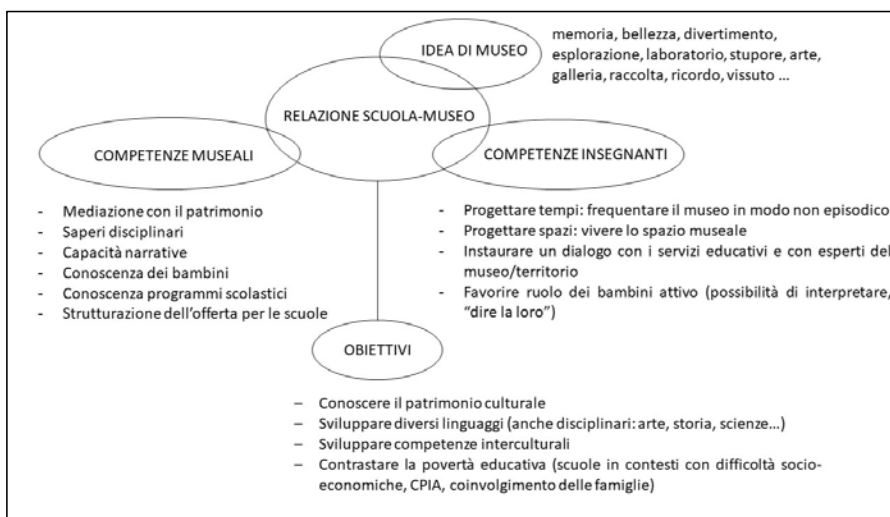


Fig. 3 Mappa delle categorie e macro-categorie

3.1 L’idea di museo

Per il primo tema, la definizione di museo, si riportano nei word cloud in Figure 4 e 5 le parole più frequenti. Si è deciso di mantenere distinti i due gruppi per restituirne le peculiarità.



Fig. 4 Word cloud dei termini utilizzati nel primo FG nella definizione di museo (memoria e bellezza 3x; divertimento, esplorazione, laboratorio stupore 2x, altri 1x)



Fig. 5 Word cloud dei termini utilizzati nel secondo FG nella definizione di museo (memoria 3x; arte, galleria, laboratorio, raccolta, ricordo, vissuto 2x, altri 1x)

Per questa prima domanda si è scelto di procedere con un giro di “tavolo” così da raccogliere le idee di tutte le partecipanti, che autonomamente, nonostante non fosse stata data alcuna indicazione in merito, hanno cercato di non ripetere parole già dette, talvolta sottolineando come fossero state “rubate” loro da qualche intervento precedente. Si rileva in questi scambi all’interno dei focus group

un certo grado di influenza reciproca, che ha condotto a una co-costruzione del discorso, nella quale risaltano gli aspetti del fenomeno condivisi (Acocella, 2005).

Ne emerge un quadro estremamente poliedrico di museo, evocato come “esperienza sensoriale a 360°”, con caratteristiche molto differenti che spaziano dall’odore di muffa alla fisicità del laboratorio, dall’ascolto di storie alla visione di meraviglie. Per molte delle tutor il museo è un luogo d’affezione, vissuto nel privato ancor prima che nell’esperienza professionale.

Degno di nota nel secondo gruppo l’emergere di una polisemia del termine “casa-museo”, che da alcune partecipanti è percepito come stereotipo di noia - “non ha niente di interessante, è vecchia, sorpassata” - o distanza - “qualcosa con cui tu però non ti puoi relazionare qualcosa di intoccabile di distante da te” - mentre per altre evoca un luogo affascinante, sia le Case Museo propriamente dette, sia case private ricche di “memoria”, che permettono di “scoprire il vissuto delle persone attraverso gli oggetti”.

È stato inoltre richiesto nel secondo gruppo di chiarire “cosa s’intende” per museo, di arrivare a una definizione condivisa, dalla quale sono stati esclusi i “parchi giochi” come ad esempio l’Archeopark, e si è invece allargato lo sguardo comprendendo patrimoni presenti sul territorio seppur non conservati in un luogo circoscritto, avvicinandosi dunque a un’accezione di museo diffuso, che include patrimoni paesaggistici e immateriali.

3.2 La relazione scuola-museo

Una prima macro-categoria individuata riguarda gli obiettivi d’apprendimento, disciplinari e trasversali, che si intendono perseguire nella relazione con il museo, nella quale si sono individuate le seguenti sotto-categorie:

- conoscere il patrimonio culturale;
- sviluppare diversi linguaggi (anche disciplinari: arte, storia, scienze ...);
- sviluppare competenze interculturali.

Come abbiamo già sottolineato nel riportare le definizioni di museo, la relazione tra scuola e museo risente molto del vissuto delle insegnanti e dai loro racconti emerge che spesso le proposte che progettano per le loro classi coinvolgono patrimoni con cui loro in primis hanno sviluppato familiarità. Il tema della familiarità si ritrova tuttavia anche in un’accezione negativa di “consuetudine” a riproporre negli anni alcune uscite (ad esempio all’Archeopark di Boario Terme per le classi terze, o al Museo Egizio di Torino per le quarte) come “un po’ dei cliché, delle usanze”, alle quali le insegnanti neo-immesse molto spesso si devono adeguare.

Nella relazione con il patrimonio emerge in modo preponderante il tema della “bellezza” (è il termine più ricorrente insieme seguito da “memoria”), che viene declinato come un’opportunità di sviluppo di un “senso estetico”, di conoscenza delle opere d’arte, dei “capolavori”, e viene anche sottolineato come l’incontro con l’arte possa diventare un’occasione per parlare di emozioni.

“Bisogna dare [ai bambini] strumenti che aprano alla poesia del museo, a esperienze che sono educazione alla bellezza; non li hanno, sono analfabeti da quel punto di vista, che poi è legato anche tutta la parte delle emozioni.”

Tra i diversi patrimoni museali menzionati si sottolinea anche l'importanza di realtà più piccole, la cui preziosità sta nel radicamento sul territorio e nella capacità di sapersi raccontare.

“Dal punto di vista di opere esposte non stiamo parlando di grandi cose, la bellezza di questo piccolo museo [della città di Chiari] in realtà sta nel saper raccontare e nel saper attivare i percorsi con quel che c'è lì e poi saper lavorare in rete con le scuole.”

Nelle esperienze riportate dalle tutor sono coinvolti musei di diverse tipologie – artistici, scientifici, storici e archeologici – e sono emerse appieno le potenzialità del dialogo con i saperi “esperti” presenti nei musei, che consente ai bambini di confrontarsi con una pluralità di linguaggi.

“Pensando all'idea di museo, proprio come strumento educativo, c'è la possibilità di acquisire conoscenze nozionistiche, ma anche con delle modalità creative, c'è l'avvicinamento l'opera d'arte o alla storia, penso anche a tutti i siti archeologici. E comunque [si deve] dare valore sempre all'aspetto di rielaborazione creativa da parte dei bambini rispetto alla fruizione di quello che il museo propone. Questo ovviamente ha senso se poi è inserito con senso nella tua progettazione.”

“Il nostro obiettivo è proprio quello di trasformare il museo da spazio a luogo, il museo è un luogo della scuola. Poi va bene io vengo da una cultura umanistica [...] e forse ho fatto anche dei percorsi che mi permettono di accompagnare i bambini con più facilità perché sono i linguaggi sui quali ho sviluppato delle competenze.”

Il tema dei linguaggi viene sollevato anche in riferimento alla chiave interculturale evidenziandone le opportunità e le criticità.

“Ho avuto una bellissima esperienza alla Pinacoteca di Brera coi bambini. Organizzano dei bellissimi laboratori, in più c'è anche multiculturalità, perché comunque l'arte diciamo che richiama un po' un linguaggio comune, che poi era una caratteristica del lavoro fatto a Brera.”

“Condivido assolutamente la difficoltà a volte di accompagnare i bambini, tanto più bambini che vengono anche da realtà completamente differenti dalle nostre, a conoscere il territorio e linguaggi di questo territorio, le manifestazioni artistiche; perché la scienza diventa un ponte di contatto, ma la manifestazione artistica volte un ponte di distanza o comunque di non comprensione con chi viene da un'altra cultura.”

Gli obiettivi dell'incontro con il patrimonio, il cui valore viene sottolineato con ancor più urgenza in contesti “dove manca tutto”, vengono anche collegati ai temi dell'educazione alla cittadinanza. Emerge uno stretto legame con il Goal 4 dell'Agenda 2030, relativamente al contrasto alla povertà educativa – in contesti con difficoltà socio-economiche o nei CPIA – e si solleva il tema delle opportunità che offre il coinvolgimento anche delle famiglie.

“Bisogna fare in modo che il patrimonio museale entri veramente nella didattica quotidiana, che sia un'offerta che venga fruita il più possibile da tutti. Io penso veramente alle scuole di periferia, là dove c'è una povertà anche educativa, una cosa di questo genere, portata a regime, può avere un valore;

ciò portare la bellezza, la cultura, la sperimentazione là dove veramente manca tutto, diventa una cosa di senso. Dopodiché sarà anche più semplice poi coinvolgere i docenti nell'urgenza dell'educazione civica, perché se comunque c'è una comunità che pensa insieme delle cose, dopo la comunità partecipa alle proposte reciproche."

"Queste offerte dei musei nei confronti dei bambini rappresentano delle vere e proprie opportunità per alcuni di avvicinarsi [al museo] con un linguaggio comprensibile e quindi di creare anche un desiderio di trasmettere anche alle loro famiglie questa consuetudine di essere portati al museo, perché è difficile che una famiglia che non ha gli strumenti lo proponga, invece l'entusiasmo che il bambino riporta a casa rispetto a un'esperienza vissuta al museo può veramente essere un ascensore per quelle famiglie."

"Questa idea di patrimonio che ci siamo dette stamattina si lega in maniera fantastica a tutto il curricolo di educazione civica e perché lì c'è tutto il discorso anche dell'Agenda 2030, dove ci sono tutti questi temi e poi c'è l'educazione digitale, quindi secondo me la Bicocca dovrebbe davvero rimodernare tutti i curricula degli studenti e fare proprio un focus sull'importanza dell'educazione ampliando e aumentando questi sguardi."

3.3 *Competenze insegnanti*

Un secondo insieme di etichette è stato raggruppato nella macro-categoria delle competenze degli insegnanti. In questa categoria si ritrovano soprattutto aspetti logistici e relazionali della progettazione didattica:

- progettare tempi: frequentare il museo in modo non episodico;
- progettare spazi: dare ai bambini la possibilità di vivere lo spazio museale;
- instaurare un dialogo con i servizi educativi e con esperti del museo/territorio;
- favorire un ruolo attivo dei bambini (possibilità di interpretare, "dire la loro").

"Abbiamo chiesto di poter accedere in un orario dove non era molto alta l'affluenza di pubblico e abbiamo dato la possibilità ai bambini di scegliere un'immagine, una fotografia, [...] di potersi mettere nella posizione che preferivano davanti a questa immagine, quindi sdraiati, seduti, in piedi, più vicini, più lontani, e immaginare la storia di queste persone."

In merito alle esperienze di tirocinio una docente, storica dell'arte, solleva il tema della scarsa preparazione degli studenti in educazione artistica e vede l'opportunità di colmare le lacune pregresse, proprio attraverso la strutturazione di esperienze in museo che tocchino diversi linguaggi.

"Gli studenti che non hanno o un interesse personale o non hanno precedentemente svolto un percorso in questa direzione [artistica], diversamente che ad esempio dalla matematica e dagli altri linguaggi, su questo non hanno un'adeguata preparazione, di conseguenza il tirocinio forse offre proprio le opportunità di far acquisire agli studenti queste attenzioni o di far sperimentare o condividere. Quindi magari la ricchezza e la fortuna del tirocinio è che appunto i linguaggi dei diversi studenti, come dei diversi tutor coordinatori, possono diventare proprio una base una base di lavoro e anche di conoscenza [...] mettere in comune delle esperienze e stare attenti nel

percorso di tirocinio a toccare tutti i linguaggi, che sono comunque la base per poi poter proporre esperienze di qualità in qualsiasi direzione, compreso un approccio al patrimonio culturale.”

Sulla possibilità di avviare all’abitudine alla co-progettazione con i musei nel percorso di tirocinio emergono anche delle perplessità.

“Non so come sia possibile fare, come dare questa possibilità agli studenti, perché è fatta dalle nostre esperienze.”

Il tema delle competenze degli insegnanti viene anche affrontato con uno sguardo più ampio rispetto a quelle presenti nel gruppo, più in generale relativamente alle “abitudini” più diffuse nelle scuole, in particolare a partire dal contributo della dirigente scolastica.

“Loro [le tutor] sono delle eccezioni, raramente è capitato di trovarmi con docenti che hanno queste abitudini, questa anche passione. Ero a scuola fino a un anno e mezzo fa e non ho mai avuto docenti che mi dicevano “Presidente ho fatto la visita al museo virtuale”. Vi dico quando tornerò a scuola venite tutte da me!”

“Quella maestra che porta fuori spesso i bambini è tartassata dai suoi colleghi, perché lo provo anch’io, invece è una risorsa per il suo istituto. Se io fossi la mamma sarei felicissima, fossi la collega sarei felicissima, fossi la dirigente direi ‘caspita è un fiore all’occhiello per il mio istituto’, invece il contrario. È vero quello che dici tu L., succede proprio come dici tu, si cerca di omologare di appiattare.”

Si è ragionato, infine, su come contrastare questo “appiattimento” e in entrambi i gruppi è emersa fiducia nelle future insegnanti e al tempo stesso timore di una loro rapida omologazione “al ribasso” una volta entrate nella scuola.

Si sono tuttavia individuati alcuni obiettivi da perseguire durante il tirocinio, per favorire l’abitudine al dialogo con il territorio, considerato anche che nel T3 il focus è il rapporto con il contesto:

- condivisione esperienze virtuose con musei e istituzioni culturali negli incontri di progettazione (creare un archivio a disposizione dei tirocinanti);
- favorire sviluppo di competenze ad hoc dei tutor: corsi di formazione (es tour virtuali con google maps, sviluppo competenze digitali);
- coinvolgere i tutor accoglienti: vivere il tirocinante in classe come opportunità per lavorare con il territorio.

“Deve essere previsto all’interno del percorso di tirocinio un momento che sia specifico per questa cosa perché non deve capitare per caso, deve essere studiato, ragionato deve essere progettato a monte.”

“Secondo me nel tirocinio l’idea di questa educazione [al patrimonio] parte proprio da uno dei Focus del tirocinio stesso che è quello del contesto. Troppo spesso a volte rimaniamo ancorati a un contesto diciamo micro, chiamiamolo così, che è il contesto dell’aula, del plesso quando ti va bene, e molto spesso poi la vista anche in verticale viene a mancare nelle letture degli studenti e quindi su questo, grazie, perché questa occasione riporta l’attenzione anche sul fatto che il contesto è il dentro e il fuori la scuola, anche macro.”

3.4 Competenze museali

Dal racconto delle esperienze emergono chiaramente anche le competenze incontrate all'interno dei musei, di educatori ed esperti, e le criticità che invece talvolta impediscono l'attivazione del dialogo.

I temi emersi sono stati raggruppati in queste principali categorie:

- mediazione con il patrimonio;
- saperi disciplinari;
- capacità narrative;
- conoscenza dei bambini (scuola dell'infanzia e primaria);
- conoscenza programmi scolastici;
- strutturazione dell'offerta per le scuole.

“La mediazione dell'esperto è essenziale perché rende quell'oggetto... da normale lo rende meraviglioso. Perché assegna una storia a quell'oggetto, lo inserisce in un percorso, va a raccontare da dove è arrivato, magari aggiunge anche dei particolari emotivi che coinvolgono i ragazzi e poi l'oggetto se lo ricordano [...]. Diventa parte della loro storia, da oggetto qualunque diventa un oggetto significativo.”

Un tema sollevato a più riprese da alcune insegnanti è quello della difficoltà della scuola dell'infanzia a trovare un'offerta adatta ai bambini 3-6 anni.

“Comunque diciamo che l'offerta per la scuola dell'infanzia negli ultimi anni si è arricchita per certi aspetti, nel senso che hanno aggiunto laboratori molto esperienziali e qualcuno è stato anche capace di aggiungere all'esperienza sensoriale, un'esperienza più immersiva attraverso anche l'utilizzo di grandi schermi interattivi, l'utilizzo della musica... e dove i bambini hanno vissuto una sorta di drammatizzazione. Quando siamo andate al Castello Sforzesco abbiamo fatto la vita nei castelli e i bambini si sono travestiti, hanno quindi drammatizzato delle esperienze.”

“Il museo è per noi appetibile soltanto quando riusciamo a concordare con il museo proposte adatte ai nostri bambini, 3-6 anni, ad esempio al MUBA dove permettono esperienze molto immersive con i bambini e i laboratori.”

Nella relazione con il museo si ritrova in più di un intervento il fatto che l'insegnante si senta talvolta percepito dal museo come un “cliente” a cui fornire un prodotto “preconfezionato” e non un interlocutore, e si sottolinea come questo sentito non agevoli la propensione ad aprire un dialogo.

“Forse potrebbe essere un'idea che le associazioni museali stesse pensassero a delle forme di co-progettazione con le scuole, potrebbe essere il museo a proporsi, non soltanto in occasione delle mostre. Perché cosa accade spesso: in occasione delle mostre il museo fa una presentazione agli insegnanti dove racconta quello che però già comunque ha confezionato, quindi la posizione è quella dove noi siamo considerati dei beneficiari e quindi anche da parte nostra tutto sommato c'è un approccio delegante rispetto a questa cosa qui.”

4. Conclusioni

Dalle parole delle tutor il tirocinio emerge come luogo di scambio e incontro tra saperi e linguaggi, derivati anche dai diversi background e vissuti dei formatori e degli studenti.

Se da un lato per la maggior parte riportano un proprio vissuto professionale di relazioni proficue con musei di diversa natura, dall'altra emerge come l'interazione con il museo non sia un'abitudine diffusa nella scuola e rilevano anche negli studenti, futuri insegnanti, una scarsa familiarità con i linguaggi dei musei.

Per affrontare questa lacuna, si è ipotizzato di inserire all'interno del tirocinio attività in partenariato con Istituzioni culturali per permettere agli studenti di sperimentare in prima persona come co-progettare con il territorio e formarli a radicare maggiormente in esso il proprio sapere e conseguentemente la loro pratica insegnante. Riconoscendo la "forza del territorio si può appieno valorizzare il suo ruolo di mediatore nei processi di adattamento dei bambini al proprio ambiente di vita, in particolare attraverso la cultura e il patrimonio che racchiude e costituisce (Barthes, Champollion & Alpe, 2018).

I futuri insegnanti potrebbero in questo modo comprendere appieno il contributo prezioso che questa sinergia tra 'dentro e fuori' la scuola, può offrire a supporto delle discipline e come possa divenire funzionale allo sviluppo, in loro ancor prima che nei bambini, di competenze trasversali.

L'attivazione di un "patto" educativo scuola-museo diviene ancor più urgente nella contemporaneità della realtà pandemica, nella quale le memorie collettive, che i musei conservano e comunicano, possono avere un ruolo sociale fondamentale nella "riconciliazione degli antagonismi" (Gurian, 2021).

La sostenibilità di questa relazione si basa sulla capacità delle diverse istituzioni di mettere a servizio di un progetto comune i propri saperi e le proprie competenze, attivando una progettazione interistituzionale (Mascheroni, 2009, p. 365) con un intrinseco valore formativo per tutti gli attori coinvolti.

Nella terza parte della ricerca, in corso nell'anno scolastico 2021-22, si sono attivati studi di caso su esperienze di tirocinio di studenti di SFP, condotte tra scuola e museo, con l'intento di riportare "sul campo" il quadro emerso dai questionari e dai focus group.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di sociologia*, 37, 63-81.
- Balconi, B., Fredella, C., Nigris, E., & Zecca, L. (2017). Ciudadanía, sostenibilidad y patrimonio: un análisis curricular (educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: currículo formal y prácticas didácticas). In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 324-332). Universidad de Córdoba e AUPDCS.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(35), 215-239.
- Barthes, A., Champollion, P. & Alpe Y. (Eds.) (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. ISTE.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Calidoni, M. (2008). La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della

- scuola. In M. T. Rabitti & C. Santini (Eds.), *Il museo nel curricolo di storia* (pp. 19–39). FrancoAngeli.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Charmaz K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Corrao, S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire, *Sociologia e ricerca sociale*, XX(60), 94-106.
- Fredella C. (2018). Storia locale ed educazione alla cittadinanza attiva: un'alleanza tra scuola e territorio, in A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, (pp. 185-210). Pensa MultiMedia.
- Fredella, C. (2021). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, XIX(1), 702–720.
- Fredella, C. (2022). *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*. Junior-Bambini.
- Fredella, C., & Zecca, L. (2020). Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education. *Revista Investigación En La Escuela*, 100, 88–101.
- Gurian, E.H. (2021). *Centering the Museum: Writings for the Post-Covid Age*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2 ed). SAGE.
- Mascheroni, S. (2009). Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa, in R.M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per "la strategia di Lisbona"* (pp. 363-372). Patròn.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio, in L. Mortari, (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, (pp. 1-44). Mondadori.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI", in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24), FrancoAngeli.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*. Junior-Spaggiari.