



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

**Dottorato di ricerca in SCIENZE DELLA PERSONA E DELLA FORMAZIONE
ciclo XXX
S.S.D: M-PED/03**

**UN DISPOSITIVO PER LA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI DOCENTI
L'ANALISI DELLA PRATICA PROFESSIONALE
COME METODO DI RICERCA E INTERVENTO**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Antonella MARCHETTI

**Tesi di Dottorato di: Lorenzo De Cani
Matricola: 4411866**

Anno Accademico 2016 / 2017

INDICE

Introduzione	5
 PARTE PRIMA – Formazione e sviluppo professionale degli insegnanti	
 1. La formazione iniziale dei docenti	14
1.1 La Scuola secondaria superiore e i suoi professori	16
1.1.1 <i>Prima dell'Unità d'Italia</i>	
1.1.2 <i>Il regio professore dell'Italia unita</i>	
1.1.3 <i>Tra fine Ottocento e primi del Novecento</i>	
1.1.4 <i>Il periodo delle Guerre mondiali (1915-1945)</i>	
1.1.5 <i>Il secondo Dopoguerra</i>	
1.1.6 <i>Gli anni Sessanta e Settanta</i>	
1.1.7 <i>La nuova domanda di scolarizzazione</i>	
1.2 La formazione iniziale dei docenti di Scuola secondaria nel secolo scorso	28
1.3 I corsi di specializzazione <i>post-lauream</i>	31
1.4 Le tre indagini IARD: spunti di riflessione sulla formazione iniziale	35
1.5 Conclusioni	38
 2. Aggiornamento e formazione in servizio degli insegnanti	40
2.1 Le concezioni in gioco	41
2.2 L'aggiornamento dei docenti	44
2.2.1 <i>Tra Ottocento e Novecento</i>	
2.2.2 <i>Dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta</i>	
2.3 Gli snodi della formazione in servizio per gli insegnanti	49
2.4 Il nuovo millennio	58
 3. Professionalizzazione e professionalità	62
3.1 Le professioni e la funzione docente	63
3.1.1 <i>Da mestiere a professione</i>	
3.1.2 <i>E' l'insegnamento una professione?</i>	
3.1.3 <i>Identità e ciclo di vita del docente</i>	
3.1.4 <i>Considerazioni conclusive</i>	
3.2 Professionisti in formazione	77
3.2.1 <i>Formazione permanente</i>	
3.2.2 <i>Educazione degli adulti</i>	
3.2.3 <i>Educazione informale e apprendimento dall'esperienza</i>	
3.2.4 <i>Professional vision</i>	
3.3 Conclusioni	96

PARTE SECONDA - Lo sviluppo professionale “in azione”

4. Formazione e sviluppo professionale all'estero	99
4.1 Elementi di comparazione tra esperienze di formazione in servizio in alcuni Paesi.....	100
4.1.1 <i>I documenti dell'Unione Europea</i>	
4.1.2 <i>I risultati della ricerca TALIS: Teaching and Learning International Survey</i>	
4.2 Alcuni casi specifici.....	115
4.3 Considerazioni finali.....	122
5. L'insegnamento: lavoro da analizzare “in azione”	125
5.1 Lavorare e insegnare oggi.....	125
5.2 Analisi del lavoro e formazione.....	130
5.2.1 <i>Origini e sviluppi dell'analisi del lavoro</i>	
5.2.2 <i>Basi teoriche e problematiche aperte</i>	
5.2.3 <i>Implicazioni per la formazione dei docenti</i>	
5.3 Riflessione e formazione en-action.....	141
5.4 Conclusioni.....	147
6. Metodi e strumenti per l'analisi delle pratiche	149
6.1 Il rapporto tra teoria e pratica nella formazione.....	150
6.2 Strumenti.....	151
6.2.1 <i>La videoanalisi nella ricerca</i>	
6.2.2 <i>Tecniche di autoconfronto e co-esplicitazione</i>	
6.3 Superare l'isolamento dei docenti.....	166
6.4 Approcci di particolare interesse.....	168
6.5 Conclusioni.....	171

PARTE TERZA – La ricerca

7. Il progetto e il percorso di ricerca	173
7.1 Ipotesi e domanda di ricerca.....	173
7.2 Il disegno della ricerca.....	175
7.3 Quadro metodologico.....	178
7.4 Strumenti di raccolta dei dati.....	180
7.5 Scelta e descrizione dell'unità di analisi.....	185
7.6 Relazione del field.....	187
7.7 Considerazioni finali.....	191

8. I dati della ricerca	193
8.1 Con chi abbiamo lavorato.....	194
8.2 Dati raccolti sulla formazione in servizio.....	199
8.2.1 <i>La formazione in servizio nell'esperienza dei docenti</i>	
8.2.2 <i>La formazione in servizio auspicata</i>	
8.3 Dati relativi alla ricerca.....	212
8.3.1 <i>Le verbalizzazioni della pratica</i>	
8.3.2 <i>Il confronto tra pari</i>	
8.4 Valutazione dell'esperienza.....	223
8.4.1 <i>L'esperienza di essere registrati</i>	
8.4.2 <i>Il vissuto emotivo durante il percorso</i>	
8.4.3 <i>Cosa è stato portato a casa</i>	
8.4.4 <i>Aspetti significativi della ricerca</i>	
8.4.5 <i>Condizioni per la replicabilità</i>	
8.5 Considerazioni finali.....	231
Conclusioni	236
Bibliografia	250
Allegati	

Introduzione

Il ruolo della formazione nel contesto attuale

Da alcuni decenni stiamo vivendo un periodo di forte trasformazione delle configurazioni sociali innescato dallo sviluppo e diffusione della tecnologia digitale, cui più recentemente si sono sommati gli effetti di una crisi economica globale ancora oggi non risolta. Una delle principali problematiche generata da questa congiuntura è quella relativa al rapido cambiamento, dall'esito imprevedibile, cui sta andando incontro la maggior parte dei mestieri e delle professioni, messi profondamente in discussione nelle loro modalità di svolgimento – o perfino nella stessa ragione di esistere – dalle opportunità offerte dalla Rete così come dalle inedite possibilità di spostamento di capitali, forza lavoro e merci.

In tale contesto emerge come necessità primaria un adeguamento dei sistemi formativi affinché non solo possano sopravvivere ai rivolgimenti in atto, ma contribuiscano a governarli: ne deriva, dunque, l'urgenza di ripensarne l'organizzazione per affrontare le sfide della società dell'informazione, svolgendo il proprio compito all'altezza del ruolo che le mutate condizioni sociali richiedono. Il mondo della scuola ha trovato un recente assetto di riforma nella Legge 107 del 2015 che ha introdotto alcune novità su vari fronti nel sistema scolastico. Uno dei temi centrali, che ha trovato traduzione operativa nei successivi Decreti Attuativi (17 aprile 2017), è quello della formazione degli insegnanti delle scuole secondarie, aspetto spesso trascurato in passato ma particolarmente carico di conseguenze sul valore dell'offerta formativa rivolta alle giovani generazioni.

La formazione dei docenti per la qualità dell'insegnamento

La questione della qualità del corpo docente sconta la presenza del mito, tenace quanto inesatto, secondo il quale “docenti si nasce” alimentato da poetiche produzioni cinematografiche dove il carisma personale dell'insegnante risolve ogni problematica che può insorgere nell'esercizio di questo mestiere. Tale modello è d'ostacolo quando si tratta di prendere – o anche solo di prefigurare – decisioni di politica scolastica inerenti la preparazione e selezione dei docenti. Per migliorare il livello professionale di chi opera nelle classi è certamente suggestivo l'ideale di puntare sulla possibilità di attrarre l'eccellenza tra i candidati illudendosi di selezionare così chi sia “portato” per la professione; d'altra parte, è acquisito da tempo che un buon insegnante è ben più della somma di titoli attestanti il mero possesso di conoscenze disciplinari che la preparazione universitaria fornisce. Oltre a ciò, anche quantitativamente risulterebbe improponibile pensare di costituire un esercito – che viene stimato, in Italia, intorno alle 900.000 unità (ISTAT, 2017) – di sole eccellenze. Risulta più adeguato, invece, porsi l'obiettivo di considerare un sistema di formazione in servizio che

intervenga periodicamente e direttamente nel qualificare l'intera classe docente, senza attendere che un lento *turn over* diffonda riforme e cambiamenti introdotti lentamente attraverso la formazione iniziale.

Un intervento dell'*Economist* (giugno 2016) affronta il tema ribadendo che né la sola formazione iniziale, pur se accademica, né la sola pratica professionale riescono a coprire le necessità di una professionalità che, nel tempo, deve affrontare sfide sempre nuove: “around the world, few teachers are well enough prepared before being let loose on children. The idea of improving the average teachers could revolutionise the entire profession. What teachers fail to learn in universities and teacher-training colleges, they rarely pick up on the job. They become better teachers in their first years, as they get to grips with real pupils in real classrooms; but after that, improvements tail off”. Il calo progressivo citato non è imputabile ad altro che all'isolamento in cui i docenti si trovano ad operare e che può essere contrastato solo da risorse esterne indispensabili per un reale sviluppo professionale.

Una formazione in servizio degli insegnanti non autoreferenziale, dunque, costituisce una condizione fondamentale per sviluppare competenze e dar loro continuità. Al fine di sostenere la qualità del sistema scolastico è necessario supportare un continuo apprendimento che sia trasformativo (Mezirow, 1991), che accresca cioè l'autonomia, ma che riduca allo stesso tempo questo isolamento dei docenti. Rivoltella (2014) richiama l'immagine del Barone di Münchhausen che si solleva da sé dalla palude in cui stava sprofondando, evidenziando il rischio “di dare per scontato, in modo un po' demagogico, che la formazione dei docenti possa avvenire sostanzialmente entro i confini della loro stessa categoria professionale. È un equivoco pericoloso: non capisco come si possano dare dei margini di crescita professionale del corpo docente, se non si istituisce una relazione fertile con il mondo dell'università e della ricerca”.

Per quanto riguarda gli intenti migliorativi del sistema scolastico, al centro di qualsiasi possibilità di cambiamento profondo si colloca la categoria dei docenti che occorre considerare come elemento imprescindibile della qualità dell'istruzione offerta agli studenti. Risulta quindi inevitabile interrogarsi circa le modalità più efficaci con cui gli insegnanti, a propria volta, vengano formati coerentemente con le loro funzioni in chiave rinnovata. Senza arrivare a sostenere che sia solo il professore a “fare la scuola”, tuttavia serve un buon insegnante per fare un buon alunno. Pertanto, non si possono pensare forme di intervento ad ampio spettro che non considerino le reazioni dei docenti, così come le loro esigenze e condizioni di lavoro.

Negli ultimi anni, dicevamo, abbiamo assistito in Italia ad una decisa volontà di riformare le modalità di formazione iniziale e di accesso alla professione; d'altra parte, anche di fronte alla migliore preparazione iniziale possibile, questa non potrà mai riuscire a garantire il possesso di abilità e competenze in grado di supportare il docente lungo tutto il corso della propria carriera. Quello che maggiormente può aiutare nell'affrontare questa situazione di così accentuata incertezza è l'ampliarsi delle prospettive di formazione che, come oggi viene accettato per tante altre categorie, devono diventare *life long* anche per i docenti, che sarebbero così in grado di far fronte ai cambiamenti in modo autonomo. L'investimento migliore da rendere operativo, dunque, è nella formazione in servizio, momento spesso trascurato dagli impegni di riforma del sistema scolastico.

Tuttavia, come già accennato, l'attuale situazione di scarsità di risorse porta il problema della sostenibilità degli interventi legati alla formazione in servizio più in alto nella scala di priorità dei fattori da considerare: se sono disponibili pochi fondi, sarebbe opportuno impiegarli in modo da ridurre la necessità degli interventi. Alla luce di queste considerazioni, la direzione più logica in cui muoversi sembra essere quella di lavorare sull'acquisizione, da parte dei docenti, di competenze tali da poter risultare utili e applicabili anche a problemi al momento non individuabili. Il perseguimento di questo obiettivo, se si vuol promuovere un innalzamento qualitativo duraturo del livello professionale di un docente che già mette in pratica routine più o meno costanti, non può essere demandato al mero aggiornamento dei contenuti disciplinari. Oltre all'offerta di formazione contenutistica in risposta alle varie "urgenze" (spesso transitorie e legate al contesto), serve pertanto un'offerta di sviluppo professionale che possa far acquisire competenze e, soprattutto, meta-competenze.

Anche autorevoli indagini e rilevazioni nell'ambito OCSE e dell'Unione Europea confermano che gli insegnanti delle scuole secondarie dichiarano necessità più marcate sul versante delle problematiche didattiche ed educative che nell'ambito della preparazione disciplinare. In previsione del quadro strategico europeo *Education and Training* del 2020, che fissa le priorità in questo ambito per i Paesi membri, cominciano a diffondersi approcci di sviluppo professionale ad impianto etnometodologico-fenomenologico, attento a ciò che le pratiche "dicono" della vita ordinaria d'aula, valorizzando pienamente il punto di vista e la testimonianza dei pratici-insegnanti in grado di promuovere non solo una didattica più efficace, ma anche maggiore riflessività (Vinci, 2011).

In questo senso aver l'occasione di sviluppare una competenza autoriflessiva rappresenterebbe la soluzione alle numerose sfaccettature della formazione in servizio dei docenti: questa sarebbe personalizzata, aderente al contesto (e al momento della vita

professionale del docente), utile per affrontare qualunque problema dovesse presentarsi nel futuro e permetterebbe, una volta concluso il relativo processo di formazione, che i docenti siano dotati di strumenti e competenze per proseguire in modo autonomo.

I contributi su questo tema delle competenze professionali sono concordi nell'affermare che il grado di efficacia di un docente in situazione non dipenda tanto dal possesso di nozioni teoriche o capacità pratiche in sé, bensì (quando se ne è in possesso) dalla capacità di attivarle intenzionalmente e di mobilitarle in sinergia. Quello a cui si deve mirare è una modalità di azione consapevole, durante la quale cioè si faccia esperienza dei costrutti teorici posseduti richiamandoli come sostrato delle decisioni. Si tratta di un processo di negoziazione tra ciò che si sa e si mette in pratica abitualmente e i nuovi schemi di azione divenuti possibili per l'acquisizione di saperi: "il tempo dedicato a questo processo, che nel linguaggio comune viene definito 'mettersi in discussione', deve consentire al soggetto di lavorare liberamente su di sé per ripensarsi nelle proprie convinzioni, per creare uno spazio di simulazione di un possibile e per indagare traiettorie differenti" (Magnoler, 2012, p.90).

La formazione in servizio dei docenti come oggetto di ricerca

Dato questo quadro relativo al nostro ambito di interesse, volendo passare alla sua traduzione operativa in un progetto di indagine, ci siamo mossi tentando di evitare alcuni limiti ricorrenti circa le consuetudini di ricerca nel nostro Paese: a tale proposito viene rilevato come spesso "la scelta dei temi e degli sviluppi appare per lo più conseguente alle spinte (talvolta alle mode) innovative e alle urgenze indotte da questo o quel provvedimento normativo o emergenza attuativa; le metodologie non sempre appaiono adeguatamente differenziate, complementari ma altresì rigorose così da conferire sufficiente autorevolezza a risultati e conclusioni; non si coglie il ruolo proattivo e orientativo della ricerca che anticipa scenari, dischiude prospettive, delinea sfide; le politiche scolastiche non dispongono di fondamenti scientifici e culturali idonei e si espongono ai condizionamenti ideologici e mediatici" (Viganò, in Lisimberti, 2006, p.6). Ci siamo pertanto orientati verso una ricerca che, insistendo su un ambito non sufficientemente indagato (rispetto alla formazione iniziale, ad esempio), potesse risultare significativa nell'aprire prospettive innovative; inoltre, abbiamo cercato tra le metodologie di indagine le più adatte ad approfondire la pratica d'insegnamento senza limitarci alle più utilizzate e ci siamo quindi chiesti se esistessero strumenti e percorsi adeguati al nostro scopo e quali fossero tra questi quelli migliori da applicare nel contesto della secondaria di secondo grado italiana.

Dal punto di vista normativo il tema della formazione in servizio non appare al momento ancora sufficientemente definito; infatti, la Legge 107/15, al comma 124, stabilisce che "la

formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale” ma, al momento attuale (settembre 2017), neppure i successivi Decreti Attuativi (17 aprile 2017) hanno riguardato la formazione in servizio ma solo quella iniziale. E’ invece entrato in vigore il finanziamento erogato a ciascun docente, tramite carta elettronica, per l’acquisto di testi o iscrizione ad attività di aggiornamento, nonché per l’accesso a eventi culturali. A livello scolastico, la partecipazione ad attività di formazione in servizio rimane normata dal Contratto Nazionale del Lavoro attualmente in vigore (CCNL relativo al personale della scuola 2006/09, artt 64 e 66 del 29/11/2007) che prevede tali attività come un diritto del personale cui l’amministrazione deve rispondere garantendone la possibilità di fruizione. Infatti, oltre le ore settimanali da dedicare all’insegnamento (18 per la scuola secondaria), è previsto un monte ore per attività funzionali alla prestazione d’insegnamento (deliberate dal Collegio dei Docenti) mentre sono contemplati cinque giorni nel corso dell’anno scolastico per la partecipazione a iniziative di aggiornamento con l’esonero dal servizio e con sostituzione ai sensi della normativa sulle supplenze brevi vigente nei diversi gradi scolastici (comma 5, art 64 del CCNL 2006-2009).

Il testo noto come La Buona Scuola (pubblicato il 17 marzo 2015) affronta in alcuni paragrafi i principi che dovranno ispirare future azioni di strutturazione della formazione in servizio rendendola un’opportunità di crescita, e quindi un diritto del docente, ma anche un obbligo per lo stesso docente nei confronti degli studenti. Il previsto e correlato Piano per la formazione dei docenti (2016-2019) insiste sul rendere la formazione in servizio parte integrante della funzione docente e fondamentale per lo sviluppo professionale e per il miglioramento dell’istituzione scolastica e introduce l’articolazione in Unità formative paragonabili al computo di impegno dei CFU universitari; una piattaforma per l’incontro tra la domanda e l’offerta di formazione e il portfolio di ogni docente contribuiscono a delineare un quadro più operativo. Come per ogni innovazione prefigurata, tutto dipenderà dalla capacità di traduzione nella pratica dei principi elaborati.

Il progetto di ricerca

Coerentemente con gli studi sulla professionalità docente e sull’educazione permanente, la nostra ipotesi di partenza si è strutturata attorno a una concezione della formazione in servizio come luogo privilegiato per promuovere un’evoluzione del docente da insegnante capace a insegnante esperto. Per far questo, l’esperienza d’insegnamento – e quindi una certa familiarità con la pratica – è preconditione essenziale per poter ripensare proprio questa stessa.

Nella prima parte del nostro lavoro abbiamo affrontato la tematica della formazione dei docenti ripercorrendo la sua evoluzione a partire dalla fase storica che ha condotto all'unità nazionale. Nel primo capitolo vengono analizzate le radici storico-culturali e le trasformazioni della scuola secondaria e dei suoi professori in Italia a partire dalle differenti situazioni presenti negli Stati pre-unitari fino agli inizi del ventesimo secolo. Si afferma progressivamente la centralità del docente e della sua formazione, mentre numerosi sono i dibattiti che in quasi un secolo e mezzo affrontano la sfida di definire funzioni e ruoli di una categoria che non può permettersi alcun ritardo rispetto ai progressi tecnologici e socio-economici. L'analisi della letteratura ha trovato inizialmente riscontri soprattutto in tema di preparazione iniziale, unica formazione al mestiere dell'insegnante secondario che per lungo tempo ne ha costruito il modello. Nel capitolo successivo abbiamo approfondito le modalità di formazione in servizio attraverso le sue declinazioni che, dalle prime azioni di aggiornamento, giungono fino alle recenti istanze della professionalizzazione del corpo docente. Prendendo le mosse dalla stretta connessione che unisce la formazione iniziale a quella in servizio, si registra il tardo apparire di quest'ultima nei dibattiti teorici nell'ambito delle scienze dell'educazione, anche se questa oggi nel tema della formazione continua dei docenti può contare oggi su un'inedita attenzione, anche legislativa, di cui si dà conto nel corso del lavoro. Attraverso lo studio delle caratteristiche e dei presupposti dello sviluppo professionale in generale, nel terzo capitolo, abbiamo potuto ricondurre, il ragionamento nell'ambito della formazione permanente rivolta agli insegnanti. Se rispetto agli insegnanti di altri gradi scolastici, il professore ha potuto contare soprattutto su una buona preparazione culturale e disciplinare, tuttavia l'acquisizione delle competenze professionali è stata introdotta solo di recente negli interventi di formazione del docente di scuola secondaria, facendo tesoro degli studi sul *lifelong learning*, sull'educazione degli adulti, sul ciclo di vita professionale e sugli apprendimenti a partire dall'esperienza sul campo.

Nella parte centrale del lavoro, in particolare nel capitolo quarto, abbiamo introdotto alcuni elementi di comparazione tra il sistema e la tradizione italiana e l'esperienza di qualche Paese estero, alla luce dei più importanti documenti di indirizzo dell'Unione Europea in materia, nonché dei dati delle indagini comunitarie in grado di fornire una fotografia dello stato attuale delle condizioni degli insegnanti nel territorio comunitario. Questo raffronto ha portato a considerare come i sistemi formativi dei docenti nei vari Paesi considerati non siano così dissimili per problematiche da affrontare e soluzioni adottate.

Per giungere all'obiettivo di un progetto di formazione in servizio per gli insegnanti in Italia che ne valorizzasse le pratiche, il sapere e l'esperienza, nel quinto capitolo si è preso

spunto da pratiche in uso presso altri ambiti lavorativi e particolarmente innovative, e si è scelto di approfondire la metodologia dell'analisi del lavoro come strumento più adatto a sostenere uno sviluppo professionale che rispondesse alle istanze identificate come prioritarie per la formazione in servizio dei docenti. Alla luce di un impianto epistemologico che vede alternarsi ricorsivamente i momenti della teoria e della pratica (P-T-P), s'è proceduto, nel capitolo sesto, ad analizzare gli strumenti propri dei principali approcci di indagine dell'agire professionale del docente, al fine di comprenderne le implicazioni (e gli adattamenti necessari) per l'oggetto della nostra ricerca: l'analisi delle pratiche attraverso l'uso della videoregistrazione, la co-esplicitazione nell'intervista di auto-confronto, la socializzazione dei risultati nel confronto tra pari.

Nella terza parte, oltre alla presentazione e all'analisi dei dati raccolti cui è stato riservato l'ultimo capitolo, il settimo capitolo è stato dedicato alla messa a punto del percorso di formazione posto al centro del disegno di ricerca; la sua attuazione con gruppi di docenti in alcune scuole secondarie di secondo grado ha potuto contare sulla definizione della metodologia e sulla elaborazione dei relativi strumenti. Per quanto riguarda la metodologia, si è scelto di adottare un approccio qualitativo idiografico prevedendo l'impiego dei seguenti strumenti: intervista in profondità, videoregistrazione, intervista di autoconfronto semplice e incrociato, focus group di approfondimento. L'unità di analisi è risultata composta da 20 docenti provenienti da quattro scuole secondarie di secondo grado, reperiti su base volontaria. Obiettivo della ricerca è valutare il potenziale pedagogico e formativo di un percorso di formazione volto a favorire l'insorgere di un'atteggiamento riflessivo, individuarne eventuali criticità e raccogliere elementi utili a una riflessione sulle condizioni di applicabilità nella scuola italiana.

Rilevanza del tema

All'origine della ideazione e della graduale specificazione di questo lavoro di ricerca possiamo porre la convinzione che la formazione permanente dovrebbe consistere, più che in un insieme di iniziative per colmare lacune, in un atteggiamento di fondo del soggetto nei confronti del proprio modo di stare al mondo: concepire se stessi come persone sempre disponibili a imparare qualcosa di nuovo e ad affinare le abilità già acquisite. Quando abbiamo trasposto questo tratto nella realtà professionale degli insegnanti, ci siamo riconosciuti nelle posizioni di chi sostiene che la formazione dei docenti non può risolversi solo in un adeguamento a richieste nuove ma deve pervadere il loro modo di stare a scuola, vedendoli impegnati in un percorso evolutivo personale che consideri la scuola un contesto di elaborazione culturale e laboratorio di sviluppo professionale (Cerini, 2004).

In concreto, fatta salva la permanenza di tale atteggiamento di fondo, questi percorsi procedono per cicli che vedono alternarsi fasi di maggiore o minore intensità, anche in relazione ai cambiamenti delle condizioni di contesto. In particolare, l'attuale congiuntura, cui abbiamo accennato in apertura, richiede (anche) agli insegnanti un notevole sforzo per far fronte alle novità tecnologiche e culturali. Come sollecitato anche dall'autorevole voce di un ministro dello sviluppo economico (Calenda, 2016) esterna al mondo della scuola e alle sue problematiche: “oggi il divario tra mezzi culturali per capire e operare nella realtà e offerta educativa è diventato una voragine. Siamo colpiti da un gigantesco salto culturale e tecnologico che investe tutti i settori della vita economica e sociale”.

Seguendo Goldin e Katz (2008), potremmo affermare di trovarci in un periodo in cui le possibilità offerte dall'avanzamento tecnico sopravanzano la capacità delle persone di averne il controllo e di gestirla con consapevolezza. Secondo il modello elaborato da questi autori, la storia del progresso umano può essere letta alla luce della relazione tra due dimensioni: il livello raggiunto dalle tecnologie e il livello di educazione in capo ai soggetti (inteso come base culturale di accesso e utilizzo delle stesse). Sotto l'ipotesi che la crescita di entrambe proceda per stadi discreti (ovvero, per accelerazioni e successive stasi), si alternerebbero così periodi di “prosperity” in cui la (curva della) educazione è maggiore della (curva della) tecnologia, a periodi di “social pain” in cui la capacità tecnologica eccede la competenza degli individui di padroneggiarla.

Se ci riconosciamo in quest'ultima condizione, la possibilità di colmare questo divario rappresenta un'urgenza e non più solo una necessità, e pertanto sfida la scuola e suoi insegnanti a ripensare la propria cultura nel mondo attuale senza accontentarsi di servirsi dei suoi strumenti. Per fare questo riteniamo indispensabile fare leva su attività di sviluppo professionale che pongano i docenti nella condizione di saper prendere criticamente le distanze dalle proprie consuetudini, di saper analizzare e riflettere sulla propria pratica per padroneggiarla con maggiore consapevolezza. A questo è dedicato il nostro lavoro.

PARTE PRIMA

Formazione e sviluppo professionale degli insegnanti

CAPITOLO 1 - La formazione iniziale dei docenti

Nel corso del tempo sono stati numerosi gli interventi volti a istituire, promuovere e modificare la disciplina della preparazione e formazione dei docenti. Dalla metà dell'Ottocento citiamo Niccolò Tommaseo: "Io credo che disformità degl'ingegni e le discordie degli animi assai volte nascano da' forzati agguagliamenti co' quali o si schiacciano o s'enfiano per educazione perversa le umane facoltà. Converrebbe poter formare maestri idonei a tutte quelle specie di magistero che sono necessarie a una grande società" (1846, p.212). Degli inizi del secolo scorso riportiamo il pensiero di John Dewey: "Dove c'è qualcosa che cresce, uno che forma vale più di mille che riformano" (1915, p.2). Ernesto Codignola negli anni Settanta riprende addirittura il tema di Bacone dell'uomo che "tanto può quanto sa" per sostenere che il "*Magister tantum potest quantum scit*" (1970, p.80).

Considerando bene primario le nuove generazioni, chiunque abbia avuto a cuore il progresso umano, sia della società sia dell'individuo, si è interessato in un modo o nell'altro alla formazione erogata dalle scuole e, come conseguenza logica, della formazione erogata a coloro che nelle scuole sono i principali attori nel costruire il rapporto tra cultura e conoscenze e i bambini e ragazzi: "E' un luogo comune che il successo dell'opera educativa è strettamente legato alla bontà dell'insegnante, che la formazione personale e lo sviluppo intellettuale degli alunni dipendono in larga misura dalla preparazione degli insegnanti" (Borghi, 1962, p.78). Vedremo come il concetto di preparazione professionale possa essere inteso in senso molto lato ma, con Damiano anticipiamo che "L'insegnamento non è una 'teoria degli effetti' cui immancabilmente opporre una 'teoria dei limiti' dell'educazione (Brezinka, 1995), anche se questo 'esonero' dal peso del causalismo diretto tra insegnamento e apprendimento non libera l'insegnante dalle responsabilità" (2007a, p.162).

D'altra parte, proprio in virtù della sua riconosciuta centralità, la formazione degli insegnanti rappresenta un tema che ha sempre suscitato anche numerosi e accesi dibattiti. Chi ha studiato e ricercato su questo argomento, anche solo dal periodo da noi considerato a partire dall'unità d'Italia, ha spesso denunciato il ritardo dello stato di preparazione dei docenti rispetto alle esigenze delle diverse epoche, via via sempre più interessate al problema di una scuola che non rimanesse indietro rispetto al progredire della società, delle scienze, delle tecniche¹.

¹ "Per certi aspetti la scuola è inevitabilmente destinata alla inattualità anche quando si sforza di rincorrere le dinamiche che caratterizzano il contesto all'interno del quale essa opera. Gli insegnanti si trovano inevitabilmente a dover mediare tra le istanze della conservazione e della trasmissione della tradizione culturale

Quasi ogni intervento relativo alla formazione iniziale e in servizio dei docenti esordisce nello stile e nel tono della lamentela: “nella preparazione dei nostri insegnanti abbiamo dimenticato in misura notevole il mutamento profondo avvenuto nella vita sociale del nostro tempo. Sono restati quasi immutati da quarant’anni – dall’epoca della Riforma Gentile – non soltanto i contenuti di apprendimento e la durata del periodo di studio ma anche i metodi e i processi di questi. L’insegnante che esce dall’Istituto magistrale conosce poco della situazione dell’ambiente, delle famiglie, dei fanciulli. E’ scarsamente preparato ad effettuare ricerche personali e in gruppo; non è addestrato alla discussione e alla vita collaborativa. Altrettanto scarsa è la funzione stimolante dell’università nei confronti dei candidati all’insegnamento secondario che è suo compito preparare” (Borghi, p.99).

Se per queste considerazioni di Borghi, degli anni Sessanta, erano passati quarant’anni dalla Riforma Gentile, vediamo come viene valutata la preparazione dei docenti una volta passati ulteriori quarant’anni. Nel 2000 ancora Cavalli: “Al primo posto, tra le anomalie del sistema [scolastico] si deve mettere la carenza o l’inadeguatezza della formazione professionale degli insegnanti. Con l’eccezione di coloro che operano nelle scuole materne e nelle elementari, i docenti degli altri ordini e gradi hanno ricevuto una formazione iniziale limitata alle discipline insegnate. Il sapere socio-psico-pedagogico e didattico di gran parte degli insegnanti è quindi frutto della combinazione di tre apporti”: i ricordi delle proprie esperienze scolastiche di studenti, per cui si rischia di riproporre modelli obsoleti; l’accumulo di esperienza nel tempo, con il rischio di maturarla a spese degli allievi e di irrigidire poi le proprie prassi su tentativi improvvisati; l’occasione di corsi d’aggiornamento “spesso vissuta come un obbligo più che come una opportunità di crescita professionale” (Cavalli, 2000, p.18). La consapevolezza delle carenze nella formazione dei docenti sarà alla base della cosiddetta “teoria del deficit” (Damiano) che verrà approfondita in seguito.

Tuttavia, considerando che:

- alla scarsa qualità della formazione secondaria riservata ai futuri docenti si è posto in qualche modo rimedio; oggi vantiamo ottimi licei umanistici e scientifici e uno specifico Liceo delle Scienze Umane;
- la richiesta di una formazione universitaria per le professioni educative è stata presa in carico e oggi anche l’educatore nei nidi deve essere in possesso di una formazione universitaria almeno triennale;

della quale si sentono eredi e le istanze dell’innovazione che provengono dai settori di punta dell’economia e della cultura. Guai se non fossero allo stesso tempo innovatori e custodi della tradizione” (Cavalli, 2000, p. 15).

- alle critiche rivolte a una formazione dei professori di scuola secondaria, troppo spesso preparati unicamente alla trasmissione di un sapere teorico, si è reagito istituendo percorsi *post-lauream* nelle versioni SSIS o TFA (oggi FIT) che prevedevano l’acquisizione di saperi professionalizzanti in ambito socio-psico-pedagogico e didattico;
- al moltiplicarsi delle richieste da parte di una società in rapido cambiamento di adeguamento del mondo scolastico, si sono tentate sia le vie lunghe delle riforme sia interventi più circoscritti, in un processo tuttora in corso ma comunque avviato;

possiamo affermare che, nonostante ci siano ancora ampi margini di miglioramento nella preparazione iniziale dei docenti, molto è stato realizzato, soprattutto se si tiene conto delle condizioni di partenza delle scuole secondarie e della formazione dei relativi professori al nascere della loro funzione pubblica con l’Unità del nostro Paese.

1.1 La Scuola secondaria superiore e i suoi professori

Nel tratteggiare brevemente l’evoluzione storica della scuola secondaria superiore in Italia e dei suoi insegnanti negli ultimi due secoli, seguiremo le ricerche compiute da Santoni Rugiu fin dal 1959², dedicate unicamente a questa figura professionale, la cui storia si intreccia con le trasformazioni dell’organizzazione dell’insegnamento secondario e con le riforme scolastiche relative ai suoi ordini³.

L’analisi dell’autore prende le mosse dal motto ottocentesco secondo cui “la scuola vale tanto quanto vale chi v’insegna” (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p. V) e inizia dalla situazione di alcuni Stati preunitari per arrestarsi alla fine del secolo XX.

² Antonio Santoni Rugiu pubblica nel 1959 *Il professore nella scuola italiana* (La Nuova Italia) nel quale ricostruisce la storia del docente delle Scuole secondarie a partire dalla seconda metà del Settecento concludendo che “nonostante i cambiamenti dei sistemi scolastici e delle ideologie pedagogico-didattiche introdotti dalle classi dirigenti succedutesi alla guida del Paese, prima e dopo l’Unificazione, la figura del professore italiano è rimasta sostanzialmente quella di un operatore chiamato a svolgere un compito burocratico e di mero conformismo, consistente nella trasmissione della cultura delle classi via via dominanti” (Betti, Bandini, Oliviero, 2013, p.73). Nel 2011, dopo numerose ristampe, esce una quarta edizione più agile ed aggiornata, nella quale Santamaita si occupa del tema a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ai giorni nostri, *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, (Laterza Ed.).

³ Con ‘ordini’ e ‘gradi’ si intendono le articolazioni interne del sistema di istruzione in Italia. I gradi fanno riferimento ad una progressiva complessificazione organizzativa (orari, numero dei docenti e delle abilità e contenuti insegnati) e intensità disciplinare (in ogni ‘materia’ si tende a procedere dal semplice al complesso ripartendo ad ogni ciclo o grado dall’inizio, ma via via approfondendo sempre di più in un procedere a spirale). Il primo grado di scolarizzazione è costituito dalla Scuola primaria (ex scuola elementare, a partire dalla Riforma Moratti del 28 marzo 2003, n. 53, che trova applicazione nel decreto legislativo del 23 gennaio 2004). Nell’istruzione secondaria esiste un primo livello (Scuola secondaria di primo grado) corrispondente alla più popolare denominazione di ‘scuola media’ e un secondo livello (Scuola secondaria di secondo grado) corrispondente alle cosiddette ‘scuole superiori’. Queste ultime si differenziano, secondo i diversi ambiti scientifico-disciplinari, in differenti ordini secondo gli assi disciplinari portanti: istruzione tecnica e professionale e licei le cui attuali articolazioni illustreremo di seguito.

1.1.1 Prima dell'Unità d'Italia

Degli albori si prendono in considerazione tre impostazioni: piemontese, del lombardo-veneto e napoletana.

Il professore sotto i Savoia o nel Piemonte preunitario

Il primo ordinamento riportato, le Costituzioni di Vittorio Amedeo II nel Piemonte del 1729, avanza istanza di un parziale controllo dello Stato sulle scuole chiamate “medie”, e successivamente “secondarie” e si innesta, senza mutarlo, sull’impianto gesuitico allora prevalente (tre anni di grammatica inferiore più uno di grammatica superiore; un quinto anno di “umanità” e un sesto di retorica): “i professori erano allora tutti ecclesiastici, specie gesuiti” (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.6).

Già prima della cacciata dal Piemonte dei Gesuiti nel 1848, Vittorio Amedeo II aveva istituito e avocata a sé la “patente” per gli insegnanti secondari introducendo così una legittimazione del professore che diventa una figura pubblica anche se ecclesiastica: il monopolio religioso sulle scuole pubbliche subisce così uno dei primi colpi.

L’occupazione napoleonica trasformerà la struttura nata dalla pedagogia gesuitica solo per quanto riguarda alcuni aspetti: le lettere classiche vengono integrate dall’insegnamento dell’italiano; alla storia sacra si affianca la storia civile con i diritti e doveri del cittadino e alle vite dei santi si sostituiscono *Le vite parallele* di Plutarco e gli eroi civili. Con la Restaurazione, torna il binomio “trono e altare”: la patente viene sempre erogata dall’università di Torino ma diviene effettiva a condizione dell’approvazione da parte del vescovo: “Il miscuglio del vecchio col nuovo indusse una gran confusione [...] gli insegnanti non erano preparati né per una scuola rinnovata né per il restauro dell’antica e comunque poco pagati” (ivi, p.7).

Solo intorno al 1840, grazie alle ripetute sollecitazioni sociali, l’impianto aristocratico lascia spazio ad alcune concessioni per un’istruzione più adeguata alle mutate condizioni e si introduce lo studio di geografia, storia, aritmetica e storia naturale. Ma già in quegli anni la scarsa preparazione dei docenti, anche quelli ecclesiastici, diviene la principale tra le difficoltà incontrate da ogni tentativo di realizzare una formazione secondaria adeguata alle esigenze delle epoche che si succedettero. R. Lambruschini già nel 1836 (Prefazione al numero uno della Guida dell’educatore) aveva posto come “urgente” il problema della formazione dei professori ma solo con Ferrante Aporti l’istanza comincia ad assumere forma concreta. Siamo nel 1844 e Aporti (prete ‘sospetto’ agli austriaci ed emigrato dal Lombardo-Veneto) apre per la prima volta presso l’università di Torino una “Scuola di metodo” per la

formazione dei maestri elementari. Sempre nell'ateneo torinese, l'anno successivo tocca alla "Scuola superiore di Pedagogia" dove si impartiscono brevi corsi di didattica a chi fosse intenzionato a insegnare, comprensivi di esercitazioni scritte e attività di tirocinio ma che "conobbe la reazione violenta dei conservatori e l'indifferenza dei professori, convinti che i 'marchingegni pedagogici' fossero buoni per i maestrucci, ma non per i professori" (ivi, p.10). Nel 1845 viene data sistemazione a entrambe trasformandole rispettivamente nelle Scuole provinciali di metodo, che permettevano di conseguire il titolo di "maestro normale" e nella Scuola superiore di metodo annessa all'Università di Torino che formava in pochi mesi "professori di metodo".

Dopo gli eventi del 1848-49, la legge Boncompagni definirà per la prima volta gli studi come un "ufficio non ecclesiastico ma civile". Tuttavia, la scuola secondaria, ora pubblica e laica, si trova "spogliata dei vecchi modelli senza averne pronti di nuovi" (ibid.); pertanto, malgrado i conclamati principi liberali, nell'ultimo decennio prima dell'unità d'Italia, gli ecclesiastici non furono affatto banditi dall'insegnamento, meno che mai da quello secondario" (ivi, p.13).

Preme sottolineare come il problema più pressante in questa fase di transizione sia costituito dalla formazione e dal reclutamento di professori laici. Non tanto e non solo per motivi ideologici, quanto per questioni di sostenibilità economica: i docenti religiosi costavano pressoché nulla, ragion per cui continuano a lungo a rappresentare la parte preponderante del corpo insegnante, senza che vi sia una reale concorrenza da parte di professori che, invece, avrebbero dovuto essere retribuiti adeguatamente al mantenimento di una famiglia oltre che di se stessi.

La scuola secondaria sotto gli Asburgo o del Lombardo-veneto

Nel Lombardo-veneto, dall'epoca di Maria Teresa d'Austria (1740-1780), il destino dell'istruzione aveva seguito, più che nel vicino Piemonte, idee illuminate e interventi di riforma (agraria e giuridica), pertanto già alla fine del Settecento si poteva contare su una buona istruzione primaria (maschile e femminile), su una scuola tecnico-professionale e su una formazione classica che era passata gradualmente dal monopolio gesuita a una gestione statale.

Questo non significa che la situazione fosse esente da problemi: alla base di quasi tutte le difficoltà, viene individuata anche in questa realtà l'eterna questione della preparazione dei docenti. Questi ultimi, erano per la maggior parte costretti a un "lavoro poco soddisfacente e mal remunerato", inoltre "i metodi d'insegnamento lasciavano molto a desiderare, [...] la presenza nell'insegnamento secondario di discipline scientifiche, che potrebbe sembrare

un'illuminazione pedagogica, si risolveva in un ibridismo affidato ad un unico professore" factotum impreparato didatticamente e culturalmente (ivi, p.16). Anche nel Lombardo-Veneto, infatti, la formazione viene intesa come strumento di governo e di prevenzione di eventuali sussulti libertari. Tanto che, nel secolo successivo, incalzato dal precipitare degli eventi politici e militari, si assiste a un riavvicinamento con la Chiesa e le tradizioni laiche cedono il posto a un ritorno in auge della formazione gestita dai Gesuiti.

Il libero professore sotto i Borboni

Dopo la restaurazione, anche al Sud riprendono piede i collegi dei Gesuiti (tranne che in Sicilia) ma, differenza sostanziale, sia prima sia dopo il 1820, la maggior parte dell'istruzione secondaria nel meridione veniva erogata privatamente e molto spesso nelle abitazioni dei professori stessi: Francesco De Sanctis, respinto all'esame d'ammissione dei gesuiti, andrà a lezione per cinque anni a casa di uno zio. "Un uomo colto cominciava la sua carriera aprendo in casa una scuola, le scienze vi erano trascurate e anche l'italiano [...]. La libertà di insegnare era ovunque, le poche scuole governative presentavano regolamenti e ordinamenti anche per gli insegnanti secondari, per chi mirasse al beneficio di uno stipendio sicuro. Luigi Settembrini voleva metter su famiglia [...] vinse il concorso" (ivi, p.21). Ma più tardi affermerà "questo libero insegnamento ci ha salvati dall'ultima servitù, dalla servitù del pensiero, ed ha favorito l'educazione dei grandi e liberi pensatori"⁴.

La repressione dopo gli eventi del 1848 colpisce soprattutto il precedente libero insegnamento privato (Settembrini all'ergastolo, Spaventa in prigione a Torino, De Sanctis e altri costretti al confino), restituendo agli ecclesiastici la formazione secondaria, una volta accortisi "sia pure in ritardo, che gran parte dei liberi professori o i loro allievi erano stati i patrioti nel 1848" (ivi, p.25).

Quando il De Sanctis diventerà ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia (1861-1881) ricorderà che "tutto è nulla se non si provveda alla buona scelta delle persone a cui il nuovo ordine di cose venga affidato"⁵.

1.1.2 Il regio professore dell'Italia unita

Punto di svolta per la definizione della figura del docente di scuola secondaria è la Legge Casati del 1859. Con essa il governo unitario stabilisce l'istituzione di ginnasi e licei, scuole e

⁴ L. Settembrini, *Ricordanze della mia vita*, vol. I, Laterza, Bari, 1934, p. 69, cit. in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011 p.22

⁵ F. De Sanctis, *Memorie e scritti giovanili*, vol. II, Morano, Napoli, 1931, p.85, cit. in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p. 24

istituti tecnici e scuole normali per i maestri; i professori sono nominati dal Re una volta superato regolare concorso per tale “ufficio”.

Le difficoltà connesse al processo di unificazione nazionale e all’integrazione di realtà disomogenee tra loro costringeranno tuttavia a un compromesso tra i principi enunciati e le condizioni di realizzazione, soprattutto per la mancanza quasi totale di laureati (le università italiane post-unitarie erano pressoché deserte) e, tra questi, di persone disposte a spendere la propria laurea insegnando. A questo si aggiunga che l’inevitabile centralismo statale introdotto genererà per più di un secolo ostacoli rilevanti al progresso e alle sperimentazioni in campo educativo e scolastico.

A parte il professore “titolare” (per esito di concorso), gli organici delle scuole secondarie erano costituiti da professori “reggenti” per un triennio (tra gli ammissibili al concorso) e da insegnanti “incaricati” annuali (per gli insegnamenti che godevano di scarsa considerazione come aritmetica, storia e geografia) poi quasi sempre prorogati *sine die*. Comunque, per alcuni decenni il numero più alto è costituito dai professori “legittimati”, ovvero insegnanti ecclesiastici già in servizio nei passati regimi.

La questione della formazione del futuro corpo docente laico statale risulta aggravata dalla scarsità del numero di laureati e dalla impreparazione degli Atenei a preparare, appunto, i docenti secondari. A vent’anni dalla apertura della vecchia Scuola superiore di metodo torinese, T. Mamiani (ultimo ministro della Pubblica istruzione del regno di Sardegna e il primo del regno d’Italia) “diffonde una circolare nelle università italiane per incoraggiare i giovani agli studi rivolti all’insegnamento, dichiarando di accontentarsi che raggiungessero almeno il biennio del Baccellierato” (p.31); a seguito di un ulteriore calo degli aspiranti docenti, una disposizione suggerisce di rendere meno severo il corso di studi per i candidati all’insegnamento.

L’esempio di due Paesi confinanti viene preso in esame dal successivo ministro F. De Sanctis. In Germania A. Francke prima e J. Herbart poi avevano organizzato seminari pedagogici di completamento alla laurea per i futuri docenti. In Francia, già ai primi del Settecento operavano dei seminari per maestri laici (ad opera di J. B. de La Salle) e al volgere del termine del medesimo secolo, “orse a Parigi, dopo la Scuola Normale per maestri primari, la Scuola Normale Superiore per la formazione dei ‘cittadini insegnanti’ delle secondarie. Napoleone potenziò l’*École normale* estendendola anche in Italia con sede a Pisa: normale, nel senso latino di *norma*, in quanto tali scuole dovevano essere di modello normativo per l’insegnamento” (ivi, p.33).

1.1.3 Tra fine Ottocento e primi del Novecento

Nel 1862 De Sanctis presenta un progetto di legge per l'istituzione di Scuole Normali presso le Facoltà per la formazione dei professori ma, data la caduta del governo, il solo esito che ottiene è la ripresa della Scuola Normale di Pisa unica istituzione efficiente per la preparazione laica dei professori. Di fatto, dunque si continuerà per lungo tempo a dichiarare sufficiente una preparazione di erudizione nell'ambito delle discipline, per lo più umanistiche. Nella realtà poi, il corpo docente spesso volte non raggiungeva neppure questo livello minimo poiché “sarebbero stati scarsamente ricompensati, non abbisognavano di una preparazione specifica e profonda”; a queste assurdità rispondeva P. Villari (primo direttore della Normale di Pisa) “Cosa rispondereste a chi, considerando come siano poco retribuiti i medici condotti, proponesse loro di studiare una parte sola della medicina?”⁶.

La formazione di una classe dirigente ben preparata, scopo esplicito della formazione secondaria dell'epoca, diviene dunque di difficile attuazione sia per la scarsa qualità del corpo docente sia per il progressivo distanziamento tra una scuola ancorata alla “purezza dell'eloquio” (nella quale l'istruzione era fine a se stessa, utile per lo più ai conferenzieri) e il mondo reale, sempre più gestito dalla borghesia imprenditoriale (per il quale l'istruzione avrebbe dovuto essere capitale produttivo).

Nonostante l'influenza nel mondo della cultura dell'impianto positivistico, i programmi per la scuola secondaria, emanati dal ministro Coppino su ispirazione di Aristide Gabelli, non ne risentirono affatto. Continuarono invece la serie di interventi che, accogliendo di tutto un po' tra il vecchio e il nuovo, non riscattavano mai questo grado scolastico dalla condanna di preparare al “bel dire e bello scrivere”. Vengono sì introdotte la matematica e le scienze naturali tra gli insegnamenti liceali e l'istruzione tecnica per i ceti intermedi, ma lo studio e l'applicazione tecnico-scientifica erano ancora esclusi dagli studi secondari. Certo, nel 1873 si istituisce nell'Università di Roma una sezione presso la Scuola d'Applicazione d'ingegneria per la formazione dei futuri insegnanti di matematica e fisica; e presso gli atenei di Napoli, Padova, Roma e Torino perfino dei corsi di Magistero. Tuttavia, fino alla fine del secolo XIX il reclutamento dei professori viene gestito in maniera dubbia, senza attivare concorsi ma concedendo *ad personam* patenti abilitanti all'insegnamento, senza verifica di qualità alcuna.

Nel 1905 si compose una Commissione per la riforma del grado secondario dell'istruzione che, partita dalle intenzioni di costituire una scuola media uguale per tutti e senza latino, si

⁶ P. Villari, *Effemeridi della Pubblica Istruzione*, III, p.1363, cit. in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.36

incagliò approdando solo a un insegnamento facoltativo del latino con il mantenimento di una scuola tecnica parallela ad essa. Interessante notare però che per la prima volta viene svolta un'indagine sulle condizioni concrete di esercizio dell'insegnamento secondario, in aggiunta a una documentazione relativa alle strutture fisiche delle scuole.

Ancora una volta la formazione culturale dei docenti e la loro preparazione pedagogico-didattica viene dichiarata "fondamentale" ma era ormai chiaro il paradosso per cui "per riformare l'insegnamento occorre nuovi insegnanti e per avere nuovi insegnanti era necessario riformare l'insegnamento universitario" (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.69).

1.1.4 Il periodo delle Guerre mondiali (1915-1945)

Prima che la Grande Guerra bloccasse ogni altro tentativo di riforma, è da ricordare la legge Credaro-Daneo (1914) che si sforza di ridimensionare la forte gerarchia presente all'interno degli ordini scolastici e tra le discipline d'insegnamento. Le distinzioni e le disuguaglianze sociali erano difficili da scalfire a partire solo dalla scuola; tuttavia, per quanto riguarda la formazione dei professori, s'introdusse la novità del tirocinio effettuato direttamente nelle scuole secondarie come "assistentato" di un anno, sotto la direzione di un insegnante titolare. Alcuni tentativi di attenzione pedagogica e didattica nei confronti dell'insegnamento rivolto agli adolescenti cominciano a prendere piede, almeno nelle affermazioni; all'esigenza di coordinamento tra le discipline si risponde attribuendo a un unico docente materie affini; le preoccupazioni per la salute-psico-fisica degli alunni portano a una maggiore attenzione nella distribuzione degli orari scolastici, dei pomeriggi liberi e dei compiti a casa registrati su appositi Diari di Classe e Diari degli Alunni.

Nel primo dopoguerra la questione della formazione dei docenti venne affrontata 'con la scure in mano': ad opera del ministro Benedetto Croce, il 1920 vede la soppressione delle scuole di Magistero annesse alle Facoltà di Lettere e Filosofia e alle Facoltà di Scienze fisiche, matematiche e naturali. Altri tentativi per realizzare un sistema d'istruzione selettivo ed elitario⁷ (prove di ammissione ad ogni ordine e grado scolastico, università compresa) non giunsero all'approvazione ma la conferma della Scuola secondaria nella sua composizione aristocratica (in entrata e in uscita, degli studenti e dei professori) trova scarsa opposizione.

Quando Giovanni Gentile diviene ministro della Pubblica Istruzione del primo governo Mussolini la 'rivoluzione idealistica' diffusa negli anni precedenti da Croce era pronta ad

⁷ "Noi in fatto di scuola, a preferenza di sterminati eserciti di Serse, preferiamo piccoli eserciti ateniesi e spartani, di quelli che vinsero l'Asia e fondarono la civiltà moderna" B. Croce alla Camera, 6 luglio 1920 in L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p.151, cit. in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.81.

essere trasformata in legge di riforma della scuola e la scuola era pronta, come dopo l'unità di Italia, a "fare gli italiani", ma questa volta "gli italiani-fascisti". La formazione iniziale dei maestri fu affidata non più alla vecchia Scuola magistrale triennale (che resterà solo per la preparazione delle educatrici delle scuole materne) ma al nuovo Istituto Magistrale quadriennale, mentre l'istituto superiore di magistero diventerà Facoltà di Magistero nel 1936.

Non è possibile soffermarsi a lungo sulla visione idealistica dell'educazione, ma una concezione di fondo che le è propria può spiegare alcuni motivi delle scelte di politica scolastica realizzate nel periodo fascista. L'affermazione "Sii uomo e sarai maestro" si poneva non solo come un richiamo alla subordinazione della capacità di insegnare alla crescita spirituale e umana del docente; era piuttosto una categorica negazione del valore di qualsivoglia metodo di insegnamento con la conseguente irrilevanza del formare un professore in altro che non fosse la ricerca filosofica, la riflessione storica e la costruzione di una vasta cultura. Poiché il processo educativo coincide con il processo spirituale, tutte le altre forme di preparazione all'insegnamento che non richiamino il requisito per il docente di "essere armoniosamente e universalmente uomo" venivano considerate come "pedanterie precettistiche e metodologiche" (ivi, pp.83 e 101). Una posizione diversa viene assunta dal ministro Giuseppe Bottai che, nell'ultimo periodo del fascismo, elabora una Carta della scuola⁸ che, in alcune sue parti, si dimostra inaspettatamente controcorrente rispetto all'impianto idealistico egemone.

1.1.5 Il secondo Dopoguerra

Approvata la Costituzione italiana, nel 1947 viene istituita una Commissione con lo scopo di studiare e preparare una riforma complessiva di tutto il sistema scolastico. Ne risulta un compendio "dei mali della scuola, una elencazione delle sue urgenti necessità e una riconferma sostanziale delle sue direttive tradizionali" (Bertoni Jovine, 1958, p.436).

Nel secondo dopoguerra una novità significativa è rappresentata dal registrarsi di una sempre maggiore richiesta di istruzione, con la conseguenza che la formazione secondaria progressivamente cessa di essere considerata unicamente propedeutica all'università e alle libere professioni. Il primo cambiamento concreto fu la costituzione della scuola media unica e l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni. D'altra parte, il principio di assicurare alla maggior parte dei giovani almeno l'accesso all'istruzione superiore si scontrerà con la carenza di strutture adeguate e, ancora una volta, di professori preparati.

⁸ L'argomento verrà approfondito in seguito

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso aumenta anche la presenza femminile nell'insegnamento; già presenti in forma preponderante nelle scuole materne ed elementari, le donne affollarono le lauree umanistiche, per lo più quelle con lo sbocco nell'insegnamento secondario per motivi socio-economici: la scarsa retribuzione che allontanava i colleghi poteva invece essere considerata adeguata come secondo stipendio familiare e, soprattutto, a motivo di un orario di servizio limitato alle ore mattutine che lasciava le lavoratrici libere di ottemperare agli obblighi familiari.

Il confronto con altri Paesi nella soluzione del problema della formazione dei docenti di scuola secondaria si attua in occasione della XVII Conferenza di Ginevra (1954) interamente dedicata a questo tema. In molti Paesi la preparazione avveniva nelle Facoltà universitarie e veniva successivamente integrata da corsi ed esami di scienze dell'educazione, esercitazioni e periodi di prova sottoposti a verifica (nella Germania Federale); un iter apposito era previsto in alcuni paesi dell'America Latina; Francia, Stati Uniti, Gran Bretagna, Giappone e Messico utilizzavano invece il modello della *École normale supérieure*; dappertutto oltre la formazione culturale generale e disciplinare i futuri professori venivano forniti di conoscenze psicologiche “indispensabili sia all'impegno educativo generale sia all'applicazione motivata dei nuovi metodi di insegnamento” e/o sociologiche, con l'avanzare della “tendenza a considerare prevalente il condizionamento ambientale e comunitario” (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.108).

1.1.6 Gli anni Sessanta e Settanta

Si devono attendere gli anni Sessanta per un riaccendersi dell'attenzione nei confronti della scuola, grazie alla scoperta del valore produttivo e sociale dell'istruzione⁹. “A partire dagli anni Sessanta si è decisamente accelerato l'orientamento favorevole alle iniziative di innovazione che in quel periodo sono state decisamente incrementate con l'istituzione dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione e l'emanazione delle prime leggi, ordinanze e circolari miranti a stimolare e regolamentare le iniziative di sperimentazione nella scuola” (Scurati, 1997, p.73). Le nuove esigenze sollevate dal miracolo economico ponevano questioni rilevanti legate allo sviluppo del benessere materiale e sociale,

⁹ Per restare alla Scuola secondaria, se alla metà dell'Ottocento era forse sufficiente che l'insegnante fosse laureato e, quindi, conoscesse la propria disciplina di insegnamento, già negli anni Sessanta si lamentava che il professore mancasse completamente di “formazione pedagogica, psicologica e didattica cui è necessario ovviare per ottenere un rinnovamento profondo dell'insegnamento secondario” (Commissione d'indagine sulla scuola italiana, *Sintesi della relazione sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, Roma, 1963, p.21, in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.158).

oltre al consolidamento dell'assetto democratico. Ma, nonostante un susseguirsi di Commissioni e di progetti di legge inevasi, la situazione della formazione dei numerosi docenti necessari a coprire un fabbisogno sempre più allargato resta ferma alla soluzione della Facoltà di Magistero.

Nel 1971 vengono aperti i cosiddetti Corsi Abilitanti. Qui il percorso di formazione prevedeva approfondimenti didattici disciplinari, attività di tirocinio e seminari ma la richiesta sempre crescente di nuovi docenti indusse ad alternare per alcuni anni tornate concorsuali e immissioni in ruolo senza regolari concorsi. Infatti, i Decreti Delegati del 1974 (D.P.R. 417) mentre ribadiscono l'accesso tramite concorso per titoli ed esami, consentiranno il concorso per soli titoli ai docenti con almeno due anni di servizio.

I medesimi Decreti Delegati introducono anche il nuovo stato giuridico del personale della scuola, abolendo quello gentiliano, con alcune innovazioni degne di nota: la creazione degli organi collegiali della scuola; l'istituzione degli Istituti Regionali per la Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE); la conseguente soppressione dei Centri Didattici Nazionali (le cui funzioni approfondiremo di seguito); l'equiparazione amministrativa di tutti i docenti dalle elementari alla secondaria superiore; l'abolizione delle annuali note di qualifica per i maestri.

Siamo negli anni successivi al Sessantotto ed è da notare come l'onda della contestazione studentesca colpisca particolarmente proprio gli insegnanti delle scuole Secondaria superiore, aggravando in qualche modo la crisi di identità circa il loro ruolo a cavallo tra una cultura tradizionale e i suoi metodi da un lato, e le nuove istanze nate sia dalle richieste di partecipazione dei giovani prima (delle scuole superiori) e delle famiglie poi (delle elementari e medie), sia dalle nuove conoscenze e le relative trasformazioni del mondo del lavoro dall'altro.

La Scuola secondaria, forse più degli altri gradi scolastici, doveva ancora ammortizzare il recente impatto della cosiddetta massificazione dell'istruzione e altre novità come la presenza di alunni disabili in classe, le esigenze di orientamento e le nuove modalità di valutazione, senza peraltro che i professori fossero mai stati formati a questi nuovi compiti. Santamaita definisce la trasformazione della scuola secondaria superiore negli ultimi decenni del secolo scorso come una "crescita senza sviluppo" (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.131), avvenuta quantitativamente in maniera significativa ma in assenza di una gestione consapevole dei cambiamenti e di attenzione alla qualità dei processi.

1.1.7 La nuova domanda di scolarizzazione

A partire dagli anni Sessanta, il Paese si trova dunque in pieno miracolo economico e di conseguenza comincia ad apparire urgente un corrispettivo “miracolo formativo” in grado di innalzare il livello generale di istruzione sia degli adulti sia delle nuove generazioni. Lo slogan “Più scuola a chi ne ha di meno” rispondeva alle istanze di emancipazione dei ceti popolari ma anche alle esigenze produttive del mondo imprenditoriale. In ritardo rispetto ad altri Paesi, la scolarizzazione (che con una brutta espressione venne chiamata “di massa”) non sempre riuscirà ad assolvere al compito dell’istruzione, ormai considerato un diritto.

Il processo di crescita del numero degli studenti, innescato anche dalla nascita della scuola media unica¹⁰ (1962), porta a saturazione le classi della scuola secondaria di primo grado “il picco è nel 1977 (2,9 milioni di iscritti), poi la crescita rallenta soprattutto per effetto del decremento demografico” (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.134). Nella Secondaria Superiore¹¹ si avrà un incremento notevole (63%) tra il 1961 e il 1966 (ma il tasso di scolarità è solo del 35,2%, era il punto di partenza ad essere molto basso) e la crescita seguirà fino al picco nel 1991 (2,5 milioni di iscritti). Senza scendere troppo nei dettagli dell’andamento legato sia all’aumento dei tassi di passaggio da un grado scolastico all’altro, sia alla progressiva denatalità che comporta un maggiore investimento delle famiglie nell’istruzione di un numero minore di figli, ricordiamo che ormai la scolarizzazione secondaria riguarda il 78,7% dei ragazzi nel 2000-01 e l’84,1 nel 2006-07.

Anche il numero dei docenti cresce, aumentando del 60% tra il 1963 e il 1973 nella Scuola media inferiore e di quasi il 50% nel decennio 1974-1984 nella secondaria¹². Fin qui l’incremento del numero dei docenti riflette il corrispondente incremento del numero degli studenti che via via si iscrivono a gradi di formazione sempre più elevati. Ma, sostiene Dei (1998), “a partire dagli anni Ottanta le leve scolastiche hanno cominciato ad assottigliarsi [mentre] le schiere degli insegnanti hanno continuato a crescere” (p.98). Secondo l’autore questa ipertrofia è dovuta ad alcune politiche scolastiche meritorie come l’introduzione del tempo pieno e degli insegnanti di sostegno agli alunni disabili, alla riduzione del numero degli studenti per classe, ma anche all’assunzione *de facto*, per la scuola, del ruolo di ammortizzatore sociale attraverso un significativo assorbimento di laureati.

¹⁰ Nel 1932 era stata istituita la Scuola di avviamento professionale e nel 1940 la Scuola media in applicazione della Carta della Scuola del 1939. Questo doppio canale di istruzione finisce nel dicembre 1962 con la Legge 1859 che avvia la Scuola media unica e porta l’obbligo scolastico ai 14 anni.

¹¹ La scuola Secondaria Superiore, nonostante qualche timido *restyling*, rimarrà sostanzialmente quella voluta dalla Riforma Gentile del 1923 fino alla Legge 169 del 30 ottobre 2008, entrata in vigore il 1 settembre 2010.

¹² Dati tratti da Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola in cifre 2007* al sito <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

Nel corso degli ultimi decenni del secolo passato si sono avvicinati convegni (Frascati, 1970), commissioni (Biasini, 1971; Brocca, 1987) e sperimentazioni (circoscritte, attivate dai singoli istituti, o estensive a cura del Ministero stesso) orientate alla riforma della Scuola secondaria superiore¹³, oltre a ben 32 tra progetti e disegni di legge finalizzati alla medesima riforma: tutti senza esiti concreti. Tuttavia, è proprio a partire da quegli anni che si riesce a concentrare la diffusa insoddisfazione in due criticità essenziali: “Il raccordo con il mondo dell’attività produttiva e la comunicazione con la cultura giovanile costituiscono i due punti centralmente dolenti di una elaborazione pedagogico-politico-istituzionale che ha attraversato gli ultimi decenni” (Scurati, 1997, p.58).

Ancora di recente, alcuni nodi problematici della scuola secondaria superiore hanno suscitato dibattiti circa il ruolo di questo grado scolastico:

- l’articolarsi dei suoi ordini interni (Licei, Istituti tecnici e Formazione professionale);
- l’innalzamento o meno di un biennio dell’obbligo scolastico;
- la sostituzione del concetto di obbligo “scolastico” con l’obbligo “formativo”;
- la difficile coesistenza delle finalità culturali e professionalizzanti;
- la presenza o scomparsa di alcune discipline e il loro peso relativo;
- l’adozione di modalità didattiche diverse dalla tradizionale lezione ex-cathedra;
- il decentramento alle Regioni della Formazione professionale.

Oltre a ciò, occorre non dimenticare che alla base di ogni scelta organizzativa o didattica devono restare i principi “formativi di questo particolare momento al quale spetta il relevantissimo compito di accompagnare la crescita della personalità nel periodo in cui si solidificano strutture fondamentali di atteggiamento, gusto, partecipazione culturale, scelta dei valori vitali, visioni critiche e storiche, immedesimazioni personali” (Scurati, 1997, p.59).

Con il nuovo millennio finalmente si mette mano alla tanto attesa riforma della scuola secondaria superiore, entrata in vigore a partire dall’anno scolastico 2010-11: “Dal 1 settembre 2010, infatti, per la prima volta nel nostro Paese, entra in vigore la riforma complessiva e simultanea del secondo ciclo di istruzione e formazione. Cambia il volto della scuola secondaria superiore, completamente riorganizzata per offrire un panorama più chiaro per le scelte delle famiglie (6 licei; istituti tecnici suddivisi in 2 settori con 11 indirizzi; istituti

¹³ Provvedimenti recenti: 1969 - nuovo esame di maturità; 1969 - a cinque anni la formazione magistrale, artistica e professionale con l’istituzione di un anno integrativo; 1969 - Legge 910 Codignola, liberalizzazione degli accessi universitari e dei piani di studio 1974 - Decreti Delegati; 1994 - abolizione degli esami di riparazione sostituiti dal debito formativo; 1997 - nuovissimo esame di maturità.

professionali suddivisi in 2 settori e 6 indirizzi). Anche il sistema di istruzione e formazione professionale di competenza regionale (IEFP), avrà un ordinamento di rilievo nazionale che prevede qualifiche triennali e diplomi quadriennali già definiti a livello nazionale nella sede tecnica della Conferenza Stato-Regioni. Sono ulteriori opportunità per i giovani, chiamati ad esercitare il proprio diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di un titolo di studio, oppure di almeno una qualifica professionale triennale entro i 18 anni" (MIUR, 2010, p.7).

Uno dei cardini di questa riforma è la semplificazione dell'offerta di istruzione secondaria ottenuta riducendo "il panorama di centinaia di percorsi, costituitosi per stratificazioni successive anche a seguito della straordinaria diffusione delle sperimentazioni, dovuta al prolungato blocco delle leggi di riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado" (ibid, p.8). Dunque, due licei in aggiunta (liceo musicale e coreutico e percorsi artistici ridotti a sei dagli oltre quaranta precedenti) ma istituti tecnici razionalizzati in due grandi settori (settore economico e tecnologico) con soli undici indirizzi (rispetto ai 204 precedenti) e istituti professionali quinquennali (due settori – industria e artigianato – con sei indirizzi) in collegamento con la formazione professionale di competenza regionale e, per tutti gli ordini secondari, curricula più snelli.

In questo processo di ampliamento della base degli iscritti in ogni ordine e grado scolastico e del reclutamento di un sempre maggior numero di docenti tuttavia, ancora è mancata, almeno fino al termine del secolo XX, la capacità di governare questa crescita quantitativa trasformandola in occasione di evoluzione qualitativa anche attraverso una ragionata e innovativa formazione degli insegnanti. Vediamo, dunque, i principali snodi relativi alla formazione iniziale dei docenti nel nostro recente passato.

1.2 La formazione iniziale dei docenti di Scuola secondaria nel secolo scorso

Riprendendo ancora l'analisi di Santamaita (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011), ribadiamo come l'autore, pur nel sottolineare la positività di alcuni cambiamenti della scuola secondaria lamenta in questi la mancanza di direzioni di senso culturali, ideali e istituzionali; oltre a ciò, più volte, in tutte le temperie politiche e sociali, si denuncia, come dicevamo, la perdurante scarsa preparazione del "professore" alla propria funzione docente, così come altri studi hanno lamentato per un secolo e mezzo l'arretratezza culturale dei maestri del grado primario.

Come già accennato, le prime tracce di preparazione formale all'insegnamento risalgono alle Scuole di Metodo, fondate da Francesco Soave a Milano nel 1786 e poi in Piemonte, le cui valutazioni, a posteriori, sono tuttavia impietose: "Si chiamarono scuole di metodo quelle

scuole, destinate alla preparazione dei maestri, nelle quali a gente provvista di solito di assai grama cultura e di quasi nessuna disciplina mentale si doveva insegnare il ‘metodo normale’ ma in cui pare si finisse coll’accontentarsi di impartire un misero corredo dei primi rudimenti del sapere.” (Codignola, 1970, p.75).

La prima formazione esplicitamente dedicata ai docenti delle scuole superiori in Italia risale al 1874 con l’istituzione (a Torino) delle Scuole universitarie di Magistero, soppresse poi da benedetto Croce nel 1920: “Funzionarono poco e male presso le facoltà di Lettere e scienze ed erano in pratica corsi facoltativi di didattica per gli studenti che dopo la laurea si proponessero di insegnare nelle scuole secondarie” (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.165).

Nonostante sia lodevole l’attenzione alla formazione non solo culturale dei docenti già a partire dai primi decenni postunitari, tuttavia la realizzazione produce corsi in cui i medesimi docenti dei relativi corsi di laurea replicano quanto già insegnato senza nulla sapere e trasmettere delle didattiche disciplinari e delle teorie dell’apprendimento. Luzzatto (2001) annota, comunque, un particolare interesse e impegno nella formazione dei professori (soprattutto delle superiori) da parte dei cattedratici dell’area matematica tra i quali eminenti figure come Giuseppe Peano e Federigo Enriques.

Dewey nel 1915 nel suo *Scuola e società* già rilevava incongruenze nell’insegnare in una scuola secondaria (che fosse la Scuola di Metodo o le Scuole Normali o il nostro vecchio istituto magistrale) le metodologie dell’insegnamento e solo più tardi i contenuti dello stesso: “Prendiamo in esame le scuole per la preparazione dei maestri, le scuole normali. Esse occupano attualmente una posizione in certo qual modo anomala, in quanto intermedia tra la scuola media e il college; difatti da un lato esse sono separate dalla materia più alta del sapere poiché nell’insieme il loro oggetto è di insegnare come si insegna piuttosto che il che cosa si insegna; dall’altra, invece, se ci rivolgiamo al college, troviamo la seconda metà di questo isolamento: vi si apprende *che cosa* bisogna insegnare, con un senso quasi di disprezzo per i metodi di insegnamento” (Dewey, p.46).

Durante il Novecento, dalla riforma Gentile (1923) alla fine del secolo scorso, in estrema sintesi la formazione iniziale dei docenti è così costituita:

- per i docenti delle scuole elementari dal diploma quadriennale abilitante rilasciato dall’Istituto magistrale;
- per i docenti delle Scuole secondarie di primo grado (medie) e di secondo grado (superiori) da una laurea disciplinare (generalmente quadriennale) in Lettere, Matematica, Lingue straniere, Scienze, Filosofia, Storia, ecc.

Per tutti, l'assunzione e l'entrata in ruolo avviene tramite concorso pubblico. Ovviamente, sia il diploma sia le differenti lauree formavano studenti indipendentemente dal fabbisogno di organico dei corrispondenti livelli di docenza. Formazione e ingresso nel mondo del lavoro costituiscono due mondi avulsi l'uno dall'altro in quanto la formazione superiore e universitaria aveva sostanzialmente finalità culturali e non professionalizzanti. Di fatto, per gli insegnanti di ogni ordine e grado, l'acquisizione delle abilità legate all'ormai complessa funzione docente è stata a lungo demandata alla personale "esperienza sul campo", in-diretta e a potenziale danno dei ragazzi: "Salvo che per i maestri elementari, non si può parlare per gli altri docenti di una vera e propria formazione professionale; la formazione avviene *on the job*, senza veri e propri formatori e sperimentando direttamente sugli allievi. Gli insegnanti sono in grandissima maggioranza consapevoli della inadeguatezza della formazione ricevuta, essi si sentono gettati in acqua senza che qualcuno si sia preoccupato di insegnar loro a nuotare" (Cavalli, 1992, p.243).

Alcune criticità traggono origine anche dalle disfunzioni del sistema di reclutamento: ripetuti *ope legis*¹⁴ hanno immesso in ruolo schiere di docenti senza che sia mai stato possibile accertarne il possesso di specifiche competenze, essendo l'unico requisito richiesto l'aver insegnato per un certo numero (variabile di volta in volta) di giorni. Se in alcune precise accezioni è pur vero che a insegnare si impara insegnando sul campo, non è pensabile che competenze complesse nascano fuori dal quadro di strumenti adeguati (culturali e professionali) e solo tramite pratica non guidata.

E' del 1967 la pubblicazione in Italia del testo di Bruner *Verso una teoria dell'istruzione* che, riprendendo la conferenza di Woods Hole (1959), ribadisce l'importanza delle conoscenze disciplinari e vi aggiunge la necessità di integrare l'insegnamento di contenuti (compito tradizionale della Scuola secondaria) con l'insegnare ad apprendere. Tale esigenza nasceva da un fenomeno che riconosciamo come attuale ma che inizia ad attirare l'attenzione degli osservatori più attenti già allora, ovvero dalla sempre più rapida obsolescenza delle conoscenze, cui seguiva la necessità di formazione continua, per la quale era necessario acquisire un punto di vista sull'educazione che fosse *life long* sia per gli studenti (in vista del loro futuro) sia per i docenti (in vista dello svolgimento del loro mestiere in un ambito in continuo mutamento).

¹⁴ In senso letterale l'espressione latina indica un effetto ottenuto per forza dell'applicazione di una legge; assume connotazione negativa se riferita alle situazioni in cui un provvedimento legislativo scavalca la normativa o la prassi vigente: ad esempio, nel caso di assunzione di personale del pubblico impiego non attraverso regolare concorso.

La capacità di insegnare non limitandosi ai contenuti, di far familiarizzare cioè con l'abitudine a riflettere, di educare a un pensiero critico e di saper crescere lungo tutta una vita, non è che fosse assente nel passato: le scuole attente a costruire un certo ambiente e i docenti più sensibili riuscivano in questo intento. Ma è necessario che tutti gli insegnanti e l'intera organizzazione scolastica siano orientati all'obiettivo di insegnare non a studiare, ma ad apprendere. Era indispensabile una sistematica formazione che integrasse le conoscenze disciplinari con quelle relative agli studenti e al contesto sociale e ai metodi didattici.

Infatti, nuove istanze trasversali a tutti i gradi e ordini di insegnamento coinvolgono ormai, al volgere del secolo XX, l'intera categoria docente: si diffondono le nuove tecnologie, emerge una domanda di preparazione professionale specifica, mentre metodi e tecniche già discusse e sperimentate negli anni Settanta tornano ora come competenze richieste a tutti i docenti e non solo alle avanguardie impegnate. "Per favorire veramente il rinnovamento della cultura è necessario che i procedimenti scientifici non siano più un lusso che solo pochi possono permettersi, ma entrino nei comuni modi di acquisizione per sviluppare le capacità di affrontare sistematicamente i problemi e di trovare soluzioni adeguate. E' in questione la qualità della formazione professionale degli insegnanti. Chi è destinato all'insegnamento (di qualsiasi livello scolastico e di qualsiasi materia) deve impossessarsi del metodo della ricerca" (De Bartolomeis, 1969, p.68). Proprio a riguardo delle competenze legate alla ricerca educativa e didattica: "Il metodo della ricerca deve avere un posto centrale nella preparazione degli insegnanti e nel loro lavoro professionale: attira l'attenzione sul significato della individuazione e della selezione di problemi, sui mezzi adatti per affrontarli, sulla pianificazione, sulla valutazione dei risultati. Essa contribuisce alla formazione di un nuovo atteggiamento proprio nel senso della acquisizione di una mentalità scientifica indispensabile in ogni campo per evitare errori e sperperi" (ivi, p.70). Infatti, prima ancora che competenza operativa, la capacità di far ricerca implica un particolare atteggiamento nei confronti della realtà e deve essere predisposta a partire già dalla formazione iniziale del docente.

Se questo non fosse possibile in tutti i corsi di Laurea universitari, avrebbe potuto/dovuto ottemperarvi la formazione all'insegnamento pensata post-lauream deliberata nel 1998 e la cui realizzazione avviene negli anni Duemila.

1.3 I corsi di specializzazione *post-lauream*

La maggior parte degli appelli relativi alla formazione dei docenti e alla loro professionalizzazione risalgono, dicevamo, agli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso. A partire infatti dai Decreti Delegati del 1974, viene sancita la necessità di formazione

universitaria per tutti i livelli di docenza, esigenza ripresa poi dalla Legge 270 del 1982. Solo nel 1990, con la Riforma degli ordinamenti didattici universitari, si istituiscono i corsi a ciclo unico in Scienze della formazione primaria e le scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS); entrambi diventati operativi solo con l'inizio del nuovo millennio.

Con questi decisivi interventi si diede forma e risposta alle esigenze di una formazione culturale più elevata per i docenti dei primi gradi scolastici (infanzia e primaria) e di una inedita preparazione professionale per i professori delle scuole superiori. Come ogni innovazione, anche l'entrata nel mercato delle assunzioni scolastiche di docenti laureati (per infanzia e primaria) e abilitati (per le superiori) non venne da tutti accolta con favore: a essere scontenti erano in primo luogo gli appartenenti alle sacche di precariato storico (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.168) costituite da docenti (avanti negli anni) mai entrati in ruolo (nonostante corsi abilitanti speciali, sanatorie, ecc..) e che ora si vedevano scavalcare nelle graduatorie da più giovani e titolati colleghi.

Dal 1998, nelle SSIS la formazione iniziale rivolta agli aspiranti docenti delle scuole superiori di primo e secondo grado prevedeva il conseguimento di una Laurea quadriennale disciplinare seguita da un corso abilitante di Specializzazione per l'insegnamento, della durata di due anni e a frequenza obbligatoria. I 120 crediti formativi universitari (CFU) erano distribuiti tra corsi per un ulteriore approfondimento delle discipline di futuro insegnamento, anche nella loro relativa epistemologia e storia, e corsi orientati alla preparazione professionale nelle aree pedagogica, didattica, psicologica e sociologica. Innovativa, soprattutto per la formazione dei professori, è stata la destinazione di un numero significativo di crediti formativi a un tirocinio e ai laboratori che avrebbero dovuto costituire l'asse di collegamento tra le discipline, le didattiche disciplinari, i saperi professionalizzanti e le attività sul campo.

Questa funzione di raccordo tra teoria accademica e prassi scolastiche trova nei docenti in servizio presso Scuole secondarie (per lo più nel ruolo di supervisori dei tirocini, ma anche come conduttori di laboratori) i nuovi soggetti che avrebbero potuto contribuire operativamente all'impresa di tale formazione dei futuri colleghi professori. In molte realtà ha comunque prevalso un'interpretazione astratta di tale formazione anche perché gli accademici chiamati agli approfondimenti epistemologici e didattici delle proprie discipline, raramente erano competenti in tali declinazioni e si sono limitati in molti casi a riproporre contenuti già erogati nei rispettivi corsi di laurea.

Dal punto di vista delle discipline è necessario, infatti, che i futuri insegnanti siano messi nella condizione di saper trasformare i "saperi sapienti" (Chevallard, 1985) o accademici in

“saperi insegnati”, senza scadere in una riduzione puramente quantitativa o in una banalizzazione semplicistica e, a partire da questi, saper impostare la didattica adeguata. Il sapere del docente, dunque, passa dal puro conoscere al “sapere per” orientato all’educare (Damiano, 2006). Ma l’interazione tra le conoscenze e l’esperienza professionale non avviene se l’approfondimento delle prime viene demandato solo agli Atenei e se la realizzazione della (qualche volta anche la riflessione su) seconda viene relegato unicamente ai singoli istituti scolastici sede dei tirocini. Non è facile far dialogare i due mondi in questione, ma alcune delle migliori esperienze delle SSIS sono riuscite a far sì che supervisori e insegnanti tutor (i docenti che nella scuola accolgono il tirocinante) venissero coinvolti anche nelle attività didattiche universitarie fungendo così da raccordo poi al momento della rielaborazione delle esperienze professionali sul campo.

Infatti, se la sola conoscenza della disciplina d’insegnamento, e anche delle relative didattiche, non è sufficiente a garantire l’*expertise* professionale, neppure la mera esperienza sul campo garantisce di saper affrontare la complessità e l’imprevedibilità delle situazioni di insegnamento. In mancanza di questa sinergia tra conoscenze teoriche e prassi formative, anche le attività di tirocinio e di laboratorio si possono ridurre a forme di apprendistato superate e scarsamente incisive.

L’anno di prova, introdotto dall’art 437 del D.L. 297 del 1994, avrebbe potuto essere il banco di prova per la verifica sul campo delle competenze apprese nelle SSIS ma non seppe per lo più mettere a frutto le esperienze del periodo di specializzazione e dei colleghi di scuola in esse distaccati. Nel momento della formazione/valutazione del giovane docente al suo ingresso in ruolo (nel suo primo anno di servizio) i colleghi esperti che avrebbero dovuto occuparsene hanno sostanzialmente fallito il compito disattendendolo nella sostanza (nessuna formazione erogata) e svuotandolo di efficacia nella forma (tutti promossi).

L’unico accordo che si trovò al termine della lunga sperimentazione dei percorsi SSIS (1998-2008) fu attorno alle critiche, che videro voci unanimi nella denigrazione per poi tornare a contrapporsi nel contenuto delle stesse: per gli accademici disciplinaristi avrebbero dovuto esserci molti più corsi di contenuto disciplinare eliminando le perdite di tempo delle discipline professionalizzanti (psicologia, pedagogia e didattica); per altri, l’errore era l’eccesso di esami disciplinari (ripetizione di quelli già sostenuti nel corso di laurea) (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, pp.170-176). Tuttavia nessuno aveva a disposizione elementi per la verifica dato che, dopo il 2001, non erano stati raccolti dati circa i risultati dei dieci anni di attivazione di questa tipologia di formazione dei docenti: “è mancato un monitoraggio sistematico sull’andamento e sui risultati del sistema inaugurato nel 1998 con i corsi di

laurea in Scienze della formazione primaria e nel 2000 con le SSIS. Non è stato quindi possibile stabilire a livello nazionale un più puntuale insieme di regole e criteri comuni e ne ha risentito l'intreccio tra università e scuola" (Cavalli, Argentin, 2010, p.49)

Queste posizioni non rendono merito, peraltro, alla realtà già richiamata di quelle SSIS, che funzionarono bene e per lo meno (insieme ai corsi di Formazione Primaria) cominciarono a colmare il divario tra la preparazione dei docenti dei primi gradi scolastici (precedentemente tutta filosofica e psico-pedagogica) e quella dei professori delle superiori (precedentemente tutta e solo culturale e disciplinare).

Nel 2009 viene dichiarata chiusa l'esperienza decennale delle SSIS. Il nuovo percorso (ideato sulla scorta del DM 249/2010) riduceva da sette a sei gli anni di formazione per i futuri docenti delle secondarie (di primo e secondo grado) e avrebbe dovuto far tesoro dell'esperienza precedente per valorizzarne le conquiste (ad esempio il poter dare per acquisito che la formazione dei docenti debba essere realizzata sinergicamente dalle università e dalle scuole) e ridurne i limiti (rivedendo la sproporzione nella distribuzione dei CFU tra le diverse finalità del corso di specializzazione).

In questo frangente, dunque, il Tirocinio Formativo Attivo¹⁵ (TFA) costituisce il perno della formazione iniziale e professionale dei docenti della scuola secondaria e sostituisce il corso di specializzazione biennale precedente. Ne sono stati conclusi solo due cicli (2012 e 2014) dato che non esisteva una periodica attivazione, subordinata invece alla previsione annuale di carenza di organico a livello regionale.

Nei percorsi di TFA sono presenti insegnamenti di scienze dell'educazione e di didattiche disciplinari; inoltre, vengono utilizzati 19 CFU per tirocinio indiretto e diretto e per laboratori pedagogico-didattici finalizzati all'analisi delle azioni educative e al confronto sulle esperienze di tirocinio. A conclusione del percorso, superato l'esame finale, si consegue l'abilitazione all'insegnamento nella relativa classe.

Sulla base di sole due esperienze di attivazione non è possibile esprimere considerazioni sensate sulle reali potenzialità di questa nuova impostazione nel garantire una sufficiente preparazione iniziale dei docenti delle Secondarie superiori. I maggiori dibattiti, infatti, si sono accesi intorno a questioni organizzative, per via di una (presunta) "eccessiva rigidità delle maglie del setaccio selettivo"; in parecchie regioni infatti solo una minoranza dei partecipanti alla prima prova di selezione è stata ammessa alle due successive.

¹⁵ Introdotto dalla Legge 244 del 2007 e reso operativo a partire dal DM 249 del 2010, a parere della Gelmini sotto il cui ministero fu emanato, sarebbe "il percorso più duro e professionalizzante per abilitare una classe docente". Infatti, ha affermato Gelmini, su 150mila candidati sono stati selezionati undicimila docenti nonostante i posti a disposizione fossero ventimila (Orizzontescuola.it, 13 aprile 2015).

A monte però di ogni obiezione circa la qualità della realizzazione dell'anno di formazione iniziale dei docenti (TFA), strutturalmente quest'ultima restava incompleta. Infatti, sia la Legge 53/2003 con il Dlgs 227/2005 sia il DM 249/2010 prevedevano l'istituzione di lauree magistrali abilitanti alla docenza, a numero chiuso, grazie alle quali cominciare ad affrontare, a fianco delle discipline d'insegnamento, "le competenze pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente"¹⁶. Nei due anni di queste Lauree Magistrali avrebbero potuto connettersi tra loro gli aspetti teorici (lezioni disciplinari e di scienze umane), gli aspetti professionalizzanti (laboratori) e pratici (tirocini e riflessione sull'esperienze pratiche); cioè, come sostiene Bertagna avrebbe potuto realizzarsi "l'approfondimento delle condizioni e dei modi con cui i contenuti e metodi disciplinari potevano diventare, senza tradirsi sul piano epistemologico e del loro spessore critico-culturale, gli oggetti dell'insegnamento nei diversi gradi di scuola superiore" (2011, p.494). Inoltre, come afferma G. Sandrone, l'accesso a numero programmato avrebbe contribuito a "un avvaloramento della scelta elettiva della professione docente, sottraendola alla deriva, fin troppo a lungo praticata, della scelta residuale" (2017, p.7).

Comincia, comunque, almeno nei decreti normativi a essere acquisito il principio della necessità di un collegamento tra la formazione iniziale e quella in servizio dei docenti, questione di cui tratteremo nel capitolo terzo.

1.4 Le tre indagini IARD: spunti di riflessione sulla formazione iniziale

Per concludere con alcune considerazioni circa i recenti sviluppi della formazione iniziale rivolta ai futuri docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado faremo riferimento alle ricerche condotte, a distanza di dieci anni l'una dall'altra, dall'istituto IARD che dagli anni Ottanta si occupa di ricerche longitudinali sulla condizione giovanile e anche sulla scuola italiana e gli insegnanti in essa. Una delle considerazioni che induce a prendere in esame ricerche mirate e articolate nell'analisi della categoria docente è che "sia scorretto riferirsi in modo indifferenziato ad essa; giudizi sommari tratte da indagini indifferenziate tra i gradi e gli ordini scolastici e tra le differenti zone del Paese producono iniquità e deprimono le motivazioni (Cavalli, 2000, p.23).

Grazie alle periodiche indagini IARD condotte a partire dalla fine del secolo scorso (Cavalli, 1992, 2000, 2010) è possibile fotografare la situazione dei tre decenni considerati e ad esse rinviando per la ricerca nel suo complesso e per i dettagli relativi ad altri aspetti della

¹⁶ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_formazione_171005.shtml

funzione docente. In questa sede riprendiamo solo alcuni dati e le riflessioni relative agli aspetti della soddisfazione espressa dai docenti interpellati rispetto alla formazione ricevuta; e, nel capitolo successivo, nei confronti delle opportunità di aggiornamento in servizio.

Nella prima ricerca IARD sulle condizioni di lavoro dei docenti, fu Mario Gattullo a occuparsi di indagare le opinioni degli insegnanti circa la propria pratica didattica e la formazione ricevuta come preparazione all'attività professionale (in Cavalli, 1992, pp.121-180). L'indagine in oggetto è stata realizzata alla fine degli anni Ottanta e pubblicata nel 1992 e analizza i giudizi dei docenti sulla soddisfazione nei confronti della formazione iniziale rispetto alle materie insegnate in classe, alle competenze didattiche disciplinari specifiche e generali, alle problematiche educative trasversali. La posizione prevalente è fortemente critica (tra il 58% e il 98% degli intervistati) pur con qualche differenziazione secondo il genere, l'età e l'orientamento all'innovazione. I meno scontenti risultavano essere gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio "con scarsa propensione all'innovazione e inclini a pensare che la funzione docente debba concentrarsi prioritariamente sulla selezione e l'addestramento degli allievi dotati (ivi, p.244). L'opportunità di cambiamenti è condivisa dalla maggior parte dei docenti coinvolti, aperti a eventuali futuri interventi migliorativi grazie all'allora in discussione riforma degli ordinamenti universitari (corso di laurea per i maestri e specializzazione *post lauream* per i professori).

La seconda indagine IARD vede impegnato nel medesimo schema di ricerca Moscati che si concentra sulla sola formazione (iniziale e in servizio) (Cavalli, 2000, pp.63-82) lasciando a Giovannini l'analisi della pratica didattica (ivi, pp.149-184).

Nei giudizi relativi alla formazione iniziale, rispetto all'indagine del 1992, "si registra un lieve miglioramento tra gli insegnanti delle elementari e una certa stabilità negli altri gradi scolastici" (ivi, p.64); molto probabilmente alcuni interventi correttivi (ad esempio la formazione universitaria per tutti) rispetto al problema della preparazione dei docenti erano così recenti che i risultati, positivi o negativi, si sarebbero potuti vedere solo in anni successivi. Tuttavia, mentre la valutazione della preparazione culturale e disciplinare tende a essere soddisfacente, si denunciano livelli di inadeguatezza molto alti nell'ambito della preparazione didattica ed educativa man mano che sale il grado scolastico (insoddisfatto il 48,2% degli educatori della scuola materna e ben il 69,1% dei professori della secondaria superiore) (ivi, p.65). "I meno insoddisfatti appaiono gli insegnanti più giovani (sotto i 35) mentre i più critici vivono l'età di mezzo (tra i 35 e i 50 anni) e insegnano prevalentemente nella scuola secondaria superiore" (ivi, p.76). Inoltre, risultano più insoddisfatti i docenti che hanno come riferimento una concezione professionalizzante del proprio mestiere rispetto a

quantità ne sottolineano il carattere di servizio sociale: in quest'ultimo caso la concezione vocazionale porrebbe in secondo piano la formazione e la preparazione rispetto alla motivazione e all'impegno personale. Emerge ancora una volta una prevalenza di insoddisfazione, distribuita secondo alcune categorie che aiutano a comprendere meglio i dati.

Ovviamente il titolo di studio dei docenti intervistati si è innalzato rispetto alla ricerca condotta nel 1992 essendo aumentata la frequenza universitaria fino al 60%, ma resta una certa disparità di livello tra i docenti dei primi gradi scolastici e i professori della scuola secondaria che hanno fruito di maggiori opportunità, ad esempio, di viaggi di studio all'estero (p.64). A dispetto di questo miglioramento, i contenuti della preparazione all'insegnamento (problemi educativi generali, didattica generale, didattica della materia di insegnamento, contenuti disciplinari) sono ancora dichiarati insufficienti dalla maggior parte dei docenti (almeno il 50% con punte fino al 70%) a esclusione dei contenuti disciplinari per i professori delle secondarie. La comparazione con la ricerca precedente vede comunque una trasformazione in positivo visto che alcuni valori dei corrispondenti giudizi di insoddisfazione nel 1992 erano dell' 89%.

La terza indagine IARD (2010) registra la lenta ma costante crescita del livello d'istruzione per tutti gli insegnanti anche se nelle scuole dell'infanzia e primarie i docenti laureati sono ancora solo il 27,7%: "Com'era prevedibile, il livello d'istruzione in termini di titoli di studio conseguiti cresce in rapporto inverso con l'età. [...] Altrettanto per quanto riguarda il conseguimento del diploma di specializzazione per l'insegnamento (SSIS)" (Cavalli, 2010, p.40). Date le modifiche introdotte nella formazione iniziale, ci si sarebbe potuto attendere più giudizi positivi nella valutazione della preparazione professionale ricevuta, invece secondo i docenti intervistati (con esperienza solo indiretta dei nuovi corsi di laurea e *post lauream*): "Tutte le specificità professionali considerate (contenuti delle materie, didattiche disciplinari, abilità didattica generale, preparazione ai problemi educativi, uso delle tecnologie, conoscenza delle normative) non raggiungono il 50% delle valutazioni di adeguatezza tra gli insegnanti di tutti i livelli d'istruzione considerati" (ibid, p.42). Viene valutata più positivamente solo la conoscenza dei contenuti delle materie di insegnamento e la relativa didattica "confermando lo specifico della scuola italiana, tradizionalmente interessata alla formazione disciplinare e alla equivalenza: conoscenza della materia = capacità di insegnarla" (ivi). Tra i docenti che hanno frequentato i nuovi corsi universitari di specializzazione per l'insegnamento (Formazione Primaria e SSIS) tali valutazioni sono confermate, anche se si riscontra una maggiore soddisfazione generale circa il livello di formazione conseguito,

soprattutto tra i laureati di Formazione Primaria. Nonostante le criticità, è evidente il miglioramento in tutti gli item rispetto ai risultati dell'indagine del decennio precedente.

1.5 Conclusioni

In sintesi, i percorsi di formazione sono indubbiamente migliorati ma è ancora possibile esplorare ampi spazi di innovazione, soprattutto rispetto alla strutturazione interna dei percorsi, come abbiamo visto relativamente al nostro tema specifico, a proposito delle esperienze delle SSIS e del TFA. Nuovi interessi e metodologie stentano ancora a ricevere considerazione e investimenti rispetto alle tradizionali modalità di conoscenza e trasmissione dei saperi.

Infine, si può notare come l'affermazione d'inizio millennio "l'ironia della situazione sta nella mancanza di novità di queste problematiche, ben note da lustri e ampiamente segnalate da studi precedenti come conseguenza del perdurare dei problemi nel settore" (Cavalli, 2000, p.81) lascia il passo a "si avverte l'avviarsi di un processo di mutamento i cui effetti non tarderanno a manifestarsi vistosamente" (Cavalli, 2010, p.48). Pertanto, a fianco dei necessari richiami al miglioramento delle procedure di formazione dei docenti, si dovrebbe riconoscere anche l'esistenza di qualche progresso rispetto alle condizioni di partenza cui accennavamo in apertura.

Ad esempio, è certamente in atto una progressiva chiusura della forbice che un tempo separava insegnanti dei primi gradi scolastici dai professori delle scuole secondarie. "L'introduzione del titolo di studio universitario come base di formazione standard ha rappresentato un cruciale salto di qualità nei percorsi formativi degli insegnanti" (ivi) e questo coinvolgerà a breve anche degli educatori dei nidi d'infanzia quando diventerà operativo il "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni"¹⁷ finalizzato a "far uscire i servizi educativi per l'infanzia dalla dimensione assistenziale per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa garantendo continuità tra il segmento di età 0-3 e 3-6. La qualificazione dell'intero modello, passerà in primo luogo attraverso l'introduzione della qualifica universitaria quale titolo di accesso" (Decreti Attuativi della Legge 107/15, 2017). Una migliore preparazione culturale per i primi livelli educativi e una maggiore preparazione

¹⁷ Cfr. *art 1, commi 180 e 181, lettera e* dei Decreti Attuativi (17 aprile 2017). Nell'art 2, per la prima volta sono definiti e normati insieme i servizi educativi per l'infanzia (nido e micro-nido, 0-3 anni), le sezioni primavera (2-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni) con il primo ciclo di istruzione. Dall'art 4 è prevista la obbligatorietà della qualificazione omogenea e di livello universitario per tutti gli educatori zero-sei: triennale (a indirizzo specifico) per gli educatori dei servizi per l'infanzia mentre per gli educatori della scuola dell'infanzia la laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria.

professionale per i gradi secondari potrebbe essere l'occasione per considerare (e considerarsi) insegnanti di pari valore.

A conclusione di questo iter sintetico di ricognizione storico-sociale relativo alla figura del professore e della scuola secondaria superiore accenniamo, qui solo brevemente, al recente intervento legislativo noto come “La Buona Scuola” del 2015 e ai relativi Decreti Attuativi, approvati nell'aprile del 2017 ed entrati in vigore il 31 maggio dello stesso anno. Tra i temi centrali in merito agli investimenti per la qualità del sistema formativo trovano spazio la valorizzazione del merito dei docenti e un primo passo concreto nella direzione di una certa autonomia nella scelta delle attività di aggiornamento da parte degli insegnanti nella forma di un voucher (550 euro/anno) da utilizzare per formazione *post lauream* accademica o anche per l'accesso a strumenti di educazione informale (mostre, eventi culturali, hardware e software). Come già accennato, il principio diventato legge è quello che definisce la formazione in servizio “la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale” (Legge 107/15, comma 124).

Per quanto riguarda i temi di questo capitolo, al momento riportiamo solo i provvedimenti relativi alla formazione iniziale dei docenti (Decreto Legislativo 59/17 relativo alla formazione iniziale e al reclutamento dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado) per la quale sono previsti i seguenti cambiamenti: viene introdotto il percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento (denominato FIT) nella funzione docente che costituirà il canale di ingresso nell'insegnamento presso la scuola secondaria per tutti i giovani laureati. Il percorso dura tre anni, tutti remunerati, seguiti dall'immissione in ruolo.

“Articolo 1, commi 180 e 181, lettere b) e c): viene lasciato un unico sbarramento in ingresso: quello del necessario superamento di un concorso pubblico, nel rispetto della programmazione del fabbisogno delle scuole. I neo-laureati potranno partecipare ai concorsi, che saranno banditi con cadenza biennale, purché abbiano superato alcuni esami, per 24 crediti in totale, di pedagogia e didattica. I vincitori dei concorsi saranno avviati ad un percorso triennale di formazione, tirocinio e inserimento nella funzione docente. Saranno pagati già a partire dal primo anno, nel quale studieranno per fare gli insegnanti, seguendo un percorso di specializzazione universitario che li formerà sulle materie antropo-psico-pedagogiche e sulle metodologie didattiche. Il secondo anno continueranno a formarsi, faranno tirocini nelle scuole e cominceranno a svolgere la professione, per brevi periodi, da supplenti, percependo il relativo stipendio in aggiunta alla “borsa”. Il terzo anno sarà affidata loro la responsabilità piena di una classe, dal primo settembre al 31 agosto, e avranno lo stipendio pieno di un docente. In questo anno saranno anche valutati sul campo. Superata la valutazione, diverranno docenti di ruolo” (Decreti Attuativi, 2017).

La storia dell'evoluzione della preparazione dei docenti di scuola secondaria alla propria funzione professionale si ferma, lasciando il passo a fatti ormai di cronaca. Considerazioni in merito alle innovazioni prospettate troveranno spazio nel resto della ricerca.

CAPITOLO 2 - Aggiornamento e formazione in servizio degli insegnanti

Se il dibattito a proposito della preparazione iniziale della figura dell'insegnante può vantare una certa storia e diffusione, e perfino la capacità di suscitare interesse anche presso i non addetti ai lavori, l'aspetto dell'acquisizione di nuovi saperi e competenze da parte dello stesso soggetto nel corso della sua vita lavorativa emerge molto più raramente tanto nell'agenda pubblica quanto in quella degli specialisti.

Anche se agli occhi di chiunque “emerge con particolare evidenza la connessione organica e costitutiva tra la formazione iniziale e la formazione in servizio dei docenti”, sarebbe senza dubbio utile sottolineare e rafforzare la coerenza e l'interdipendenza tra le due per riuscire a colmare almeno in parte il divario tra “la cultura professionale in quanto sapere cristallizzato e la cultura come orizzonte aperto alla ricerca e percorso dalle inquietudini e dalle reinterpretazioni della critica” (Scurati, 1997, p.141).

Specchio di tale assenza dal dibattito teorico, può essere considerata l'introduzione relativamente recente di norme e dispositivi volti a supportare tutte quelle azioni che costituiscono la cosiddetta formazione continua dei docenti, una volta che questi ultimi siano entrati nel mondo della scuola.

Ugualmente si possono contare, d'altra parte, un certo numero di interventi e alcune svolte, relativamente alla formazione dei docenti già in servizio, a partire dalla fine del XIX secolo fino ai giorni nostri che, almeno in linea teorica, vanno nella direzione di colmare questo divario attraverso il superamento della tradizionale frattura epistemologica tra le riflessioni teoretiche generali e le applicazioni pratiche specifiche delle attività di docenza¹⁸.

Il primo aspetto da notare nella successione delle proposte e delle applicazioni in questo ambito riguarda le diverse denominazioni che ha assunto di volta in volta la “formazione dei formatori”. Differenti diciture attribuite alla riqualificazione degli insegnanti in servizio, infatti, celano le visioni prevalenti sottostanti relative alla figura e al ruolo del docente. La prima terminologia adottata era quella dell' “aggiornamento”, cui è seguita l'espressione “formazione in servizio”, mentre oggi si sta diffondendo quella di “sviluppo professionale”.

Se il concetto di aggiornamento rinvia all'essere al passo con le novità del giorno – una concezione limitata e limitante della formazione in servizio – anche “formazione in servizio” è un'espressione che presenta alcuni limiti: non tanto nell'accezione di attività svolte dopo

¹⁸Ne citiamo solo alcuni: R. Zavalloni, *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*, Armando, Roma 1965; G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma 1979; C. Scurati, *Per una teoria della professionalità docente oggi*, Atti del XII Congresso nazionale dell'Aimc, Roma 1979; R. Laporta, *Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti*, “Annali della Pubblica Istruzione n. 2, 1982; ecc.

l'immissione in ruolo e neanche perché in orario di lavoro. Sarebbe più vicino alla sensibilità attuale delle riflessioni pedagogiche e didattiche intenderlo nel senso di "durante lo svolgimento di attività concrete di insegnamento" (Gennari, Cerri, 1987).

2.1 Le concezioni in gioco

La sequenza si presenta come un continuum dalla duplice natura, cronologica e semantica. A un capo troviamo una concezione di *ammodernamento* della preparazione (soprattutto disciplinare) del docente, ammodernamento concepito come dovere dall'istituzione e imposto all'insegnante, con l'eventuale condizione che, a questo impegno aggiuntivo alle attività didattiche in aula, corrispondano avanzamenti di carriera e/o aumenti retributivi. All'estremo opposto del continuum si pone invece una concezione di *diritto al miglioramento professionale*, intrapreso spontaneamente dal docente non solo in vista di bonus tangibili ma per appagare un più profondo progetto esistenziale che vede nella crescita lavorativa un tassello significativo della propria soddisfazione e autorealizzazione personale.

Le due posizioni sono in parte esasperate ma rendono bene la differente impostazione di fondo. Nel primo caso la situazione è eterodiretta, sia nell'obbligare il lavoratore alla frequenza dei corsi (modalità prevalente di aggiornamento in servizio fino a non molto tempo fa) attribuendo premi e sanzioni, sia nell'erogazione dei corsi stessi, spesso teorici e senza reali ricadute nella pratica professionale e tenuti da specialisti esterni al contesto. Nell'altro caso, invece, l'accento è posto sulla responsabilità del singolo docente che sceglie autonomamente di intraprendere un percorso di miglioramento e si aspetta esiti reali in termini di conoscenze e competenze in un'ottica di processo di apprendimento accrescitivo.

Di conseguenza avremo una situazione in cui, se il fine è presentare obbligatoriamente un attestato, il destinatario accetterà qualsiasi contenuto (meglio se erogato in una modalità che permetta una comoda passivizzazione); se invece lo scopo risiede in un desiderio di evoluzione professionale (incentivata o meno), più che contentarsi di attestati cartacei e relazioni di esperti, l'insegnante pretenderà di ricavarne un vantaggio in termini di saper fare.

Ma vediamo nell'ordine:

A) Il *make-up* dell'*aggiornamento*: anche etimologicamente il rinvio semantico era ad un'attività che consentisse di restare al passo con le mode didattiche, con improvvise accelerazioni e lente ritirate su una base di consuetudini inscalfibili del sistema scolastico e di sostanziale immutabilità delle caratteristiche profonde della didattica. Il fine ultimo consisteva perciò nell'essere (o anche solo nell'apparire) *up-to-date* con la novità del momento, quale che fosse purché recente, e nel potersi presentare come 'insegnante

moderno'. Tale atteggiamento discendeva da una situazione a monte per cui la realtà della scuola recepiva spesso passivamente mutamenti originati in altri contesti e attraverso l'aggiornamento del suo organico vi si adeguava creando un effetto ricorso per non restare indietro. Questa dinamica, tuttora facente parte dello spettro di possibili esperienze di formazione, non è da stigmatizzare sempre e comunque: a certe condizioni può avere una propria logica (nel rapporto tra la scuola e i mutamenti della realtà circostante) e una propria utilità (nell'acquisizione di conoscenze effettivamente utili). Ciò significa che in passato le attività di aggiornamento degli insegnanti hanno assolto un ruolo già di per sé molto significativo nel rinnovamento e nell'approfondimento culturale, oltre a costituire il punto di avvio – teorico e pratico – delle successive tappe. Il limite piuttosto era intrinseco alla considerazione della funzione docente stessa: questa veniva ancora identificata con la trasmissione della cultura, pertanto era necessaria e sufficiente, dopo la sua acquisizione, svecchiarla di tanto in tanto.

B) Il *tagliando* della *formazione in servizio*: la trasformazione richiesta da questa seconda accezione del concetto di aggiornamento dei docenti diventa più profonda. Più che a un *restyling*, la scuola sembra essere invitata ad un periodico e non occasionale *service* che, come per le auto, consenta di verificare il funzionamento complessivo dei meccanismi in gioco. L'obiettivo non è più solo individuale; il singolo docente è chiamato certo a partecipare ad iniziative di formazione ma è l'intero istituto che dovrebbe mettersi in discussione a partire dalla leadership del dirigente fino alle dinamiche tra colleghi e tra docente/studente: gli insegnanti sanno che la professionalità richiede una manutenzione continua, perché i ragazzi cambiano e bisogna affinare gli strumenti per osservarli, conoscerli, capirli [...]; cambiano anche i saperi da proporre agli allievi, perché c'è una evoluzione incessante della ricerca e aumentano le attese della società nei confronti della scuola; cambiano, infine, le tecniche della comunicazione e della mediazione didattica (Cerini, 2004). Passaggio significativo è che sia stata recepita la concezione continua della formazione, in linea con le innumerevoli accezioni del *lifelong learning*, (che affronteremo in seguito), che chiamava, alla fine del secolo scorso, ogni adulto ad educarsi “dalla culla alla tomba”. Limite ancora presente è l'imperativo a semplicemente rispondere ai cambiamenti dei ragazzi, dei saperi, delle attese nei confronti della scuola, ecc.

C) L'*intelligenza* dello *sviluppo professionale*: il cambiamento di rotta attuale parte da una differente considerazione del ruolo della scuola nel più ampio ambito sociale. Per dirla con Damiano la scuola dell'autonomia non è solo un sistema che si auto-dirige ed eventualmente si autoassolve in una sorta di referenzialità tutta interna; al contrario

dovrebbe diventare una scuola “intelligente” (1984, p.171). Lo sviluppo dovrebbe avvenire sia nella direzione di una maggiore trasparenza, cioè intelligibilità da parte di altre agenzie formative o politiche che interagiscono con la scuola, sia nella direzione di porsi ed essere riconosciuta, la scuola intelligente, come un contesto operativo ma non puramente esecutivo. Si trasmette cultura se si è in grado di elaborare cultura. Prendendosi cura delle professionalità da sviluppare nei singoli istituti scolastici si accresce la responsabilità e il protagonismo di chi opera nell’educazione formale facendo ricerca, innovando la didattica, gestendo e non subendo le trasformazioni e, perché no, anticipandole.

Fatte salve le differenze, le tipologie di formazione per gli insegnanti presentate non si escludono a vicenda. Forme di “aggiornamento” possono accrescere con conoscenze e competenze nuove il sapere pratico del docente in servizio, e l’introduzione del finanziamento per ogni insegnante previsto dalla Legge 107/15 supporta iniziative di apprendimento anche informali. La dicitura “formazione in servizio” ancora oggi può riferirsi a una tipologia di offerta più strutturata, che di solito assume la forma di corsi e laboratori. L’espressione “sviluppo professionale” ricomprende i primi due aspetti integrandovi dimensioni di riflessività, consapevolezza e protagonismo del docente stesso, come vedremo meglio in seguito.

Ciò detto, concordiamo con quanto sostenuto da Cerini con il gioco di parole tra intervento statale “pesante” o “pensante”: “Se la gestione della formazione in servizio si sposta a livello locale (nelle singole unità scolastiche, nel territorio provinciale, sulla dimensione regionale), non è giustificabile mantenere a livello centrale una struttura gestionale “pesante” (come potrebbe essere una Direzione Generale), ma questo principio di “Stato leggero” non fa venire meno l’esigenza di uno “Stato pensante”, cioè di una capacità di studio, di analisi, di orientamento e controllo di processi (anche in materia di formazione del personale)” (Cerini, 2004).

Infatti, a monte di quale che sia scelta teorica e metodologica, resta sempre aperta la questione della ‘volontarietà’ della formazione in servizio: in realtà il sistema scolastico in tutte le sue storiche configurazioni non è mai collassato, pur attraversando ricorrenti burrasche, grazie alla buona volontà di docenti particolarmente sensibili e responsabilizzati da supplire alle carenze di sistema con attività di partecipazione al progresso culturale e, quindi, di auto-aggiornamento (Russo Agrusti, 1992, p. 2).

Ogni insegnante ha certo diritto ad autogestire il proprio sviluppo professionale, condizione che consente che le attività intraprese diventino significative per la persona e

applicabili nella sua professionalità e attività d'aula. Ma, nei confronti di quanti non sentono questo richiamo ad una *lifelong education*, i responsabili delle politiche scolastiche come devono comportarsi? “Si trovano gli insegnanti che sono capaci di lavorare con chi fa ricerca: sono questi insegnanti le ‘avanguardie educative’ e ne conosco da trent’anni. [...] Ma dire che “Tutti gli insegnanti devono essere ricercatori” è una affermazione bellissima e inutile a un dipresso come dire che “Tutti gli uomini dovrebbero essere onesti”. Con la differenza che per essere onesti il tempo si può sempre trovarlo, per essere ricercatori no” (Laporta, 1980, p.194).

Affronteremo di seguito i primi due momenti/modelli di formazione in servizio dei docenti. Al più recente dei tre sarà dedicato il resto dello studio e della ricerca.

2.2 L'aggiornamento dei docenti

Anche nel caso della formazione rivolta ai docenti già in servizio nella Scuola secondaria uno sguardo al passato servirà a inquadrare meglio le problematiche attuali, infatti: “L'aggiornamento degli insegnanti da sempre si è configurato come il perenne tentativo di sanare lo scarto che si genera tra la formazione del docente realizzata *ieri* e le esigenze che l'insegnamento pone *oggi*” (Russo Agrusti, 1992, p.1). Ma non si tratta di una lunga retrospettiva; infatti, si può parlare di ‘aggiornamento’ della preparazione dei docenti soltanto una volta che quest'ultima sia stata, almeno in parte realizzata. L'aggiornamento non è un sostitutivo della preparazione iniziale, sembra un truismo; in realtà, reiterati provvedimenti di immissioni in ruolo *ope legis* o altro, che di fatto annullano la serietà della formazione e del reclutamento, finiscono per addossare alla scuola o alla buona volontà del soggetto ormai in servizio lo sforzo di fornire a chi già insegna quelle competenze di base che dovrebbero essere presupposte (Cerioli, Salati, 1995).

Due sono i punti di svolta che siamo riusciti a reperire, ferma restando la cornice temporale posta al presente lavoro e cioè tra l'Unità d'Italia e i tempi nostri.

2.2.1 Tra Ottocento e Novecento

Anche se ha una storia recente, il tema dell'aggiornamento degli insegnanti non è certo nuovo ed è possibile delinearne un'evoluzione storica.

Alla fine dell'Ottocento, perdurando la carenza di laureati preparati e disposti ad insegnare nelle scuole secondarie, cui abbiamo accennato nel capitolo precedente, nei primi decenni dell'unità del Paese ci si rassegnò ad utilizzare i docenti (soprattutto ecclesiastici) che già stavano prestando servizio e furono organizzate delle Conferenze pedagogiche straordinarie

per il loro perfezionamento. “Le condizioni sono oggi cangiate: i progressi delle scienze fisiche e naturali e la loro applicazione [...] mal si piegano a insegnamenti, ingegni educati alle dottrine scolastiche e teologiche” (Matteucci in Santoni Rugiu, Santamaita, 2011, p.37). Ha inizio, dunque, una concezione remediale della formazione in servizio il cui unico scopo è di colmare la totale mancanza o le lacune di un’adeguata preparazione iniziale dei docenti e le cui modalità di realizzazione, per più di un secolo, restarono ferme alla forma della lezione *ex cathedra*.

Invece, la prima iniziativa sistematica per affrontare le esigenze di una preparazione in servizio, e professionale *ante litteram*, dei professori di scuola secondaria è rappresentato dalla costituzione dei Centri didattici Nazionali. Questi vennero istituiti in seguito alla promulgazione della Carta della Scuola¹⁹ alle soglie del secondo conflitto mondiale e avrebbero dovuto supportare, a livello sia nazionale sia provinciale, il ministro della pubblica istruzione nell’opera di aggiornamento degli insegnanti. Come riporta la XXIII dichiarazione Carta della Scuola (1939), il loro compito fu interpretato come un affinamento e consolidamento delle competenze: “La preparazione degli insegnanti è oggetto di cure e provvidenze particolari. Vocazione, dottrina e chiarezza, onde il sapere si forma e si tramanda, si consolidano e si affinano in Centri didattici sperimentali, in laboratori e musei scolastici, in Istituti di metodo annessi alle principali Università, in corsi di tirocinio nell’esercizio dell’assistentato”. Tuttavia, in quel periodo fu aperto solo il Centro Didattico di Firenze (1941), mentre l’anno successivo saranno dieci (compreso quello fiorentino) i Centri didattici nazionali in attività: luoghi – sono ancora parole di Bottai – di “ricerca paziente”, come deve essere la didattica, e non di “didattismo furente”:

“E’ diffusa la tendenza a sottovalutare i problemi della didattica. [...] Cerchiamo di staccare lo sguardo da certe ipnotiche concezioni della cultura, false senza dubbio, che ce la mostrano ammantata solo nei veli dei massimi problemi. La tecnica, ch’è anch’essa cultura, si è affermata perché non ha sdegnato di risolvere problemi apparentemente umili. Il passo della tecnica è quello della formica, che comparato al viaggio delle nuvole, portate dal vento, può sembrare ridicolmente meschino; ma pure con quel passo va conquistando il mondo, mentre le nuvole si dileguano e non lasciano alcuna traccia del loro itinerario. La tecnica [è] come la somma di tante piccole ricerche, la soluzione di tanti piccoli problemi,

¹⁹ La Carta della Scuola fu redatta dal ministro G. Bottai e approvata dal Gran Consiglio del Fascismo agli inizi del 1939. In analogia con la famosa frase di Massimo D’Azeglio dopo l’unità italiana: “Abbiamo fatta l’Italia. Ora dobbiamo fare gli Italiani”, con *La Carta fascista della Scuola* (1939-1942) ci si propose di “fare gli italiani-fascisti”: “Il Gran Consiglio del Fascismo, ascoltata la relazione del ministro per l’educazione nazionale intorno alla situazione della Scuola nel suo complesso e nei vari suoi ordini e gradi, indica le proprie direttive sulla posizione della scuola nello Stato Fascista [e] afferma che a tale “Carta” dovrà rigorosamente attenersi l’opera di concreta legislazione nel riordinamento graduale di tutto il sistema dei nostri studi, a cominciare dall’anno scolastico prossimo, XVIII del Regime. Nell’atto di pubblicare questo documento fondamentale [si] consacra la stretta collaborazione tra la Scuola e le organizzazioni giovanili del Partito, definendone il compito politico nell’alta missione civile, dall’Italia fascista intrapresa sotto la guida e il magistero del DUCE”. Con la Carta del Lavoro e la Carta della Razza, si completa così l’impianto legislativo per la strutturazione dello stato sociale fascista. Si compone di XXIX dichiarazioni sintetiche delle quali solo poche passarono dalla carta alla realtà data l’entrata in guerra del Paese nell’anno successivo.

l'accumularsi di risultati minimi. *Non ci sono ricerche meschine, ma solo spiriti meschini*. Parimenti da evitare l'illusione di un certo didattismo ch'è sterile perché totalizza tutta la problematica nel suo piccolo problema. E' avvenuto di certo anche a voi d'incontrare certi forsennati che hanno l'aria di dirvi 'Non ci sarà salvezza per la scuola se non accettate il mio metodo'. Il fanatismo è pretesione all'infallibilità e alla vanagloria [mentre] *la didattica è paziente, quanto il didattismo è furente*" (Bottai, 1941 p.115, nostro il corsivo).

Ferma restando dunque la preparazione culturale iniziale, che rimaneva in capo alle università, la formazione professionale sarebbe stata attuata in questi Centri didattici pensati come "laboratori della scuola", come si evince da questo intervento esplicativo dello stesso ministro Bottai, successivo alla emanazione della Carta della Scuola: "Nell'imminenza poi della riforma della scuola acquista carattere di inderogabile urgenza quella *preparazione professionale degli insegnanti*, la quale è altra cosa della preparazione universitaria, perché solo la preparazione professionale fornisce gli strumenti di lavoro." (Bottai, 1941, p.116).

I Centri Didattici Nazionali (e provinciali), nelle intenzioni di Giuseppe Bottai, avrebbero dovuto

"ridare vita degna alla didattica attraverso *studio ed azione* per soddisfare a quelle esigenze che la tecnica dell'insegnamento richiede. Gli scopi: ravvivare negli uomini di scuola *l'interesse per gli studi di metodologia didattica*; avviare a condurre *ricerche pedagogiche e didattiche*; ispirare e favorire *nuovi metodi di insegnamento* creando per saggiarne l'efficienza, *classi sperimentali*; promuovere corsi di *cultura educativa per le famiglie*; promuovere *corsi di differenziazione didattica, di perfezionamento e d'addestramento per gli insegnanti*, compresi i maestri delle scuole elementari rurali; fornire agli studenti universitari che si consacreranno all'insegnamento, *campo e mezzi di sperimentare se stessi nei primi impegni con la pratica*. [...] Perché sia chiaro a tutti che *il rinnovamento della scuola noi lo attendiamo dalla scuola stessa*; e lo concepiamo come *approfondimento tecnico dell'arte dell'insegnare*, come affinamento delle attitudini educative, come *tesaurizzazione dell'esperienza dei migliori*, come sprone a tutti di ricerca, come volontà di *non lasciar disperdere ciò che è frutto di fatica intelligente*." (Bottai, 1941, p.116, nostro il corsivo).

Anche se iscritte in un contesto politico dittatoriale di repressione sociale e violento nei fini e nei metodi, alcune considerazioni del ministro sono condivisibili: rimandano implicitamente (non è dato sapere in che misura consapevolmente) a idee e istanze di rinnovamento europee (Scuole nuove) e d'oltreoceano (Scuole attive), e soprattutto anticipano successive riflessioni del mondo pedagogico italiano sul tema della formazione in servizio dei docenti che ancor oggi stentano a essere tradotte in pratica. Per i docenti delle scuole superiori, la concezione dell'aggiornamento è ancora di tipo remediale: poiché per loro non era prevista una specifica preparazione prima dell'inizio dell'attività, questa sarebbe stata realizzata in itinere. D'altra parte, compaiono per la prima volta espressioni che valorizzano l'esperienza sul campo e portano l'attenzione sul sapere degli insegnanti, intuizioni che troveranno una giustificazione anche epistemologica soltanto dopo alcuni decenni²⁰.

²⁰ Cfr. i lavori di E. Damiano *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni* (Franco Angeli, Milano, 2007b); E. Damiano, *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia 2006. Tra le due opzioni, "sapere senza mestiere" (l'insegnamento tradizionale, soprattutto secondario) oppure "mestiere senza sapere"

2.2.2 Dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta

Nel periodo del secondo dopoguerra, al termine di trent'anni di dittatura, conflitti armati e guerre mondiali (1915-45), i problemi della ricostruzione e della de-fascistizzazione del sistema scolastico lasciarono in secondo piano ogni altra esigenza. Tuttavia, già negli anni Sessanta, afferma Santoni Rugiu (1959, p.158), il tema della necessità dell'aggiornamento trovò tutti concordi nei lavori presentati dal ministro Gui della Commissione di indagine del 1963; invece, l'auspicato Istituto Nazionale per la Ricerca Pedagogica, che avrebbe dovuto sostituire i vecchi Centri Didattici istituiti sotto il fascismo, non venne neppure preso in considerazione.

Questi ultimi che, dicevamo, risalgono alla Carta della scuola del ministro Bottai (1939) hanno continuato ad esistere e a funzionare nel dopoguerra ma con risorse e organici decisamente limitati. Al di là della buona volontà di singoli direttori di questi Centri Didattici, l'impostazione prevalente era costituita da un aggiornamento proposto attraverso "grandi convegni di pochi giorni, fondati su alcune relazioni cattedratiche, e su scarsi e improvvisati interventi dei partecipanti. Nei Centri specializzati (ad esempio per i licei) i contributi culturali, separati da quelli di scienze dell'educazione, ebbero sempre una dominanza ingiustificata. Inoltre, non fu mai sviluppata un'attenzione agli esiti del lavoro compiuto nei convegni sul lavoro scolastico dei singoli al loro rientro nella scuola e nella classe" (Laporta, 1980, p.72).

Tra gli anni Cinquanta e Ottanta del secolo scorso molti movimenti cosiddetti "di base" dei docenti (tra cui: CEMEA, Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva; AIMC, Associazione Italiana Maestri Cattolici; MCE, Movimento di Cooperazione Educativa; UCIIM, Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi; FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media; CIDI, Centri d'Iniziativa Insegnanti Democratici) si sono impegnati in attività di ricerca didattica perseguendo, di conseguenza, anche risultati di aggiornamento per gli insegnanti che vi parteciparono. Si trattava di organizzazioni private legate all'associazionismo professionale dei docenti che avrebbero potuto integrare, ma più spesso colmavano soltanto, l'assenza di iniziative pubbliche inesistenti, nonostante "in tutto questo fervore di iniziative (che comunque toccavano un numero limitato di docenti) le università non siano state del tutto assenti" (Laporta, 1980, p.74) con corsi, seminari, incontri in tema di ricerca didattica.

(riduzione dell'insegnamento alle sole tecniche didattiche), Damiano sostiene che i necessari "saperi" sono essenziali vengono trasformati dai docenti in saperi che è possibile insegnare ed apprendere.

Negli anni Settanta alcuni interventi legislativi (L 477 del 30.7.1973 e Dpr n. 416 e n. 419 del 31.5.1974) normano le attività di aggiornamento nelle scuole attraverso le delibere degli istituendi Organi Collegiali e con il supporto dei neonati IRRSAE. Se sulla carta della legge istitutiva, sono chiare le funzioni della nuova Biblioteca pedagogica di Firenze e il Centro Europeo dell'educazione di Frascati, non altrettanto lo sono i compiti direttamente connessi all'aggiornamento dei docenti.

Questa svolta decisiva dovuta all'introduzione dei Decreti Delegati del 1974 (Dpr 416 e 419) sancì il diritto-dovere dell'insegnante all'aggiornamento in servizio della propria preparazione. Nel concreto, i Decreti Delegati abolirono i Centri Didattici Nazionali ma, più che andare nella direzione di uno spirito di formazione continua, sembrarono esplicitare la costante inadeguatezza del docente rispetto alla propria funzione. Infatti, anche solo continuare a utilizzare il termine aggiornamento comporta il riferimento implicito a una sorta di cronico e ineluttabile scarto tra scuola e mondo esterno, evidentemente da colmare con interventi di natura compensativa, calati dall'alto in una sorta di docente-contenitore, incapace di restare autonomamente al passo con le trasformazioni culturali e sociali (Russo Agrusti, 1992, p.1). Le critiche rivolte alle prime attività di formazione in servizio nei primi decenni dell'Italia repubblicana non si fecero aspettare: "Mi risparmio le critiche a circa trent'anni di aggiornamento: sarebbero ingenerose perché le condizioni in cui si è fatto fin dal principio sono e sono rimaste in seguito, del tutto paradossali. Basta riflettere che si era costretti ad 'aggiornare' una iniziale formazione professionale che non c'era affatto" (Laporta, 1980, p.192).

Una svolta si ebbe con la creazione degli Istituti di ricerca regionali, di sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE) istituiti in ogni Regione (Dpr del 31 maggio 1974) e attivi fino al 2007, anno in cui sono stati soppressi in favore dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (CM 76 del 28 dicembre 2006). Tuttavia, già da tempo tali Istituti avevano perso le competenze relative all'aggiornamento dei docenti e alle sperimentazioni col passaggio dagli IRRSAE agli IRRE, cui restavano solo compiti di ricerca (Istituti Regionali di Ricerca Educativi).

E' ancora Laporta a dar voce alle speranze suscitate dall'istituzione di queste realtà territoriali: "La via regia sarebbe quella di passare per le 'avanguardie'. Ma le centinaia di migliaia di insegnanti in servizio e quelli appena usciti dalle università hanno bisogno di aiuto in ogni caso: devono poter disporre dei temi, delle tecniche, dei materiali, delle idee pedagogiche nuove elaborate dalla ricerca. L'occasione potrebbe essere l'istituzione degli Istituti Regionali per la Ricerca, Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi (IRRSAE)" e

alla successiva disillusione circa la realtà del loro apporto effettivo al miglioramento della professionalità docente: “Ma gli Istituti sono percepiti in molti casi come carrozzoni destinati a soddisfare ambizioni e a servire gli scopi politici di persone e di gruppi. [...] La scuola più avanzata tenderà ad isolare il nuovo organismo e ad agire indipendentemente da esso. Quanto alla scuola arretrata, la sua avversione per una istituzione destinata a toglierla dalla sua routine, a ricordarle le sue responsabilità può essere mitigata dalla certezza che – scontati i riti e salvate le apparenze – non cambierà nulla nello stato delle cose” (Laporta, 1980, p.194 e 199).

Per quanto riguarda i differenti atteggiamenti dei docenti nei confronti del proprio aggiornamento, Marzely (1999) sintetizza una ricerca di Joyce e McKibbin del 1982 che individua cinque atteggiamenti che possiamo pensare in successione, in una sorta di percorso ascendente verso un proficuo coinvolgimento nei confronti delle opportunità di formazione in servizio. Le figure di docenti prototipiche sono le seguenti:

- *Refrattari*: insegnanti che evitano praticamente ogni attività orientata alla crescita;
- *Reticenti*: insegnanti che difficilmente ricercano attività formative o stimoli, a meno che non si tratti di un’area nella quale si sentono già affermati;
- *Consumatori passivi*: insegnanti che sono disponibili quando l’opportunità si presenta da sé, ma che raramente ricercano o intraprendono nuove attività;
- *Onnivori*: insegnanti che utilizzano in modo attivo ogni possibile aspetto dei sistemi formali ed informali di aggiornamento a loro disposizione;
- *Consumatori attivi*: insegnanti che approfittano di molte, ma non di tutte le opportunità di crescita e che saltuariamente intraprendono attività di formazione (Marzely, 1999, p.42).

Un sistema efficace di formazione in servizio degli insegnanti beneficerebbe sicuramente dal tener conto di questa diversità.

2.3 Gli snodi della formazione in servizio per gli insegnanti

Nel passato, sulla formazione in servizio dei docenti pesava una tara considerevole: la scarsa formazione iniziale, sia per i docenti dei primi gradi sia per gli insegnanti delle scuole secondarie, che forniva in genere una qualche preparazione culturale ma non la capacità educativa e didattica di trasmetterla. Tuttavia, nel caso dei maestri e degli educatori delle scuole (allora) materne ed elementari, ha spesso giocato un ruolo positivo la consapevolezza delle carenze della propria preparazione favorendo la convinzione che dei mediatori didattici fossero necessari per l’ardua impresa di introdurre dei bambini al mondo del sapere. Questa

propensione a mettersi in discussione e questa disponibilità a imparare erano impensabili per i professori degli ordini superiori, convinti che fosse sufficiente dar voce al proprio sapere perché questo passasse automaticamente nelle menti degli studenti, nonché che il sapere appreso all'università sarebbe stato adeguato fino al termine della propria carriera (Cerioli, Salati, 1995, p.18 e segg).

Nell'affrontare il tema delle innovazioni più recenti dirette alla formazione in servizio dei docenti non seguiremo più una logica cronologica. Gli ultimi decenni del secolo scorso, infatti, hanno visto intrecciarsi numerosi interventi legislativi intenzionati a “svecchiare” la scuola nel suo complesso e la funzione docente in particolare. Qui la parola chiave è “intrecciarsi”: ciascuno di questi provvedimenti finiva in un modo o nell'altro per attivare influenze reciproche tra le modalità dell'organizzazione scolastica e le pratiche d'insegnamento, ma anche con alcune esigenze di formazione volte a mettere in grado i docenti di gestire le innovazioni introdotte. Pertanto, procederemo non elencando i singoli decreti e le relative novità ma illustrando brevemente alcune tematiche forti attorno alle quali si sono articolate la maggior parte delle piccole o grandi riforme e delle attività formazione negli anni Ottanta e Novanta; alcune di queste verranno poi approfondite nei capitoli successivi in quanto cardine delle nuove istanze dello sviluppo professionale del docente in senso proprio e nuovo.

L'autoformazione

Il tema della formazione in servizio è ovviamente connesso alla costruzione di un'identità professionale del docente e alla ricerca degli “attrezzi del mestiere” (Swidler, 1986) necessari. Infatti, l'elemento fondante degli interventi per il miglioramento educativo-didattico è proprio un insegnante adeguatamente formato. Ogni innovazione educativa significativa, infatti, ha richiesto una spinta esterna, ma la successiva attuazione, spesso lenta, esige da parte dei docenti la disponibilità al cambiamento al cambiamento espressa da volontà e intelligenza.

L'adesione del singolo docente, più che della astratta categoria, alle novità via via introdotte nel mondo della scuola apriva la questione della motivazione che, per una volta, non riguardava l'alunno da indurre all'attenzione e incitare allo studio, ma il suo professore nel rapporto con il senso del proprio agire. Spesso la formazione degli insegnanti è stata posta in alternativa con la loro autoformazione: affinché la crescita professionale dei docenti potesse essere significativa ed efficace, la predisposizione dall'esterno di percorsi di aggiornamento avrebbe dovuto cessare in favore di attività di sola auto-formazione (individuale o di gruppo). “L'autoformazione diventa una prospettiva di autodeterminazione,

di autoanalisi e di autoregolazione in ordine al modo di affrontare i propri bisogni di aggiornamento in situazione reale” (Scurati in Cerioli, Salati, 1995, p.4).

Queste attività autogestite venivano prevalentemente organizzate attorno a una serie di quesiti o problemi avvertiti come vitali per la propria attività in classe. Il gruppo dei docenti si impegnava in discussioni di confronto tra opinioni diverse, senza il vincolo di soluzioni predefinite, portando ad alcuni esiti sicuramente positivi tra cui possiamo annoverare:

- una maggiore conoscenza reciproca tra insegnanti che, nelle superiori, erano spesso abituati a procedere indipendentemente;
- la consapevolezza che i problemi riscontrati nella prassi professionale erano più spesso comuni anche ad altri piuttosto che affliggere solo il singolo docente;
- la necessità di collaborazione nella didattica;
- il sorgere dell’interesse ad approfondire ulteriormente alcuni aspetti anche rifacendosi a testi o a esperti del tema discusso.

E’ evidente che alcune istanze di sviluppo professionale, nell’ambito di qualsiasi contesto lavorativo, non possono che essere proposte (anche per economia degli interventi e della ricerca e della progettazione a questi connesse) da formatori interni alla categoria stessa (nel caso di competenze specifiche e settoriali). Alcuni elementi comuni a diverse professionalità o di carattere culturale e trasversale possono invece essere affidati anche ad elementi esterni alla categoria o al gruppo docente in formazione. Altrettanto indubitabile, però, è che deve attivarsi, parallelamente a queste occasioni etero-dirette di crescita professionale, l’iniziativa del singolo soggetto; sia nel fare propri contenuti, metodologie e approcci proposti, sia nel ricercarne anche per proprio conto altri più specifici e confacenti rispetto ai problemi soggettivamente incontrati nella propria attività lavorativa (Cerioli, Salati, 1995, p.21).

L’autonomia scolastica

Particolarmente intrecciata con il tema della formazione in servizio è la spinta innovativa recata anche in ambito scolastico dagli interventi legislativi legati al cosiddetto decentramento amministrativo (Legge 537/1993 “Interventi correttivi di finanza pubblica”)²¹. Il principio dell’Autonomia scolastica costituisce la base delle più radicali trasformazioni degli ultimi decenni nel mondo della scuola: “Dal 2000 le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e

²¹ Legge 537/1993 art 4. (Pubblica istruzione) 1. Gli istituti e le scuole di ogni ordine e grado nonché le istituzioni di alta cultura di cui all'articolo 33 della Costituzione ed in particolare le Accademie di belle arti, le Accademie nazionali di arte drammatica e di danza e i Conservatori di musica hanno personalità giuridica e sono dotati di autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo, nei limiti, con la gradualità e con le procedure previsti dal presente articolo.

organizzativa. Operano comunque nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato. Le istituzioni scolastiche sono dirette da un dirigente scolastico e si avvalgono di un apposito ufficio amministrativo (segreteria) anche per i rapporti con il pubblico. Ogni istituzione scolastica ha un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola. Le istituzioni scolastiche, per il loro funzionamento, hanno diritto di ricevere fondi dallo Stato e possono anche ricevere risorse finanziarie da Comuni, Province e Regioni o da altri enti e privati” (MIUR)²².

A partire dal concetto di partecipazione dei cittadini introdotto già con i Decreti Delegati (1974), l'autonomia scolastica introduce dunque un totale ripensamento del rapporto tra scuola e Amministrazione centrale.

I principi enunciati furono concepiti per ridurre il centralismo decisionale a favore di una redistribuzione della responsabilità di scelta a organismi intermedi per quanto riguarda alcune scelte formative, ad esempio si introdusse la possibilità della programmazione decentrata per il 20% dei contenuti dell'offerta formativa. Anche la figura del preside subì una revisione e venne trasformata in quella di dirigente scolastico, responsabile del calendario, del Piano per l'Offerta Formativa (POF), di attività di sperimentazione e dell'introduzione delle nuove tecnologie e anche della formazione in servizio dei docenti.

Lo sfondo sul quale si inseriscono i progetti di aggiornamento professionale per i docenti cambia radicalmente. Vi è ora un margine decisionale che apre la possibilità di formulare i progetti formativi a livello dei singoli Istituti lasciando spazio a una gestione decentrata delle scelte sulla base della valutazione delle necessità e delle opportunità formative in vista sia di una certa flessibilità nel predisporre i percorsi didattici ed educativi sia di un'attenzione al raggiungimento di standard accettabili negli obiettivi di insegnamento.

Ancor prima che l'autonomia scolastica entrasse in vigore a tutti gli effetti, già il Piano Nazionale di Aggiornamento del 1994 dichiarava lo scopo di promuovere la cultura dell'autonomia dei singoli istituti scolastici anche nell'ambito della formazione in servizio: per quest'ultima furono previsti finanziamenti da gestire a partire dalle reali esigenze dei singoli contesti. L'intervento era giustamente strutturato su di una prospettiva pluriennale che, nonostante si giustificasse con la necessità di aggiornare i docenti sui temi dell'autonomia scolastica appena introdotta, avrebbe potuto evitare il ripetersi della rapsodicità degli interventi nel tempo (Cerioli, Salati, p. 30). La possibilità dell'accesso a fondi stanziati per

²² Con il Dpr 275 del 1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, entrato in vigore nel 1 settembre 2000, escono le norme attuative relative al mondo della scuola di una legge di tre anni prima sul conferimento di alcuni compiti e funzioni a Regioni ed enti locali (Legge 59 del 1997, art 21) nota come riforma Bassanini.

l'aggiornamento gestiti in maniera autonoma consente di attivare processi di crescita professionale con un più alto grado di relazione con il contesto, ma anche di predisporre risorse di documentazione telematiche o bibliografiche per la formazione dei docenti.

Accanto a questi vantaggi, tuttavia, una scuola autonoma rispetto all'amministrazione centrale comporta una trasformazione della funzione docente nella direzione di maggiori responsabilità.

Innanzitutto le competenze richieste sono quantitativamente più numerose rispetto a quelle necessarie per erogare lezioni *ex cathedra* (nel senso logistico e deteriore del non muoversi dalla cattedra e/o spiegare con sussiego e superiorità).

In aggiunta, e più profondamente, queste si caratterizzano, nel nuovo scenario, per una drastica riduzione della loro efficacia se applicate in modo routinario, senza che vi siano una rielaborazione e un'appropriazione da parte del soggetto. Il possesso di competenze, infatti, non è sufficiente a designare un insegnante eccellente (Perla, 2012) essendo altresì necessarie capacità di interpretazione, discernimento e progettazione in azione perché le competenze trovino pronta e adeguata espressione nell'ambito di processi educativi sempre più imprevedibili e complessi.

Tuttavia, la scuola dell'autonomia non ha prodotto solo maggiore responsabilizzazione nella dirigenza e nella categoria docente. Pensare all'autonomia come lo strumento per mettere in moto un sistema centralizzato pachidermico e per adeguare alle differenti esigenze locali il sistema formativo ha portato con sé alcuni effetti collaterali che possono creare problemi, diversi da quelli di antica data, ma altrettanto negativi.

Come afferma Damiano, in un sistema decentrato si distribuiscono le responsabilità decisionali lasciando ai singoli istituti l'onore delle scelte organizzative e formative ma, si rende altresì necessario accentrare i controlli se si intende preservare il principio del diritto costituzionale a una istruzione con "trattamento equipollente" per tutti (artt 33 e 34 della Costituzione): "Nell'amministrazione scolastica sappiamo che il centralismo, oggi, sta cedendo il passo alla cosiddetta "cultura delle autonomie": proposito meritevole [...]. Soprattutto occorre che il centro rinunci alle sue prerogative e si attrezzi per eseguirne altre a sostegno indiretto delle unità scolastiche, secondo l'aulico principio di ogni autonomismo: "decentrare le decisioni, accentrare i controlli, intervenire solo a supporto e riequilibrio" (Damiano, 1999, p.45). Così si spiega il prendere via via sempre più forza del concetto di efficienza: se ciascuna scuola si propone sul libero mercato delle scelte formative di famiglie e studenti occorre dimostrare la propria desiderabilità rispetto agli altri istituti scolastici che diventano concorrenti.

Potere e dovere dimostrare di essere in grado di raggiungere degli obiettivi formativi è, ovviamente, una ricaduta positiva rispetto alla responsabilizzazione di tutti coloro che agiscono nel sistema scolastico a tutti i livelli; tuttavia, può anche favorire l'affermazione di quella che viene chiamata "mentalità aziendalistica" generando effetti non sempre auspicabili. Concepire una realtà scolastica alla stregua di un'azienda può portare un vento di rinnovamento di consuetudini considerate intoccabili e avere buone ricadute su aspetti specifici (efficiente allocazione delle risorse, analisi dei processi, perseguimento di piani di medio-lungo periodo), ma non si tratta di un'ottica esente da rischi.

Se in azienda (tradizionalmente intesa) il profitto è la ragione forte alla base delle decisioni, la differenza con la realtà scolastica risiede soprattutto in alcune caratteristiche dello stesso, ovvero la facilità di identificarne le componenti e la semplicità nel misurarne le variazioni. A livello formativo il termine profitto implica fattori non altrettanto facilmente definibili e misurabili.

Nel bisogno (anche economico) di accreditarsi come appetibili sul territorio, gli istituti hanno spesso finito per identificare il profitto scolastico con la media dei voti e con il numero delle promozioni. L'intero sistema docimologico, piegato ad esigenze di sopravvivenza della scuola e dei posti di lavoro, è collassato producendo votazioni sbilanciate verso l'alto e promozioni indiscriminate non sempre corrispondenti ad un reale profitto per la formazione degli studenti. Ciò a cui in definitiva non si è saputo dare risposta, è stato il problema di compatibilità tra una gestione ispirata a principi privati (quelli di un'azienda a fini di lucro) e una finalità che si rispecchia in un interesse pubblico, cioè di livello superiore.

Una delle conseguenze è stata una pesante messa in dubbio dello status professionale degli insegnanti e della serietà della preparazione scolastica: se la promozione è pressoché assicurata e c'è una sostanziale impossibilità (o un forte disincentivo) di sanzionare i comportamenti negativi degli studenti, il docente si ritrova automaticamente svuotato del suo ruolo, di fatto svilito nell'esercizio della sua professione, costretto a ruoli di mera custodia nei confronti di giovani scarsamente convinti del vantaggio costituito dall'istruzione secondaria. Accanto alla professionalizzazione del corpo docente, che approfondiremo nel prossimo capitolo, è quindi l'intero sistema che dovrebbe fare propria un'ottica valutativa capace di contrastare la tendenza all'autoreferenzialità, di provare la consistenza dei risultati (voti e promozioni), di valutare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi senza dimenticare il perseguimento dei fini veri dell'educazione, difficili da certificare ma essenziali per l'esistenza delle future generazioni.

Ricerca e sperimentazione

Nei numerosi interventi sollecitati dall'uscita di leggi e regolamenti relativi all'autonomia scolastica si è insistito molto sull'autonomia organizzativa e didattica degli istituti; meno marcata e in generale più lenta e stata invece l'attenzione rivolta alla parallela autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, prevista dall'art 6 del Dpr 275/99, del resto "l'idea di innovazione è certamente tra le più ricorrentemente diffuse ma, proprio per questo, fra le meno controllate dal punto di vista del rigore concettuale e critico" (Scurati, 1997, p.67). D'altra parte, è evidente lo stretto collegamento che dovrebbe esserci tra la rivendicazione di scelte decentrate per rispondere alle esigenze del territorio e la necessità di ricercare quali siano tali esigenze, di vagliarne la loro legittimità e successivamente di attuare fasi sperimentali delle risposte identificate per tali bisogni locali: "Mettiamo in rapporto formazione in servizio e ricerca didattica non sulla base di un assunto soggettivo ed estemporaneo, ma perché riteniamo a ragione veduta che esse costituiscono due poli, logicamente identificabili, di un continuum educativo e didattico" (Gennari, Cerri, 1987, p.109).

La capacità di fare ricerca è una dimensione importante della funzione docente e, da un certo punto di vista, gli insegnanti migliori hanno sempre avuto il naturale istinto di ricercare: per trovare modi di migliorare la propria azione e per perseguire il miglioramento dei propri progetti.

Un pedagogo tra i tanti attenti a rimarcare l'importanza della forma mentis della ricerca e delle attività a essa legate è Paulo Freire (1996): "Quello di cui ha bisogno un insegnante nella sua formazione permanente è il sentirsi e il considerarsi un *ricercatore*, proprio in quanto insegnante. Non vi è insegnamento senza ricerca e viceversa. Sono due "che fare" che si intersecano l'uno nell'altro. Mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo. Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso. Ricercare per constatare, nel constatare intervengo, intervenendo educo e mi educo" (p.25).

La crescita professionale è sì legata al rinnovarsi periodico dei propri studi ma lo è altrettanto al ripensamento delle pratiche in aula: percorrere nuove strade didattiche può contribuire a migliorare la motivazione degli studenti e il loro rendimento e, condividendo coi colleghi i risultati raggiunti, produrre esiti di formazione anche in altre comunità scolastiche nonché contribuire al generale processo di costruzione della conoscenza didattica e pedagogica.

Senza esasperare il concetto, è possibile affermare che l'attività di ricerca è la condizione e l'esito della formazione continua dei docenti sia nella forma di disposizione mentale al

cambiamento, che non è “un incomodo ostacolo da eliminare” (Scurati, 1997, p.69), sia nella traduzione operativa, sperimentale o meno, di innovazioni didattiche. Già i Decreti Delegati del 1974 prefiguravano la sperimentazione, didattica e organizzativa, come parte integrante della ‘libertà di insegnamento’ ovvero quella discrezionalità che fa dei docenti non pubblici impiegati ma, se non ancora professionisti, almeno professionalizzabili.

Oltretutto, molte delle innovazioni decise e introdotte per iter legislativo sono state precedute da sperimentazioni e da realizzazioni in scuole pilota, prima che fosse avviata a pieno regime la macchina dell’aggiornamento di tutti i docenti relativamente alla riforma introdotta. Una scuola non perennemente in ritardo, dovrebbe prevedere regolarmente micro sperimentazioni per recepire i segni dei tempi e cogliere le spinte all’innovazione che potrebbero innescare richieste di trasformazioni su più vasta scala sollecitando gli interventi ministeriali anziché attenderli.

Metodologie della formazione

Come sosteneva Teresa Russo Agrusti, più difficile a realizzarsi del semplice aggiornamento dei docenti è quella accezione della formazione in servizio non limitata allo svecchiamento delle conoscenze rispetto a ciò che viene elaborato fuori dalle aule scolastiche. Infatti, le pressioni esercitate dal tema delle competenze professionali hanno fatto crollare il mito della pura trasmissione culturale costituito dalla tradizionale scuola secondaria, concepita come sede dell’apprendimento più o meno mnemonico di contenuti teorici. Esiste inoltre un rischio d’incongruenza tra l’appello agli insegnanti perché il loro insegnamento non consideri gli studenti ricettori passivi e la somministrazione ai medesimi insegnanti di una formazione standardizzata e passiva. Se la formazione continua degli insegnanti deve essere individualizzata di pari passo con la personalizzazione dei processi di insegnamento in aula, occorre che gli insegnanti siano formati secondo “una dinamica di apprendimento attivo e autogestito, nel corso del quale il docente legge, analizza, riflette, ipotizza, simula, si esercita, obietta, critica, prova e si prova, chiarisce sempre di più le proprie esigenze conoscitive e nel metterle a fuoco trova strumenti e materiali per soddisfarle” (Russo Agrusti, 1992, p.5)

Secondo un approccio professionalizzante, non si trattava solo di aggiornare ma di rivedere criticamente e continuamente il proprio operato: “Rendere i docenti protagonisti della propria formazione, non significa investirli del ruolo di animatori nei corsi di aggiornamento né di socializzare le proprie esperienze con altri colleghi; vuol dire invece affidare alla funzione e all’attività dei docenti la gestione culturale, educativa e didattica dell’intervento scolastico nel suo complesso” (ivi, p. 4).

Le attività di formazione in servizio a cavallo tra la fine del secolo scorso e l'inizio del nuovo millennio hanno visto convivere per molto tempo differenti modalità di concezione e di applicazione. Come scale mobili a differenti velocità, alcuni istituti erano infatti impegnati in sperimentazioni non solo nelle attività in aula ma anche nell'organizzazione strutturale dell'offerta formativa ai ragazzi. In contesti anche molto vicini, invece, altre realtà scolastiche procedevano con approcci didattici tradizionali sia nei confronti degli studenti sia nell'aggiornamento dei docenti.

Il timido apparire delle prime opportunità di formazione a distanza non poteva che essere recepito solo parzialmente da insegnanti abituati a mala pena a qualche conferenza su tematiche prevalentemente culturali. Allo stesso modo, il ricorso a metodologie interattive di formazione in servizio venne ostacolato dall'abitudine a chiamare personale interno al sistema scolastico (insegnanti anziani, dirigenti) non formato, a propria volta, nell'utilizzo di metodologie innovative.

Comincia a diffondersi il concetto di ricerca-azione anche nelle scuole²³ e la riflessione sulle pratiche di insegnamento, ma siamo lontani dalla consapevolezza e dalla determinazione di posizioni quali quella di Freire (1996): “Nella formazione permanente degli insegnanti il momento fondamentale è rappresentato dalla riflessione critica sulla pratica. La pratica docente critica – che implica il pensiero critico – coinvolge il movimento dinamico, dialettico, tra il fare e la riflessione sul fare. Il sapere indiscutibilmente prodotto dalla pratica docente spontanea o quasi spontanea, “disarmata”, è un sapere ingenuo, un sapere che nasce dall'esperienza ma a cui manca il rigore metodico che caratterizza la curiosità epistemica del soggetto. Il pensiero corretto che supera quello ingenuo, deve essere prodotto dal [docente] stesso in comunione con un formatore. D'altra parte [è necessaria] da parte del soggetto la disponibilità al cambiamento facendosi soggetto di questo processo di cambiamento” (pp.33-34).

Anche la situazione della scuola italiana rispetto alle attività di formazione in servizio, è stata rilevata nelle indagini condotte dall'istituto IARD, svolte a distanza di dieci anni una dall'altra (Cavalli 1992, 2000, 2010). La ricerca del 1992 riporta le risposte relative alla

²³ “La prospettiva della Ricerca-Azione aveva nel ventennio della sua massima popolarità (anni Settanta e Ottanta) l'ambizione di un ricongiungimento dei due universi secondo due approcci: il primo puntava decisamente ad una ridefinizione stessa dell'idea di scienza; il secondo, superando, l'impianto applicazionista, mirava a ricondurre la scienza all'interno della pratiche professionali. Il professionista poneva il problema e la scienza offriva il suo contributo strumentale”. Il modello finiva solo per rovesciare i termini e finiva di svuotare l'epistemologia di entrambi i termini senza sostituirvene una dei due saperi in relazione (Damiano, 2006, pp.102-103).

partecipazione a corsi di aggiornamento e rispecchia un dato noto ancora al termine degli anni Ottanta: i docenti dei primi gradi scolastici si aggiornavano per un numero di ore quasi doppio rispetto ai colleghi delle superiori, con un forte differenziazione tra il nord e il sud del Paese. Le probabilità, per insegnante di scuola superiore, di partecipare a un'attività di aggiornamento era una ogni 10/13 anni mentre per il docente di scuola media inferiore una ogni 5 anni (Gattullo in Cavalli, 1992, p.139). A essere rilevati sono stati anche i giudizi di questi docenti sulle iniziative di formazione in servizio a cui avevano partecipato: i pareri negativi sono prevalentemente relativi all'astrattezza rispetto alla realtà scolastica e al limitato tempo disponibile; quelli positivi apprezzano soprattutto le informazioni ricevute e le tecniche poi utilizzate in classe (ivi, p.141). In sintesi, dal rapporto emerge che le critiche alla formazione ricevuta, iniziale ed in servizio, sono nette e pressoché unanimi: "Non tutti gli insegnanti si aggiornano, anzi, nelle scuole medie inferiori e superiori, si aggiorna solo una minoranza di essi; la quantità di ore dedicata all'aggiornamento e le probabilità di aggiornarsi su determinati contenuti sono basse; ci sono differenze rilevanti tra una zona e l'altra del Paese; fra i giudizi sulle attività svolte prevalgono quelli negativi" (ivi, p.146).

In termini generali, a prescindere da singole situazioni di eccellenza o di disagio professionale appena descritte, possiamo assistere a un significativo mutamento di atteggiamento di fronte al tema della formazione permanente dei docenti. Se l'introduzione dell'obbligo dell'aggiornamento può aver inizialmente spinto alcuni ad una sorta di collezione di certificati per il completamento delle necessarie ore di attività, i nuovi modelli di formazione recepiscono e inducono una domanda *ad hoc* in sostituzione dell'erogazione di corsi standardizzati da parte dell'amministrazione centrale o delle associazioni professionali.

Sotto l'apparenza della continuità, la pratica pedagogica, si sa, cambia lentamente ma profondamente e nessuna competenza professionale, una volta acquisita, resta in possesso attivo per lungo tempo; se anche la si tenesse in esercizio mutano le situazioni e il tempo per costruirne di più adeguate, quando gli eventi rendono evidente la discrasia, non è mai sufficiente ad intervenire tempestivamente (Perrenoud, 1999, p.181).

2.4 Il nuovo millennio

In anni più recenti, la trasformazione della formazione iniziale dei docenti, discussa nel capitolo precedente, ha portato a passare da una preparazione professionalizzante per i gradi inferiori e una competenza solo culturale per le scuole superiori, a una formazione universitaria che prevede l'obbligo di corsi di laurea triennali per gli educatori nei nidi, laurea magistrale abilitante per i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria e laurea magistrale

disciplinare con un anno aggiuntivo di specializzazione all'insegnamento per i docenti delle scuole superiori.

Questo, pur graduale, cambiamento non ha comportato soltanto un prolungamento della durata del periodo di preparazione alla professione. La nuova formazione iniziale proposta, infatti, si sforza di far dialogare il livello accademico dell'elaborazione delle conoscenze con il mondo dell'esperienza lavorativa attraverso tirocini, laboratori e raccordi con la pratica didattica. E' noto che secondo Damiano, l'insegnamento è una forma di conoscenza. Non tanto nel momento della programmazione (preparare la lezione) e della riflessione a posteriori su quanto si è fatto: questo è un approccio che tende solo a misurare lo scarto rispetto alle aspettative. Invece, l'azione dell'insegnare ha valore in sé, per la sua aderenza alla situazione specifica. Se si hanno presente solo i fini teorici, il problema del come insegnare diventa quasi marginale; se si hanno di mira solo i risultati scolastici, si rischia di accreditare o screditare il docente in base a effetti che palesemente non dipendono solo dalla sua azione. Le teorie e le aree di ricerca che postulano una forma di conoscenza intrinseca all'insegnamento possono avere ricadute sul sistema di formazione (iniziale o in servizio) oltre che sull'ottimizzazione delle attività didattiche (Damiano, 2006).

Se già nella formazione iniziale il modello di docente prevede e promuove questa capacità di riflessione sull'esperienza, seppur limitata al tirocinio, ancor più improrogabile dovrebbe essere questa ricorsività di prassi-teoria-prassi nella formazione in servizio.

Anche per quanto riguarda la formazione in questa fase del ciclo di vita dei docenti, ci sono numerose aspetti che testimoniano un cambiamento oltre alla presenza sempre maggiore di approcci innovativi rispetto alle esperienze del passato. A nuovi orientamenti epistemologici che considerano sempre più centrale il ruolo di una formazione continua (per ciascun individuo ma soprattutto per le figure professionali), e a un clima culturale che valorizza sempre di più la contaminazione tra saperi e prospettive di indagine di ambiti diversi, si aggiunge l'ingresso sulla scena di elementi tecnici (per lo più digitali) che, sotto forma di strumenti e contenuti, hanno introdotto non pochi segni di discontinuità rispetto al passato anche recente.

Certo bisogna considerare il problema ancora aperto della valutazione di tali novità in ambito formativo: la verifica della qualità degli interventi pone di fronte alla duplice esigenza della definizione dei criteri di qualità da un lato e dei metodi utilizzabili per accertarne la presenza dall'altro.

In tema di valutazione della formazione in servizio dei docenti, riprendiamo le indagini Iard, questa volta relative alla rilevazione dell'ultimo decennio del secolo scorso. Rispetto al

decennio precedente, al termine degli anni Novanta si nota una maggiore partecipazione, oltre a una maggiore frequenza di valutazioni positive, alle attività di aggiornamento anche se erogate prevalentemente attraverso i tradizionali canali di lezioni frontali o conferenze e solo una parte trascurabile ha utilizzato formazione a distanza, tecniche interattive o laboratori (Moscato in Cavalli, 2000, p.72). Le attività hanno coinvolto un numero sempre maggiore di docenti (85% circa) mentre il grado di soddisfazione risulta inversamente proporzionale al grado scolastico. Hanno prevalso le richieste di maggiore preparazione didattica e, come seconda scelta, l'uso delle tecnologie; circa le metodologie dei corsi frequentati vengono apprezzate le esercitazioni in gruppo e i laboratori, meno le conferenze e le lezioni frontali. I meno insoddisfatti sono in genere gli insegnanti più giovani e i più critici quelli nell'età di mezzo (35-50 anni) delle scuole secondarie (ibid, p.35). Incrociando questi dati con quelli relativi all'immagine del proprio lavoro, gli autori dell'indagine evidenziano come gli scontenti siano in prevalenza coloro che attribuiscono alla funzione docente i caratteri della professionalità, mentre chi è più vicino alla categoria della vocazionalità e concepisce il proprio ruolo caratterizzato da una funzione sociale è in genere meno insoddisfatto della formazione ricevuta: viene ipotizzata pertanto una scarsa propensione di questi ultimi "al cambiamento che la formazione implicitamente contiene in sé" (ibid, p. 78).

Infine, i professori delle secondarie tendono a considerarsi più 'intellettuali' che 'maestri' ma questo non impedisce che anch'essi avvertano sempre più la necessità di competenze legate alla trasmissione del sapere, mentre insegnanti di scuola d'infanzia e primaria, tradizionalmente più attenti alle componenti espressivo-relazionali, chiedono maggiore preparazione culturale e competenze tecnologico-didattiche (ivi).

In sintesi, le attività di formazione sono più diffuse ma non sembrano ancora rispondere adeguatamente alle aspettative dei docenti, soprattutto rispetto alle modalità di esplicazione delle stesse ancora troppo legate a modalità tradizionali ritenute poco efficaci: su questo i docenti concordano senza distinzioni al loro interno di grado, appartenenza territoriale o sindacale ecc. (ibid, p.81).

Si fa sempre più sentire presso gli insegnanti l'esigenza di una nuova disposizione: infatti, saper "gestire la propria formazione continua" è una delle competenze il cui possesso Perrenoud raccomanda ai docenti impegnati in questo "mestiere nuovo". Competenza prioritaria, afferma l'autore "perché questa condiziona la realizzazione e lo sviluppo di tutte le altre" (1999, p.181)

Per concludere, se parlando di miglioramento professionale il pensiero dei più corre immediatamente a una qualche forma di corso di aggiornamento dal quale eravamo partiti, il

concetto richiama invece a finalità e a modalità più ampie: “Questo aggiornamento è, per così dire, la dimensione personale e culturale della identità professionale [del docente] e non è strettamente rivolto alla propria disciplina o alla didattica: certo mi aggiorno se mi abbono a una rivista di aggiornamento professionale, se seguo il dibattito dei gruppi di insegnanti in Facebook, se mi tengo informato sulle nuove tendenze della didattica, ma anche se vado a teatro, al cinema, leggo dei buoni libri, ho l’abitudine di leggere quotidianamente la stampa. Se l’insegnante è un intellettuale (e non può che esserlo) l’aggiornamento non può che rappresentare la sua condizione permanente. Se l’insegnante è un professionista non occorre richiamarlo alla necessità dell’aggiornamento o dello sviluppo professionale” (Rivoltella, 2017, pp.176 e 178).

Proprio queste finalità più ampie dischiudono una visione più complessa della formazione in servizio dei docenti in quanto “la formazione continua modifica anche la propria identità professionale perché tutte le dimensioni della formazione iniziale vengono oggi riprese e sviluppate durante la formazione continua (Perrenoud, 1999, p.185). E’ questa nuova visione, resa adeguatamente dall’espressione “Sviluppo professionale degli insegnanti”, che andremo ad indagare.

CAPITOLO 3 - Professionalizzazione e professionalità

Nei capitoli precedenti abbiamo riflettuto sui temi dell'aggiornamento e della formazione in servizio, intesi come momenti della storia della preparazione del docente e collocati in un recente passato; l'impostazione sottesa all'espressione "sviluppo professionale" si propone come tentativo di far tesoro delle precedenti esperienze di formazione degli insegnanti e di superarne i limiti evidenziati.

Uno dei descrittori utilizzati di recente (Damiano, 2013) per fotografare la condizione dei docenti della scuola italiana, è la cosiddetta "teoria del deficit"²⁴ che è facile considerare inadeguata, come ogni schematizzazione che non consideri le sfumature della realtà. Infatti, non è vero che sia attributo strutturale della categoria docente essere perennemente in ritardo, in ogni epoca, con la propria epoca: in tutto il Paese e quasi in ogni scuola convivono, gomito a gomito, docenti eccellenti e insegnanti mediocri. D'altra parte, è sotto gli occhi di tutti che alcune condizioni del lavoro nelle scuole tendono ad appiattire la professionalità dei migliori annacquandola nel qualunquismo professionale di chi si trascina senza lode e senza infamia (si spera) (Rivoltella, 2017, p.175).

Proprio a questo proposito, in un recente saggio Rivoltella affronta il tema della formazione in servizio dei docenti come una delle chiavi di volta di una reale innovazione scolastica e anche come rimedio, se resa obbligatoria, per colmare il divario tra chi cresce e si aggiorna di continuo e chi, dopo la laurea, non si impegna più nel proseguire la propria formazione: "La Legge 107, come è noto, prova a risolvere il problema istituendo un primo embrione di sistema di educazione continua per gli insegnanti e affidando a una commissione di valutazione di istituto la possibilità di considerare, anno per anno, i criteri in base ai quali incentivare il merito. Si tratta di un grande passo avanti, una mezza rivoluzione" (Rivoltella, 2017, p.175).

Per Rivoltella infatti parlare di formazione in servizio potrebbe rafforzare "l'idea che la formazione dell'insegnante non si possa mai dire conclusa: se questo probabilmente può anche essere vero (non si è mai finito di imparare), il rischio è che finisca per rinforzare la teoria del deficit; un insegnante sempre in ritardo rispetto ai suoi compiti, mai del tutto

²⁴ Damiano (2013) definisce teoria del deficit "l'idea della strutturale permanente inadeguatezza dell'insegnante a far fronte alle richieste che dal mondo provengono. La cultura dell'emergenza è figlia di questa congiuntura. Il risultato è lo scollamento delle due culture: le culture sociali, da una parte, si modificano continuamente e riflettono i tratti della contemporaneità; la cultura di scuola, dall'altra, produce senso di inadeguatezza e la percezione di un ritardo apparentemente sempre più incolmabile" (Rivoltella, 2017, p.173).

all'altezza, ha bisogno di formazione per tutta la vita per riallinearsi periodicamente allo standard" (ibid, p.176).

Proprio per superare posizioni che limitano il potenziale di crescita nel proprio lavoro, anche mutare i termini utilizzati aiuta a chiarire i concetti in gioco. Infatti, solo passare dal concetto di formazione (in servizio) a quello di sviluppo (professionale), evoca un'attivazione del docente di ben diversa natura: il soggetto non deve tornare sui banchi ad ascoltare qualche esperto, piuttosto decide di estendere e approfondire le proprie competenze. Anche l'attributo "professionale" in sostituzione dell'espressione "in servizio" sposta la terminologia dal mansionario di un funzionario statale alle responsabilità di un (quasi) libero professionista. "Indagare la professionalità comporta introdursi in un territorio di procedure e di consapevolezza in cui il sapere, il fare e il saper fare danno luogo ad un continuum di conoscenza-azione-riflessione. Competenze che non possono essere improvvisate ma devono essere formate e stabilizzate" (Scurati, in Calidoni, 2000, p.6).

Per dar luogo a riflessioni innovative e operative, è dunque necessario attingere ai più attuali studi relativi ai temi della sociologia delle professioni, dell'analisi del lavoro e della riflessione in azione. Tuttavia, in questo capitolo conclusivo della prima parte del lavoro, ci soffermeremo ancora sulle recenti trasformazioni della figura docente e del suo ruolo sociale nonché su alcuni *framework* concettuali e pedagogici implicati dal tema dello sviluppo professionale.

3.1 Le professioni e la funzione docente

"Quando si parla di condizione professionale per gli insegnanti l'accordo è unanime, mentre emergono sfaccettature meno consensuali allorché si passa a delineare qualche più scontornato criterio di intervento" (Scurati, 1997, p.138). Questa situazione di accordo parziale circa lo status di professionista del docente è comunque recente (fine del secolo scorso) e vi convergono decenni di riflessioni e dibattiti che hanno accompagnato il passaggio dell'insegnamento da mestiere a (semi-)professione.

Una tappa significativa sulla via della professionalizzazione fu l'emanazione dei Decreti Delegati del 1974 (Dpr 417), già citati, nei quali, tra le altre questioni, veniva normato il nuovo stato giuridico del personale docente in sostituzione di quello gentiliano. Ad esempio vi troviamo l'equiparazione della "posizione amministrativa della 'maestrina' della scuola materna a quella del professore liceale. Norma che non mancò di suscitare prima le resistenze e poi le lamentele sdegnate di una parte dei professori nostalgici" (Santoni Rugiu, 1959, p.125). Nei cinquant'anni intercorsi tra la riforma di Gentile e questi interventi legislativi,

nonostante le profonde trasformazioni politiche e sociali nel nostro Paese, il ruolo dei professori era rimasto sostanzialmente immutato. Solo la forza delle contestazioni del Sessantotto era riuscita a far tracimare fino alle aule delle scuole secondarie superiori i primi segnali di quella crisi a cui gli altri gradi e ordini scolastici erano andati incontro da qualche tempo.

Cento anni prima i maestri elementari cominciavano già ad assistere ai primi cambiamenti circa le condizioni del proprio impiego: “Tra l’Unità d’Italia e fine secolo, a fianco e in stretta relazione con la “conquista dell’alfabeto”, si costituì la moderna professione del maestro elementare [pur se] persistevano ancora nette distinzioni di trattamento economico e, per riflesso, di considerazione sociale tra i maestri (meglio retribuiti e in genere destinati alle scuole di città) e le maestre; tra quelli che insegnavano nelle classi elementari superiori (quarta e quinta) e quelli assegnati alle classi inferiori (prima, seconda e terza), tra i maestri e le maestre dei centri maggiori (le scuole urbane erano a loro volta distribuite in diverse classi stipendiali) e quanti erano invece occupati nelle scuole rurali. A fianco dei maestri principali era inoltre possibile incontrare la figura dei “sotto-maestri”, retribuiti a metà stipendio, ma talora impiegati con i compiti di un maestro titolare” (Chiosso, 2011, p.106).

Non ci vollero tuttavia che pochi decenni per vedere una graduale trasformazione. Se a metà dell’Ottocento quello del maestro in Italia era ancora un mestiere precario e intrecciato con altri lavori, già a fine secolo assume i contorni di una moderna professione: “Non più un “mestiere” che si trasmetteva e si svolgeva con prassi e consuetudini più vicine alle pratiche artigiane, bensì una professione preparata e sostenuta da un’attività intellettuale regolata su specifiche competenze (ivi). Per quanto gli orizzonti culturali dei maestri restino in genere confinati in un sapere minore, strettamente funzionale alle necessità pratiche di una scuola dalle finalità molto semplici (p.117).

Nessuna trasformazione altrettanto radicale tra i banchi delle scuole Secondarie. Prendendo lo spunto da una brillante intuizione di Rivoltella (2017), ci affidiamo ad alcune immagini fotografiche, vivida e immediata rappresentazione dell’avanzamento dei cambiamenti.

Le fotografie dell’inizio del secolo ritraevano gli alunni della scuola elementare e i loro maestri in atteggiamenti e arredamenti che bene manifestano l’impronta della didattica tradizionale lezione/ripetizione.



Fig. 1 – Classe elementare ai primi del Novecento



Fig. 2 - Classe elementare a Napoli negli anni Quaranta

Negli anni Settanta del medesimo secolo la funzione docente e il clima didattico-relazionale nelle aule del medesimo grado scolastico era già decisamente mutato; e non si trattava solo di banali cambiamenti nella disposizione dei banchi.



Fig. 3 – Classi di scuola primaria negli anni Novanta

Altrettanto evidente, invece, è la mancanza di mutamenti nelle corrispondenti fotografie che ritraggono studenti delle scuole secondarie superiori nei dei medesimi decenni.



Fig. 4 - Classi di scuola secondaria a inizio Novecento

Se si trascuri l'effetto del colore (e il fatto che i minori odierni sono ripresi di spalle per rispetto della privacy) nulla differisce, nelle modalità d'insegnamento impartito in classe, tra uno studente degli inizi del Novecento e uno all'inizio del nuovo millennio



Fig. 5 – Classi di scuola secondaria negli anni Novanta

Fatta salva questa premessa relativa al ritardo del segmento superiore della docenza, l'intera categoria degli insegnanti fu comunque investita da una graduale trasformazione di ruolo chiamata, in sintesi, "professionalizzazione": "Il termine 'professionalizzazione' evoca la dimensione dinamica di uno sviluppo, di un processo che modifica il soggetto e la rappresentazione di un gruppo professionale" (Magnoler, 2012, p.28). L'analisi di questo processo non ancora del tutto concluso necessita di un iniziale chiarimento di alcuni concetti.

3.1.1 Da mestiere a professione

Nel passaggio dal concetto di lavoro a quello di professione uno spazio privilegiato occupa *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* di Max Weber²⁵. L'interpretazione luterana del lavoro si discosta dalla concezione cattolica che aveva sempre attribuito maggiore dignità alla vita dei religiosi rispetto a quella "del mondo", all'ascesi piuttosto che all'operosità attiva, e supera la dicotomia esclusiva tra vocazione e professione. Nell'espressione "*Beruf*" trovano spazio entrambe le sfere: "l'adempimento dei propri doveri mondani, quali essi risultano dalla posizione di ciascuno nella vita" (Weber, 1904-05, p.145). L'attività lavorativa non è più solo una necessità finalizzata a procacciarsi di che vivere, ma assume i contorni di una chiamata a un impegno da assumere e mantenere responsabilmente nel mondo: "tale funzione con ciò diventa la sua vocazione" (ivi).

La nascita del concetto di professione trova le proprie radici anche in questa rivalutazione del lavoro quotidiano, rivalutato a compito ricevuto per volontà divina, per cui ogni attività può assurgere a professione, se esercitata in risposta alla chiamata a partecipare al perfezionamento del creato. Infine, come corollario, ogni professione può essere considerata

²⁵ Cui si aggiungono, dell'autore, due conferenze successive *La scienza come professione* (1917) e *La politica come professione* (1919).

una vocazione laica cui ottemperare svolgendo al meglio il proprio dovere nel mondo (Fabbri, Rossi, 2010, pp.67-68).

Da un punto di vista più strettamente sociologico il discorso sulla professione si può interpretare secondo accezioni via via più ristrette del termine. La più estesa intende la professione come qualunque attività “intellettuale o manuale esercitata in modo continuativo e a scopo di guadagno”. Si possono quindi considerare tali tutti i lavori svolti con continuità e come attività principale di un individuo, nonché con un livello non basso di competenza e specializzazione. Secondo un’accezione più ristretta, si usa riferire il termine “professione” a quelle attività – spesso intellettuali – il cui esercizio presuppone un percorso lungo e selettivo di formazione (che si estende in genere oltre il titolo di laurea) e preparazione e che – da qui l’aggettivo “libere” – non prevedono un “rapporto di subordinazione nei riguardi del destinatario della prestazione (il classico esercizio della *p. di medico, di avvocato, di ingegnere, ecc.*)”²⁶.

In accordo con quest’ultima posizione, “una professione attribuisce di norma a chi la svolge un prestigio e un reddito medioalti o alti nel sistema di stratificazione sociale di quasi tutte le società: sia la professione svolta a titolo di lavoro dipendente, come i “dirigenti”, sia di lavoro autonomo (notai, commercialisti, architetti)” (Gallino, 2014, p.524).

In sintesi, il concetto di professione fa oggi più comunemente riferimento a particolari tipologie di occupazioni, distinte dalle altre attività lavorative per la compresenza di “un sapere specialistico che deriva da una formazione di alto livello, una responsabilità d’azione in rapporto ad una *mission* sociale e di categoria, un’autonomia d’azione” (Wittorski, 2005, 2008 in Rivoltella, Rossi, 2012, p.363).

Prendendo spunto da quest’ultima definizione, il concetto di professionalità è circoscrivibile al “buon esercizio di una professione” e fa riferimento alle caratteristiche di qualità di chi svolge un’attività con competenza, impegno e adeguata preparazione preliminare. D’altra parte, è possibile immaginare professionisti che esercitano senza alcuna professionalità, e caratteri di professionalità anche in assenza del riconoscimento sociale di appartenenza a una professione. E’ questo secondo caso che può descrivere la condizione dei docenti oggi?

Prima di approfondire nel prossimo capitolo le modalità più utili al mantenimento della professionalità nel tempo della carriera del docente attraverso una specifica concezione della formazione in servizio, ipotizzando che la formazione iniziale garantisca la professionalizzazione di partenza, occorre verificare se il mestiere di insegnante sia già oggi

²⁶ <http://www.treccani.it/vocabolario/professione/>

una professione a tutti gli effetti o se invece, nel parlare di sviluppo professionale del docente, stiamo descrivendo una situazione auspicabile ma non ancora realizzata.

Le professioni

La sociologia delle professioni, ramo della sociologia del lavoro, analizza il formarsi delle professioni soprattutto a partire dalle società industrializzate, indagandone il ruolo di azione, e differenziazione sociale e misurando il prestigio delle diverse professioni all'interno di una determinata società o, comparativamente, in chiave trans-culturale; vi si utilizzano i criteri delle procedure di ingresso nella professione (formazione e reclutamento), della socializzazione e tutela della categoria (Albo, ecc.), delle disuguaglianze di reddito e di potere intra ed inter professione, della mobilità sociale connessa ecc. (Gallino, 2014, p.524).

Il sociologo di orientamento funzionalista Etzioni (1969) non considera l'insegnamento una professione, ma reputa una "aspirazione irrealistica" cercare di "passare per quello che non si è"; "questi semi-professionisti [gli insegnanti] dovrebbero riconoscere la propria posizione e cercare di migliorarne le condizioni invece che cambiare il loro statuto. Nella divisione del lavoro vi sono quelli che non dispongono di un sapere professionale, quelli che padroneggiano conoscenze altamente specializzate e quelli che si trovano fra questi due estremi" (pp.VI).

Dunque, se alcuni tra i pedagogisti si interrogano su come accelerare il processo di professionalizzazione degli insegnanti, dai sociologi giungono opinioni che ne negano l'esistenza oggi tanto quanto la possibilità futura (Damiano, 2004, p.155). Ad ogni modo, entrambe le posizioni concordano nel riconoscere alla categoria degli insegnanti alcune delle prerogative essenziali dello status di professionisti: l'esercizio di un'attività intellettuale basata su conoscenze specifiche, la (recentemente innalzata) durata della formazione iniziale, l'autonomia decisionale, l'operare in situazioni ad alta complessità e in assenza di procedure standardizzate; altre caratteristiche invece non vi vengono riconosciute: il prestigio sociale, l'autonomia organizzativa, la presenza di un ordine.

Le posizioni divergono rispetto al futuro: secondo i sociologi queste prerogative non verranno mai acquisite (soprattutto in assenza di ingegneria istituzionale dal centro) mentre i pedagogisti ritengono un progetto realistico aspirare a raggiungere un maggior rilievo sociale garantito dallo status professionale.

Damiano analizza l'origine delle professioni a partire dal secolo XIX rintracciandone i tratti nelle opere di Comte, Spencer, Durkheim e Weber. I primi due ne hanno codificato il quadro esigendo base scientifica, specializzazione tecnica e funzione sociale. Il terzo, accanto alla inarrestabile marcia verso il progresso e le connessa esigenza di specializzazione, vede

negli ordini professionali un antidoto alla disgregazione sociale portata dalla società industriale e li ritiene funzionali a ricrearvi la solidarietà perduta. Weber inizia invece il ciclo della critica storica alle professioni maggiori, facili preda delle tentazioni di chiusura tipiche dei ceti medi in ascesa che, in conflitto con l'aristocrazia per l'avversione nei confronti dei privilegi ereditari, finiranno però per pretendere i vantaggi. In realtà, il professionismo da semplice categorizzazione di una occupazione ha finito per trasformarsi in un vero e proprio ideal-tipo di mondo e di uomo delle società liberal-democratiche coniugando il mito delle verità scientifiche con le aspirazioni morali; infatti, all'inizio del secolo XX già venivano aggiunti i caratteri del servizio, del controllo tra pari esercitato all'interno della categoria professionale, dell'onorario elevato (Damiano, 2004, pp.163-170).

Una linea di ricerca molto pertinente ai fini di una nuova definizione di professionalità, anche per i docenti, è quella che indaga il cosiddetto "sapere professionale". Il professionista è tale, dicevamo, se in possesso di un "sapere garantito da leggi scientifiche di portata universale" che è in grado di applicare a "finalità sociali valide e consensuali" (ivi, p.184). Rispetto a questa accezione classica, Damiano riporta e analizza le critiche che numerosi autori hanno rivolto alla dicotomia tra teoria (scientifica) e pratica (professionale) e tra fini (giudizi di valore) e mezzi (tecnica). Senza entrare troppo nel merito del dibattito, ne evidenziamo il risultato (certamente non unanimemente condiviso) epistemologico dell'individuazione di una Razionalità Pratica, contrapposta e tesa a superare i limiti della Razionalità Tecnica, ovvero il non prendere in considerazione tutto ciò che potremmo annoverare come singolarità: il soggetto (con la sua storia e la sua interpretazione della realtà), i valori (individuali e collettivi), e tutti quei casi unici e situazioni particolari che costituiscono la parte preponderante della quotidianità del lavoro dei professionisti (2004, p.188). Come avremo modo di approfondire, Schön (1983) conierà l'espressione "riflessione-in-azione" proprio per superare l'antinomia tra azione e spiegazione.

In sintesi, tornando al tema della professionalizzazione del corpo docente, invece di considerarlo un mito più o meno raggiungibile, un punto di vista alternativo potrebbe essere quello di mettere in discussione proprio la desiderabilità del paradigma professionale.

Lasciando da parte le questioni –pur di grande rilevanza– del prestigio sociale e del livello della retribuzione, non tutti gli insegnanti considerano necessariamente auspicabili le altre condizioni. Già Bowles e Gintis (1979) agli inizi degli anni Ottanta avevano parlato di proletarizzazione degli insegnanti, preda della catena di montaggio di test, programmi, profitto, tassonomie, e razionalizzazione delle pratiche, mentre negli anni Novanta, Pratt e Rury (1991) avevano sostenuto che "l'insegnante come artigiano meglio rende il tipo di

lavoro svolto nelle scuole piuttosto che intestardirsi, per ragioni di status, in una prospettiva professionale che finirebbe per snaturare l'insegnamento".

Ai fini dell'economia del nostro lavoro, occupandoci di formazione in servizio, tutto ciò si traduce in un interesse per "come gli insegnanti arrivano a pensare quel che pensano" e, più ancora, per "come riescono a cambiare quello che pensano". Se la "conoscenza pregiata con particolari requisiti di efficacia provata" (ibid, p.319) definisce il professionista, il tema della formazione dei docenti in vista della loro professionalizzazione, anche in chiave innovativa rispetto ai parametri del funzionalismo classico, diventa il discriminante tra affermazioni generali riguardanti l'autonomia e la responsabilità e progetti precisi volti a incrementarle.

Per concludere, gli accesi dibattiti al riguardo da un lato hanno relativizzato l'aura di sacralità delle professioni, e dall'altro hanno contribuito a rilanciare le ricerche sulle pratiche dei docenti e, in particolare, sul loro sapere in azione.

3.1.2 E' l'insegnamento una professione?

Nell'ambito dell'insegnamento, la professionalizzazione è un processo da non dare per scontato né nei presupposti né negli esiti, e tuttavia la domanda se i docenti siano o meno dei professionisti, che dovrebbe essere al centro dell'attenzione degli addetti ai lavori, rimane inespresa. Si parla di professionalità nello svolgere la funzione docente o di professionalizzazione per quanto attiene agli scopi della formazione degli insegnanti. "Non ci si chiede più che "cos'è la professionalità" e "chi ha diritto di essere chiamato professionista", ma "come opera il professionista". Le domande di ricerca riguardano la costruzione del sapere esperto e le sue conseguenze" (Magnoler, 2012, p.26); dando così per acquisito il passaggio dall'esecuzione di compiti propria del funzionario statale all'assunzione di un ruolo e di uno status di professionista.

Sia nella Legge 477 (1973) sia nei successivi Decreti Delegati (417, 1974) si parlava esplicitamente di professione: "Lo stato giuridico del personale di cui alla lettera a) del precedente articolo dovrà tener conto, nel quadro dei principi costituzionali, della natura della professione docente e dei caratteri richiesti dal suo esercizio in una scuola [...] nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa (art. 2)". Tuttavia, mentre alcuni elementi consentono di avvicinare la categoria docente ad altre riconosciute libere professioni (ad esempio, l'innalzamento della formazione iniziale per tutti gli insegnanti), altri fattori rendono ancora difficoltoso attribuire agli insegnanti status e ruolo di professionisti.

Secondo Marczely, il confronto diretto tra l'insegnamento e le altre professioni aiuta a far emergere con maggiore chiarezza alcuni dati: "la medicina e il diritto, diversamente dall'educazione, hanno fatto del mutamento significativo una realtà e una parte integrante delle loro discipline [che] sono progredite incoraggiando tra le proprie fila la ricerca personalizzata, la formazione diversificata e l'assunzione di rischi". Rischi che nell'educazione e nell'insegnamento vengono spesso evitati, essendo prevalenti routine e conformità, così come il basso livello di articolazione delle carriere, e la subordinazione intellettuale nei confronti di esperti esterni al mondo della scuola che altre professioni, nel proprio ambito scientifico, non tollererebbero (1999, pp.35-36).

Smelser individua ancora altri elementi di differenziazione tra un docente e un professionista: "I canali di mobilità aperti agli insegnanti sono soprattutto di tipo orizzontale: possono spostarsi da un insegnamento all'altro del medesimo livello gerarchico; solo pochi riescono a fare esperienza di mobilità verticale, cioè a spostarsi dalla scuola primaria a quella secondaria, oppure a diventare dirigenti nell'amministrazione scolastica" (Smelser, 2007, p.270).

Se pure nel passato il professore delle scuole Secondarie godeva di un certo prestigio rispetto ai colleghi degli altri gradi, oggi anche questo parametro è venuto meno: Chiosso (2017), tra gli altri, ne denuncia la caduta di status e riporta dati europei che dimostrano una fuga dall'insegnamento sia dei docenti in servizio verso la pensione sia delle nuove leve di laureati che disertano la scelta della professione docente "I migliori laureati raramente scelgono come prima opzione l'insegnamento, sia per ragioni economiche (gli stipendi della scuola sono inferiori a quelli del mondo dell'industria e degli affari) sia per questioni di status sociale (nell'ultimo mezzo secolo la figura dell'insegnante ha subito un forte ridimensionamento nella considerazione collettiva" (p.99).

Quindi, è vero che all'interno dell'aula al docente è concessa una certa autonomia d'azione: "Agli insegnanti si chiede la trasmissione di nozioni più o meno standardizzate. Esiste però una certa libertà di manovra nel raggiungimento di questo obiettivo. E' vero che dal punto di vista formale gli insegnanti hanno un ruolo subordinato e un controllo limitato su programmi e procedure, ma in pratica la classe è per molti aspetti un territorio personale degli insegnanti: le lezioni sono raramente soggette a supervisioni e il programma formale può non essere seguito alla lettera" (Smelser, 2007, p.270). Tuttavia, le condizioni dell'insegnamento come occupazione incidono in modo inverso: esiste infatti una notevole "sproporzione tra i ruoli ed i compiti idealmente attribuiti all'insegnante (pressoché infiniti) e le condizioni reali di esercizio della funzione docente (spesso limitate). Il ruolo degli insegnanti oggi, al di là di

qualsiasi attribuzione ideale o considerazione del merito reale dei singoli docenti, è vissuto come marginale sia dagli osservatori esterni sia dai diretti interessati. [...] Tale struttura piatta della carriera degli insegnanti favorisce la considerazione della professione docente come una scelta di ripiego o di transito nei confronti di altre professioni più prestigiose e meglio remunerate” (Mariani, 2006, p.127). D’altra parte, se anche “gli insegnanti hanno visto tramontare il loro ruolo di intellettuali “sapienti” e non sono più percepiti come i principali depositari del sapere” (Castoldi, Chiosso, 2017, p.92) non per questo è ancora possibile decretare la morte del professore²⁷.

Nell’attuale condizione di crisi della figura del docente legata allo scarso riconoscimento sociale, alle complesse sfide poste dal repentino mutamento della cultura extra-scolastica, e alla competizione tra educazione formale e informale, l’identità dell’insegnante, come singolo o categoria, non è più data bensì è da (ri)costruire in interazione appunto con la cultura e le comunità esterne alla scuola:

“Parlare di sviluppo professionale dell’insegnante significa, chiaramente, dare per presupposto che l’insegnante sia un professionista, sia riconosciuto di un’identità professionale. [...] Nel nostro Paese siamo abituati a pensare che una professione si possa ritenere tale se regolamentata (e di conseguenza resa socialmente riconoscibile) dalla presenza di un ordine professionale. Non è un aspetto da sottovalutare, perché nel caso dell’insegnante la scarsa riconoscibilità sociale è uno dei problemi che concorrono a produrne la crisi di autorità. Ma la questione è un’altra. Parlare di identità professionale significa fare riferimento a un profilo fatto di competenze [...] ma soprattutto a una consapevolezza e a una deontologia. Se l’insegnante è un professionista si potrà sostenere che è “professionale” se si adegua allo standard che da lui ci si aspetta, proprio come lo si afferma di qualsiasi altro professionista; questo contribuirà a riscattare la professione – quella dell’insegnante – dall’essere ritenuta un semplice impiego” (Rivoltella, 2017, p.179).

La costruzione della professionalità e dell’identità dell’insegnante, come per tutti gli altri professionisti e lavoratori, è un processo mai concluso che si articola lungo tutto l’arco della vita produttiva: prende avvio con la formazione iniziale, si snoda attraverso l’alternarsi delle fasi della carriera e termina nel momento del pensionamento. Approfondiamo dunque il tema del ciclo di vita degli insegnanti nella sua specificità rispetto ad altre categorie professionali.

²⁷ Cfr. Bottani N., *Professoressa, addio*, Il Mulino, Bologna 1994 e Bottani N., *Requiem per la scuola*, Il Mulino Bologna 2013: “Gli odierni sistemi scolastici – di stampo ottocentesco – registrano ovunque un duplice fallimento, in termini di efficienza e di equità: l’impossibilità di far acquisire a ognuno un bagaglio minimo di conoscenze e competenze e quello di democratizzare la società, favorendo, mediante l’istruzione, la mobilità sociale. Il divario, inoltre, tra mondo scolastico e nuove tecnologie è massimo. I «nativi digitali» sperimentano ormai molteplici spazi aperti di apprendimento e modalità di accesso alla conoscenza, molto lontani dai riti scolastici. Ce n’è abbastanza per chiedersi che cosa giustifichi oggi tali sistemi e se così come sono abbiano ancora un senso” (p.152).

3.1.3 Identità e ciclo di vita del docente

Per completare il quadro del processo di professionalizzazione della categoria docente e per giungere a trattare il tema centrale dello sviluppo professionale del singolo insegnante, occorre analizzare i tempi e le modalità della costruzione della identità professionale tra potenzialità sempre più ampie e vincoli da non sottovalutare.

A formare la base dell'identità professionale contribuiscono in prima istanza l'identità personale e quella sociale ma anche (secondariamente solo in senso cronologico) la scelta della professione e la relativa formazione, che ricoprono spesso un ruolo di riconfigurazione e definizione della rappresentazione del sé e del proprio posto nella società.

In senso ampio, l'identità è stata definita come un "confine" che, in quanto tale, svolge diverse funzioni: delimitare lo soglia (simbolica) oltre la quale i tratti individuali si confondono con l'esterno; distinguere e separare ciò che è interno e ciò che è esterno al confine identitario; unificare le specificità individuali in un'immagine unitaria caratterizzata da un senso, una storia, e da una progettualità; infine, confrontarsi con altre identità parimenti formate, condizione necessaria per la relazione con l'altro (Nosari, 2013, p.55).

Alla costruzione interconnessa di queste sfaccettature della definizione del sé concorrono elementi culturali, sociali così come rielaborazioni personali, ma quel che si rende accessibile agli altri della propria identità, è reso bene da Goffman (1959) attraverso il concetto di rappresentazione: ciascuno vive come in una recita in cui presenta se stesso su un palcoscenico, di volta in volta diverso a seconda della situazione. In quest'ottica, perché il personaggio professionale interpretato sia sufficientemente veritiero, occorre sia possibile fare riferimento a un copione coerente, che potremmo identificare con il ruolo, cioè "l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in un sistema di relazioni sociali" (Gallino, 2014, p.565).

Ciò premesso, occorre considerare che il contesto attuale, attraversato da forti correnti di cambiamento e caratterizzato da una crescente incertezza sul futuro, contribuisce non poco a modificare il tradizionale concetto di ruolo. In particolare si è andati incontro a radicali modifiche anche nelle attribuzioni di status, con la crisi di un modello di mobilità sociale (ascendente/discendente) prevedibile e affidabile: tutto concorre a far sì che i percorsi lavorativi siano caratterizzati da una frammentarietà che finisce per riflettersi sull'identità professionale. In una simile situazione, solo una forte capacità progettuale personale può mettere in grado il singolo di approfittare delle opportunità che possono nascere dal cambiamento senza soccombervi, ovvero senza arroccarsi in posizioni di rifiuto pregiudizievole o assorbendo gattopardescamente qualsiasi novità. In definitiva, oggi più che

mai l'identità professionale dell'insegnante assume una funzione imprescindibile a completamento delle richieste formali del ruolo.

Come abbiamo visto, il sé professionale ha radici nella rappresentazione sociale dell'intera categoria, ma ancor più nel modo in cui ciascun individuo vive le proprie capacità e attitudini nel suo specifico contesto lavorativo. Il percorso è prevalentemente autodiretto e consiste in un'integrazione progressiva di molteplici dimensioni professionali: in quanto tale, non può che essere compiuto dal singolo soggetto. Seppur in modo non isolato, egli attribuirà senso alle trasformazioni via via affrontate dentro e fuori il contesto lavorativo, metabolizzando l'incertezza e trovandosi a godere dei vantaggi dell'autonomia.

Quanto di queste dinamiche odierne colpisce anche la categoria docente? Abituato alla possibilità del precariato e, quindi, di un percorso dubbio e instabile di ingresso nella professione, l'insegnante è tuttavia molto meno preparato alla possibilità di condurre le proprie attività in assenza di chiare prescrizioni dall'alto. Altrettanto, la possibilità (o necessità) di ridefinire il posto della figura del docente nella compagine sociale appare di difficile attuazione: sia per le condizioni di generale crisi del contesto, sia – da un punto di vista micro – perché una maggiore autonomia nella propria attività comporterebbe un incremento commisurato di responsabilità: “tre sono i profili che specificano le capacità e le azioni dell'identità umana: il primo specifica l'identità in termini etici, marcandone la libertà e la responsabilità; il secondo ne segna gli aspetti cognitivi legati all'intelligenza e alla capacità di apprendimento; il terzo marca l'identità umana distinguendone il carattere sentimentale in riferimento all'attività di cura” (Nosari, 2013, p.55).

3.1.4 Considerazioni conclusive

In conclusione, l'identità è intrinsecamente storica, legata in modo indiscernibile al percorso di vita e di crescita personale, caratteristica che le attribuisce la doppia natura di costruito dinamico (nella sua inesorabile evoluzione) e al tempo stesso stabile (ciò che permette a un soggetto di venire individuato pur nelle trasformazioni determinate dal suo sviluppo).

Sia l'identità sia la professionalità degli insegnanti protraggono dunque la loro evoluzione lungo il corso della vita²⁸, ma secondo stadi differenti, con le conseguenti implicazioni dal

²⁸ Riteniamo preferibile l'espressione “corso della vita” piuttosto che l'uso della tradizionale metafora dell'arco della vita: “secondo la quale solo nella parte centrale del tragitto, come per il sole quando massimo e il suo fulgore, si compirebbe la realizzazione dell'uomo, adulto. Adottare questa visione significa non attribuire specifico valore a ciascuna delle diverse età dell'uomo: i primi decenni finiscono per diventare unicamente ‘preparatori’ e strumentali ad una perfezione di là da venire; e gli ultimi decenni di vita consisterebbero in una

punto di vista delle possibili attività di formazione in servizio. La guida per responsabili politici dei programmi di introduzione alla professione della Commissione SEC suddivide queste ultime in base alla fase della carriera del docente a cui si dovrebbero rivolgere: “la prima fase riguarda la preparazione degli insegnanti durante la formazione iniziale, dove quelli che desiderano diventare insegnanti acquisiscono le conoscenze e le competenze di base. La seconda fase rappresenta la prima tappa indipendente come insegnanti ed è caratterizzata dai primi anni di confronto con la realtà di insegnante nella scuola. Tale fase è generalmente definita la fase di introduzione alla professione. La terza fase rappresenta la fase dello sviluppo professionale continuo di quegli insegnanti che hanno superato le sfide iniziali legate al divenire insegnante” (Comunità Europea, 2010, p.6).

Spesso il passaggio da una fase a un'altra comporta crisi più o meno significative che devono essere superate in modo positivo affinché ci sia evoluzione lavorativa e non stagnazione, come avverrebbe, secondo i maggiori esponenti delle teorie stadiali (Piaget, Erikson, Kohlberg) se le esuberanti energie presenti all'ingresso nella professione, non venissero rivitalizzate e reindirizzate. Aver chiari i diversi momenti che un docente deve via via affrontare consente a quest'ultimo di arrivarvi preparato, e permette di predisporre attività di sviluppo professionale adeguate.

“Morire in piedi, con un pezzo di gesso in mano, davanti alla mia lavagna” era la formula utilizzata da Huberman nel riassumere la prospettiva professionale ed esistenziale del ciclo di vita degli insegnanti una volta arrivati alla soglia dei quarant'anni (in Perrenoud, 1999, p.9). Negli anni Ottanta Huberman (1989), studiando la vita professionale dei docenti, dimostrò che spesso le esperienze e i vissuti dall'individuo sono (stati) esperiti anche dalla maggior parte dei suoi colleghi. “Il lavoro di Huberman è il risultato di una ricerca empirica protrattasi per parecchi anni e risultati significativi sono, senza dubbio, quelli relativi al lavoro diagnostico che è possibile condurre sulla categoria nel suo complesso. Quel che si ottiene, invitando l'osservatore ad utilizzare la dimensione ciclica per leggere la vita professionale del docente, è una prospettiva differenziale. In diversi momenti, gli aspetti pur comuni della funzione docente possono assumere peso, significato e risultati diversificati e sono quindi indispensabili giudizi, interpretazioni e sostegni differenziati. Nessun docente è simile ad un altro e nessuno è sempre uguale a se stesso” (Mariani, 2006, p.110).

“The voracious learners are the beginning, first year teachers who care desperately to learn their new craft. The learning curve remains high for three or four years at which time the life of the teacher becomes highly routinized and repetitive. Next September, the same as last September. After perhaps ten years, many observers report that teachers, now beleaguered and depleted, become resistant to learning. [...] It appears

semplice anticamera o attesa del decesso, prefigurando solo periodi infelici di declino psichico e di decadimento fisico” (Mariani, 2014, p.29).

that life in school is toxic to adult learning. The longer one resides there, the less the learning” (Barth, 1996, p.28).

E’ ormai diffusa una significativa letteratura impegnata nell’analizzare le fasi della vita professionale dei docenti a partire dall’ingresso nella professione, attraverso l’acquisizione di un certo numero di abilità tenendo conto che, nella realtà, le condizioni delle singole situazioni degli istituti scolastici influenzano inevitabilmente il corso lavorativo successivo e la disponibilità del docente a impegnarsi in successive attività di sviluppo professionale. Anche in questo caso, la identificazione di precise ‘fasi’ nell’acquisizione dell’expertise professionale non tien conto della complessità e dinamicità della vita in classe: “Elliott (1993) argues for a much more interactionist view of continuing development. ‘Levels’ should be treated as overlapping, interactive fases that at different times, for different reasons, may regress or progress” (Day, 1999, p.51). Diventare un insegnante esperto, pertanto, non significa smettere di apprendere: cambiare scuola, insegnare a studenti di età diversa, cambiare libri di testo, ecc. influenza inevitabilmente l’agire anche dei docenti con più anni di servizio.

Quella che auspichiamo svilupparci è l’idea di una professionalizzazione orizzontale, non concessa da un’autorità esterna in virtù di un adeguamento a parametri standard (come il titolo di studio o un concorso pubblico), ma costruita attraverso spunti di approfondimento personali, scambi tra pari nei gruppi di colleghi, partecipazione a comunità scientifiche anche internazionali, arricchimento e valorizzazione in istituti scolastici trasformati in ambienti integrati di apprendimento anche per i docenti. In sintesi, un insegnante (come ogni soggetto adulto) apprenderà in modo significativo dalle esperienze di formazione in servizio se sarà stato adeguatamente *motivato* a farlo, se le *modalità* proposte gli consentiranno di basarsi sulle proprie esperienze professionali, se i *contenuti* approfonditi saranno innovativi ma rispetto alle proprie pratiche di lavoro ma integrabili con esse.

3.2 Professionisti in formazione

Pensare che un insegnante possa educare i suoi studenti preparandoli a un mondo che chiederà loro di modificarsi più volte nel corso della vita, senza pretendere che a sua volta lo stesso docente sia disposto a modificarsi intenzionalmente negli anni della propria carriera, è un assurdo logico. Pertanto, quando si analizzano i concetti e le pratiche di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti è come se si ricalcassero i principi dell’educazione stessa: in altri termini, ciò che è validato dalla cultura come utile nel rapporto formativo docente/studenti non perde valore una volta che si stia trattando di formazione dei docenti

stessi. I principi educativi che verranno approfonditi nel capitolo successivo (responsabilità, autonomia, *empowerment*, ecc.) valgono tanto per le giovani generazioni che per i loro professori; tra questi, a monte di tutti, anche il problema dell'educazione permanente: concetto-cornice di ogni teoria o metodologia per lo sviluppo professionale.

In tema di educazione, numerosi documenti redatti dall'Unesco (Rapporto Faure *Apprendere ad essere*, 1972; Rapporto Delors *Nell'educazione un tesoro*, 1996) e dalla Comunità Europea (Rapporto Cresson, 1995, *Insegnare e apprendere. Verso una società cognitiva*) evidenziano l'importanza di una formazione in servizio articolata lungo tutta la vita che metta in grado gli insegnanti di tenere il passo con la società che cambia. Tale consapevolezza esce rafforzata di fronte alle esigenze della cosiddetta "società della conoscenza" nella quale il soggetto deve possedere saperi e competenze che gli permettano di affrontare una realtà incerta e in costante mutamento: "nel passaggio dalla società fondata sul lavoro (la società industriale) alla "società che apprende" quest'ultima non è una semplice utopia bensì una chiave di lettura della condizione umana di vita e di lavoro dell'uomo moderno in cui il sapere diviene il nuovo capitale a fondamento dell'economia, dello sviluppo sociale e della realizzazione degli individui e la condizione per la cittadinanza attiva e la partecipazione" (Alberici, 2002, p.13).

3.2.1 Formazione permanente

L'educazione permanente, come ideale e principio, è antica quanto l'educazione stessa²⁹ ma possiamo dire che, appunto, è sempre rimasta solo un principio: "agli inizi degli anni Sessanta l'idea di Educazione Permanente, appena uscita dal campo degli addetti ai lavori, veniva percepita come un ulteriore mito pedagogico: un mito nutrito di utopia e pertanto, anche per la vastità dell'impresa che richiedeva, irrealizzabile" (Mencarelli, 1983, p.15).

Nonostante oggi sia superata la concezione di un'istruzione e di un'educazione che trovava nella scuola frequentata nei primi anni di vita un'unica opportunità irripetibile, fuori dalle università questo cambio di paradigma ha una velocità di propagazione di molto inferiore.

D'altra parte, è anche possibile constatare come tale aspirazione non sia per nulla tramontata e, anzi, è ipotizzabile che sia entrata a far parte degli assunti dati per acquisiti nelle società industrializzate contemporanee.

²⁹ Già Comenio afferma che "nell'età che segue la giovinezza noi siamo costretti ad occuparci di cose che poco riguardano l'educazione di noi stessi né abbiamo tempo sufficiente per dedicarci ad essa" e, a conferma della validità del proprio assunto, cita Ippocrate: "La vita è breve e l'arte è lunga" e Seneca "La vita non la riceviamo breve ma tale la rendiamo noi e quel tanto che ci è concesso di vivere ci è sufficiente se non ne facciamo scempio. La vita è abbastanza lunga se la sappiamo ben vivere". Comenio, *Opere*, M. Fattori (a cura di), Torino, Utet, 1974, pp.209, 211 e 215 cit in Mariani, 1995, p.33).

Per quanto riguarda il senso dell'espressione, quanti se ne sono occupati hanno ribadito che non consiste in un mero prolungamento del tempo di studio. Ma da un punto di vista più ampio, l'educazione permanente finisce per coincidere con il concetto stesso di educazione: "il termine 'permanente' è già insito nell'idea stessa di educazione, ha solo la funzione di rafforzare, compendiandole, certe caratteristiche essenziali quali l'universalità, la continuità e la totalità del concetto stesso di educazione sotto la spinta delle esigenze tipiche di una società complessa" (Russo, 2002, p.11) e di autorealizzazione: "l'autorealizzazione è parte integrante del processo evolutivo, ma tuttavia lo trascende diventando consciamente creativo. [...] e implica il riconoscimento dell'obbligo morale di "fare qualcosa della propria vita" (Richmond 1982, p.98). Tale tipo di educazione "significa il permanere per ciascuno, in ogni tempo della vita, di una "autoformazione a interesse collettivo" [...] riconoscendo ad ogni individuo il suo essere portatore di un 'io molteplice' incessante negoziatore di forme e significati" (Schettini, 2005, p.49).

Quindi, fondamentale per la piena comprensione del concetto è non solo l'estensione temporale delle esperienze formative ma il loro pervadere ogni spazio per far accedere a strumenti di lettura del mondo congruenti con i cambiamenti dello stesso. Tale interpretazione che guarda alla crescita della persona come ad una dimensione di ininterrotta si ritrova nelle espressioni anglosassoni di *life-long education* e di la *life-wide education*. L'intera durata della vita, in tutti i suoi aspetti: il *life-long learner* non è tanto un eroe di straordinarie imprese di apprendimento al motto del dantesco "*fatti non foste a viver come bruti*", bensì la persona comune che scopre quanto la sua vita quotidiana possa essere occasione di crescita personale e professionale.

Tre sono state le spinte che hanno ispirato la richiesta di un'educazione per tutta la vita: la dimensione della emancipazione, impegnata nel favorire, a seconda dei contesti politico-sociali, la crescita o liberazione dei soggetti; la dimensione della partecipazione democratica alle battaglie per la giustizia sociale e lo sviluppo sociale; la dimensione della risposta ai cambiamenti sociali e culturali: apprendimento ed educazione non solo mirano a colmare deprivazioni e divari economico-sociali ma anche a promuovere sviluppo e progresso, magari non solo materiali.

Tuttavia, limitarsi ad affermare che la formazione in età adulta si fonda sull'apprendimento continuo auspicato dal *lifelong learning* non è sufficiente (ogni essere vivente impara -più o meno- dalle esperienze della vita), è necessario approdare alla più incisiva prospettiva della *lifelong education*: una visione del percorso di vita umano orientata a sfruttare le

innumerevoli possibilità offerte dalla società della conoscenza, sfruttando la variegata offerta di occasioni e strumenti formativi accessibili a un numero sempre maggiore di persone.

E' doveroso specificare che non si tratta di un'aspirazione ideale o di un lusso riservato a chi abbia velleità da intellettuale rinascimentale: le risorse (concrete e spesso gratuite) sono già presenti e i risvolti anche drammatici delle dinamiche più recenti dell'evoluzione della società mondiale (crescente interconnessione e complessità dei fenomeni sociali, concorrenza globale di offerta di lavoro, democratizzazione delle fonti di informazione) pongono al soggetto contemporaneo l'urgenza di saper continuamente prevedere, cogliere e interpretare il cambiamento.

L'educazione permanente, dunque, non è un lusso per un élite ma una necessità per tutti, e siccome gli obiettivi cui mira sono: "l'aumento delle conoscenze mediante informazione obiettiva e critica; lo sviluppo della persona nelle sue relazioni; la soddisfazione delle speranze di promozione quale sintesi del campo professionale; culturale e civico-sociale, l'autonomia della persona consapevole della propria dignità; la capacità di operare in modo originale in una civiltà di massa;" (Schwartz, 1970, pp.55-56), gli stessi risultati dovrebbero essere perseguiti anche per la formazione in servizio dei docenti.

Essendo quest'ultima un processo che si estende lungo tutta l'arco della carriera, è per definizione permanente, anche se non impegnerà l'insegnante fino al termine esatto del suo contratto di lavoro.

Alla fine del secolo scorso un Rapporto dell'Unesco (*Nell'educazione un tesoro*, 1996) auspicava un radicale ripensamento della connessione tra formazione iniziale ed educazione permanente, sostenendo che, invece di essere giustapposte senza particolari attenzioni, queste dovrebbero costituire una risorsa – un "tesoro" – unica e unitaria: "il concetto di una educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità e disponibilità in tempi e luoghi differenti, esige un ampio sostegno. L'educazione permanente non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche nell'agire, della coscienza di se stesso e del suo ambiente, incoraggiandolo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità" (Delors, p.17).

Occorre dunque, "recuperare l'ideale dell'educazione permanente ma ad un nuovo livello, che gli consenta di essere non solo "resistenza a" (pur senza perdere questa carica propulsiva) ma soprattutto "proposta di", riferendosi ad un mondo che nel frattempo ha già contribuito a cambiare" (Marescotti, 2012, p.56). Nel concreto, se cinquant'anni fa l'educazione

permanente avrebbe potuto assumere le sembianze di una strategia educativa post-scolastica, oggi riprendendo Schettini (p.54), stiamo invece parlando di:

- accedere direttamente a risorse in grado di accrescere competenze personali e professionali
- organizzare sistemicamente e in rete gli interventi formativi
- attivare la capacità di leggere i bisogni e rispondere adeguatamente ad essi

Trasposta nell'ambiente scolastico, l'accresciuta sensibilità e competenza del docente susciterà interventi educativi e prassi didattiche di qualità e favorirà una mentalità di ricerca e sperimentazione nella comunità dei colleghi e con l'intera rete scolastica.

Vedremo nei prossimi capitoli in quali modalità sia possibile progettare percorsi per lo sviluppo professionale degli insegnanti improntati all'approccio dell'educazione permanente, e in particolare come sia necessario identificare metodi e strategie ben differenti da quelli della fruizione passiva di lezioni o conferenze su tematiche educative o delle discipline d'insegnamento.

In conclusione, in quanto caratterizzata da un approccio olistico, l'educazione permanente mira alla formazione personale (anche per vie informali) del soggetto in quanto tale e non perché carente di istruzione o bisognoso di colmare lacune. Sotto questo termine-ombrello, che copre numerose tipologie di attività e direttrici formative, Mariani sostiene che "l'educazione degli adulti ha sempre avuto origine più dall'urgenza dei problemi da risolvere che dalle elaborazioni dei teorici della pedagogia. Più che di *profeti*, come si usa definire i sostenitori dell'educazione permanente, gli interventi per l'educazione degli adulti sono sempre stati, molto concretamente, opera di *apostoli*" (1995, p.32).

In occasione della Dichiarazione finale della Quinta Conferenza Internazionale sull'educazione degli adulti (1997)³⁰ cui hanno aderito 135 Paesi, di fronte alle sfide del nuovo millennio si affermava che "Gli obiettivi dell'educazione permanente sono quelli di sviluppare negli individui autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità, in modo che essi possano decidere consapevolmente del proprio futuro e affrontarne le sfide con successo"(art 5). Ma la realizzazione concreta di tutti questi fini chiama in causa "l'educazione degli adulti, formale e non, che al di là delle differenze di contenuto deve diventare attività formativa permanente ed, eliminando l'analfabetismo, contribuirà all'avanzamento socio-economico nel rispetto degli equilibri ambientali" (artt 3 e 4). L'educazione degli adulti è il risultato di una consapevole appartenenza alla comunità e, al

³⁰ www.indire.it/lucabas/lkmw.../Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf

tempo stesso, la condizione per un'attiva partecipazione sociale; promuove il valore della democrazia, della giustizia e dell'uguaglianza fra diversi" (art 2).

E' necessario, dunque, soffermarsi brevemente sulle implicazioni aperte dalle prospettive dell'educazione degli adulti; infatti, alcune peculiarità di quest'ultima suggeriscono vie e strategie specifiche anche nell'ambito dello sviluppo professionale dei docenti, adulti in un mondo dedicato ai minori.

3.2.2 Educazione degli adulti

La prima evidenza, occupandosi di formazione in servizio per i docenti, è che si è di fronte a degli adulti professionisti, dicevamo; dotati quindi, come tutti i soggetti adulti in situazione lavorativa, di "un patrimonio di esperienza e di conoscenze il cui prodotto può essere riorganizzato e riutilizzato per trovare risposte a domande nuove" (Cerioli, Salati, 1995, p.17) portando così a nuovi apprendimenti, orientati da un lato alla soluzione di (inediti) problemi professionali, dall'altro a un miglioramento delle abilità e delle competenze professionali.

Occorre soffermarsi, se pur brevemente, su alcuni caratteri peculiari di quell'educazione rivolta agli adulti che è antica e nuova contemporaneamente. Al suo fondamento troviamo due istanze, quella di rimediare a carenze di una scolarizzazione di base (educazione degli adulti come necessità) e quella dell'innalzamento crescente del livello di formazione richiesto da molti settori lavorativi (educazione tra adulti come opportunità). "Ne esce rafforzata la tesi di una formazione in servizio 'decentrata'" (ibid), l'unica in grado di rispondere alle specifiche situazioni degli istituti scolastici e alle diverse dotazioni di partenza dei singoli insegnanti.

Nel favorire, dunque, la costituzione di un rinnovato sistema di sostegno alla professionalità attraverso lo sviluppo e non il rattoppo delle competenze possedute e agite dagli insegnanti, occorre far tesoro di quanto numerosi studi sull'età adulta nella società complessa hanno messo a disposizione di chi intenda occuparsene³¹.

Alcuni capostipiti

Prima di analizzare i temi specifici della formazione in età adulta e valutarne la portata in tema di sviluppo professionale per i docenti, presentiamo brevemente le posizioni di alcuni autori riconosciuti come classici dell'educazione degli adulti, il cui pensiero risulta in qualche modo ancora attuale. Di ciascuno cercheremo di sintetizzare più che le proposte operative

³¹ In Italia, ricordiamo D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta*, 1995 e *Manuale di educazione degli adulti*, 1997; A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, 1999 e *L'educazione degli adulti*, 2002; P. Orefice, Cunti, *Dimensioni dell'educare in età adulta*, 2005; A.M. Mariani, *Educazione informale tra adulti*, 1997, e *Diventare adulti*, 2014; Tramma S., *Educazione degli adulti*, 1997; E. Marescotti, *Educazione degli adulti*, 2012.

(utili in altre sezioni del presente lavoro) l'orientamento filosofico delle rispettive concezioni in tema di educazione degli adulti. Il limitato spazio che, nell'economia di questo capitolo, è possibile concedere a ciascun autore verrà utilizzato lasciando la parola a brevi brani tratti dalle loro opere più che a compiute analisi del loro pensiero complessivo.

N. F. Grundtvig (Danimarca, 1783-1872), pastore luterano, attorno alla prima metà dell'Ottocento, diede vita alle prime esperienze di "scuole popolari" per adulti che si diffusero nei decenni successivi anche in altri Paesi d'Europa. Le *Folkehojskole* (Scuole popolari superiori), aperte insieme a K. Kold, rispondevano all'esigenza di una ripresa della cultura e del sentimento nazionale danesi attraverso il coinvolgimento della classe contadina che, una volta assolto l'obbligo scolastico, perdeva ogni opportunità di contatto con elementi della cultura come la poesia, la storia o l'arte. È Lindeman a riportarci un esempio dei risultati di queste scuole: "Ripenso a un contadino danese che trascorrevano le ore libere a dipingere viste della sua fattoria e delle zone circostanti. Era stato un giovane istruttore delle *Folkehojskole* a tirargli fuori l'ispirazione a dipingere e l'aveva poi aiutato ad acquisire la tecnica. Era un agricoltore assai capace, ma tale attività non chiamava in gioco tutta la sua personalità. La necessità lo aveva costretto a fare il contadino, ma il sogno della sua vita era di esprimersi con l'arte" (p.177).

L'attenzione all'elevazione del popolo non era nuova; innovative erano invece l'attenzione ai livelli 'superiori' della formazione, considerati significativi anche per chi non ne avesse necessità a scopi professionali (i contadini), e le finalità e modalità di queste scuole, chiamate dal Grundtvig "per la vita" in aperta critica alle scuole "libresche" allora esistenti definite "scuole per la morte" (De Natale, 1980).

Le *Folkehojskole* appartengono dunque alle tradizioni di formazione per gli adulti ispirate a istanze di democratizzazione, partecipazione e responsabilizzazione favorevoli a un'educazione cosiddetta disinteressata, ovvero non direttamente finalizzata a una preparazione tecnico-professionale. Queste scuole del popolo erano a frequenza libera, senza esami perché utili non all'acquisizione di diplomi ma di una mente aperta; erano organizzate in corsi residenziali a carattere civico-politico per la costituzione di abilità per la vita. "Nel 1920 visitai la Danimarca, qui venni in contatto con una civiltà che mi parve un'oasi culturale nel deserto dei nazionalismi di un'Europa in balia dell'odio. Fin dai giorni di Grundtvig, che furono anche i giorni della impotenza materiale e spirituale della Danimarca, i Danesi adulti hanno lottato per chiudere l'abisso spalancato tra la vita e il progresso culturale. Ciò che il nemico ci ha tolto con la forza dall'esterno, noi dobbiamo recuperare con l'educazione

dall'interno, dissero, ponendo così le fondamenta di un sistema educativo che si estende per la durata dell'intera vita" (Lindeman, 1926, p.107).

E. C. Lindeman (Stati Uniti, 1885-1953) è noto anche in Italia soprattutto grazie al suo testo *Il significato dell'educazione degli adulti* (1926), capostipite di quegli autori che della formazione in età adulta privilegiano ancora oggi gli aspetti legati alla giustizia e all'azione sociale. In una recente edizione critica, E. Marescotti (2013) ne sottolinea i caratteri essenziali, tra i quali l'intenzione di non separare l'educazione degli adulti dall'educazione stessa: "Lindeman non fornisce una esplicita definizione di *che cosa è l'educazione degli adulti* e nemmeno dei suoi obiettivi perché si potrebbero determinare molti obiettivi a rischio di cedimento affidandosi ad un'attenzione di breve durata, ma è stato un grave errore quello di confondere aspirazioni minori con lo scopo principale dell'educazione. [...] Come a dire che l'espressione *educazione degli adulti*, in un'ottica che non è solo teorica ma anche politico-sociale, può e deve attestare *l'adulità dell'educazione*" (p.91 e segg).

Anche per i docenti vale la riflessione che Lindeman dedica alla condizione di un neolaureato nei confronti del processo di istruzione sembra particolarmente adatta a descrivere molti casi di lavoratori della scuola: "Di lì a una decina d'anni avrà perso ogni contatto con il mondo dell'intelligenza o, peggio, seguirà a utilizzare le briciole intellettuali dei suoi giorni universitari, sarà in difficoltà a leggere qualche libro serio e si sarà completamente assuefatto al gergo professionale del suo settore, ostentando derisione per gli intellettualismi. In breve sarà divenuto il tipico adulto che tiene stretti i cordoni della borsa dell'istruzione, essendosi lungo tempo prima fatto scappare di mano il gioco dell'apprendimento" (p.115).

In riferimento alle esigenze di una formazione in servizio per gli insegnanti, riportiamo un breve cenno alla necessità che l'esperienza (professionale) sia resa consapevole, anticipando un tema che torneremo a trattare più avanti: "L'intelligenza è coscienza in azione; comportamento con uno scopo. Una persona che ha una chiara consapevolezza della propria attività, così come dello scopo cui tale attività è finalizzata, diviene consapevole sia delle proprie capacità sia dei propri limiti. [...] La formazione professionale è pensata per fornire i mezzi adeguati agli scopi che sono posti. L'educazione degli adulti va oltre i mezzi e richiede nuove conferme, nuove ratifiche per i suoi scopi. (p.163). Ma in che modo formarsi da adulti? "Occorre *discutere* la propria situazione con le altre persone coinvolte, con chi ne sarà influenzato, e con chi potrebbe avere informazioni rilevanti. Ma discutere vuol dire ben più che parlare" (p.314) "La discussione conduce ad atteggiamento di sperimentazione e fornisce il mezzo sociale in cui questa abbia un ruolo. Non si riflette sui problemi; si agisce. Il pensiero

ci porta solo fino a un certo punto, poi deve seguire l'azione, altrimenti ci si perde nella terra desolata del verbalismo" (p.321). Infine, per Lindeman vivere in maniera intelligente significa rendere ogni esperienza un'occasione educativa, mentre l'educazione tradizionale è in qualche modo intrappolata nella falsa premessa che la conoscenza sia un precipitato delle esperienze di altri.

M. S. Knowles (Stati Uniti, 1913-1997) è noto per aver formalizzato alcuni principi dell'educazione degli adulti nella formulazione di una serie di assunti che costituiscono la base della andragogia. Rispetto a Lindeman si occupa maggiormente di apprendimento in età adulta e il suo modello mira più esplicitamente a contrapporsi a quello pedagogico: "Il modello andragogico si basa su numerosi presupposti diversi dal modello pedagogico. Il *bisogno di conoscere*: gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa, prima di intraprenderne l'apprendimento. Il *concetto di sé* dell'adulto è legato all'autonomia e alla responsabilità delle proprie azioni. Il *ruolo dell'esperienza* che è maggiore e anche qualitativamente diversa rispetto a quella di un giovane. La *disponibilità ad apprendere* contenuti e abilità per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale. *Non l'apprendimento per discipline* ma per rispondere a compiti e problemi. La *motivazione* più interna (soddisfazione nel lavoro, autostima, qualità della vita) che esterna (promozioni sul lavoro, retribuzione migliore)" (pp.77-82).

Al di là delle possibili osservazioni circa il modello, che non si discosta molto dagli approcci della migliore pedagogia di ogni tempo rivolta anche ai minori³², preferiamo soffermarci sulla figura del formatore così come proposta dall'autore secondo i tratti del facilitatore, particolarmente significativa in progetti di sviluppo professionale degli insegnanti tesi a creare "comunità di apprendimento permanente" più che a impartire conoscenze solo astratte. "Il docente andragogico (facilitatore, consulente, *change agent*) prepara in anticipo una serie di procedure per coinvolgere i discenti: stabilire un clima favorevole all'apprendimento, creare un meccanismo per una progettazione comune, diagnosticare i bisogni di apprendimento, formulare gli obiettivi del programma che soddisferà questi bisogni, progettare un modello di esperienze di apprendimento, condurre queste esperienze con tecniche e materiali adatti, valutare i risultati dell'apprendimento e diagnosticare nuovi bisogni di apprendimento" (p.138).

³² "La distinzione tra pedagogia e andragogia è una distinzione tra diversi scopi educativi che solo incidentalmente ha a che fare con l'età degli studenti". Il contrasto antinomico in realtà si pone tra educazione tradizionale (la vecchia pedagogia) e progressiva (andragogia). Cfr Chiosso (a cura di), *La pedagogia tra scuola ed extra-scuola*, Tirrenia Stampatori, Torino 1993 p.104.

Se pensiamo alle scuole come comunità nelle quali anche gli adulti coinvolti possano progettare la propria formazione in vista degli obiettivi dell'organizzazione scolastica cui appartengono, servono formatori/facilitatori esterni ma anche una leadership (dirigenti ma anche insegnanti senior) aperta e intraprendente che mantenga vivi nel tempo i risultati raggiunti e sia disponibile a sperimentare. Knowles ci fornisce un quadro riassuntivo efficace di alcune caratteristiche dei leader creativi: “Credono nel potere di realizzazione delle previsioni e lo usano; hanno grande considerazione dell'individualità; sanno che le persone si sentono impegnate in una decisione nella misura in cui sentono di aver partecipato a prenderla; sono esperti nel gestire il cambiamento; mettono l'accento più sulle motivazioni interne che esterne; incoraggiano l'autonomia” (pp.208-212).

P. Freire (Brasile, 1921-1997) tocca i temi dell'educazione degli adulti nella maggior parte delle sue opere, concrete e letterarie. Frutto di attività personali di alfabetizzazione degli adulti nel Nord-Est brasiliano negli anni Sessanta del secolo scorso, i suoi testi hanno introdotto il concetto di coscientizzazione (nella formazione in età adulta, ma non solo). La consapevolezza della propria condizione sociale e storica da parte delle masse sfruttate e oppresse era l'elemento più temuto, anche da parte di quel filantropismo disposto a elargire istruzione al popolo a condizione che gli insegnanti non facessero leva sulla loro posizione per inculcare pericolose pretese di condizioni di vita migliori. *L'educazione come pratica della libertà* (1967) e *La pedagogia degli oppressi* (1970) rappresentano una pietra miliare, operativa e teorica, invece, di una formazione offerta agli adulti non solo per dar loro l'accesso strumentale alla grammatica ma affinché l'educazione consenta loro di cambiare la percezione della situazione di dominazione di cui sono vittime. Ben oltre la loro collocazione storico-geografica, alcune affermazioni sono divenute acquisizioni fondamentali per il pensiero pedagogico: “La disumanizzazione non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in coloro che la rubano, seppure in maniera differente, ed è una distorsione della vocazione ad essere di più [...] e il risultato di un ordine ingiusto” (1970, p.48). Per l'oppresso “la scoperta critica di se stesso e degli oppressori porta dapprima a tendere anch'egli ad essere oppressore [perché] gli oppressori sono per lui l'unico modello di umanità, ne introietta l'ombra e segue i loro criteri. La liberazione è un parto e l'uomo nuovo che nasce diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori-oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti” (ibid, p.51 e 54). In tema di educazione, la sua concezione “problematizzante” come superamento di quella tradizionale “depositaria” mira proprio alla consapevolezza che consente di passare da un “fare senza pensiero” alla responsabilità e autonomia del “che fare”. Una pedagogia del dialogo e dell'aiuto reciproco, sintetizzata nella

celebre affermazione “Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano nella comunione” (ibid, p.74).

Alla luce di questa breve panoramica, diamo per acquisita la dimostrazione della necessità che l’adulto, in generale, e l’adulto lavoratore e professionista in particolare, sia coinvolto in processi formativi specificatamente rivolti a trasformare le proprie vicende, spesso non portate a livello della consapevolezza, in esperienze, vissute autonomamente in ottica di maturazione in vista di obiettivi (nel nostro caso, di insegnamento) sempre più complessi. Nel riprendere quanto elaborato in proposito dagli studi sulla educazione in età adulta, privilegeremo gli aspetti che più da vicino riguardano i temi della qualificazione professionale alla luce delle particolarità della funzione docente.

Poiché le questioni metodologiche saranno affrontate in capitoli successivi, per il momento ci limitiamo a presentare quanto può costituire una barriera alla formazione in servizio dei docenti proprio nella loro qualità di adulti.

Ostacoli iniziali

Schwartz ha dedicato la prima delle sue lezioni sull’educazione degli adulti, tenute all’università di Padova nel 1987 (pp.1-16), agli ostacoli che un soggetto incontra nel tornare in formazione una volta terminati gli anni tradizionalmente dedicati ad essa.

Condizioni politiche e sociali legate alla propria professione possono rendere difficile al docente attivarsi in progetti di miglioramento. Politiche scolastiche inadeguate, interventi legislativi incessanti, riforme che ogni due anni rimettono in discussione quanto appena assimilato, ecc. scoraggerebbero chiunque: anche solo tenersi aggiornati nel susseguirsi di riforme organizzative e innovazioni didattiche sembra un’impresa ardua: “Per quegli adulti così audaci da riaccendere gli interessi un tempo vividi sarà necessario un processo di *ri-educazione*. Troveranno resistenza nei propri sistemi di abitudini; le organizzazioni professionali continueranno a richiedere funzioni parcellizzate e specializzate; essi stessi dovranno essere motivati al raggiungimento di obiettivi persino antitetici al successo pecuniario” (Lindeman, 1926, p.167). Se aggiungiamo che dal punto di vista della considerazione sociale la categoria docente non gode di stima al pari di altre libere professioni, l’insegnante sarà facilmente tentato di lasciar perdere l’interesse per l’aggiornamento e la formazione in servizio in un clima di generalizzata corsa al ribasso nelle prestazioni. In sintesi, più le condizioni lavorative sono demotivanti, meno gli insegnanti parteciperanno attivamente a processi di arricchimento professionale.

Alle difficoltà logistiche (lontananza materiale dai centri culturali che erogano la formazione), che un tempo avrebbero potuto rendere difficile questa partecipazione, oggi si

può ovviare grazie alle accresciute opportunità della formazione a distanza. Altra barriera spesso ostentata dagli scettici o restii all'aggiornamento è la denuncia cronica della mancanza di tempo. A questo ostacolo può porre rimedio una maggiore motivazione ad investire sul proprio sviluppo professionale e una più chiara definizione dei tempi di servizio che comprendano non solo le ore e le attività d'aula.

Di grande importanza possono essere difficoltà di ordine psicologico legate ai timori di disconferma del proprio ruolo e di disconoscimento delle proprie esperienze lavorative: modalità di formazione non legate alle tradizionali versioni imposte dall'esterno o sulla base della già citata "teoria del deficit" di Damiano possono aiutare a superare il senso di estraneità suscitato da esperienze di aggiornamento pilotate dall'alto.

Legato alla categoria precedente è l'ostacolo costituito da eventuali antecedenti esperienze negative in tema di aggiornamento o da una certa diffidenza verso contenuti e modalità innovative proprio perché metterebbero in discussione routine consolidate.

Vista l'entità e il numero degli ostacoli presentati, non sembra poi così scontato che gli insegnanti desiderino restare o tornare in formazione. Infatti, molte teorie relative all'educazione degli adulti partono dalla condizione adulta per dimostrare che non si è realmente adulti se non si è costantemente in crescita e sviluppo per tutta la vita. E' interessante però anche un punto di partenza differente e cioè che non si è di fronte a vera educazione se non vi si coinvolgono gli adulti: "non c'è educazione, se non c'è educazione degli adulti dato che l'educazione si dà quando include, coinvolge, estende, cresce. L'educazione degli adulti non si aggiunge all'educazione, non la allarga, ma è *conditio sine qua non* si possa parlare di educazione" (Marescotti, 2012, p.32).

Non potendo soffermarci più a lungo sul tema, che riprenderemo nelle sue proposte più metodologiche più avanti, concludiamo con la riflessione di Demetrio secondo cui tutto ciò che oggi riguarda l'educazione degli adulti non sta attraversando "una stagione fortunata e feconda di idee, provvedimenti normativi, creatività nelle pratiche" (Demetrio in Castiglioni, 2011, p.25). Stagnazione economica, crisi della rappresentanza politica, questione occupazionale non aiutano il passaggio dalle dichiarazioni d'intenti dalla teoria alla realizzazione di interventi concreti per l'educazione in età adulta. Lo sviluppo professionale degli insegnanti può costituire un momento formativo necessario per il miglioramento dell'educazione dei minori ma anche una opportunità di crescita complessiva, adulti e minori insieme, della scuola e della società.

Educazione permanente ed educazione degli adulti sono dunque aspetti della formazione richiesta a tutti e in particolare a chi si occupi di insegnare alle giovani generazioni.

Certamente questo può avvenire attraverso i canali diretti e formali della partecipazione a iniziative di aggiornamento, seminari, convegni e letture personali, ma passa soprattutto attraverso una rinnovata disponibilità e disposizione ad apprendere in ogni situazione, anche informale.

3.2.3 Educazione informale e apprendimento dall'esperienza

Riprendiamo da Mariani (1997) la metafora dell'*iceberg* utile a raffigurare il rapporto, anche quantitativo, esistente tra educazione informale e le altre opportunità formative più istituzionalizzate: "L'oggetto della riflessione, l'educazione, si configura come un *iceberg* la cui cima consolidata e ufficiale è ben più visibile rispetto alla parte sommersa, in-formale perché sottoposta di continuo all'azione modellatrice di correnti e maree per lo più imprevedute che ne mutano la forma. La pericolosità dell'*iceberg* è dovuta proprio alla invisibilità della gran parte della sua massa totale (90%) che si trova sotto il livello del mare" (p. 21).

In primo luogo, l'educazione informale è strettamente connessa al tema dell'apprendimento dall'esperienza che ha luogo a qualunque età ma che nell'età adulta può contare su un maggiore bagaglio esperienziale. Ma a quali condizioni l'esperienza diventa esperienza educativa? Infatti "credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente e parimenti educative" (Dewey, 1916, p.13). Benché Dewey abbia fatto leva sullo stretto legame tra educazione ed esperienza per innovare la formazione scolastica rivolta alle nuove generazioni, troviamo il concetto anche in relazione all'educazione informale per tutta la vita: "Ciò che l'individuo ha acquistato in conoscenza e abilità in una situazione diventa strumento di comprensione e di effettiva azione nella situazione che segue. Il processo continua quanto continua la vita e l'apprendere" (ibid, p.33). In sintesi, Dewey fornisce almeno due criteri utili a riconoscere, tra tutte le esperienze, quelle che potrebbero condurre a una crescita del soggetto e non magari a una sua dis-educazione. Un primo principio è quello della continuità: ogni esperienza influenza nel bene e nel male le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno, col promuovere preferenze o avversioni (interne) ma anche le condizioni delle esperienze future (esterne) (pp.23-25). Il secondo è il principio dell'apertura: "è diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento delle esperienze ulteriori" soprattutto se si tratta di esperienze sconnesse tra loro che non arrivano a costituire un nucleo ben saldo (pp.13-14). Ogni evento che apre a ulteriori occasioni ha maggiori probabilità di riuscita formativa rispetto ad altri che, invece, chiudono al soggetto

opportunità successive: “Ogni esperienza dovrebbe in qualche modo preparare l’individuo a esperienze posteriori più profonde e più ampie” (ibid, p.36).

Nel suo volume *L’esperienza che educa*, Reggio richiama i contributi di quanti hanno posto l’esperienza come caposaldo dell’educazione degli adulti nel sociale e, oltre Dewey, ricorda i processi di assimilazione e accomodamento che Piaget pone alla base dell’apprendimento tra soggetto e ambiente; l’importanza della percezione dell’esperienza affinché l’apprendimento produca cambiamento sottolineata da Lewin; la connessione, in Freire, tra esperienza e problemi vitali, quelli cioè in grado di produrre apprendimento significativo (Reggio, 2003, pp.51-82).

Un altro specifico aspetto legato all’educazione informale è il tema della intenzionalità. Mentre l’apprendimento dall’esperienza, di cui abbiamo appena introdotto alcuni concetti, può per certi versi avvenire anche in assenza di specifica scelta del soggetto, possiamo chiamare educazione solo un’attività che contempi una direzione presa intenzionalmente verso una trans-formazione (di sé o di un altro). “I sistemi formali dell’educazione attribuiscono rilievo all’intenzionalità dell’emittente, insegnante o formatore, [d’altra parte] occorre restituire senso e dignità alle intenzioni educative dei soggetti in quanto tali, ancorché non arruolati tra i ranghi dei genitori, insegnanti o formatori; ma è ovviamente necessario che qualcuno si preoccupi di dare loro spessore di coscienza e di competenza” (Mariani, 1997, pp.33 e 37).

Soggetto attivo dell’educazione informale è, dunque, l’adulto, mentre per il minore l’apprendimento per via informale si avvicina più al concetto di inculturazione. Solo chi è già dotato di strumenti e di cultura è in grado di auto-progettare le esperienze cui esporsi senza correre il rischio dello spontaneismo o del condizionamento. Non per nulla l’intenzionalità è direttamente collegata al principio di responsabilità: “Il fattore intenzionale che connota [la responsabilità] è inscrivibile nelle qualità precipue delle culture umane più evolute: la razionalità (contro la casualità e l’illogicità), la progettualità (contro l’improvvisazione), la consapevolezza (contro l’agire irriflessivo)” (Demetrio in Castiglioni, 2011, p.39).

Pensando anche ad attività autodirette di sviluppo professionale per i docenti, occorre essere avvertiti della eventualità che “una formazione priva di prospettiva intenzionalmente educativa [corre il rischio] di superficialità, opportunismi, strumentalizzazione, ricerca del consenso, persuasione più o meno occulta, monolitismo culturale e disparità di fruizione” delle opportunità informali di crescita e sviluppo (Scurati, 1986, p.50). Proprio per questo, la capacità di accedere e di gestire le occasioni offerte dall’educazione informale è considerato un indicatore del successo dell’educazione formale ricevuta in precedenza.

Anche nell'ambito dello sviluppo professionale dei docenti, le opportunità dell'informale devono dunque essere sfruttate per completare e arricchire piani strutturati di formazione in servizio in grado, come educazione formale, di porsi come punto fermo (sul quale innestare distanziamento critico e ulteriori apprendimenti).

La consapevolezza di tutto questo può essere funzionale a diminuire il senso di inadeguatezza che colpisce i docenti più attenti nel valutare la propria attività, ma in generale tutto lo statuto professionale dei docenti non può che ricevere contributi positivi da una accresciuta consapevolezza delle dinamiche sottese all'iter professionale di una carriera formalmente piatta ma che presenta nella realtà una progressione frastagliata: il modificarsi della motivazione e della soddisfazione nei confronti dell'insegnamento, un atteggiamento ricettivo o più attivo nell'agire, le insicurezze del periodo dell'ingresso in carriera e il raggiungimento della competenza professionale.

Proprio a quest'ultimo proposito, il cumularsi dell'esperienza e il raggiungimento della competenza professionale si intrecciano con il costrutto relativamente recente della *Professional vision* considerato centrale, per tutti i professionisti e anche per gli insegnanti.

3.2.4 Professional vision

Prima di concludere le considerazioni relative al processo di professionalizzazione dell'insegnamento, consideriamo indispensabile almeno accennare a questo tema che riteniamo particolarmente significativo soprattutto come componente dello sviluppo professionale dei docenti di cui ci occupiamo.

Il nostro modo di osservare la realtà è filtrato da numerosi fattori personali (ciò che siamo, i valori interiorizzati, ecc.) condizionati dalle influenze della cultura di appartenenza, anche nel confrontarsi con il proprio mondo professionale ciascuno utilizza un bagaglio di concetti, visioni, valori che solo in parte sono individuali e prevalentemente derivano dalla comunità di pratica e dall'intera categoria professionale, secondo il già citato rapporto tra la professionalizzazione della categoria e lo sviluppo della professionalità del singolo docente.

L'espressione *Professional vision*, diffusasi a partire da uno studio di C. Goodwin (1994) in ambito archeologico e giuridico, vanta il merito di aver focalizzato il tema e di aver ispirato ricerche successive che ne hanno approfondito le componenti e le applicazioni anche nell'ambito della formazione degli insegnanti. L'idea di fondo è che ciascuna professione costruisce e definisce il proprio 'oggetto' e campo di indagine che la distinguono da altre, sulla base di alcuni interventi sui dati del reale (codificare, selezionare/evidenziare, rappresentare). Soprattutto i primi due, risultano particolarmente presenti nelle attività di

formazione dei docenti basate sull'analisi delle pratiche, anche attraverso videoregistrazioni, che verranno approfondite in seguito.

Il processo di codificazione in generale consiste nell'organizzare la conoscenza in base a categorie e, per certi versi, può essere considerato quasi coestensivo del pensare stesso; in ambito professionale, "si convertono i fenomeni osservati in un setting specifico in oggetti del sapere che anima i discorsi di una professione" (Goodwin, 1994, p.608) ed è particolarmente significativo perché trasforma dei *fatti*, che accadono, in *eventi*, sui quali riflettere e intervenire professionalmente. La capacità di estrapolare da un flusso di sensazioni e circostanze, soprattutto nelle situazioni dense e complesse come sono anche quelle educative, i dati rilevanti e significativi per la propria attività, nel nostro caso di insegnamento, è comunemente considerato un indicatore di elevata esperienza professionale. Anche in questo caso si tratta di una competenza che è cognitiva, in generale, di isolare da uno sfondo degli elementi sulla base di criteri di salienza, processo studiato dalla psicologia (soprattutto della Gestalt); ne segue, ad esempio che l'approccio di un docente ad una situazione di insegnamento non corrisponde alla 'realtà' di fatti avvenuti e che colpirebbero la sua attenzione ma alla sua particolare percezione di eventi considerati importanti. Rientra in questo processo un fattore, dunque, che ritaglia dal reale ciò di cui vogliamo (e possiamo, data la mole sterminata dei dati provenienti da ciò che accade) interessarci e occuparci.

La *Professional vision*, dunque, considera centrale nella strutturazione sociale e cognitiva di una professione la capacità di organizzare le proprie ricerche e interventi attorno e fenomeni trasformati in oggetto di indagine particolare e specifica e, pertanto, finisce per attribuire alle differenti aree professionali il potere di definire il proprio campo di studio e l'ottica di indagine e di stabilire ciò che è corretto o meno in un determinato contesto sociale di ricerca (Goodwin, 1994, p.626); essendo una 'costruzione sociale', il quadro di riferimento di ciascuna professione è oggetto d'apprendimento da parte dei singoli.

Fin qui, il contributo di Goodwin. Alcune recenti ricerche, soprattutto di Sherin e van Es (2002, 2003, 2004, 2005)³³, hanno ripreso questo tema nell'ambito della professionalità docente sostenendo (Sherin, van Es, 2003, p.94) che molte attività e processi di formazione finalizzati allo sviluppo professionale dei docenti si ripropongono di insegnare a questi ultimi cosa fare, d'altra parte, altrettanto importante è che, prima di porsi il problema di come agire, un insegnante entri in possesso della capacità di accorgersi, notare e prendere coscienza (*to*

³³ Anche altri autori hanno affrontato il tema: Grossman, Hammerness, McDonald, 2009; Seidel, Stürmer, 2014; Kersting, Givvin, Sotelo, Stigler, 2010.

*notice*³⁴) di ciò che avviene in aula, cioè cosa guardare: “Facendo ricerca con docenti di matematica di scuola secondaria superiore, noi chiediamo: a) Quale genere di eventi balza all’attenzione/risalta/spicca mentre si insegna? b) fino a che punto l’insegnante riesce a giustificare il motivo per cui questi eventi sono rilevanti?” (Sherin et al., 2008, p.28).

Nelle situazioni complesse, qual è l’intrecciarsi di interazioni in classe, la capacità concentrare la propria attenzione (*to notice*) su ciò che è significativo nell’accadere simultaneo di mille fatti è fondamentale perché consente di dedicare attenzione specificatamente a ciò che il docente ritiene essere importante: “Frederiksen (1992) la descrive come *making a call-out* mentre Goodwin (1994) utilizza l’espressione *highlighting*”(van Es, Sherin, 2006, p.125). Del resto, come sostengono Leinhardt, Putnam, Stein, Baxter (1991), in van Es, Sherin, 2002, p.573) da sempre i docenti più esperti hanno utilizzato dei “check point” da tenere a mente, nello scorrere della lezione, per decidere se e come procedere con la stessa.

Costituendosi la *Professional vision* per gli insegnanti come la capacità di riconoscere e interpretare le caratteristiche rilevanti della situazione in aula una sorta, cioè, di ‘sguardo’ esperto, van Es e Sherin (2002, p.573) hanno particolarmente approfondito proprio questa abilità che considerano costituita da alcune capacità a) individuare in una situazione in classe ciò che è degno di nota (*selective attention*); b) collegare lo specifico episodio a principi più generali c) utilizzare ogni conoscenza in proprio possesso (pedagogiche, disciplinari, di contesto) per ragionare su ciò accade (*knowledge-based reasoning*). Infatti, la riflessione sui dati è fondamentale quanto la capacità di isolare gli eventi significativi perché consiste nell’attribuire loro un senso e, attraverso l’interpretazione del significato, nell’essere in grado di decidere più adeguatamente in tempi successivi (van Es, Sherin, 2008). Queste componenti della *Professional vision*, l’attenzione selettiva e il ragionamento sulla base delle conoscenze professionali, “interagiscono tra loro, cioè le interazione che il docente nota influenzeranno il modo di ragionare del docente su questi eventi. Oltre a ciò, il sapere del docente e le sue aspettative possono guidare l’emergere di alcuni eventi in una determinata situazione” (Sherin, van Es, 2009, p.22).

Volendo approfondire le implicazioni della *Professional vision* per la formazione dei docenti è significativo il concetto di “notare” quanto avviene in classe e di attribuirvi significato. Per quel che riguarda l’obiettivo della nostra ricerca, infatti, non è tanto rilevante

³⁴ *To notice* può essere considerato analogo all’*highlighting* di Goodwin (1994) cioè il suo “portare alla luce” alcuni eventi particolari che è affine alla nozione di ‘richiamare’ in quanto è l’atto di decidere che cosa sia rilevante e necessita di ulteriore attenzione (“Highlighting is similar to the notion of making a call-out, in that it is the act of deciding what is noteworthy and deserves further attention”. (van Es, Sherin, 2008, p.245).

ribadire che ciascuno “vede quel che vuole vedere”, quanto, piuttosto, sottolineare come avere coscienza della propria *Professional vision* consenta di gestirla: cioè costruirla consapevolmente e controllare e migliorare i comportamenti professionali che ne discendono. Costituisce, dunque, un elemento non irrilevante della professionalità dei docenti nella misura in cui, nella propria attività, l’insegnante riesce a ridurre, grazie ad essa, i più dannosi *bias* che si attivano nel guardare e analizzare le situazioni in aula.

Kersting ipotizza che questa abilità del docente di “rendere notevoli” (*to notice*) alcuni aspetti della pratica non solo sia un indicatore delle prestazioni di un insegnante esperto ma sia anche un possibile meccanismo per sviluppare l’expertise professionale (2016, p.98): “Rilevare ciò che è importante (*noticing*) è un elemento fondamentale del diventare insegnante: su cosa concentriamo la nostra attenzione esercita una forte influenza su cosa riusciremo a comprendere di quel che avviene in classe. Ne segue che decidere cosa “notare” non è obiettivo semplice in un contesto complesso quale è l’insegnamento” (Sherin, van Es 2003, p.92). Infatti, proprio questa competenza sembra distinguere il docente esperto da quello agli inizi di carriera più lento e *naive* nel recepire e analizzare le proprie azioni e le reazioni degli studenti: “la ricerca dimostra che il ‘novizio’ tende a porre l’attenzione su elementi più di superficie delle interazioni in classe, mentre il docente più esperto è in grado di discernere le interazioni importanti” (Sherin, van Es, 2009, p.21).

Ovviamente, l’abilità nell’isolare ciò che di saliente accade in classe sarebbe di poco conto se non fosse completata da altre capacità che consentono di rendere appropriato il successivo intervento. Come è stato già approfondito in precedenza, uno degli elementi che caratterizzano l’agire professionale dei docenti è costituito dalla necessità di decidere e intervenire rapidamente in situazioni complesse e parte di questa abilità consiste proprio nell’identificare per tempo l’elemento saliente sul quale concentrare l’impatto dell’azione. Ma dopo essersi chiesto “Cosa sta accadendo di importante in classe?” il docente deve procedere ad interpretare ciò che ha notato attribuendovi ragioni e significati; pertanto il passaggio successivo al *noticing* implica che si passi dalla situazione contingente al piano dei principi per vedere se il caso evidenziato rientra in categorie più generali del processo di l’insegnamento/apprendimento (Sherin, van Es, 2003, p.92). Il *Knowledge-based reasoning* consiste nel risalire alle conoscenze possedute sull’insegnamento e sull’apprendimento per evitare di considerare ciascun caso isolatamente e ogni volta daccapo: le ricerche dimostrano che nell’osservare il video di una lezione l’insegnante esperto già descrive ciò che accade utilizzando categorie generali “Questo è un momento di *scaffolding learning*” in cui l’insegnante sostiene lo studente nell’esecuzione di un compito. Shulman (1996) incoraggia i

docenti e i loro formatori a chiedersi, subito dopo l'analisi di una sequenza didattica, "What is this a case of?": rispondere a questa domanda consente al docente di riconoscere l'episodio come uno dei casi dei più generali principi di insegnamento" (van Es, Sherin, 2008, p.246).

Secondo Mangione e Rosa, questo ragionare si compone di attività di *spiegazione* e cioè "la capacità di utilizzare ciò che si sa per ragionare in modo efficace su una specifica situazione" collegando gli eventi notati in classe alla conoscenza concettuale e classificando le situazioni secondo gli aspetti dell'insegnamento coinvolti. A ciò si aggiunge la *previsione* che "si riferisce alla capacità di prevedere le conseguenze degli eventi osservati in termini di impatto sull'apprendimento dello studente (Mangione, Rosa, 2017, p.122).

Decidere adeguatamente e adottare le strategie educative e didattiche più efficaci riposa dunque su una *Professional vision* che consente di osservare le proprie attività in aula, di prendere consapevolezza per tempo delle situazioni rilevanti o critiche e di utilizzare le conoscenze possedute per farvi fronte. Approfondiremo in un capitolo successivo l'apporto fornito dalle registrazioni di lezioni e dai Video club per la visione di queste registrazioni, ma anche altri sussidi possono incrementare la propria capacità di *notice*: raccogliere foto, lavori degli studenti registrazioni audio delle lezioni e/o tenere un diario di ciò che accade; ciascuno di questi strumenti fornisce dati differenti ma tutti consentono di analizzare l'attività del docente in un momento successivo al suo svolgersi (Sherin, van Es, 2003, p.95).

Impegnarsi nel rendere evidente alla propria attenzione professionale ciò che spesso viene appena sorvolato, aiuta il docente anche a superare la routine che impedisce l'emergere di nuovi sguardi sulle proprie pratiche. D'altra parte, le ricerche sullo sviluppo professionale dei docenti mostrano come anche l'apprendimento degli insegnanti, oltre che degli studenti, necessita di tempi lunghi soprattutto se si hanno di mira cambiamenti significativi e duraturi nelle prassi didattiche; quindi è irrealistico attendersi che siano sufficienti alcuni incontri sporadici di riflessione su video registrazioni di qualche lezione perché un docente pervenga ad una approfondita costruzione e gestione della propria professione; nelle ricerche condotte, alcuni insegnanti che vi hanno partecipato cominciano a essere in grado di identificare i processi di apprendimento degli studenti mentre fanno lezione, altri sono solo all'inizio di un processo che non è breve, anche se tutti riportano di riuscire per lo meno a 'guardare' le interazioni in classe in un modo nuovo (van Es, Sherin, 2008, p.266).

In sintesi, due aspetti ci sembrano particolarmente interessanti.

Una *Professional vision* è più facilmente alla portata degli insegnanti con maggiore esperienza, tuttavia, proprio perché l'abilità di rendere consapevoli degli eventi significativi e di attribuirvi significato viene appresa col tempo e nella pratica professionale si può ipotizzare

che sia possibile anche insegnarla: “Noi sosteniamo che la formazione dei docenti potrebbe essere in grado di supportare i docenti nell’apprendere la capacità di *notice*”. In aggiunta, anche per l’insegnante con molti anni di esperienza può essere d’aiuto una formazione in servizio che sostenga la capacità di vedere elementi nuovi della propria pratica professionale che l’accumulo della routine può rendere meno evidenti (van Es, Sherin, 2002, p.573).

Gli sforzi di un significativo impegno per lo sviluppo professionale dei docenti dovrebbero tener conto dell’importanza delle abilità analizzate e inserirle tra gli obiettivi dei progetti da proporre come attività di formazione in servizio degli insegnanti, soprattutto avendo di mira che quel che più importa è che i docenti siano alla fine in grado di riconoscere e interpretare ciò che di rilevante avviene nelle situazioni d’insegnamento non solo nel momento dell’analisi di video registrazioni delle lezioni ma durante la lezione stessa, nel vivo della propria professionalità *en-action*.

3.3 Conclusioni

La professionalizzazione della categoria docente è una delle condizioni affinché si possa parlare di sviluppo della professionalità del singolo insegnante. Tuttavia, al di là dell’esito delle più generali discussioni in merito, proprio perché la pratica dell’insegnamento è in gran parte basata sulla ripetitività: “un professionista è uno specialista che affronta, ripetutamente, determinate situazioni che costituiscono l’ambito di azione del proprio settore di attività” (Fischer, 2002, p.153) si rende necessario per lo meno il superamento delle insidie della routinarietà. Non è facile per l’insegnante modificare la propria mentalità e riuscire a mediare tra le numerose istanze che si intrecciano: “il diritto dei ragazzi ad avere una scuola di qualità, il diritto dello Stato a fissare degli standard esterni, il diritto delle famiglie a vedere rispettate le proprie convinzioni e aspirazioni, e infine il diritto della scuola all’autonomia” (Ribolzi, 2003, p.69).

Se tradizionalmente all’insegnante venivano attribuiti compiti di mediazione tra le differenti sollecitazioni, oggi una metafora adeguata appare essere quella più dinamica di catalizzatore. Il mediatore recepisce i cambiamenti che arrivano dal contesto esterno, limitandosi a reagirvi; l’insegnante che opera come un catalizzatore, invece, non è estraneo ai processi di cambiamento del mondo circostante e, anzi, vi interviene attivamente diminuendo sia i tempi di assimilazione e aumentando l’autonomia di giudizio verso gli stessi. Certo non tutti i cambiamenti in atto giocano sempre a favore del processo di professionalizzazione dal quale eravamo partiti, infatti, argomenta Gert Biesta, tre tendenze vengono presentate come favorevoli ad esso mentre, in realtà lo minacciano “e sono presenti in differenti forme nelle

scuole e nelle università: trattare gli studenti come ‘clienti’; sottostare ad un eccesso di rendicontazione; rimpiazzare il giudizio del docente con le evidenze scientifiche” (2015, p.75)

Abbiamo visto come a uno degli aspetti specifici di quello status di professionista cui aspira la categoria docente, e cioè una formazione in servizio specifica e di alto livello, hanno aperto la strada alcune trasformazioni e movimenti culturali che, dalla metà del secolo scorso, si sono fatte strada nelle società industrializzate aprendole alla possibilità di una formazione continua lungo tutte le età della vita nel proprio percorso professionale ed esistenziale: “a volerla definire in maniera più accurata, l’educazione degli adulti comincia proprio laddove finisce la formazione professionale. Il suo scopo è dare significato alla vita nella sua interezza” (Lindeman, 1926, p.117).

Come dicevamo nell’introdurre il capitolo, la breve analisi condotta ci permette di introdurci al successivo lavoro di ricerca alla luce di una maggiore consapevolezza delle dimensioni e delle problematiche implicate. Le riflessioni che saranno dedicate alle più recenti evoluzioni ed esperienze relative allo sviluppo professionale dei docenti si basano pur sempre, esplicitamente o implicitamente, su proposte e traguardi pregressi.

PARTE SECONDA

Lo sviluppo professionale “in azione”

CAPITOLO 4 - Formazione e sviluppo professionale all'estero

Prima di entrare nello specifico di alcune questioni metodologiche e pratiche legate alla formazione continua dei docenti, è opportuno inserire il quadro relativo al contesto del nostro Paese entro una cornice internazionale. A tal fine verranno descritte le situazioni di alcune aree, europee e non, unitamente ai corrispondenti background culturali³⁵.

Lo sviluppo professionale dei docenti continua a essere tema di dibattiti, studi e ricerche nazionali e internazionali come gli studi promossi dall'Unesco e dalle sue cattedre oltre che dall'Unione Europea attraverso le sue Commissioni; questo interesse ha prodotto numerosi documenti utili a fotografare il panorama non tanto dello stato dell'arte delle elaborazioni teoriche quanto delle condizioni reali di implementazione dei principi. Infatti, stupisce che “la formation continue des enseignants fait-elle encore débat depuis que l'apprentissage tout au long de la vie, l'obsolescence des compétences ou la spirale de l'accélération son devenus les lieux communs de nos sociétés de la connaissance”. Ma quando si passa dalle dichiarazioni della necessità di sviluppo professionale alla realtà delle politiche concrete, numerosi studi comparativi constatano che se “dans tous les pays les enseignants se forment plus ou moins volontiers” (Darling-Hammond, 2006, 2010; Altet et al., 2013) spesso “leur employeur leur en donne parfois l'obligation, parfois le droit, rarement tous les moyens désirés” (Guilbert, Troger, 2012)” (Maulini et al., 2015, p.12).

Partendo dalle ricerche sulla formazione degli insegnanti e riflettendo sui contenuti principali delle stesse, è possibile notare come il panorama internazionale veda il prevalere di un'impostazione che privilegia, nell'affrontare lo sviluppo professionale dei docenti, i temi metodologici e strumentali a discapito delle questioni valoriali: “incertains de normes à transmettre [les formateurs d'enseignants] devant l'effondrement des repères traditionnels, se seraient-ils repliés sur une conception instrumentale et relativiste de la formation?” (Favre, Hasni, Reynaud, 2008, p.7). I concetti di crescita (professionale), di emancipazione, riuscita e successo della formazione dei docenti risultano estremamente relativi e dipendenti dai valori presi a riferimento (ibid). Alcune ricerche si pongono direttamente l'interrogativo se sia possibile misurare l'efficacia dello sviluppo professionale dei docenti (Flecknoe, 2002; Desimone et al., 2002); infatti, sebbene si sia raggiunto un relativo consenso circa le

³⁵ Il numero monografico “Insegnanti in Europa” del Notiziario a cura dell'Unità italiana di Eurydice – INDIRE dell'ottobre 2013 fornisce una dettagliata comparazione circa la formazione, lo status e le condizioni di servizio dei docenti dei paesi europei; tale pur schematica visione degli elementi della funzione docente consente di inserire in quadro più generale i dati che verranno prodotti nel capitolo relativi unicamente alla formazione in servizio.

caratteristiche di una formazione in servizio di qualità (opportunità di apprendimento attivo, durata significativa e partecipazione da parte di un gruppo di docenti della medesima scuola, possibilità di progressione/differenziazione di carriera, ecc.) non sono molti gli studi che prendono in esame l’impatto delle attività di sviluppo professionale sulle pratiche di insegnamento. Alcune riflessioni necessarie a riguardo verranno affrontate a conclusione del capitolo.

4.1 Elementi di comparazione tra esperienze di formazione in servizio in alcuni Paesi

E’ possibile evincere un quadro sintetico della situazione dello sviluppo professionale dei docenti in alcuni Paesi europei dalle ricerche effettuate da organismi sovranazionali ed europei³⁶. In particolare, uno studio della Commissione Europea del 2010 ha effettuato un’analisi di secondo livello sui dati raccolti dall’OECD in occasione della ricerca TALIS, dedicata specificatamente alle politiche e alle prassi di formazione in servizio dei docenti³⁷ in ventitré Paesi. Nella ricerca considerata viene effettuata dapprima una ricognizione sul tema a partire da precedenti documenti dell’Unione Europea (Eurydice, 2003, 2005, 2008a; OECD, 2005), oggetto del prossimo paragrafo, e successivamente verranno analizzati più nel dettaglio i dati della ricerca TALIS.

Una considerazione preliminare emerge comunque già in apertura a conferma di quanto già accennato nei capitoli precedenti: “as schools become more autonomous, with open learning environments, teachers assume greater responsibility for the content, organisation and monitoring of the learning process, as well as for their own personal career-long professional development. Furthermore, as with any other modern profession, teachers have a responsibility to extend the boundaries of professional knowledge through a commitment to reflective practice, through research, and through systematic engagement in continuous professional development from the beginning to the end of their careers. Systems of education and training for teachers need to provide them with the necessary opportunities” (European Commission, 2010, p.12).

³⁶ Cfr., tra i più recenti, OECD, (2009a), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Paris; OECD (2009b), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris; OECD (2005), *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*; specifico sulla formazione in servizio, Eurydice, *In-Service Training of Teachers in the European Union and the Efta/Eea Countries*, 1995.

³⁷ European Commission (2010), *Teachers’ Professional Development: Europe in international comparison - An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

4.1.1 I documenti dell'Unione Europea

In tutti documenti comunitari si afferma che la formazione dei docenti costituisce un elemento cruciale per il rinnovamento dell'educazione e dei sistemi formativi europei rispetto al quale viene invocata la necessità di un maggiore coordinamento tra i diversi sistemi nazionali, soprattutto in ordine agli incentivi da stanziare e per garantire che le politiche in questo ambito rispondano alle effettive esigenze professionali dei docenti. Numerosi stati membri “need not only to attract new people – including suitably qualified people with experience from other professions – into the teaching profession, but also to persuade experienced teachers to remain in the profession rather than retiring early or moving to other professions” (European Commission, 2010, p.13). Gli elementi che accomunano le riflessioni comunitarie sono: il carattere di continuità della formazione dei docenti (coordinando la preparazione iniziale con la formazione al momento dell'ingresso nella professione e con lo sviluppo professionale successivo); il valore della riflessione sulle pratiche e sull'autoformazione da parte dei docenti (impegno nella ricerca e nell'innovazione); il bisogno di rendere più attrattiva la professione (con opportune politiche di reclutamento, occupazione e retribuzione); la qualificazione degli insegnanti (a partire dalla formazione superiore attraverso un equilibrio tra studi teorici – disciplinari e pedagogici – e pratica d'insegnamento); un supporto lungo l'intera carriera professionale (incoraggiando l'acquisizione di nuove competenze tramite apprendimento formale e informale, anche attraverso scambi all'estero)³⁸ (ibid).

Per quanto riguarda le scelte dei singoli Paesi in ordine ad alcuni elementi chiave della formazione in servizio, si evidenziano di seguito alcuni fattori e le relative differenti scelte in atto.

Un primo aspetto riguarda la natura di obbligo dell'impegno nello sviluppo professionale. Molti Paesi europei dichiarano quest'ultimo un “dovere” (Eurydice, 2003, 2008a; European Commission, 2009) nonostante la partecipazione a specifiche attività di formazione resti opzionale in numerosi casi (Francia, Islanda, Olanda e Svezia) (Fig. 6). Ovviamente correlata con la possibilità di scelta di avvalersi o meno delle opportunità formative è la presenza o meno di incentivi, tuttavia solo in alcuni Paesi (Lussemburgo, Polonia, Spagna, Portogallo, Slovacchia e Slovenia) “professional development is optional, but clearly linked to career

³⁸ Recentemente la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del nostro Paese ha avviato un Programma di mobilità breve per docenti italiani finanziando scambi professionali presso istituzioni scolastiche di Paesi europei. Il “soggiorno professionale” è previsto come attività di tipo *job-shadowing* che prevede l'osservazione di lezioni, lo scambio di esperienze con i colleghi dell'altro Paese ed eventualmente l'insegnamento della propria lingua d'origine (MIUR).

advancement and salary increases” (European Commission, 2010, p.44). Promozioni e premi salariali sono dunque alcuni degli strumenti utilizzati per incrementare la motivazione dei docenti a migliorare la propria preparazione professionale anche se nella metà dei Paesi analizzati non viene indicato alcun minimo di formazione richiesta e nella restante vi è una media di cinque giorni di formazione all’anno.

Se sia compito dell’istituzione prendere l’iniziativa e sancire l’obbligatorietà dello sviluppo professionale dei docenti è un tema che diventa controverso rispetto all’unanimità che si raggiunge quando a livello teorico si sostiene la necessità della formazione in servizio: “*si se former est en première apparence le comble de la liberté, décider qui peut et qui devrait être formé – en fonction de quels critères d’employabilité, de durabilité ou de la décence – est le comble du pouvoir si l’on admet que l’être humain ne devient libre qu’après (et non avant) s’être instruit (Bruner, 1996)*” (Maulini et al., 2015, p.13).

Ulteriore elemento connesso allo sviluppo professionale è la presenza o meno, nei Paesi europei, di opportunità che facilitino l’impegno dei docenti in attività di formazione in servizio. In molte realtà, quest’ultima viene organizzata durante l’orario di lavoro e il docente coinvolto in attività di ricerca o di aggiornamento viene sostituito da un altro insegnante (OECD, 2005). “In Belgium, the Czech Republic, Finland, Italy, Lithuania, Luxembourg, Portugal, Romania, Slovenia and the United Kingdom teachers have the right to use a certain amount of paid working time for professional development activities” (Eurydice, 2008a).

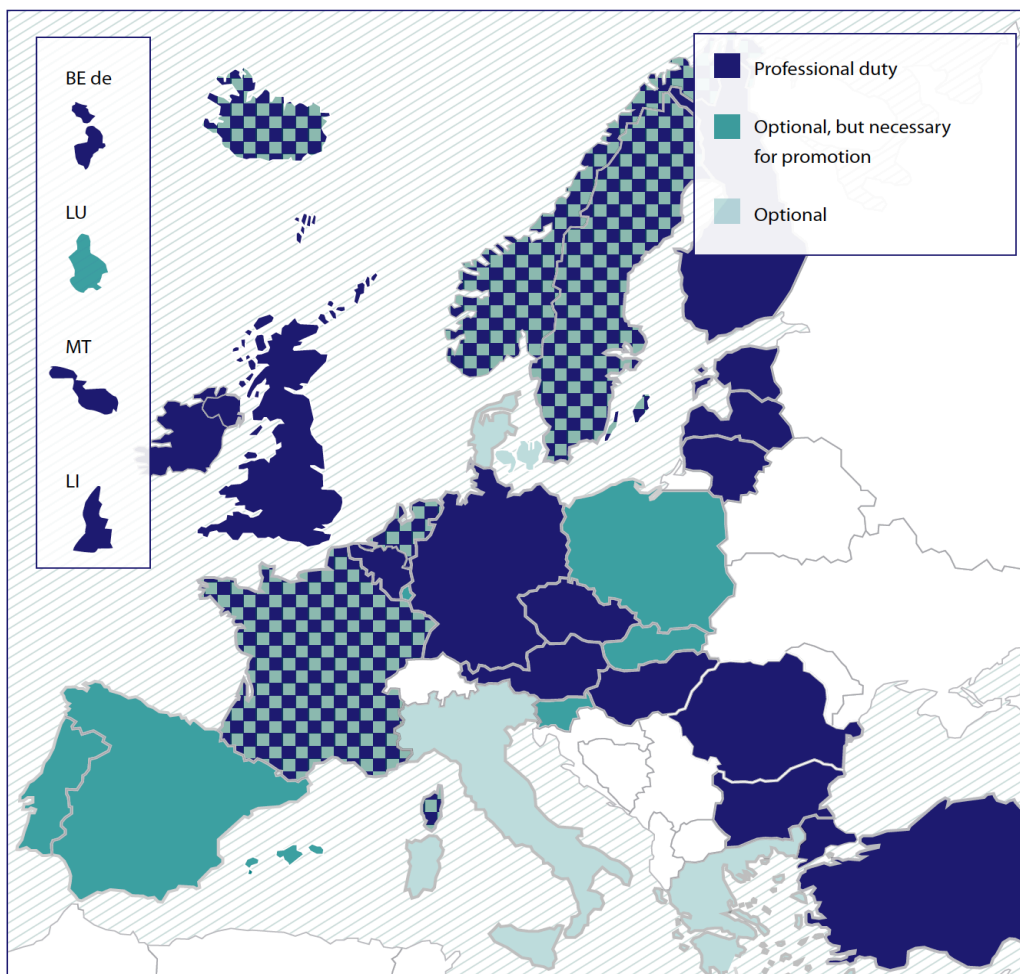


Fig. 6. Status of continuing professional development for teachers in primary and general (lower and upper) secondary education (ISCED 1, 2, 3), 2006/07. *Source: Eurydice (2009) Key data on education in Europe*

Alcuni esempi: in Portogallo l'insegnante ha diritto a permessi per la formazione fino a cinque/otto giorni all'anno che si riducono a dieci ore all'anno se l'aggiornamento è di propria iniziativa; in Lituania, Regno Unito, Slovenia e Finlandia sono previsti circa cinque giorni all'anno di permessi retribuiti per attività di formazione in servizio. Le ricerche però aggiungono che, comunque, la maggior parte delle attività finalizzate allo sviluppo professionale avvengono fuori dall'orario di servizio a causa della difficoltà di reperire e retribuire docenti sostitutivi (Eurydice, 2003, 2008a).

Tra le modalità per incoraggiare i docenti sono previste: campagne di sensibilizzazione (Danimarca, Norvegia, Svezia e Regno Unito) e incentivi sia salariali sia sotto forma di crediti per avanzamenti di carriera. Incentivi salariali sono distribuiti in Spagna ai docenti che dimostrino di aver raggiunto almeno 60 ore di attività formative riconosciute ufficialmente dopo 6 anni di insegnamento e per non più di 5 volte nel corso della carriera. In Ungheria l'incentivo consiste in una progressione negli scatti salariali a condizione del completamento di corsi di aggiornamento professionale ogni 7 anni. In Islanda solo il conseguimento di un

master o un dottorato produce incrementi salariali. In altri Paesi (Belgio, Estonia e Austria) la partecipazione ad attività di sviluppo professionale comporta per i docenti giudizi elevati in fase di valutazione, l'accesso a corsi di specializzazione o la possibilità di candidarsi per la dirigenza scolastica, qualifiche progressivamente correlate a più alte paghe. In altri Paesi ancora (Portogallo, Belgio e Malta) si applicano penalizzazioni nella valutazione dei docenti nei casi di mancata partecipazione allo sviluppo professionale (European Commission, 2010, pp.47-48).

In sintesi, risulta evidente, pur considerando vitale la formazione in servizio in vista di un rinnovamento della professione, quanto ancora sia frammentato il panorama delle scelte compiute per sostenere i docenti nella propria crescita professionale. Una direzione promettente, nondimeno, è costituita dal diffondersi di una concezione del tempo di lavoro che riconosca come tali attività diverse oltre a quelle d'aula: “se tradizionalmente gli obblighi orari si esprimevano esclusivamente nella quasi totalità dei paesi europei attraverso un numero di ore di insegnamento (ossia di ore passate con gli alunni), ormai la maggioranza dei Paesi li definisce anche attraverso un numero globale di ore di lavoro. Certi Paesi non fanno addirittura nemmeno più riferimento al tempo di insegnamento (l'Irlanda, i Paesi Bassi, la Svezia e la Scozia). Le attività collaborative di valutazione degli alunni sembrano essere una pratica complementare diffusa in molti Paesi europei. Oltre ai compiti d'insegnamento, di preparazione delle lezioni e di correzione dei compiti, la sostituzione dei colleghi assenti e il sostegno ai futuri e ai nuovi insegnanti figurano tra i compiti specifici più spesso assegnati agli insegnanti” (Eurydice, 2008b, p.3).

Nelle rilevazioni Eurydice del 2013 si conferma sostanzialmente la situazione precedente che vede crescere il numero dei Paesi nei quali le scuole sono obbligate a prevedere piani di sviluppo professionale per i propri docenti. La partecipazione alle attività di formazione in servizio è prevalentemente non obbligatoria (due terzi dei Paesi) e continua ad essere collegata ad avanzamenti di carriera e di aumento stipendiale in Bulgaria, Spagna, Lituania, Portogallo, Romania, Slovenia e Slovacchia (Fig. 7).

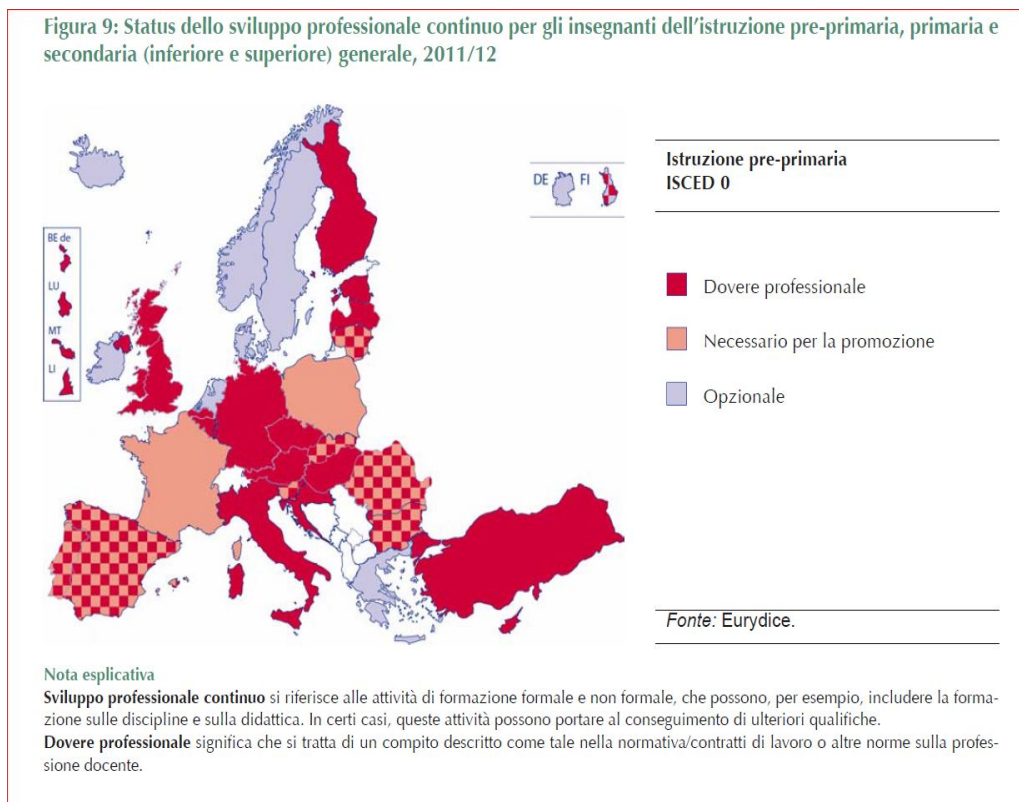


Fig. 7 – Sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Fonte: Cifre chiave sugli insegnanti e i capi d'istituto in Europa, Eurydice, 2013

Particolarmente significativo per lo sviluppo professionale dei docenti è l'aspetto della programmazione delle attività di formazione. La scelta di questi programmi è in genere legata a piani strategici studiati dalle autorità centrali per rispondere alle necessità di conoscenze e competenze da parte dei docenti secondo le priorità emergenti. Progetti di formazione possono anche essere predisposti anche a livello locale o d'istituto; in assenza di questi, l'iniziativa passa al singolo insegnante.

In 12 Paesi su 23 sono le realtà locali a decidere, per 6 le decisioni sono accentrate, mentre per i restanti Paesi i piani vengono proposti sia dal centro sia a livello locale. Più difficile è capire quanto i progetti rispondano alle reali esigenze degli insegnanti. Comunque, nella maggior parte dei casi, sono previsti moduli di formazione obbligatoria collegati soprattutto a innovazioni curriculari o metodologiche (European Commission, 2010, p.50).

Un esempio di questo è illustrato da una ricerca condotta in Irlanda a partire dall'esperienza di formazione resa necessaria dall'introduzione di riforme istituzionali (Baillat et al., 2010, pp.255-265). La professione docente si gioca nell'intreccio tra le esigenze dei progetti personali e professionali dei singoli insegnanti e i piani politico-istituzionali creati dalle riforme scolastiche, e una formazione continua efficace non può che tenerne conto decentrando le attività di formazione, come è stato realizzato in Irlanda con l'istituzione di

Centri d'educazione Regionali (*School Development Planning Service, SDPS*). La formazione e il supporto fornito alle scuole è stato valutato dai docenti utile rispetto a “*idées pratiques et nouvelles, aide à la planification, séances animées qui offrent un encouragement*” (Baillat et al., 2010, p.259). Per quanto riguarda l'incontro tra i progetti individuali e le esigenze istituzionali, la presenza di un formatore del SDPS che periodicamente lavorava nelle scuole è stata accolta da docenti e dirigenti come una opportunità anche se, per i formatori stessi, la difficoltà maggiore è consistita proprio nella varietà e, a volte, vaghezza delle necessità formative presentate dai singoli. E' da rilevare che alcune scuole non hanno usufruito del servizio prendendo le distanze da “*interventions extérieures tandis que d'autres sont satisfaites du progrès qu'elles réalisent sans le service*” (Baillat et al., 2010, p.261), altre hanno chiesto aiuto solo nella revisione dei progetti d'istituto prima della valutazione da parte degli ispettori, altre invece hanno fatto ricorso alla formazione offerta per tutti gli insegnamenti e con richieste molto precise. Nella valutazione dell'esperienza è stato considerato positivo il ripetersi degli interventi, adeguatamente distanziate in modo da lasciare il tempo di mettere in pratica in aula le proposte discusse in formazione, ed evitando sia la mera enunciazione di principi generali sia l'applicazione “non pensata” di tecniche (Baillat et al., 2010, p.263). In conclusione, la percezione dei cambiamenti da parte degli insegnanti dipende dall'opportunità che gli stessi hanno di fare esperienza di formazione e di ricaduta della stessa sui progressi degli studenti.

Tra le ricerche esaminate, il più recente tra gli studi comparativi di Eurydice (2013) conferma sostanzialmente i dati riportati relativi allo sviluppo professionale e alle condizioni di servizio dei docenti europei. Alcuni dati quantitativi sono da tempo noti come trend generale: la diminuzione in termini percentuali dei docenti rispetto alla popolazione attiva (dal 3% del 2008 al 2,1% del 2010); un corpo docente ‘vecchio’ (più della metà degli insegnanti, in numerosi stati dell'Unione Europea, ha più di cinquant'anni); la presenza di numerosi interventi legislativi relativi alla formazione iniziale dei docenti negli ultimi due decenni; procedure di reclutamento piuttosto differenziate tra i diversi Paesi europei³⁹.

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale continuo si rileva un progressivo interesse da parte dei sistemi scolastici di tutti i Paesi esaminati; in 28 su 32 di questi la formazione in servizio è considerata un dovere professionale menzionato nella normativa, oppure stabilito nei contratti di lavoro degli insegnanti. Ove non esplicitamente richiesto come condizione per

³⁹ Eurydice, *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*, 2013 è uno studio comparativo che presenta lo stato dell'arte della professione docente in 32 paesi europei (stati membri dell'UE, Croazia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia). Per una sintesi dei dati cfr. Baggiani, 2014.

ottenere una promozione, costituisce comunque un vantaggio importante e, in molti Paesi, viene considerata all'interno dei processi di valutazione degli insegnanti.

Nonostante questa notevole attenzione allo sviluppo professionale continuo nei documenti ufficiali, il livello di percezione della necessità di questa formazione varia notevolmente tra i diversi Paesi.

Altri dati di natura anche qualitativa sono stati invece analizzati dall'indagine TALIS del 2009: con questa ricerca, infatti, si è voluto differenziare il semplice dato della partecipazione ad attività di sviluppo professionale da altri indicatori relativi alle tipologie di attività più frequentate, alla percezione, delle ricadute sulle prassi in aula da parte dei docenti e alle domande di formazione rimaste inevase.

4.1.2 I risultati della ricerca TALIS: Teaching and Learning International Survey

L'analisi che segue prende spunto da un'indagine di secondo livello sullo sviluppo professionale degli insegnanti pubblicata (European Commission, 2010) sulla base dei dati raccolti nell'ambito del progetto *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, OECDa, 2009a) condotto dall'OECD nel biennio 2007-08 sulla condizione professionale dei docenti delle scuole secondarie di primo livello in 23 Paesi europei. Il primo dato positivo da evidenziare, ancora al livello quantitativo, è quello dell'attenzione al proprio sviluppo professionale desunta dai dati circa la partecipazione, nei 18 mesi precedenti la rilevazione, ad almeno un'attività di formazione: nei 23 Paesi coinvolti nella ricerca, l'89% dei docenti ha risposto positivamente. Comunque, poiché la definizione di "sviluppo professionale" utilizzata nel progetto risulta essere ampia, il fatto che anche solo l'11% dichiarò di non aver intrapreso nulla di tutto ciò, è un dato che non può lasciare tranquilli. I dati scorporati secondo alcuni indicatori, relativi a caratteristiche dei docenti e delle scuole, hanno fornito questi elementi: "in summary, those most likely not to have taken part in professional development are: young teachers, male teachers and teachers with a [low] qualification. No differences with respect to this non-participation were found for school characteristics" (European Commission, 2010, p.60).

Un successivo approfondimento mira ad analizzare l'intensità della partecipazione a iniziative di formazione in servizio; infatti, mentre è alta la percentuale degli insegnanti che in tutti i Paesi considerati dichiarano di aver "fatto qualcosa" per lo sviluppo professionale, andando a verificare il numero dei giorni impegnati in tali attività emerge una notevole disparità. In media i giorni sono 15,3 durante il periodo richiesto (i 18 mesi precedenti alla rilevazione), quindi poco meno di un giorno al mese. Ma la differenza tra i più assidui e i

meno impegnati nell'aggiornamento è di cinque volte tanto: “in EU countries the highest average number of days was reported by lower secondary teachers in Bulgaria, Italy, Poland and Spain (26-27 days) and the lowest by teachers in Ireland (5.6 days), the Slovak Republic (7.2 days), Malta (7.3 days), Belgium (8.0 days) and Slovenia (8.3 days)” (European Commission, 2010, p.60). In queste disparità, la variabile del genere degli insegnanti risulta statisticamente irrilevante, ma non l'età. Infatti, il numero di giorni dedicati al proprio sviluppo professionale è inversamente correlato sia all'età sia agli anni di esperienza professionale. I docenti sotto i trent'anni d'età raggiungono circa i 21 giorni dedicati all'aggiornamento, mentre i colleghi oltre i cinquant'anni solo 14 giorni: “this is consistent with a similar comparison based on the numbers of years of teachers' experience, which indicates that, on average, less experienced teachers received more days of development than more experienced teachers. All differences between the age groups are statistically significant” (European Commission, 2010, p.61). Se si prendono in considerazione alcuni singoli Paesi, tuttavia, la realtà è ben diversa: in Bulgaria, per esempio, “teachers in each age group had taken part in well over 25 days of professional development in the previous 18 months; in fact among those aged 50 and over, the number of days of professional development was 27, as high as among the youngest age group in that country” (European Commission, 2010, p.62).

Il dato successivo viene definito preoccupante e dimostra quanto i docenti in possesso di titoli di studio di livello più basso abbiano avuto meno formazione in servizio: tenuto conto che si tratta degli insegnanti che presumibilmente ne avrebbero più bisogno, viene sollevata la questione di una certa equità di preparazione, soprattutto se i medesimi risultano “disproportionately employed in more challenging schools, as previous research has shown” (European Commission, 2010, p.61). Non risultano invece significative differenze nella media dei Paesi rispetto alla collocazione della scuola di appartenenza in città o villaggi: benché la situazione vari all'interno dei Paesi, non si riscontra un trend degno di nota statistica. Il dato della media, come sempre, non rende ragione di alcune situazioni particolari; in Belgio, infatti chi insegna in piccoli paesi (meno di 3000 abitanti) partecipa a più attività (quasi il doppio, 16 invece di 9) di formazione professionale rispetto ai colleghi di città. Al contrario, “in Italy and Poland, teachers teaching in the largest communities were much more likely to have undertaken a greater amount of professional development than their counterparts in smaller communities” (European Commission, 2010, p.62). L'incidenza della disciplina di insegnamento non è facilmente correlabile alla quantità di formazione in servizio ricevuta, perché spesso i docenti insegnano più di una materia.

Più interessante, ai fini della nostra ricerca, rispetto al puro conteggio dei giorni è l'analisi comparativa tra i Paesi europei circa le tipologie di attività per lo sviluppo professionale più utilizzate. L'indagine TALIS ha rilevato la scelta tra alcune modalità di formazione a partire dalle più formali fino a quelle meno strutturate o auto-dirette. La più comune risulta essere l'“informal dialogue to improve teaching” che raggiunge il 93% della presenza media nei 23 Paesi. Seguono la frequenza di “courses and workshops” (81%) e “reading professional literature” (78%); le attività meno preferite sono risultate i “qualification programmes” (25%) e le “observation visits to other schools” (28%). Altre tipologie di attività indagate sono “education conferences and seminars” (ad alta frequenza in Lituania, Slovenia e Turchia); “professional development network (alti in Islanda, Slovenia e Polonia); “individual and collaborative research” (diffuse in Italia e quasi per nulla in Norvegia e Slovacchia); “mentoring and peer observation” (significativo in Polonia e Slovacchia e poco in Austria, Danimarca, Irlanda e Portogallo) (European Commission, 2010, p.62). Lituania e Polonia sono i Paesi con più alta percentuale di utilizzo di una molteplicità di tipologie di formazione, dato confermato dalla domanda successiva che presenta il più basso punteggio relativo alla richiesta di ulteriore formazione: questi dati vengono interpretati come indicativi di “a well-developed and active professional development culture”. Il minor numero di differenti attività si riscontra in Norvegia, Irlanda e Italia.

A margine delle ricerche considerate, notiamo come anche la metodologia basata sull'analisi delle videoregistrazioni, che approfondiremo in un successivo capitolo, appare sempre più diffusa nella formazione dei docenti in servizio. Negli Stati Uniti, Santagata (California University) ha svolto numerosi studi e ricerche sul campo ricorrendo a questo strumento (Santagata, 2009; Santagata, Guarino 2011; Santagata, Stürmer 2014) e afferma che “specifically, in the last decade, many video-based professional development programs have been developed to effectively support teacher learning (Borko et al., 2008; Seago, Mumme, Branca, 2004; Wang, Hartley, 2003). Video provides teachers with vivid images of research-informed practices. It can be reviewed multiple times, allowing for a level of analysis of practice not possible during live observations (Santagata, Gallimore, Stigler, 2005). In addition, video can be used to focus teachers' attention on the details of student thinking and learning and to engage teachers in productive discussions on teaching and on the impact of teaching on student learning (Seidel, et al., 2011).

Anche in Germania è frequente reperire progetti di formazione in servizio dei docenti nei quali le videoregistrazioni costituiscono la base per la riflessione, individuale o di gruppo, sulle proprie pratiche professionali: esempi in questo senso sono il programma SINUS

(Dalehefte, Rieckcit in Santagata, Stürmer, 2014) e il progetto Dialogic Video Cycle (Kiemer, Gröschner, Pehmer, Seidel, 2014).

L'analisi delle richieste insoddisfatte rispetto alle esigenze avvertite dai docenti in tema di formazione in servizio vengono considerate, insieme alla richiesta di ulteriore sviluppo professionale, indicatori della qualità delle politiche di formazione degli insegnanti da parte dei Paesi considerati. La richiesta di ulteriore preparazione professionale trova concordi un numero medio alto di docenti (dal 30% del Belgio al 76% del Portogallo) in prevalenza donne e sotto i quarant'anni (European Commission, 2010, p.66).

Uno degli aspetti rispetto ai quali viene avvertita una maggiore necessità di ulteriore preparazione professionale è il “*teaching special learning needs students*”, esigenza che viene dichiarata elevata da un terzo dei docenti dei 23 Paesi che non includono gli insegnanti di sostegno e che quindi dimostra come i docenti delle superiori non si sentano adeguatamente formati sui temi dell'equità educativa implicata dall'ingresso anche nei livelli alti della scolarizzazione dei soggetti con bisogni educativi speciali. Ulteriori aspetti della funzione docente ritenuti insufficientemente padroneggiati sono le “*ICT teaching skills*” (25% dei docenti) e la gestione della “*student discipline and behaviour*” (21%). Un'eccezione rilevante riguarda l'Italia, dove le richieste di maggiore formazione superano la media degli altri Paesi in tutte le attività professionali proposte, escluso il “*school management and administration*” che ottiene bassi punteggi (come in tutti gli altri Paesi).

Proprio a proposito delle “*ICT teaching skills*”, una ricerca condotta in Francia evidenzia come lo sviluppo professionale degli insegnanti soffra particolarmente d'interventi frammentari e poco intensivi (Baillat et al., 2010, p.193); pertanto, è stato sperimentato un approccio ibrido per la formazione continua a distanza dei docenti che rispondesse meglio alle loro esigenze professionali tenuto conto anche dei vincoli del tempo destinato ad essa. Infatti, come risulta da una ricerca condotta da Grangeat (2006), gli insegnanti alla frequenza di corsi finiscono per preferire l'autoformazione o lo scambio tra pari – compresa la riflessione sulle pratiche professionali – (Baillat et al., 2010, p.195): “gran parte della mia crescita professionale è dovuta al fatto che altre persone hanno perso tempo ad osservare quello che facevo, mi hanno incoraggiato a fare ancora di più e mi hanno detto che facevo un lavoro apprezzabile. I colleghi mi hanno aiutato a tradurre le teorie in idee e strategie relative all'interdisciplinarietà del curriculum. Senza alcun dubbio la collaborazione con i miei colleghi, il campo esperienziale che ognuno di loro ha portato nel lavoro e la condivisione mi hanno incessantemente fatto imparare qualcosa. Il fattore decisivo del mio sviluppo professionale è il contributo del gruppo con cui lavoro” (White, Roesch, 1993, p.22 in Margiotta, 1998, p.94).

In Francia la formazione in servizio dei docenti è fortemente decentralizzata: a partire da alcune priorità definite a livello nazionale, gli atenei hanno autonomia nel proporre ai docenti progetti di formazione ai quali possono accedere liberamente dato che la formazione continua è considerata un “*devoir ethique, mais il a une grande liberté pour en choisir les modalités*” (Baillat et al., 2010, p.195). Dopo una fase sperimentale avviata nel 2005, dal 2011 il progetto di una formazione continua “a distanza” dei docenti (Pairform@nce) è stato realizzato su più vasta scala coinvolgendo circa centomila insegnanti (Baillat et al., 2010, p.194) soprattutto come sostegno nell’introduzione delle ICT nell’insegnamento primario e secondario. L’offerta formativa è risultata flessibile consentendo ai docenti di costruire un proprio percorso formativo a partire dal catalogo base Pairform@nce e rispondendo alle attuali esigenze istituzionali di razionalizzazione del servizio pubblico (Baillat et al., 2010, p.200). Infatti, alcune questioni sia educative sia di formazione dei docenti trovano difficile soluzione da parte di un unico formatore o di una piccola équipe, mentre la soluzione proposta ha potuto avvalersi di una vasta cooperazione tra atenei e istituzioni diverse. Anche se il controllo della qualità in un approccio cooperativo può risultare più difficile, si evita che ciascun ente formatore (università o istituti) debba organizzare e realizzare, ciascuno per conto proprio, un progetto formativo completo e, inoltre, consente di considerare i percorsi di formazione come “*ressources vivantes*” che riescono ad adattarsi a contesti diversificati. L’esperienza ha consentito di costruire un nuovo “paradigma di formazione” che verrà esteso anche ad altri ambiti d’insegnamento perché “*bien reflet de l’équilibre établi entre approche pédagogique, volonté politique, contraintes institutionnelles et culture des acteurs*” (ivi, p.201).

Tornando alla ricerca TALIS, i dati relativi alle caratteristiche dei docenti che chiedono maggiore formazione in servizio indicano inequivocabilmente che sono i docenti più giovani e meno esperti a presentare questa esigenza: l’interpretazione può essere duplice. Da un lato, si deve considerare che chi è alle prime armi si senta complessivamente meno preparato; sotto un altro aspetto, è possibile che i giovani docenti abbiano ricevuto una formazione iniziale che abbia favorito l’instaurarsi di una mentalità aperta al nuovo e convinta che il mestiere dell’insegnamento necessiti di un serio sviluppo professionale lungo tutta la carriera.

L’ultimo fattore preso considerazione non è meno importante. Viene rilevata la percezione da parte dei docenti delle ricadute della formazione in servizio (sempre nei 18 mesi precedenti la rilevazione) sulla propria efficacia professionale. Ovviamente, trattandosi di impatto percepito non si tratta di un dato oggettivo sulla validità delle attività intraprese; d’altra parte, se i docenti ritengono “*that a development activity has had limited impact, this is likely to*

colour their decisions, and perhaps those of their colleagues, regarding future participation in that activity” (European Commission, 2010, p.72).

Circa il 90% dei docenti considera efficaci attività di “individual and collaborative research”, “informal dialogue to improve teaching” e “qualification programmes”; le tipologie di formazione percepite come meno influenti sulla propria prassi professionale sono “education conferences and seminars” e prender parte a “observation visits to other schools”. La medesima correlazione tra investimenti nello sviluppo professionale dei docenti ed eventuali effettivi miglioramenti nella loro pratica di insegnamento è stata indagata anche da una ricerca⁴⁰ promossa dall’AERA (American Educational Research Association) di cui daremo conto più avanti.

L’indagine ha inoltre evidenziato la correlazione tra la partecipazione ad attività di sviluppo professionale e alcune modalità adottate dai vari Paesi per motivare i docenti ad essa: supporti da parte di tutor per i docenti all’ingresso in carriera, l’obbligatorietà di alcune proposte di formazione e la presenza di incentivi salariali.

Circa la metà della formazione nei precedenti 18 mesi è riportata come “obbligatoria”, con uno spettro tra il 33% di Austria, Belgio, Portogallo e Danimarca e l’88% di Malta. Non esiste correlazione evidente, tuttavia, tra il numero dei giorni di formazione e la percentuale di obbligatorietà nei diversi Paesi. Per quanto riguarda i costi della formazione, in molti Paesi questi ricadono, interamente o in parte, sul docente stesso. Sono pochi i docenti che dichiarano di non pagare nulla per il proprio sviluppo professionale: l’80% di Malta, Slovenia e Turchia, e solo il 25% del Portogallo e il 18% dell’Italia. Per quanto riguarda gli incentivi salariali, la percentuale è notevolmente bassa: solo il 13% dei docenti, in media, ha percepito incrementi di stipendio collegati alla formazione in servizio nel periodo considerato. Molto diversificata, invece è la situazione dei diversi Paesi rispetto a periodi di congedo da dedicarsi allo sviluppo professionale: all’interno del campione considerato si va dai valori minimi di Portogallo (25%) e Spagna (29%) a quelli massimi di Austria (80%) e Irlanda (90%) (European Commission, 2010, p.74).

Non sono stati trascurati, in correlazione con gli incentivi, anche i fattori che maggiormente vengono percepiti come ostacolo a intraprendere attività di formazione in servizio: secondo i dati TALIS, il più frequenti sono “conflict with work schedule” (47%) e “no suitable professional development” (42%).

⁴⁰ Cfr. Desimone L.M., (et al) (2002), *Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study*, “Educational Evaluation and Policy Analysis”, v. 24, n. 2, pp.81-112.

In conclusione, benché la partecipazione ad attività di formazione in servizio sia in media alta, non è da sottovalutare il dato che un altrettanto alto numero di docenti dichiara insufficiente o inadeguata la formazione ricevuta: “a certain level of unsatisfied demand is to be expected; [...] Nonetheless, the extent of unsatisfied demand appears large, and in some countries the great majority of teachers state that they need more professional development than they receive” (European Commission, 2010, p.82).

Le evidenze ricavate dai dati TALIS, inoltre, rimarcano come proprio quelle attività che i docenti considerano maggiormente utili alla prassi professionale siano anche quelle per le quali hanno dovuto pagare di più in termini economici e di tempo (p.83). Specifiche caratteristiche dei docenti hanno una buona predittività rispetto all’efficacia dell’insegnamento: titoli di studio, esperienza professionale, conoscenza approfondita delle discipline d’insegnamento, padronanza di conoscenze pedagogiche e relative ai processi di insegnamento/apprendimento, competenze professionali ecc. Non meno importanti sono le convinzioni degli insegnanti circa la propria motivazione e senso di auto-efficacia che stanno alla base degli stili di insegnamento.

Alcuni tratti indagati, quali la partecipazione ad attività di ricerca e di innovazione, di disseminazione e di collaborazione con i colleghi fanno parte del paradigma noto come “*teaching as leadership*”⁴¹ in linea con gli approcci *Human relations management* (HRM) e *Human relations development* (HRD) e conducono nella direzione di una professione più moderna e continuamente in evoluzione.

Volendo sintetizzare alcune evidenze riscontrate (European Commission, 2010, pp.192-200) è possibile delineare il profilo ideale del docente che ha scarsa dimestichezza con lo sviluppo professionale: basso titolo di studio, età avanzata e genere maschile.

Al proposito, vedremo come queste categorie di insegnanti con scarsa propensione alla formazione siano anche i docenti che mostrano resistenze alle innovazioni. Uno studio condotto a Lione (Ria, 2016, pp.68-76) analizza come la professionalità dei docenti regga all’usura del tempo. Il concetto di “durata” viene utilizzato per esaminare come gli insegnanti mutino nel tempo per “accumulation d’*experiences, savoir-faire, usure, transformations physiques, situation familiale propre a l’age, ecc*” e come sia possibile attraverso un approccio

⁴¹ Il concetto di “leadership” associato all’insegnamento intende sottolineare che i principi e le prassi che informano la professionalità dei docenti altamente efficaci (not teachers who are getting merely good results from their students but teachers whose students are making dramatic, life-changing progress) sono i medesimi utilizzati dai *leaders* di successo in ogni contesto che sfidi le performances anche dei professionisti esperti “Distilled to their essence, our findings indicate that six general principles distinguish the actions of highly effective teachers from those who are merely solid or struggling; principles one would find embodied by any successful leader in any challenging context” (Farr, 2010, p.4).

diacronico, far sì che la formazione sostenga il docente i questi cambiamenti. Abbiamo in precedenza accennato al ciclo della vita professionale degli insegnanti che Huberman (1989) divide in tre periodi: l'esplorazione iniziale, la stabilizzazione dell'esperienza (entro i primi 6-7 anni), e la fase del rimettere in questione le attività/abilità acquisite. Adattarsi alle competenze prescritte e alle richieste sociali esige dagli insegnanti una buona dose di plasticità che consentirebbe loro di giungere alla fine della carriera e al contempo "rester actif, garder une activité externe à l'école, obtenir bons résultats, trier entre les tâches pour en trouver les plus intéressantes: ces choses constituent ce qui est jugé globalement comme la 'satisfaction'" (Huberman, 1989, p.14).

La plasticità è un concetto costituito da due caratteri apparentemente antinomici: si fonda su una certa rigidità e permanenza ma manifesta capacità di adattamento e creatività. Quando l'insegnante inizia la propria carriera possiamo dire che "prende forma" professionale ma, nello stesso tempo, deve essere messo in grado, grazie alla formazione continua, di assumere forma sempre nuova nella propria evoluzione professionale, affinché l'esperienza non induca sclerosi ma sia opportunità per trasformarsi creativamente: "nous proposons de concevoir la formation comme un lieu pour penser ensemble la transformation et la permanence" (Ria, 2016, p.74). In Francia, l'esempio degli insegnanti associati nell'Institut Français de l'Éducation (IFE) costituisce un esempio di impegno nella ricerca, nel proseguimento degli studi e nella formazione che è antidoto alla presenza nelle scuole di docenti "vecchi" – non in riferimento all'età o all'anzianità di servizio – irrigiditi cioè in atteggiamenti e prassi obsolete, che affermano "je ne reconnais plus le métier" (Ria, 2016, p.75).

La maggioranza dei docenti dei Paesi europei coinvolti nella ricerca TALIS si aggiorna, ma esiste una notevole differenziazione circa l'intensità e la tipologia delle attività intraprese per lo sviluppo professionale: se quasi tutti si avvalgono di confronti informali per migliorare l'insegnamento⁴², la partecipazione a programmi istituzionali di qualificazione o di ricerca vede impegnato un numero minore di docenti. Se ne deduce che prevalgono attività più individuali (come consultare la letteratura professionale) piuttosto che quelle collaborative che hanno in genere il vantaggio di essere più sistematiche e collegate tra loro.

La correlazione tra lo stile di leadership e le strategie scolastiche e lo sviluppo professionale dei docenti induce a considerare che quest'ultimo sia incoraggiato dalla

⁴² "E' impossibile essere un bravo insegnante senza parlare con i colleghi: una parte di questi scambi avviene tramite presentazioni formali, ma la maggior parte si verifica in conversazioni informali: entrambi gli aspetti sono importanti per lo sviluppo professionale del docente" (Margiotta, 1998, p. 92).

presenza negli istituti di regolari attività di collaborazione e supporto più che dalla frequenza estemporanea di corsi di aggiornamento. Anche pratiche didattiche innovative mostrano correlazioni con una richiesta di maggiore formazione in servizio, ma questo è coerente con le difficoltà connesse all'introduzione di nuove prassi.

Dunque, si evidenzia una declinazione dello sviluppo professionale sempre più in chiave di quella formazione permanente e situata nella routine della vita scolastica che ha per ideale una scuola come "organizzazione che apprende". Il tempo impiegato in attività di formazione, la varietà degli approcci utilizzati e la motivazione del docente sono le variabili maggiormente collegate con la percezione dell'efficacia delle attività stesse nell'impatto con la pratica professionale in classe. Il circolo virtuoso prevede che docenti motivati all'innovazione si aggiornino maggiormente, abbiano una positiva percezione delle ricadute sul proprio insegnamento, sperimentino un buon livello di senso di auto-efficacia e, di conseguenza, siano di nuovo motivati a un più ampio giro di innovazione da introdurre nella propria attività professionale, in un movimento a spirale. Ne deve seguire particolare attenzione alle procedure di feedback e di auto-verifica dell'operato professionale e alla costruzione di un buon clima relazione tra i docenti. Gli studi sull'efficacia dell'insegnamento insistono su "*what works in teaching*".

Le politiche scolastiche che favoriranno lo sviluppo professionale degli insegnanti avranno ampie ricadute sia sulla qualità degli esiti scolastici degli studenti sia sulle possibilità per una scuola più moderna di restare al passo con lo sviluppo sociale. Aver evidenziato il persistere di alcuni ostacoli alla formazione in servizio, a fronte di una richiesta di ulteriore formazione da parte del 50% dei docenti intervistati, può indirizzare le scelte delle amministrazioni scolastiche dei singoli Paesi⁴³. Non solo in vista dell'introduzione di specifiche trasformazioni dei sistemi scolastici ma anche perché ormai lo sviluppo professionale dei docenti "appears to be solidly established as a lever for educational improvement" (European Commission, 2010, p.200).

4.2 Alcuni casi specifici

Fuori Europa, è interessante notare come nel **Québec** la formazione in servizio non sia obbligatoria ma si sia puntato più sulla diffusione di una "cultura delle formazione continua" nella professione docente convinti "qu'il était possible d'arriver à une situation où la

⁴³ Ad esempio, la mancanza di tempo a disposizione dei docenti per attività di formazione in servizio, citato come ostacolo preponderante in molti Paesi, potrebbe indurre i governi a integrare nell'orario di servizio e nelle prescrizioni della funzione docente le attività di sviluppo professionale necessarie al mantenimento di standard professionali adeguati.

formation continue est tellement valorisée que les individus et les collectivités choisiront délibérément, massivement et avec enthousiasme de s’y engager” (Maulini et al., 2015, p.70). Questo a fronte di una legge provinciale che obbliga ogni datore di lavoro a investire almeno l’1% dei salari complessivi nella realizzazione di attività di formazione continua.

In occasione di una importante riforma dei curricula delle scuole primarie e secondarie nel 1999, il Ministero dell’educazione ha emanato degli orientamenti per la formazione continua del personale docente, il cui sottotitolo è particolarmente significativo: *Choisir plutôt que subir le changement*. Infatti, nei confronti degli insegnanti, è stata adottata una politica rispettosa della loro autonomia anche nell’ambito dello sviluppo professionale. Nel documento, che non ha valore di legge, si invitano i docenti a sostituire il tradizionale obiettivo del “perfezionamento” con una nuova cultura dello “sviluppo professionale continuo”, meglio se collettivo, usufruendo di una gamma quanto più ampia possibile di risorse e metodi. Comunque, la legge in vigore considera obbligatorio per i docenti solo un vago “prendre des mesures appropriées qui lui permettent d’atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle”(ibid, p.73). Per gli insegnanti non sono nemmeno previsti gli obblighi delle altre categorie professionali, tenute a documentare le proprie attività di formazione in servizio, anche se sono state introdotte alcune misure a riguardo: a) i dirigenti scolastici sono tenuti a organizzare iniziative di formazione in servizio; b) esistono dei *Conseillers pédagogiques* a sostegno dei docenti per l’applicazione delle riforme ministeriali; c) nell’orario di servizio, sono previsti 20 giorni ‘pedagogici’ distribuiti lungo l’anno che possono essere utilizzati per la formazione continua; d) viene stanziato un budget dell’1% della massa salariale da investire per lo sviluppo professionale dei docenti. Tuttavia, realizzare davvero una nuova cultura della formazione continua come si propone il governo del Québec, è un processo lento che necessita di risorse consistenti per coinvolgere nei progetti più docenti di quelli che fino a ora hanno voluto accedervi. Perché alla domanda “*Que restera-t-il après la période de financement?*” si possa rispondere positivamente, occorrerà trovare altre soluzioni per incoraggiare il coinvolgimento personale di un numero significativo di docenti nel progetto delineato di trasformazione dei valori stessi degli insegnanti (ibid, p.91).

Per quanto riguarda gli **Stati Uniti**, a prescindere dalle iniziative realizzate nei singoli Stati, pare significativo riferirsi ad alcune ricerche che hanno indagato l’impatto sulle attività di insegnamento della formazione ricevuta in servizio dai docenti. Agli inizi del millennio, l’AERA ha coordinato una ricerca (Desimone, 2002) che, sulla base di un campione rappresentativo di docenti di 10 distretti in 5 Stati, ha preso in esame i cambiamenti prodotti

nell'insegnamento nei corsi di matematica e scienze dalla partecipazione a corsi di formazione, cercando di identificarne la relazione causale.

L'analisi ha identificato sei componenti, elementi strutturali degli interventi di sviluppo professionale con l'intenzione di verificare l'ipotesi della loro rispettiva influenza. Tra questi, tre sono risultati particolarmente significativi dal punto di vista del miglioramento della pratica dell'insegnamento: la durata della formazione, la partecipazione di gruppi di docenti dalla medesima scuola piuttosto che di singoli docenti da diverse scuole, e infine le modalità di conduzione delle attività per gruppi di studio e network che favoriscano la centralità del docente in formazione al posto dei più tradizionali corsi e conferenze. Le tre dimensioni rimanenti sono: il fatto che lo sviluppo professionale sia centrato su contenuti disciplinari; che offra opportunità di impegno attivo nell'analisi dell'insegnamento e dell'apprendimento; che presenti esperienze coerenti con gli obiettivi dei docenti incoraggiandoli a comunicare tra loro a proposito delle loro pratiche (Desimone, 2002, pp.82). La rilevazione a livello nazionale ha però evidenziato come la maggior parte delle attività di sviluppo professionale promosse nei vari distretti non garantissero che in minima parte l'aderenza a questi sei caratteri (ibid, p.83).

Successivamente, al fine di convalidare quanto emerso, la stessa Associazione ha deciso di condurre un'ulteriore indagine longitudinale replicando su una scala rappresentativa dell'intera nazione i risultati relativi specificatamente al fattore del contenuto della formazione, studiandone gli effetti sull'anno successivo: “our longitudinal study investigates the effects of Year2 professional development features on Year3 instructional practices, controlling for Year1 instructional practices” (ibid, p.101).

Benché le informazioni ottenute circa gli effetti sulle prassi professionali siano basate su self-report dei docenti, i dati “have generally been consistent with the descriptions of practice provided by other sources such as class-room observation and analyses of instructional artifacts”, inoltre “reports, most of the data represent an accounting of behaviors, not direct judgments of quality that might be more likely biased in a positive direction” (ibid, p.104).

Pur trattandosi di una ricerca di grande importanza, le conclusioni cui giunge il rapporto finale dello studio longitudinale⁴⁴ non sono statisticamente valide e presentano il limite di considerare soltanto variabili identificate a priori dai ricercatori. Nonostante ciò, i dati che fornisce consentono di confermare alcune ipotesi del nostro lavoro: sicuramente si avvalora

⁴⁴ Per i dettagli delle metodologie impiegate e dei dati ottenuti cfr. Desimone L.M., (et al), *Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study*, “Educational Evaluation and Policy Analysis”, Summer 2002, v. 24, n. 2, pp.81-112.

l'importanza della partecipazione di gruppi di insegnanti provenienti dallo stesso istituto⁴⁵, impegnati in un'analisi attiva del proprio insegnamento, coerentemente con i propri obiettivi e conoscenze pregresse. Sorprendentemente non risulta significativo il fattore della durata del periodo di formazione.

Le implicazioni che è possibile dedurre dai risultati forniti dalla ricerca dell'AERA circa gli effetti dello sviluppo professionale non sono rassicuranti circa lo stato di quest'ultimo: "nationwide, the typical professional development experience is not high quality". Una delle cause che è possibile ipotizzare è che "districts and schools often must choose between serving larger numbers of teachers with less focused and sustained professional development or providing higher quality activities for fewer teachers" (Desimone, 2002, p.105).

Un altro risultato consiste nella constatazione che ancora la partecipazione ad attività di sviluppo professionale sia "largely an individual teacher's decision; teachers often select the professional development in which they will participate from a number of options available from a highly disparate set of providers". Questo dipende anche dal fatto che le scuole e gli istituti "do not have a coherent, coordinated approach to professional development and instruction, at least not an approach that is effective in building consistency among their teachers" (ibid).

Tornando in Europa, nel **Belgio** francofono con l'espressione "formazione continua" si fa riferimento, ovviamente, alla formazione che segue quella iniziale ma, specificatamente, non la si relega all'apprendimento di conoscenze o competenze nuove, piuttosto si implica una ristrutturazione del comportamento dei docenti orientata alla trasformazione del sistema educativo" (Maulini et al., 2015, p.45). Mentre negli anni Novanta la formazione continua era presente in maniera frammentaria sul territorio nazionale, dal 2002 al diritto alla formazione viene integrato il concetto di dovere (addirittura quantificato, anche se è prescritta la formazione a prescindere dalle scelte di contenuto della stessa) pur se rimane una parte riservata alla formazione volontaria, "alors que la Belgique néerlandophone a préféré la voie de la sensibilisation active" (Laruelle, 2009). Infatti, i Decreti emanati nel 2002 hanno istituzionalizzato tre livelli formativi concentrici, da quello del singolo istituto a quello che in capo all'*Institut de la Formation en cours de Carrière* (IFC) che coordina gli interventi per reti di istituti (Maulini et al., 2015, p.46). Soprattutto il primo livello di questa formazione continua, è completamente gratuito (spostamenti e pasti compresi). Uno dei principi ispiratori dei Decreti è lo spostamento progressivo della professione docente da una "posizione di

⁴⁵ Anche altri studi evidenziano che gli insegnanti apprendono meglio se partecipano a comunità di ricerca Charlier, 1998; Ghater Thurler 2000 cit. in Magnoler, 2012.

esercizio individuale verso un approccio più collegiale” e la creazione di un insegnante “attore del cambiamento”. Agli occhi dei legislatori, l’introduzione dei Decreti ridurrà la frammentazione della formazione continua degli anni precedenti: l’aspettativa è di trovare un equilibrio tra “une logique de réponse à des besoins locaux et une logique de réponse à des besoins du système” (Maulini et al., 2015, pp.46-49). Un primo bilancio nel 2015 evidenzia la necessità di una maggiore differenziazione nell’offerta di formazione continua rispetto ad alcuni momenti chiave e aspetti particolari della vita professionale e della diversità dei contesti scolastici. Viene chiamato in causa il ruolo del dirigente scolastico nel costruire progetti più personalizzati di formazione (portfolio, bilancio di competenze, ecc.). Tuttavia, proprio la obbligatorietà dello sviluppo professionale introdotta viene considerata “un point d’appui et un cadre contraignant qui, le mettant à l’épreuve de logiques en tension, incitent les organismes de formation et les acteurs de terrain à ouvrir de nouvelles pistes” (Maulini et al., 2015, p.54).

In **Francia** la formazione continua dei docenti, da tempo organizzata sistematicamente e non lasciata alla buona volontà del singolo, ha inizio nel 1972 per gli insegnanti delle scuole primarie e nel 1982 per quelli delle secondarie, confermando il divario di accesso a una formazione specifica e professionalizzante tra i due gradi scolastici che abbiamo già evidenziato per il contesto italiano. I primi tentativi scontano la difficoltà della mancanza di formatori con esperienza sul campo: i programmi proposti attraverso un catalogo di offerte standard “possede des solutions avant d’avoir posé les problèmes, ils correspondent plus à des besoins analysés par des chercheurs qu’à des attentes de professeurs en exercice” (Maulini et al., 2015, p.35). Comunque sia, resta un’offerta a disposizione dei professori anche se fruita solo da chi ne abbia già sentito l’esigenza. Fino a tutto il 2010 resta elevata l’attenzione, anche politica, verso le iniziative per la formazione continua dei docenti che però, trascorsi gli anni iniziali spesso basati su volontariato nelle *Mission Académiques de Formation des Personnels de l’Education Nationale* (MAPFEN), si irrigidisce in una “*hyper-bureaucratization*” degli istituti a essa delegati; una volta soppressa le *Mission Académiques* nel 1989, sostituite contestualmente dagli *Instituts Universitaires de Formation des Maitres* (IUFM), si torna a rivolgersi solo ai docenti delle scuole primarie. Dal 2005 la formazione in servizio viene prevalentemente assorbita dalle esigenze create da due riforme scolastiche ravvicinate (2005 e 2007) e dall’introduzione di un *Master d’éducation, d’enseignement et de formation* che, per la difficoltà di frequenza da parte di docenti in servizio a tempo pieno, di fatto diminuisce le possibilità di sviluppo professionale: “le pic à cinq jours de formation continue en moyenne dans les années 1990 a été suivi d’une baisse à trois au début du XXI

siècle et nous en sommes à un jour” (Maulini et al., 2015, p.38). Per rilanciare la formazione in servizio occorre una reale politica di formazione dei formatori e il raggiungimento di un equilibrio tra “*commande, offre et demande*”: piani pluriennali di formazione a catalogo dovranno coesistere con offerte di sviluppo professionale individuali e negoziate con i singoli istituti scolastici per il raggiungimento dei propri specifici progetti perché la formazione continua dei docenti torni ad essere l’asse strategico della rifondazione della scuola francese attraverso approcci professionalizzanti e riflessivi: “c’est donc bien au changement en èducation que profite la formation continue, et au conservatorisme son extinction” (Maulini et al., 2015, p.41).

Gli insegnanti in **Spagna** condividono con i colleghi europei le dinamiche di trasformazione dei rispettivi sistemi scolastici a fronte delle nuove sfide socio-economiche, non ultime l’alta percentuale di studenti di origine straniera e la difficoltà nell’introdurre tecnologie nell’insegnamento. D’alta parte, benché anche in questo Paese la formazione continua dei docenti venga dichiarata insostituibile per recuperare “non solo le risorse per agire ma soprattutto per adattarsi al cambiamento”, la formazione dei professori in Spagna viene definita come la “parente povera” delle politiche educative degli ultimi trent’anni (Baillat et al., 2010, p.104). Da più di trent’anni la formazione didattica dei professori si limita all’ottenimento di un *Certificado de aptitud pedagógica (CAP)* necessario per l’accesso alla docenza nella scuola secondaria; attualmente è in corso il passaggio a un Master che sostituirà il Certificato (Gallardo, 2007). Di questo orientamento, spesso definito “*mastérisation*”⁴⁶, si teme la scarsa possibilità di porre il docente al centro del processo di sviluppo professionale (Baillat et al., 2010, p.137). Per quanto riguarda la formazione in servizio, il nuovo *Centro de formaciòn y innovaciòn pedagógico* ha organizzato in maniera decentrata in tutta la Spagna una serie di Seminari di formazione attraverso approcci personalizzati, ma perché si vedano i risultati di queste esperienze occorreranno ancora alcuni anni di sperimentazione e diffusione (Baillat et al., 2010, p.111).

La **Svizzera** francese negli ultimi vent’anni ha realizzato numerosi cambiamenti nella formazione continua dei docenti⁴⁷ pur mantenendo le scelte di fondo: “si la France tente une refondation, si la Belgique penche vers l’obligation, la Suisse conforte plutot sa tradition d’une offre flexible” (Maulini et al., 2015, p.56). Il passaggio è testimoniato anche dal cambiamento del lessico impiegato, in ordine temporale: “*recyclage*”, “*perfectionnement*”,

⁴⁶ Tra otto Paesi europei (Francia, Italia, Austria, Danimarca, Polonia, Ungheria, Lituania, Cipro) si sta attivando un progetto di *European Master of European Training Teachers (EMETT)*.

⁴⁷ Le strutture organizzative sono l’*Hautes écoles pédagogiques (HEP)* e l’*Instituts universitaires de formation* di Ginevra. Specifico per i docenti delle scuole secondarie superiori è l’*Institut universitaire de formation* a Friburgo.

“*formation continue*”, “*développement*”; anche se le innovazioni non sono state esenti da scosse per liberarsi del passato: come “un insecte qui se sépare de son enveloppe devenue trop exigue” (ibid). Dal punto di vista istituzionale, il Dipartimento per l’istruzione pubblica di ciascun Cantone gode di un alto grado di autonomia nelle decisioni di politica scolastica ma un coordinamento nazionale dei Direttori dei vari Cantoni (CDIP) garantisce il riconoscimento reciproco dei titoli. Sono due le tipologie di formazione in servizio previste: a) la formazione *certifiante* garantita da Master avanzati in vista dell’acquisizione di nuove competenze per figure o funzioni particolari in seno alla professione: direttore d’istituto, mediatore scolastico, supervisore, ecc. b) la formazione *attestée* procura attestati di frequenza e non titoli, e propone corsi, seminari, counselling, accompagnamento secondo quattro assi: facilitare l’attuazione delle innovazioni introdotte dalle politiche cantonali; preparare i docenti a nuovi compiti educativi (inclusione, valutazione formativa, intercultura); sostenere lo sviluppo di progetti d’istituto sia pedagogici sia organizzativi; offrire approfondimenti nelle discipline d’insegnamento. Risulta trasformato il ruolo stesso dei docenti, oggi molto diversificato nelle sue funzioni e organizzato in équipes, per cui la “formazione continua appare come il momento privilegiato della professionalizzazione dei docenti” (Maulini et al., 2015, p.61). Anche in Svizzera è in atto una “universitarizzazione” della formazione dei docenti ma in questo caso si presta maggiore attenzione all’interazione tra ricercatori e professionisti e all’adozione di metodologie che intercettino la pratica degli insegnanti (studio di casi, analisi del lavoro, pratica riflessiva, ecc.). I singoli istituti possono proporre progetti di formazione *négociées, sur mesure ou à la carte* e ricevere sostegno nelle difficoltà; d’altra parte, è in crescita anche l’attenzione a una valutazione dell’efficacia dell’insegnamento⁴⁸ attraverso il trattamento informatico dei risultati degli studenti per un confronto tra i Cantoni: ne deriva il rischio di attribuire ai docenti gli insuccessi degli allievi e di creare attrito tra i responsabili delle risorse umane della scuola e la formazione continua che finirebbe per ridursi a compensare i deficit riscontrati (Maulini et al., 2015, p.66).

In una logica di controllo prescrittivo dell’insegnamento, la formazione continua assume il ruolo di strumento di regolazione delle attività del lavoro reale sulla base delle prescrizioni dei legislatori; l’ottica professionalizzante, invece, rafforza l’autonomia dei docenti cui viene

⁴⁸ Una qualche forma di valutazione strutturata dei singoli insegnanti è presente in tutti paesi europei, ad eccezione di Italia, Finlandia, Scozia e Norvegia. Nella maggior parte dei paesi, la responsabilità di una valutazione regolare dei docenti spetta al capo di istituto; in alcune circostanze specifiche viene effettuata da valutatori esterni (Baggiani, 2014).

demandato il raccordo tra le prescrizioni del sistema e la realizzazione di un lavoro competente; di conseguenza, la formazione in servizio è concepita come una risorsa per lo sviluppo professionale. All'obbligo formale di formazione, è preferibile pertanto un'offerta che lasci ai professionisti dell'insegnamento la scelta di avvalersi dell'uno o dell'altro approccio proposto.

4.3 Considerazioni finali

I tentativi di comparazione tra i diversi Paesi europei, al di là dei confronti diretti tra i singoli dati relativi ad aspetti specifici dello sviluppo professionale dei docenti che compongono le ricerche via via citate, danno vita ad un quadro della situazione del corpo docente e della sua formazione relativamente omogeneo. In qualche Paese si registra la presenza di maggiori incentivi all'aggiornamento, in qualche altro si utilizzano metodologie più innovative o la formazione a distanza o in altri ancora l'impatto sul miglioramento delle pratiche professionali è più forte e avvertito; però, esiste una sorta di frame comune "qui fait appel à la professionnalisation du corps enseignant, qui prone une épistémologie de type (socio)constructiviste et l'approche par compétences, qui procède souvent à un regroupement des matières scolaires en domaines, à des perspectives transversales et interdisciplinaires, et qui réclame une centration sur les apprentissages des élèves" (Baillat et al., 2010, p.17). L'osservazione benché sembri scontata non è di poco conto, infatti proprio le ricerche comparative, tra sistemi formativi appartenenti a contesti storico-culturali molto diversi, mostrano come nonostante nei documenti si impieghino gli stessi termini e concetti, a un'indagine più approfondita, si nota che l'interpretazione varia sensibilmente. Si ricorda lo studio relativo alle differenti interpretazioni anche operative del concetto di "interdisciplinarietà" (Lenoir, 1999) e dell'"approccio per competenze" anche nella formazione dei docenti "que l'on soit centrale en Tunisie, au Mexique, en France, en Belgique francophone ou au Québec [...] et en Afrique mais il est loin d'être assuré que la notion soit porteuse des memes significations, qu'elle s'applique de la meme manière ou encore qu'elle réponde de facon adéquate à leurs attentes ééducatives , à leurs besoins de formation et, surtout, à la réalité du terrain" (Baillat et al., 2010, p.18); de Ketele al proposito usa l'espressione "Mito normativo" (Cros, de Ketele ed al., 2009). L'avvertenza che se ne ricava è l'adozione prudente di modelli che in altri contesti paiono "indispensables, incountournables et remède miracle", non sempre compatibili con i valori, le strutture tradizionali e l'evoluzione culturale e sociale di un Paese.

Aver prevalentemente limitato il breve confronto tra Paesi al contesto europeo, confine necessario al breve spazio disponibile nell'ambito della ricerca, non consente di mettere in luce, infatti, che in altre realtà extra-europee i fondamenti storici ed epistemologici nell'ambito anche della formazione sono molto differenti. Lenoir sintetizza due posizioni simbolo di radici lontane tra loro: la logica dei sistemi scolastici e formativi francese e statunitense. “L'une, de type épistémologique, est fondée sur la recherche du sens et se centre sur les savoirs disciplinaires. Cette conception de l'instruction [est] éclairée par le recours à la raison, à la pensée critique, qui vise l'émancipation cognitive comme prémices de l'émancipation sociale. L'autre, de type fonctionnel, est fondée d'une part, sur la mise en oeuvre d'un agir opératoire qui s'actualise dans l'approche par compétences dans une perspective de professionnalisation, et d'autre part sur le communautarisme en tant que participation active à la vie relationnelle de la communauté locale” (in Baillat et al., 2010, p.25). Anche l'approccio per competenze che si diffonde a partire dai Paesi di cultura anglosassone diventa egemonico ma si innesta su tradizioni non sempre coerenti con le premesse del pragmatismo nelle quali è nato. D'altra parte, ogni innovazione produce attrito con quanto ha preceduto e, pur nella diversità degli approcci, “une formation à l'enseignementn ayant pour finalité l'émancipation humaine et sociale ne devrait-elle pas reposer sur une interaction étroite du faire, du sens et de l'affectiv?” (Lenoir, 2002).

Il rapporto tra le rappresentazioni e le prescrizioni della funzione docente e il lavoro reale e concreto dell'insegnamento non è di facile gestione, tanto che del mestiere dell'insegnante è stata sottolineata la dimensione “fantasma”: una sorta di ‘terra di mezzo’ tra la realtà d'aula di tutti i giorni, percepita scarsamente controllabile, e chi è chiamato a decidere gli aspetti prescrittivi della professione che sembra navigare a vista ai margini delle situazioni concrete. Le risposte pragmatiche dipendono strettamente dagli schemi valoriali degli attori dei processi formativi: ci si interroga di più sui *moyens d'agir* perché, anche tra formatori, non ci si riesce a mettere d'accordo sulle *raisons d'agir*: “Derrière cette question-là, chacun sent que se cache l'aspect prescriptif du métier (tout au moins dans ses dimensions paradigmatiques). C'est sa conception meme qui est en jeu. Une question éminemment politique. Et de cela, il vaut mieux ne pas trop parler entre formateurs! Un métier fantasmèé, avions-nous dit?” (Paquay, 2014, p.63).

La letteratura utilizzata, soprattutto francofona, mostra come non siano numerosi gli studi che affrontano il tema della formazione continua dei docenti in chiave transnazionale. Ancora, come nel passato, quando ci si occupa di formazione dei docenti è sostanzialmente a quella iniziale che ci si rivolge: “on ne manque certes pas de livres traitant globalement de la

formation des enseignants, mais la plupart d'entre eux renforcent plus qu'ils ne discutent une sorte d'axiome de sens commun: la formation des maitres serait d'abord et avant tout (sinon uniquement) leur formation initiale, dans laquelle (presque) tout se joue, et se joue durablement" (Maulini et al., 2015, p.13).

Rispondere alla domanda se lo scarso sviluppo della formazione in servizio sia causa o conseguenza del limitato interesse che riceve consentirà di rispondere alla questione se lo sviluppo professionale sia "le simple complément des études de base ou, au contraire, le levier principal du processus de professionalisation" (ibid).

In conclusione, tornando nell'ambito del nostro lavoro, possiamo osservare come i sistemi formativi dei docenti non siano così dissimili per problematiche da affrontare e soluzioni messe in campo: la questione della obbligatorietà, la difficoltà nell'integrare i momenti formativi nell'orario di servizio, le modalità e i contenuti, ecc. rappresentano altrettante sfide in tutti i contesti considerati. Come conseguenza, riteniamo possibile ispirarci ad altre esperienze di sviluppo professionale e prenderle modello per elaborare un progetto di formazione in servizio per gli insegnanti in Italia. Pertanto, ci concentreremo su approcci e procedure che valorizzino l'attivazione dei docenti nell'analisi delle loro pratiche favorendo la partecipazione di più soggetti di uno stesso istituto.

CAPITOLO 5 - L'insegnamento: lavoro da analizzare "in azione"

Nella prima parte del lavoro abbiamo argomentato come formazione iniziale e sviluppo professionale siano connesse per loro natura e come dovrebbero sempre più essere coordinate a livello istituzionale, per quanto riguarda le linee di indirizzo e gli investimenti da sostenere, affinché gli insegnanti acquisiscano e mantengano nel tempo le competenze che caratterizzano oggi la professionalità del docente. Si pone ora il problema di individuare le esperienze di formazione più efficaci, in grado di supportare lo sviluppo di tali competenze e, più in generale, un'evoluzione dell'esperienza professionale esente il più possibile dal rischio di radicare comportamenti non virtuosi.

Infatti, se l'esperienza rappresenta una modalità fondamentale dell'apprendimento e quindi del cambiamento, è pur vero che essa può essere anche diseducativa, nel caso in cui arresti o distorca lo sviluppo di ulteriori esperienze (Dewey, 1938a). Da questo punto di vista, anche l'accumulo di esperienze di formazione non attentamente orientate può essere controproducente rispetto alla crescita professionale.

Prima di entrare nel vivo di alcuni orientamenti e metodologie specifiche nell'ambito dello sviluppo professionale, premettiamo brevemente alcune riflessioni e criticità relative allo studio dell'insegnamento nell'ambito delle ricerche sul lavoro e la sua analisi.

5.1 Lavorare e insegnare oggi

La dimensione del lavoro occupa da sempre uno spazio fondamentale nell'esistenza delle persone: "esperienza antropologicamente significativa e peculiare attività umana", la definisce Loretta Fabbri, "essa coinvolge il pathos, il logos e l'ethos della persona, è territorio di autentica realizzazione di sé che mette alla prova bisogni desideri, progetti, competenza, identità. [...] Per questo il luogo di lavoro è legittimamente tematizzabile come spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità e formazione"⁴⁹ (Fabbri, Rossi, 2010, p.11).

⁴⁹ Per quanto riguarda lo sviluppo professionale, oggetto del nostro studio, ormai per la maggior parte dei lavoratori sono previste attività di formazione; per fare solo alcuni esempi: in Francia la legislazione del lavoro obbliga i datori di lavoro a finanziare e organizzare la formazione continua dei propri dipendenti (MEN, 2013); in Belgio, è previsto l'obbligo di un fondo destinato unicamente alle attività di formazione dei lavoratori (Conter, Veinstein, 2008); nel Quebec, l'1% del salario totale deve essere impiegato per la formazione del salariato (GdQ, 2014); in Svizzera, viene lasciato spazio all'iniziativa spontanea anche se la Confederazione si impegna nell'integrare per equilibrare le iniziative (Hanhart, 2007) (Maulini et al., 2015, p.13).

Abbiamo già avuto modo di vedere come il lavoro professionale sia frutto di una cultura post-industriale che ha visto progressivamente erodere il primato del lavoro manuale a vantaggio del *knowledge worker* cui si chiede il possesso di un sapere specifico, autonomia, competenza nel servizio. Alla fine del secolo scorso, il processo di professionalizzazione comincia a estendersi oltre le attività tradizionalmente considerate ‘libere’ (medicina, giurisprudenza, ecc.) e investe nuovi settori e nuove forme di management e imprenditorialità: “si avvera in larga misura la predizione di Wilensky formulata nel saggio *The professionalization of everyone?* (1964) che cioè quasi tutto il lavoro avrebbe assunto natura professionale. Il concetto di “capitale intellettuale” è simmetrico al declino del lavoro *unskilled*, che Rifkin ha diagnosticato in *The end of work* (1995)” (Prandstraller, 2000, p.26). Il lavoro professionale è dunque una forza sociale in espansione e più flessibile rispetto alle categorie professionali del passato e della tradizionale burocrazia, nel rispondere ai bisogni emergenti.

Secondo Prandstraller, l’emergere del lavoro professionale ha comportato trasformazioni radicali e, come sempre accade, letture discordanti tra l’apocalittico (disoccupazione nei settori tradizionali e disagio sociale) e l’integrato (economia dei servizi e libero mercato come soluzione a tutti i bisogni dell’uomo). I processi produttivi che non sono stati in grado di affrontare i cambiamenti sono entrati in sofferenza e gli effetti sono ben visibili a partire dai primi anni del nuovo millennio. Il connubio tra impresa e scienza ha anche contribuito al sorpasso dell’economia sulla politica, soprattutto quella legata ai vecchi schemi ideologici e di partito che ora non costituiscono più un riparo sicuro per l’uomo politico.

A fronte della *new economy* e della nuova ricchezza rappresentata dalla proprietà intellettuale, il lavoro vede ridurre progressivamente le proprie dimensioni materiali (automazione, delocalizzazione, miniaturizzazione ecc.) ma non il potenziale di conflittualità che ora si concentra tra il mondo imprenditoriale e quello dei lavoratori professionali, soprattutto se dipendenti. D’altra parte, nel contesto della crisi economica attuale, anche per le libere professioni non sono irrilevanti le conseguenze economiche, i problemi di status, di finanziamento della ricerca, ecc. Così l’esperienza recente degli ultimi due decenni toglie smalto alla visione passata di un professionismo vincente ed egemone nel controllo dello sviluppo economico e sociale.

La realtà dei processi produttivi comporta una progressiva perdita di centralità del fattore umano e oggi mette a rischio persino la categoria dei *knowledge workers*. Se in passato la minaccia era rappresentata dalle macchine della produzione in serie, si sta ormai concretizzando il rischio per molte categorie di lavoro qualificato di divenire obsolete grazie

agli sviluppi del *machine learning*. Ancora una volta, a fronte di una produzione a bassi costi, la sopravvivenza del professionista può contare solo sull'innalzamento della qualità dei servizi erogati e quindi su formazione continua e sviluppo di competenze meta-cognitive (Prandstraller, 2000).

Anche per questi motivi il lavoro non è più visto solo in modo strumentale al sostentamento e ha attirato l'interesse di ricercatori di diversa provenienza: scienze dell'organizzazione e della formazione, economia e psicologia, ergonomia e sociologia; discipline tradizionalmente non comunicanti accomunate dall'interesse per questo oggetto di ricerca. A partire da una pluralità di epistemologie diverse, infatti, numerosi studi si occupano oggi di analizzare la pratica lavorativa a partire dalle sue manifestazioni situazionali, allo scopo di superare le descrizioni formali e accrescerne l'efficacia. Gli studi di Wenger (2006) sull'apprendimento come processo di costruzione sociale partecipata e situata ne sono un esempio. Pure la filosofia, per il tramite della consulenza filosofica entra nelle organizzazioni, in azienda e dove gli adulti lavorano, portando una "visione che non contrapponga il pensiero con il fare come l'astratto e il concreto"; impegnarsi in una consulenza filosofica vuol dire scoprire che pensare è già fare (Regina, 2006, p.24).

Infatti, in ogni contesto lavorativo si finisce esposti ad una duplice pressione: da una parte si è sollecitati a produrre interventi e partecipazione creativa (caratteristiche che B. Rossi (2012) attribuisce al "lavoro felice") all'opposto, il mercato globalizzato esige e produce "omologazione e mortificazione dello spirito imprenditoriale". Lo sviluppo professionale può essere un antidoto, nelle aziende e anche nei settori del pubblico impiego: "nei contesti lavorativi esistono consistenti margini di miglioramento delle condizioni di lavoro soprattutto accreditando la formazione (continua, voluta, *sentita*, non contrattuale, non imposta, non subita) e provvedendo pertanto a investire non solamente negli *asset* finanziari, ma anche in interventi educativi contrassegnati da forza preventiva al fine di ridurre il disagio psicologico, il conflitto intraorganizzativo, le difficoltà relazionali, e dunque finalizzati ad offrire reali opportunità di crescita personale e professionale e di sperimentazione ed espressione della soggettiva creatività" (B. Rossi, 2012, p.21).

Quanto accennato ha ricadute anche nell'universo lavorativo di coloro che insegnano; *knowledge workers* al pari di altre categorie professionali, anche i docenti operano in contesti dove regna il capitale intellettuale; per rispondere alle esigenze di efficienza, devono garantire sviluppo di competenze tramite formazione continua ma soffrono dell'ambivalente posizione di professionisti dipendenti dall'amministrazione pubblica, ecc.

Proprio a proposito di quest'ultima criticità, abbiamo già fatto riferimento alle scelte di politica scolastica nell'ambito della formazione che le realtà ministeriali hanno adottato nei tempi più recenti, in Italia e all'estero. Al di là dell'aspetto istituzionale – che potremmo definire macro – è tuttavia necessario considerare la dimensione micro del problema, ovvero le modalità degli interventi di formazione concreti, concepiti e portati a termine da singoli attori (individui o gruppi più o meno grandi e strutturati) nei contesti reali. Le due dimensioni in questione sono strettamente legate in un rapporto di influenza reciproca che, tradizionalmente, vede il primo dettare la linea degli interventi concreti nelle scuole (secondo una logica *top-down*); molto più raramente si verifica la dinamica inversa, cioè la ricezione da parte delle istituzioni dei cambiamenti e delle proposte originate da esperienze locali (processo *bottom-up*).

Nel contesto italiano, in particolare, è stato sottolineato come spesso sia il mondo della ricerca didattica a seguire acriticamente le novità introdotte dalle policy istituzionali anziché concorrere a “istruire e ad orientare le decisioni in materia di politiche scolastiche, a conoscere e ad interpretare le dinamiche della sfera complessa dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, ad anticipare quadri e scenari, a indirizzare le decisioni di governo del sistema” (Viganò, in Lisimberti, 2006, p.6). Al contrario, oggi è sempre più diffusa la convinzione che sia possibile riformare il mestiere dei docenti non soltanto attraverso i canali istituzionali della formazione iniziale (a monte) e valutativi (a valle), ma anche attraverso lo strumento di percorsi autonomi di sviluppo professionale.

Nel rispondere alla domanda “Chi trae profitto dalla formazione continua dei docenti?” Maulini (Maulini et al., 2015) riscontra una progressiva privatizzazione della formazione continua: privatizzazione della domanda, da parte degli insegnanti che cercano di formarsi da sé; e privatizzazione della offerta, nel momento in cui lo Stato si smarca da questa funzione in favore di agenzie indipendenti che operano in concorrenza tra loro. La richiesta dello Stato di competenze sempre più specifiche e la corrispettiva carenza di strutture in grado di farsi carico della formazione in tal senso, conduce a un vero e proprio: “mercato della formazione: la logica dominante è quella di un catalogo di corsi, di seminari o di altre iniziative di formazione certificate all'interno del quale ciascun soggetto possa scegliere secondo il proprio interesse e la propria disponibilità” (p.22). In poco tempo si sta passando dal livello di preoccupazione individuale del docente a quello dell'interesse istituzionalizzato e adesso a trasformare la formazione dei docenti in “affare privato”. “La *governance* della formazione continua rimane debole e si serve ancora troppo poco dell'interazione efficace con le università e il mondo della ricerca in generale” (ivi), i processi di formazione vengono di fatto

guidati dall'incrocio tra le preferenze degli insegnanti e l'offerta dettata dalla convenienza dei privati.

Una dimensione ancora frequentemente trascurata è quella dell'apporto degli insegnanti stessi alle procedure qualificanti lo sviluppo che li riguarda⁵⁰. Se a volte si cerca di aumentarne il grado di coinvolgimento in iniziative di formazione loro dedicate, quasi mai li si considera depositari esclusivi di un sapere, come sostiene Damiano: “era opinione diffusa ma non pochi la pensano così ancora oggi, che gli insegnanti non disponessero di un sapere unitario di conoscenze professionali, relative all'insegnamento. Se ne concludeva che gli insegnanti hanno esperienze, mentre i ricercatori hanno conoscenze” (2007c, p.2). Invece, è essenziale andare a trovare e portare alla luce questo sapere che, come vedremo, è molto spesso tacito, implicito. Strutturare percorsi di ricerca-formazione cercando di cogliere e valorizzare la conoscenza quotidianamente agita degli stessi insegnanti cui la formazione si rivolge consente di comprendere sempre meglio la pratica dell'insegnare e di cominciare a modificarla: “Pensare la formazione in un'ottica di professionalizzazione implica pensare un sistema che ha al proprio centro 'l'attività' intesa come mobilitazione e organizzazione di tutte le risorse del soggetto di fronte ad un compito” (Magnoler, 2012, p.34).

Una tale prospettiva permette, non da ultimo, di lasciarsi alle spalle l'eterna problematica del rapporto tra saperi teorici elaborati da accademici e conoscenze pratiche messe in atto dagli insegnanti.

Un'ulteriore premessa che ci preme introdurre riguarda la necessità di superare il tradizionale isolamento nel quale si trovano a operare gli insegnanti (che approfondiremo in seguito), come spesso essi stessi denunciano. Il modello tradizionale di formazione ratificava questa solitudine nella costruzione del proprio habitus professionale: “l'università fornisce le teorie e le conoscenze relative all'insegnamento, la scuola provvede il contesto lavorativo e l'insegnante individualmente deve integrare entrambi” (Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1998, p.133). Ma il singolo docente non è in grado di affrontare tutto ciò, tanto meno agli inizi della carriera; programmi di formazione che hanno dato prova di supportare i docenti in questa sfida proponevano: “costante e significativo supporto e il lavoro in gruppo tra docenti” (ibid, p.161).

⁵⁰ “Lo scopo [della formazione] deve venir fuori spontaneamente dalle condizioni esistenti [...]. Assumere dei fini che stanno al di fuori delle nostre attività, estranei alla costruzione concreta della situazione [...] limita l'intelligenza perché essendo già pronte devono essere imposte da qualche autorità estranea all'intelligenza e non lasciano a questa altro che una scelta meccanica dei mezzi” (Dewey, 1917, p.139).

Invece, il valore della dimensione collettiva nei processi di cambiamento è stato evidenziato⁵¹ e rappresenta uno dei fattori più influenti sull'efficacia degli interventi di formazione e sulla loro capacità di produrre cambiamenti duraturi: “La professionalizzazione è una trasformazione strutturale che nessuno può padroneggiare da solo. Per questo non si decreta, anche se le leggi, gli statuti, le politiche educative possono favorire o frenare il processo. [...] E' dunque un'avventura collettiva che però si gioca anche, in larga misura, attraverso le scelte personali degli insegnanti, i loro progetti, le loro strategie di formazione” (Perrenoud, 2010, p.207).

Ciò premesso, ci concentreremo su alcune forme che lo sviluppo professionale in azione ha assunto anche grazie all'apporto dell'analisi del lavoro: per fare ciò abbiamo bisogno di percorrere una traiettoria che prenda avvio dagli assunti teorici di quest'ultima e che termini con l'individuazione di linee guida per la progettazione di percorsi di formazione in servizio che tengano conto di una prospettiva di riflessione nell'azione.

5.2 Analisi del lavoro e formazione

Lavoro e formazione sono legati da una relazione ricca di sfaccettature difficili da cogliere in uno sguardo unitario. Nella congiuntura attuale delle società avanzate, la quasi totalità dei lavoratori in ogni settore economico si trova di fronte alla necessità di rinnovare radicalmente le modalità di svolgimento delle proprie mansioni, elementari o complesse che siano, in una dinamica di aggiornamento che non sembra avere i contorni di una rivoluzione contingente quanto di un paradigma del cambiamento continuo. In questo senso la già evidenziata prospettiva del *lifelong learning* sembra assumere i contorni di un'evoluzione necessaria verso uno stato in cui l'alternanza di periodi (strettamente) di lavoro e situazioni votate alla crescita professionale diventa condizione necessaria alla sopravvivenza nel mondo del lavoro. Nel più generale contesto del crescente interesse dei ricercatori di diversi ambiti disciplinari per i processi di apprendimento nei contesti lavorativi, interrogarsi sul ruolo dell'esperienza individuale nell'acquisizione e nella ristrutturazione di competenze ha assunto notevole importanza ed è al centro di numerosi studi e ricerche.

Alla luce di quanto detto, consideriamo particolarmente significativo per gli scopi della nostra ricerca il metodo noto come “analisi del lavoro” che si presenta come una procedura (*démarche*) che può essere messa al servizio di molteplici tipologie di interventi, a condizione

⁵¹ “Gli studi nazionali su scuole e insegnanti presentano numerosi esempi di tentativi di collaborazione, la maggior parte coronati da apparente successo, nel senso che gli insegnanti hanno lavorato insieme percependone la validità. Ad esempio, tutte le scuole studiate in Nuova Zelanda, eccetto una, avevano stabilito associazioni o gruppi di aggiornamento in cui gli insegnanti collaboravano per il loro sviluppo professionale” (Ramsey, Oliver, 1993, p.23 in Margiotta, 1998, p.92).

che la si adatti, di volta in volta, agli obiettivi. Per quanto riguarda l'oggetto specifico del nostro interesse, notiamo infatti come gli strumenti dell'analisi del lavoro siano oggi sempre più presenti anche nel campo della formazione dei formatori e dei professionisti dell'educazione; ci soffermiamo, dunque, brevemente su una sua presentazione pur sintetica.

5.2.1 Origini e sviluppi dell'analisi del lavoro

A partire dalle prime analisi delle organizzazioni⁵², unite agli studi sull'ergonomia di stampo francofono (Wisner, 1995), l'analisi del lavoro si configura come una vera e propria metodologia, composta tanto da tecniche e strumenti di analisi quanto da strutture teorico concettuali che li supportano: “si definisce analisi del lavoro l'insieme delle tecniche che permettono di strutturare, standardizzare e organizzare il lavoro; il principio di “gestione scientifica del lavoro” nacque, in seguito alla seconda rivoluzione industriale, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo e continua ai giorni nostri con gli studi di ergonomia” (Barlotti, 2016, p.53).

L'analisi sistematico del lavoro nasce con Taylor (*L'organizzazione scientifica del lavoro*, 1911) e si afferma come studio analitico delle condotte lavorative: il concetto resta tuttora fondamentale a prescindere dalle numerose modificazioni intervenute nel corso del tempo. Taylor, convinto della naturale tendenza all'inerzia del lavoratore, considera un approccio scientifico alla produzione in grado di consentire l'assunzione di un numero ridotto di lavoratori ma bene addestrati e quindi più produttivi (non siamo ancora al predominio della catena di montaggio fordista e alla correlata *deskilling*) (Zuffo, 2013, p.82). Quindi, nel passato l'analisi del lavoro consisteva nell'applicare metodologie sistematiche per analizzare le attività lavorative allo scopo di garantire il migliore impiego delle risorse disponibili (uomini, macchine, materiali) (Barlotti, 2016, p.55). Le prime teorizzazioni ed esperienze consideravano perciò prevalentemente le dimensioni esplicite della forza lavoro (valore economico e di sussistenza materiale); solo molto più tardi si prenderanno in considerazione aspetti impliciti (identità personale e sociale, significatività dell'attività ecc.) come fattori centrali nella gestione delle risorse umane⁵³. Ovviamente il contesto lavorativo a cavallo tra Ottocento e Novecento (tardo positivismo) presentava particolarità (stabilità, cicli lunghi di produzione, ridotta competizione) tali che il principio di un controllo scientifico finiva per

⁵² Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento “F.W.Taylor, H. Emerson e H.L. Gantt introdussero il principio di gestione scientifica del lavoro con la suddivisione delle varie operazioni produttive tra gli addetti e la misura del tempo necessario alla realizzazione di ciascuna di esse” (Barlotti, 2016, p.53).

⁵³ L'analisi del lavoro porta a due principali tipi di output: la descrizione del lavoro (compiti, tempi, complessità e difficoltà, obiettivi, integrazione con altre mansioni, responsabilità assegnate, modalità, procedure, standardizzazione, discrezionalità, condizioni di lavoro, risultati attesi e relativi standard di riferimento); descrizione delle caratteristiche del lavoratore (*job knowledge, skills, abilities*) (Sarchielli, 2003).

essere sia uno strumento di utilità sociale sia un vantaggio per le organizzazioni sindacali (che ne apprezzavano l'effetto di contrasto alla tendenza da parte dei datori di lavoro a impiegare l'operaio oltre le sue mansioni) e per il lavoratore: la stretta sorveglianza sulla sua attività era controbilanciata infatti da una ridotta responsabilità e dalla chiarezza del compito da eseguire (Zuffo, 2013, p.81).

Nella Terza Indagine ISFOL (2013) sulla qualità del lavoro, il tradizionale approccio dello *scientific management* tayloristico viene correlato a quella visione neutra e oggettiva della scienza che, applicata nel caso nostro al lavoro, avvia una profonda crisi dello stesso, diventato spersonalizzato e anonimo in quanto standardizzato. Solo con la crisi del taylorismo si apre la strada alla “scuola delle relazioni umane” e alle “teorie motivazionali” per integrare il canone scientifico classico con fattori prima ignorati o trascurati (*job motivation* e *job satisfaction*)⁵⁴ (Gualtieri, 2013, p.12).

Alla luce di questa origine così connotata, l'analisi del lavoro, dunque, sarebbe portatrice di un “peccato originale” (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.11): originata come strumento di controllo della manodopera operaia negli stabilimenti industriali, l'attenzione sistematica al dettaglio del lavoro umano nei suoi aspetti osservabili potrebbe essere accusata di aver generato – almeno inizialmente – una perdita di *maitrise* nei lavoratori nella realizzazione dei loro compiti.

Paradossalmente però, sia la sua costitutiva connotazione di controllo sia il mutato contesto produttivo/occupazionale odierno non comportano un'automatica svalutazione dell'analisi del lavoro, anzi proprio l'aleatorietà delle nuove condizioni del lavoro richiede di considerare le evidenze empiriche che interpellano ed esigono nuovi approcci alle politiche del lavoro. L'alto tasso cognitivo delle occupazioni odierne, così come la loro precarietà, finiscono per rivalutare la necessità di ri-comprendere e di ri-fondare su nuovi elementi un soddisfacente legame tra persona e organizzazione. Di conseguenza, l'analisi del lavoro è stata rilanciata con obiettivi diversi: facilitare l'apprendimento sul lavoro e dall'esperienza a sostegno dell'innovazione tecnica e sociale, dentro e fuori le organizzazioni perché la riduzione dell'errore umano passa oggi attraverso l'analisi dei fattori cognitivi, emotivi e relazionali e il ruolo dei processi creativi (Zuffo, 2013, p.82).

⁵⁴ L'approccio delle Risorse Umane viene utilizzata per: le politiche del personale (valutazione e selezione del personale, sistema premiante); il job design (progettazione dei cambiamenti tecnici ed organizzativi; progettazione di nuovi impianti e uffici; la sicurezza lavorativa (prevenzione rischi per la salute fisica e psichica dei lavoratori); la formazione (progettazione degli interventi formativi in funzione del miglioramento della prestazione lavorativa); l'orientamento al lavoro (sia per i giovani in cerca del primo lavoro, sia per i lavoratori in condizioni di mobilità occupazionale o di cambiamento lavorativo) cfr. Sarchielli, 2003.

Poiché il lavoro è divenuto via via più complesso ed eterogeneo nei contenuti e nelle modalità, viviamo in una società “dei lavori” (Gualtieri, 2013, p.152): si chiede gestione degli imprevisti, identificazione e soluzione dei problemi, aver a che fare con l’evento più che con la routine, e sempre più spesso si esige dal lavoratore di “saper agire” oltre ai tradizionali “saper essere” e “saper fare”⁵⁵. In questo senso l’analisi del lavoro torna a concentrarsi sul suo contenuto specifico ma per far sì che il lavoratore possa utilizzare in modo autonomo, pur entro confini dati, le proprie capacità determinando motivazione positiva, prestazioni migliori e soprattutto realizzazione professionale e personale.

Non bisogna tuttavia dimenticare il rischio che uno strumento, oggi adottato per perseguire come fine ultimo un maggior grado di professionalizzazione, possa condurre ad un esito opposto: è un rischio sempre presente che la dissezione scrupolosa dell’attività reale di un lavoratore, facendo emergere la sua attività di interpretazione del compito per adattarlo al contesto, lo esponga potenzialmente a un giudizio negativo di deviazione rispetto alla prescrizione stessa (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.11). Restano dunque, questioni delicate da tener presenti che cercheremo di evidenziare esaminando la genesi dell’approccio odierno e le criticità insite.

5.2.2 Basi teoriche e problematiche aperte

Come è facile evincere anche solo da questi primi cenni, l’analisi del lavoro non scaturisce da un’unica scuola di pensiero; fa riferimento invece a impianti teorici diversi che, oltre ad aver contribuito alla sua evoluzione e alla sua affermazione, ne rappresentano anche interpretazioni differenti. Lussi Borer, Durand e Yvon (2015, pp.15-19) identificano alcune tradizioni di ricerca cui far riferimento:

- l’antropologia culturale si interessa alle regole del lavoro che, sovente, sono trasmesse attraverso modalità implicite, un po’ come la memoria del mestiere che il soggetto deve interiorizzare per poterle poi trasformare. “Gli studi di Vygotskij offrono una teoria dello sviluppo dei significati che permettono di pensare l’interiorizzazione delle regole e la loro trasformazione da parte dei professionisti [...] I modelli proposti organizzano le riflessioni dei professionisti riuniti in una attività collaborativa per elaborare nuove configurazioni epistemiche delle loro attività” (p.18);

⁵⁵ “Lo studio delle strutture formali di una organizzazione ha per oggetto norme, regole, organigrammi, mansionari che avvicinano l’analisi organizzativa all’analisi giuridica, economica, ingegneristica. Lo studio delle strutture latenti ha invece per oggetto le comunità di lavoro e le relazioni di cooperazione, comunicazione, conoscenza che avvicinano l’analisi organizzativa all’analisi etnografica o antropologica” (Butera, 2005, p.4).

- la *psicologia ergonomica* (Leplat, 1997, 2008) studia la formalizzazione delle conoscenze psicologiche utili alla pratica ergonomica; occupandosi l'ergonomia dell'interazione tra gli scopi e gli elementi di un sistema (lavoratore e strumenti) ideato per realizzarli, la psicologia ad essa applicata mira a coniugare il funzionamento del sistema con la realizzazione del soggetto analizzandone fattori di benessere, interazioni, carichi fisici e mentali ecc. Questi aspetti l'avvicinano alla clinica con la quale condivide la necessità che “il medico visiti il paziente prima di prescrivergli medicine” (p.13);
- la *clinica dell'attività* (Clot, 1995; 2008) si collega al precedente ambito di studio declinandolo secondo una visione più collettiva. L'interpretazione del compito da parte del lavoratore non è semplicemente individuale ma impregnata dal sapere della categoria professionale di appartenenza: “tutta l'attività professionale si basa su una cultura del lavoro che gli serve da risorsa cui attingere adattandola e trasformandola” (p.17);
- l'approccio del *Corso d'Azione*: originato dai lavori di Peirce, per cui propone una concezione dell'attività in forma di attività-segno, e da quelli di Varela (1989), che poggiano sul concetto di *en-action* per rendere conto del carattere emergente dell'attività, il modello del *Cours d'Action* (Theureau, 2006) coglie rispetto ai tre momenti dell'azione (prima, durante e dopo) il flusso, i rapporti con il contesto e l'influenza sull'esperienza (Iobbi, Magnoler, 2015, p.128);
- la *didattica professionale* (Pastrè, 2011) prende spunto dalle ricerche di Piaget sulla costruzione di schemi nell'azione. Pastrè propone di distinguere “i modelli operativi (rappresentazioni costruite dall'attore per poter agire) dalle strutture concettuali (che colgono i tratti essenziali della situazione). La sfida della formazione è di far evolvere i modelli operativi verso le strutture concettuali” (p.19).

Alla confluenza di tutti questi apporti, l'analisi del lavoro consiste in questo: esaminare un'attività lavorativa, suddividerla in unità elementari e ricomporla sotto la forma di una sequenza in cui sia possibile analizzare ciascun gesto e ciascuna decisione separatamente dal flusso in cui sono immerse; a monte, quindi si postula che per i professionisti, e gli insegnanti tra questi, l'azione professionale sia agita⁵⁶ ma scarsamente conosciuta. Quest'ultima notazione in particolare merita di essere approfondita.

⁵⁶ Nel nostro ambito di ricerca cfr. Iobbi V., Magnoler P., *L'insegnamento agito*, “Giornale italiano della ricerca educativa”, a. VIII, n. 14, 2015, pp.127-139.

In estrema sintesi, i postulati su cui poggia sono: a) gli interventi hanno come oggetto un'attività reale e come obiettivo la sua trasformazione; b) l'attività è analizzata in situazione prendendo in esame le variabili ambientali secondo il senso che assumono per l'attore; c) il ricercatore/formatore fa leva su un gruppo come una fonte di apprendimento e sostegno allo sviluppo; d) prende in considerazione la dimensione operatoria del lavoro; e) si pone come facilitatore in un rapporto di non predominanza sugli interlocutori.

L'epistemologia del rapporto tra saperi espliciti formalizzati e saperi pratici impliciti è stata affrontata in studi autorevoli da Knowles, Kolb, Argyris e Schön (tra gli altri). La situazione cui facciamo riferimento è quella di un professionista che, nel momento in cui compie un'azione legata al proprio lavoro, sa quello che deve fare (e lo esegue) ma non ha ben chiaro a se stesso il perché lo faccia in quel modo e non in un altro, tanto è vero che, richiesto di formalizzarlo in una spiegazione magari ad un novizio/ apprendista, non lo sa fare in modo efficace⁵⁷. Il meccanismo cui ci riferiamo è quello di un sapere pratico che è stato appreso attraverso l'esperienza per prove ed errori o, a seconda dei casi, in un rapporto di apprendistato con l'osservazione diretta di un modello. Tale situazione si riscontra nei più svariati settori lavorativi e per compiti di ogni grado di specializzazione e complessità, senza che sia percepita come un problema; in occasione di eventi particolari, invece, diventa spesso cruciale poter analizzare i processi agiti per approfondirne la comprensione: come si fa a sapere – sostiene Polanyi (1966) – che il professionista sa più di quanto crede di conoscere ed è in possesso di un sapere tacito? Proprio perché è capace di gestire situazioni inusitate.

Quando un artigiano si trova a dover trasmettere la propria *expertise*, un manager a dover condividere la propria competenza nei processi decisionali, un insegnante a dover rendere conto delle proprie modalità di gestione della classe, emerge il bisogno di un processo di riappropriazione dell'azione per permetterne l'analisi, la comunicazione ed, eventualmente, il miglioramento. Sulla scia degli studi di semiotica di Peirce, nell'esame dell'attività lavorativa si attiva un processo di decostruzione e ricostruzione dell'azione osservata, processo che è formativo soprattutto se supportato dalla guida di un ricercatore.

Concettualmente possiamo ricondurre il percorso attraverso cui un lavoratore si può riappropriare del sapere implicito nella sua azione al concetto di presa di coscienza di Piaget. Secondo lo studioso svizzero, questa si configura come “un processo di concettualizzazione, che ricostruisce e poi supera, sul piano della semiotizzazione e della rappresentazione, ciò che era acquisito sul piano degli schemi d'azione. [...] La presa di coscienza, partita dalla

⁵⁷ “Il pensiero del professionista non è separato né anticipato, ma è inglobato nell'azione medesima: azione pensante ovvero sperimentazione ragionata, [...] in sintesi, riflessione-in-azione” (Damiano, 2004, p.201).

periferia (obiettivi e risultati), si orienta verso le regioni centrali dell'azione quando cerca di raggiungere il meccanismo interno di questa: riconoscimento dei mezzi impiegati, motivo della loro scelta o delle loro modificazioni" (Piaget, 1972, p.188).

Anche il pragmatismo, soprattutto nella versione di Dewey, può essere ascritto tra i punti di riferimento di questa epistemologia di ricerca e, a cascata, di formazione. Senza addentrarci in una disamina esaustiva del suo pensiero, citiamo direttamente il pensiero del filosofo. Per quanto riguarda il processo della presa di coscienza, egli afferma: "per essere intelligenti dobbiamo fermarci, guardare e ascoltare nel fare il progetto di un'attività. [...] Essere coscienti vuol dire accorgerci di quel che facciamo, indica gli aspetti deliberanti, osservatori e calcolanti dell'attività. [...]. La coscienza non è una cosa che abbiamo, o che riceva una impressione dalle cose fisiche, è il nome dato alla qualità volontaria dell'attività, per il fatto che è diretta ad un fine. Avere uno scopo vuol dire agire con un significato" (1917, pp.138-139).

Per quanto riguarda l'emergere dell'implicito dell'azione, nel suo *Logica come teoria della ricerca*, Dewey sottolinea "nella soluzione delle questioni della esistenza quotidiana come nella soluzione dei problemi scientifici tutti gli uomini pensano e nel rapporto tra esperienza e riflessione si supera quello iato che, a volte, non consente di dire l'esperienza: cosa è dunque l'indagine? E' la trasformazione controllata e diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata [...] in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata" (Dewey, 1938b, p.157).

Il lavoro di analisi dell'attività consiste dunque, nella ricostruzione di schemi comportamentali o cognitivi taciti, per cui il suo apporto si rivela essere d'impatto nell'individuazione e successiva risoluzione di problemi oppure in risposta a una necessità formativa per il rinnovamento o l'affinamento di competenze operative.

Un ulteriore assunto è il riconoscimento di uno scarto tra lo scopo e i risultati ottenuti, ovvero ciò che inevitabilmente separa l'attività reale dalla sua prescrizione e pianificazione: "in questo senso, possiamo affermare che lo svolgimento dell'attività è lo sviluppo di un compromesso tra le condizioni interne [del lavoratore] e le condizioni esterne [dell'ambiente] regolate e adattate in funzione dei risultati ottenuti e degli effetti di ritorno sul soggetto" (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.16). Ciò non vuol dire che si debba necessariamente mirare ad annullare questo scarto, l'interesse primario sarà invece proprio quello di comprenderlo.

Nel momento in cui si decide di approcciare una situazione attraverso gli strumenti dell'analisi del lavoro, è necessario abbandonare definitivamente quella visione normativa che

prevedeva una coincidenza necessaria tra una mansione esplicitamente formalizzata e la sua applicazione concreta da parte del lavoratore. Infatti, anche se può sembrare un richiamo scontato, non pochi residui di questa concezione rimangono latenti nel senso comune ed emergono soprattutto in situazioni problematiche, cioè quelle in cui il disallineamento tra prescrizione ed esecuzione eccede una certa soglia. Lussi Borer, Durand e Yvon (p.15) fanno risalire agli studi dello psicologo sovietico Léontyev la distinzione tra “compito prescritto” (*ce qui est à faire et comment le faire*, definito gerarchicamente), “compito ridefinito dall’attore” (interpretazione da parte del lavoratore) e “compito effettivo” (lo scopo raggiunto ricostruito attraverso l’esame delle sequenze operatorie attivate), dove compito può essere definito come “lo scopo dato entro condizioni determinate”⁵⁸ (1975, p.102).

Al di là delle differenze teoriche già evidenziate, gli approcci in questo campo riposano tutti sull’assunto che una delle condizioni di efficacia per lo studio così come per la progettazione di interventi formativi. Queste caratteristiche forniscono alcune implicazioni importanti per la nostra ricerca.

Una prima riflessione sottolinea come concentrare l’interesse unicamente sul prodotto finale di un’attività possa fornire soltanto informazioni limitate circa le cause di eventuali aspetti insoddisfacenti della stessa; per individuare e spiegare le difficoltà che hanno determinato problemi (o performance virtuose) è necessario ricorrere a un approccio procedurale che permetta di inferire dall’azione le convinzioni che ispirano le decisioni, di analizzare gli obiettivi realmente perseguiti (che a volte non coincidono con quelli dichiarati), di identificare i saperi teorici effettivamente mobilizzati. Il processo di presa di coscienza di questo implicito è imprescindibile per innescare percorsi di evoluzione nei soggetti in formazione.

Un secondo richiamo è relativo alla necessità di mantenere costantemente l’attenzione sull’attività reale dei soggetti il cui lavoro è oggetto di indagine: sia nel corso delle sessioni di analisi vera e propria, sia durante tutto il periodo che impegnerà il ricercatore a partire dalle fasi di ideazione e progettazione fino alla formalizzazione delle conclusioni. Ciò significa che i dati da ricercare avranno la forma di azioni concrete (gesti, routine, reazioni, decisioni), mentre altre tipologie di aspetti collaterali (dichiarazioni teoriche, compiti assegnati, giudizi di valore, ...) saranno presi in considerazione solo a specificazione dei primi.

In terzo luogo, occorre considerare che non tutta l’attività reale è osservabile: per comprenderne appieno il senso interno bisogna andare a indagare l’esperienza degli attori

⁵⁸ “The action being carried out is adequate to the task; the task then is a goal assigned in specific circumstances” Leontyev, 1975, p.102.

coinvolti. Da questo punto di vista i professionisti sono senz'altro legittimati come interlocutori privilegiati per analizzare l'attività che si intende modificare. Di conseguenza anche l'atteggiamento del ricercatore dovrà modificarsi, non sarà quello "di prescrivere delle soluzioni sulla base delle sue conoscenze universitarie ma di offrire un quadro di esplicitazione attraverso cui i professionisti possano trasmettere e comunicare la loro capacità e la loro conoscenza delle sottigliezze del loro lavoro" (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.11).

Infine, da un punto di vista metodologico, risulta di grande utilità l'adozione di metodi d'indagine misti al fine di mettere in luce quanti più dettagli possibile di un oggetto complesso come la re-interpretazione di un compito operata da un professionista che ne è spesso persino inconsapevole.

Dalle considerazioni esposte risulta chiara la peculiarità dell'analisi del lavoro di porre al centro il *come*, ovvero i gesti, le sequenze e le condizioni dell'azione, superando un'analisi dei compiti (il *che cosa*) che rimane più propriamente appannaggio dell'ergonomia. Infatti, uno delle tesi consolidate in questo campo postula che il lavoro non possa essere considerato né soltanto dal punto di vista delle istruzioni formali né solamente dal punto di vista dei risultati osservabili. Si riconosce, dunque, all'attività reale lo statuto di oggetto della ricerca e al tempo stesso quello di strumento di formazione orientato a produrre trasformazioni concrete.

5.2.3 Implicazioni per la formazione dei docenti

Riavvicinandoci all'ambito di interesse della nostra ricerca, ci si può interrogare su quale valore aggiunto apporti l'analisi del lavoro nel campo della formazione dei docenti: perché rivolgersi a una metodologia sviluppata in ambito professionale?

"Le pratiche professionali, i saperi situati, i processi di costruzione della conoscenza da parte delle comunità professionali sono altrettante sfide che interrogano oggi il sapere pedagogico" (Fabbri, Rossi, 2010, p.17). Per le scienze della formazione il lavoro è un oggetto di interesse relativamente recente ma non di meno significativo, sia per quanto riguarda una crescente capacità di analisi del mondo imprenditoriale e aziendale, sia perché in grado di mettere al servizio delle ricerche in questo campo una "cassetta degli attrezzi" (Swidler, 1986) che gli studi pedagogici hanno contribuito a delineare.

Gli strumenti di quest'approccio possono per loro natura essere d'aiuto per gli interventi di formazione nel campo dell'educazione, e non è un caso che si assista oggi a una loro

crescente popolarità e utilizzo in campo formativo⁵⁹. Clot afferma che l'analisi del lavoro può essere strumento di formazione nella misura in cui e a condizione che favorisca la rielaborazione dell'esperienza: "da oggetto di analisi, il vissuto deve diventare mezzo per vivere altre vite "(Clot, 2000, p.154).

Nel contesto formativo dei docenti l'analisi del lavoro ha ricadute di ordini diversi. Innanzitutto porta a un nuovo livello lo sviluppo professionale dei soggetti coinvolti offrendo loro la possibilità di individuare problemi non percepiti e/o di scoprire potenzialità non realizzate; in secondo luogo innesca un miglioramento della comunità professionale locale attraverso la condivisione di un percorso e il confronto tra colleghi; infine, nel lungo periodo contribuisce a sviluppare la cultura del mestiere, una cultura depositata in una memoria collettiva che si concretizza in una "gamma di azioni incoraggiate o inibite nell'ambito di una collettività professionale" (Clot, Gollac, 2014, p.145).

Concretamente, gli interventi di formazione progettati a partire da questo approccio analizzano specifiche situazioni di insegnamento impostando un lavoro che per certi versi ricorda un'analisi clinica nell'evitare giudizi valutativi⁶⁰, nell'adattarsi ai bisogni dei docenti e nell'incoraggiarli a condurre l'analisi stessa. A livello della progettazione, le conseguenze principali sono da un lato che, rispetto a interventi di formazione tradizionali, la ricerca di una trasformazione delle pratiche esige tempi mediamente più lunghi; da un altro lato, "questo suppone delle partnership tra ricercatori e professionisti [...] che implicano spesso una pratica di co-concezione dei dispositivi formativi"⁶¹ (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.242).

Abbiamo precedentemente approfondito l'evoluzione storico-culturale che ha generato la corrente della professionalizzazione degli insegnanti ed è evidente come questa spinta innovativa abbia positivamente influenzato i tratti della formazione iniziale che si è avvicinata, quanto a durata, livello accademico e contenuti, a quella di altre categorie professionali. D'altra parte, ciò che è stato esposto relativamente all'applicazione dell'analisi del lavoro alla formazione dei docenti, proprio perché preferisce parlare di cultura del mestiere e di sviluppo professionale, offre significative possibilità di applicazione soprattutto

⁵⁹ A partire da Schwartz (1997) questo approccio coniuga obiettivi epistemici e obiettivi formativi; cfr. Durand, 1996; Amigues, Faita, Kherroubi, 2003; Yvon, Clot, 2004; Durand, Veyrunes, 2005; Yvon, Saussez, 2010.

⁶⁰ I risultati di precedenti ricerche hanno mostrato che il primo sguardo sull'attività è spontaneamente normativo: chi osserva giudica in tutto o in parte l'attività positivamente o negativamente" (Lussi Borer, Muller, 2014).

⁶¹ Nella ricerca educativa si è fatto spesso ricorso all'approccio della ricerca-azione: quest'ultima condivide con l'analisi del lavoro alcune caratteristiche tra cui a) la collaborazione di ricercatori e professionisti a livello paritetico; b) la tensione ad un risultato di miglioramento delle prassi. Le differenze principali, invece, sono "l'esigenza di distinzione tra le parti di ricerca e quelle di intervento (che rivendicano la propria articolazione), il riferimento ad un obiettivo teorico specifico - l'attività -, l'enunciazione di quadri teorici espliciti e gli sforzi per validarli" (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.243).

nella formazione in servizio degli insegnanti, di carattere per l'appunto più operativo, meno universale e organizzata per periodi non continui; se la prima “trova il suo posto nel territorio universitario ed è insegnata a partire da saperi formalizzati, l'integrazione della seconda componente resta in difetto malgrado le diverse formule di alternanza che si è tentato di realizzare” (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.20).

Proprio perché la formazione in servizio è strettamente collegata all'esercizio del mestiere in chiave di autonomia e responsabilità, l'analisi del lavoro da parte del docente in formazione “ispirata all'ergonomia e alla formazione degli adulti, può agire direttamente sull'attività quotidiana e permettere lo sviluppo *in vivo* degli insegnanti” (Maulini et al, 2015, p.21). Infatti, gli insegnanti come i lavoratori di altri settori si trovano sempre più spesso a volere – o dovere – attestare le proprie competenze personali e la propria esperienza per definirsi esperti (quindi formarsi anche per ricevere una contropartita capitalizzabile, cioè titoli da spendere nel sistema educativo e in generale sul mercato del lavoro).

La presenza di un osservatore in classe, esperto o inesperto, suscita in genere disagio; d'altra parte, proprio quella che Perrenoud chiama “intervisione” (2010, p.197) costituisce un elemento significativo della analisi delle pratiche. In questa attività, l'insegnante anche esperto può raccontare solo ciò di cui ha già preso consapevolezza mentre “un osservatore vede cose elementari che il discorso maschera” e “permette una rottura con le evidenze del senso comune e della coscienza a posto. Il lavoro sull'inconscio professionale è fortemente stimolato: obbliga a riflettere su ciò [si] che credeva di conoscere benissimo, a misurare la parte d'implicito, d'approssimazione e di confusione, ad identificare saperi superati, fragili o temporanei” (Perrenoud, 2010, p.196).

Non da ultimo, Magnoler sottolinea come l'impegno a rendere esplicita la conoscenza implicita dei docenti implichi una comprensione delle logiche di questa conoscenza in vista di una loro trasformazione secondo principi che sono stati definiti e condivisi tra l'insegnante in formazione e il ricercatore, ma devono trovare il loro fondamento ultimo nella coscienza deontologica dell'insegnante stesso, auspicabilmente in coerenza con l'ethos professionale della categoria (Magnoler, 2012). Anche le ricerche OECD insistono sulla necessità di fondare un efficace sviluppo professionale continuo per gli insegnanti su un ruolo più attivo di questi ultimi: “è necessario che i docenti siano agenti attivi nell'analizzare la propria pratica alla luce di standard professionali”, e in alcuni Paesi si registrano cambiamenti in questa direzione (OECD, 2005, p.11).

Analisi delle proprie pratiche, autonomia e ruolo attivo dei docenti sono esigenze che spesso sono state a più riprese evocate trattando di professionalità e sviluppo professionale

degli insegnanti. Un elemento costitutivo di molte nuove richieste rivolte a chi insegna, a partire dalla constatazione della complessità assunta dalla funzione docente, è la capacità e l'abitudine di pensare a ciò che si fa quando si insegna divenuta ormai unanimemente definita come pratica riflessiva. In realtà, come vedremo/è noto, l'affermarsi della riflessione è la cifra di una svolta che è culturale, prima che professionale.

5.3 Riflessione e formazione *en-action*

Da qualche decennio il riflettere si è imposto come tramite sempre più consolidato in ogni ambito per attribuire significato all'esperienza; ma considerare questa attività semplicemente da un punto di vista strumentale equivale a non tener conto che probabilmente è l'intero panorama della società contemporanea a esigere maggiore riflessività. L'affermarsi delle categorie della post-modernità, infatti, ha definitivamente messo in crisi il ruolo di validazione del principio di autorità e ha imposto a ciascuno di essere guida di se stesso, artefice dell'auto-direzione del proprio apprendimento e responsabile dell'esito delle proprie azioni e attività. Di conseguenza il riflettere è diventato la cifra del soggetto contemporaneo, singolo e collettivo, tenuto a sforzarsi di pensare per poter prendere decisioni quando invece un tempo queste erano facilmente mutuabili dal solco delle tradizioni.

“La riflessività è da intendersi come un aumento del processo di filtraggio individuale, per cui oggi molte più informazioni entrano nel processo di decisione e nell'azione. Le persone sono ora costrette ad essere più intelligenti, sono cioè costrette ad avere a che fare, volenti o nolenti, con il più vasto mondo. L'io si trasforma in un oggetto di un progetto riflessivo; l'appropriazione della competenza diventa un processo normale che tende a sostituire la guida della tradizione. I possibili futuri non sono solo costantemente valutati rispetto al presente, ma contribuiscono attivamente a plasmarlo” (Bottani, 2013, p.20)

Ma specificare cosa si intenda con l'atto del riflettere si scontra con una certa confusione nell'uso del termine che a volte è considerato un sinonimo del pensare stesso, altre volte viene fatto coincidere con l'azione meditata e altre ancora con la consapevolezza del proprio pensare. In generale, l'apprendimento tramite riflessione si propone come mediazione tra una conoscenza puramente teorica e un'enfasi eccessiva sulle conoscenze nate solo dall'esperienza della pratica, nel nostro caso professionale.

Nell'ambito del nostro lavoro, è importante non tanto dar conto dello sterminato dibattito e degli innumerevoli interventi sul tema – impresa che necessiterebbe di uno studio a sé stante – piuttosto riferire di alcuni contributi ritenuti significativi per le sottolineature particolarmente connesse con il nostro tema.

Alle origini di tanta parte delle attuali riflessioni sulla riflessione, sono i lavori di Dewey (1910; 1938b) sul pensiero nella sua versione pragmatica, legata al 'come funziona' più che al 'cos'è'. Gran parte degli autori che se ne sono occupati fanno riferimento al filosofo

statunitense che così si esprime “Il miglior modo di pensare [...] è il pensiero riflessivo: quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere a esso una seria e continuata considerazione” (1910, p.61). Di fatto, Dewey collega la riflessione direttamente all’attività dell’indagine che si rivolge al contenuto di un problema e che per risolverlo fa uso di esame critico degli assunti (premesse) e di validazione delle asserzioni. E’ noto come l’autore consideri sia la riflessione sia l’indagine originati da una situazione problematica:

“finché la nostra attività scivola via senza ostacoli da una cosa all’altra non vi è posto per la riflessione. Una difficoltà o un ostacolo nella via del raggiungimento di una credenza ci costringe, tuttavia, a una pausa. [...] La funzione del pensiero riflessivo è [...] quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un’oscurità, di un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa; [...] una nuova situazione in cui la difficoltà risulta risolta, la confusione rischiarata, il turbamento appianato, e in cui il dubbio ha ricevuto risposta” (Dewey, 1910, pp.74 e 172).

Nella sua accezione, il pensiero riflessivo si differenzia dalla credenza, dal flusso di coscienza e dalla fantasticheria perché si basa sull’indagine, non è ininterrotto e mira a un obiettivo ma, soprattutto, trae origine più che da un problema mentale da una situazione problematica: “io sono in dubbio, perché la situazione è intrinsecamente dubbia”. La riflessione non può dunque che essere *in azione* attraverso l’istituzione di nuove condizioni ambientali che provvisoriamente risolvano l’incertezza. (Dewey, 1938b, pp.8 e 106).

In questi brevi stralci troviamo quanto può fondare il nostro interesse verso una concezione della professione docente che ne faccia risaltare i tratti della capacità di affrontare situazioni complesse. Queste ultime raramente trovano risposta in routine consolidate ma si presentano come interazioni che richiedono non solo di intervenire, spesso con urgenza, ma anche “far mente locale” cioè riflettere nella specificità di ogni caso.

Quando negli anni Ottanta decide di approfondire i fondamenti epistemologici della conoscenza professionale, Schön accantona rapidamente il paradigma della Razionalità tecnica che sintetizza come “visione dominante del sapere professionale inteso come applicazione di teorie e tecniche scientifiche ai problemi della pratica” (Schön, 1983, p.76) e che considera inadatto a dar conto della competenza pratica in situazioni “divergenti” (incerte, instabili, uniche, conflittuali) (p.75). Alla ricerca di un’epistemologia della pratica implicita nell’agire professionale, la prima scoperta è quella del sapere ‘tacito’ (Polany, 1966) in virtù del quale la conoscenza è *nell’azione* e l’agire esperto sembra non dipendere da ragionamenti facilmente esplicitabili (pp.77-80). Quando si comincia a pensare a ciò che si sta facendo? Quando le risposte fondate su una teoria diventano abitudine non sortiscono i risultati attesi: siamo allora in presenza di riflessione *nel corso dell’azione* che spesso, è “pensare sui due piedi” perché moltissime attività richiedono improvvisazione e capacità di adattarsi

rapidamente alle particolari situazioni. Interessante notare è come questo tipo di riflessione non nasca solo dall'avvertire un problema (le prassi standard non funzionano, percezione negativa) ma dall'effetto sorpresa (positivo) che l'intuizione di percorsi alternativi produce (pp.81-85)

La pratica professionale sembra lasciare poco spazio all'imprevisto, componendosi di un repertorio di tecniche, casi e aspettative sviluppato nel tempo e a cui si ricorre in modo sempre più automatico. In realtà, il professionista riflette sul proprio conoscere nella pratica ogni volta che cerca di migliorare le proprie prestazioni, ma si trova spesso a riflettere anche nel corso dell'azione, tutte le volte che in un arco temporale più o meno lungo (per un direttore d'orchestra, la singola esibizione o l'intera stagione concertistica) una decisione può fare la differenza circa l'esito dell'azione (pp.86-92) anche se la profondità di questa riflessione può essere limitata dalla forza delle conoscenze implicite nell'azione.

Il fulcro dell'apporto di Schön alla nuova visione dell'agire professionale consiste nell'aver sottolineato i rischi dell'eccessivo irrigidimento delle pratiche: a inizio carriera perché si aderisce pedissequamente alle teorie e ai modelli come rimedio all'ansia di fronte a situazioni tutte inedite; nella restante parte del percorso professionale perché si preferisce adottare una "disattenzione selettiva" che consente di tralasciare tutto ciò che non rientra nelle proprie categorie di riferimento. Del resto, l'applicazione di routine, se pur complesse, richiama alla mente piuttosto la figura del funzionario con il suo mansionario piuttosto che quella del professionista forte delle proprie competenze; infatti Schön parla di "conversazione riflessiva con una situazione unica e incerta" (p.150) che caratterizzerebbe le prestazioni di alto livello che richiedono contemporaneamente di gestire una notevole quantità di dati, di costruire sequenze di invenzioni e deduzioni, di osservare da più punti di vista, il tutto senza interrompere il flusso del pensiero e dell'azione.

In sintesi il contributo di Schön sfata il pregiudizio che il pensiero paralizzi o rallenti l'azione e che la riflessione inibisca l'intuizione e la capacità recettiva (p.282). Se chiunque sarebbe d'accordo nel riconoscere il valore del riflettere a posteriori, proporlo nel corso dell'azione sembra contraddire sia la presunta spontaneità della performance dell'artista sia l'apparente automaticità dell'agire dell'esperto; invece, anche se spesso l'essere in prima linea del medico o dell'insegnante esige risposte immediate e sicure nulla impedisce di agire e pensare contemporaneamente, cioè di riflettere.

Questa breve panoramica ci consente di essenzializzare il costrutto della riflessione nel campo della formazione e dell'insegnamento, particolarmente utile rispetto allo sviluppo professionale dei docenti: la chiarezza circa le declinazioni sopra esposte faciliterà la

disamina dei possibili percorsi di analisi della pratiche e aiuterà a indirizzare la progettazione di un intervento sul campo per gli insegnanti che tenga conto dell'esplicitazione delle conoscenze tacite nella riflessione *sull'azione* e si ponga come obiettivo formativo di mettere in grado i docenti di continuare a riflettere *nel corso dell'azione* durante lo svolgersi delle attività future.

Un terzo autore di cui consideriamo l'apporto è Mezirow perché si è occupato del valore della riflessione nel contesto dell'apprendimento adulto. Egli la colloca al centro del processo di apprendimento intenzionale e la declina nella: "esplicazione del significato dell'esperienza, reinterpretazione di quel significato e applicazione di esso in un'azione meditata" (1991, p.101). Nella riflessione non si esamina solo il contenuto di una situazione e il processo di intervento di un (insegnante) professionista, ma soprattutto le premesse e le motivazioni delle decisioni prese che solitamente restano implicite. Proprio in questo consiste la differenza tra l'azione meditata, che chiunque può adottare, e la riflessione: "nel mettere in discussione i fondamenti e le giustificazioni delle nostre convinzioni" (p.108) e, pertanto, realizzare una trasformazione delle proprie prospettive. Le capacità di decentramento (Piaget) e di decontestualizzazione (Bruner) partono dall'azione in situazione e, attraverso una sospensione delle categorie abituali, favoriscono la presa di coscienza e l'esplicitazione degli schemi abituali utilizzati inconsapevolmente. Se un minimo di rallentamento nell'attività viene introdotto dalla capacità di riflettere nel corso dell'azione, questo è compensato dal vantaggio di poter *reculer pour mieux sauter*.

Da questo contributo ricaviamo l'importanza del non fermarsi al primo e immediato significato attribuito a quanto accade nell'attività del docente. Tutti gli insegnanti in qualche modo pensano alle proprie azioni, e riflettere – in senso lato – è ormai diventato un *must have* di ogni progetto di sviluppo professionale. Ma il rischio di utilizzare il concetto in maniera superficiale è alto: osservare una lezione registrata e semplicemente 'dire' quel che si è fatto, e perché, non è sufficiente per trasformare la propria professionalità. Mezirow lo chiama lavorare sugli "schemi di significato" ma non sulle "prospettive di significato"; questo impedisce la comprensione di quanto assunti inconsapevoli possano arrivare a condizionare il modo di percepire ciò che avviene in classe. La necessità di distanziamento, anche spazio-temporale, dalla situazione concreta ci ha portato a prendere in considerazione i vantaggi di un approccio che, tramite videoregistrazioni, consenta almeno inizialmente la scoperta e l'esplorazione delle pratiche da un punto di vista distaccato rispetto al coinvolgimento che si verifica in situazione.

Altri contributi hanno ulteriormente specificato il valore della riflessione come processo di apprendimento e ricerca, di regolazione dell'azione e risoluzione dei problemi; ci limitiamo ad alcuni tra i molti.

Altet (1994) annovera la riflessione tra le attività dell'analisi delle pratiche attribuendole due proprietà: la produzione dei saperi e la loro formalizzazione insiti nell'azione. A partire dalla pratica, secondo il modello P-T-P già citato, la riflessione su di essa si pone in posizione intermedia che consente, una volta presa distanza dalla situazione, di tornarvi avendola arricchita di un sapere più organizzato che può assumere il ruolo di regolatore dell'azione (inquadrare il problema e modificare l'azione). L'insegnante può così imparare ad adattare i propri interventi alle differenti situazioni riflettendo in maniera sistematica e non solo sull'urgenza di particolari eventi (Altet et al., 2006, p.43). L'approccio di Altet ha offerto al mondo della formazione degli insegnanti numerosi spunti; la capacità di analisi, fondamento e, allo stesso tempo, obiettivo dello sviluppo professionale, fa sì che il docente in formazione si ponga attivamente di fronte al processo della propria crescita professionale. Esperienze di formazione condotte inducono, d'altra parte, a mettere in guardia nei confronti di eccessi analitici che possono indurre una sorta di "accanimento riflessivo" (Altet et al., 2006, p.92).

Loretta Fabbri conia l'espressione post-riflessività⁶² attribuendola all'insegnante che agisce in situazioni ad alta densità di pratica e deve costantemente rinnovarne i repertori. La valorizzazione delle conoscenze che gli attori producono rispetto alle proprie prassi è ormai un costrutto teorico unanimemente accettato che stenta tuttavia a diventare operativo proprio nella prassi "lasciando gli insegnanti soli nel lavoro più difficile che un professionista possa fare: tradurre in pratica una teoria generale" (p.309). Esplicitare le "teorie in uso" – norme, valori e strategie che si sedimentano nelle routines (Argyris, Schön, 1998) – implicite negli schemi d'azione è indispensabile per poter innescare cambiamenti nel comportamento e negli interventi in classe ed è compito dell'attività riflessiva. Ma, "valorizzare eccessivamente il carattere contestualizzato (*embodied*) della riflessione rischia di non permettere apprendimenti radicalmente nuovi" (Fabbri, 2017, p.326).

Questo contributo critico permette di concentrare l'attenzione su due aspetti fondamentali dello sviluppo professionale. Innanzi tutto la necessità di non dare per scontato che l'insegnante sia in grado isolatamente di uscire dai propri schemi, soprattutto mentali; c'è una immersione nella prassi (ma anche nelle proprie strutture interpretative) che rende difficoltoso il distanziamento come sintetizza Mezirow: "non ha ancora fatto il salto dall'essere le sue

⁶² Fabbri L. (2017), *L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale*, in Mariani A.M. (a cura di), *L'agire scolastico*, Els La Scuola-Morcelliana, Brescia, pp.307-329.

idee a *possederle*” (p.129). In secondo luogo, se il processo deve essere P-T-P, apprendere solo dall’esperienza mostra evidenti limiti, con il rischio di girare su se stessi e, dopo impegnative analisi, ritornare al punto di partenza. Una riflessione veramente efficace deve consentire invece di introdurre nella pratica – anche esperta – elementi di dubbio e di messa in discussione delle convinzioni attraverso nuovi apporti conoscitivi.

Montalbetti (pp.71-73), sintetizzando gli orientamenti prevalenti in area francofona (tra gli altri Perrenoud, Paquay, Donnay, Charlier) riprende la distinzione tra *riflessione* come analisi sistematica delle pratiche e degli esiti delle azioni finalizzata alla soluzione di casi problematici e *riflessività*, più aderente all’assunzione di una disposizione riflessiva come “funzionamento stabile, necessario quando si procede a velocità di crociera, vitale in caso di tempesta”⁶³. La distinzione ci pare significativa sul piano di uno sviluppo professionale degli insegnanti teso a favorire cambiamenti stabili e non solo ad applicare tecniche isolate: “ci deve essere un’abitudine a non ritenere la teoria separata dalla pratica. Inoltre, va alimentata la capacità di autoriflessione, utilizzando categorie razionali e non emotive, e di abbinare flessibilità personale al rigore metodologico” (Scurati, 1993, p.79).

In Ria (2016) viene messo in questione il postulato circa il carattere di “autofecondità” della riflessione (p.188). La formazione sul campo non preclude l’apporto di una comunità di pratiche né di una rinnovata collaborazione tra insegnanti in formazione e formatori universitari, supervisori, ricercatori, ecc. Senza il confronto con altre esperienze oltre le proprie è difficile un vero sviluppo perché, in assenza di un facilitatore, anche la descrizione delle azioni compiute in classe non è sufficiente a garantirne la capacità di analisi e la possibilità di trasformazione. Si può far partire l’analisi delle pratiche dalle preoccupazioni dell’insegnante, soprattutto per quelli più giovani, ma la fase di formalizzazione della situazione non può avvenire senza il riferimento a possibili alternative che la comunità professionale si attende facilitato dalla presenza di un ricercatore/formatore. Questi rilievi ci hanno indotto a prendere in considerazione la necessità che la riflessione attraverso autoconfronto da parte del singolo docente venga integrata da discussioni con colleghi e da analisi ed esplicitazioni guidate. Inoltre, è significativo aver sottolineato che la riflessione è condizione necessaria ma non sufficiente perché avvenga la trasformazione del comportamento del docente in classe.

Altri contributi, a partire dai rilievi formulati nei confronti della pratica riflessiva, allargano l’angolo di visuale e introducono un’ulteriore caratterizzazione delle attività di sviluppo

⁶³ Perrenoud P., *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique*, cit in Montalbetti, 2005, p.70.

professionale che è possibile ipotizzare e progettare affinché i docenti siano sempre più orientati ad assumere quale prospettiva di lungo periodo, il raggiungimento della capacità di proseguire il proprio percorso di formazione, non isolatamente ma in autonomia: “ciò che importa è il processo di autoformazione, col tempo, l’energia che richiede, gli squilibri e i cambiamenti di identità che può provocare, il suo costo e i suoi rischi, come pure tutto ciò che la rende possibile. [...] L’autoformazione idealmente è il risultato d’una pratica riflessiva che si deve più ad un progetto (personale o collettivo) che ad un’attesa esplicita dell’istituzione. Questo senza giustificare il “ciascuno per sé” (Perrenoud, 2010, p.208).

Gestire le situazioni imprevedibili e uniche che oggi l’insegnante non può risolversi ad affrontare con repertori standard è un impegno e una capacità che richiedono, dicevamo riflessione nell’ e sull’azione. Certamente l’insegnante apprende attraverso l’accumulo delle risposte alle specifiche situazioni d’aula elaborate nel tempo, ma questo sapere detenuto che dai cosiddetti docenti ‘esperti’ non sempre ha visto un ruolo attivo da parte dell’insegnante stesso nel ragionare sull’esperienza, che andasse oltre l’accumularla; nel ricavare modelli di azione efficaci secondo il contesto, più che replicare per anni quelli che hanno mostrato di funzionare; nell’essere insomma consapevoli e protagonisti del proprio percorso professionale più che semplici spettatori del suo evolversi nel tempo.

“Nel primo decennio del nuovo millennio un rinnovato interesse per il *teachers’ thinking* (Shulman) ha spostato l’attenzione sulla dialettica insegnamento-apprendimento e sulla professionalità docente, valorizzando l’analisi delle pratiche come strumento di ricerca e di formazione. Sono stati così smussati alcuni aspetti del costruttivismo e sono state avviate traiettorie post-costruttiviste ed en-attiviste” (Rivoltella, Rossi, 2012, p.7)

5.4 Conclusioni

In conclusione, l’esame delle pratiche lavorative può essere uno strumento di formazione nella misura in cui, scomponendo l’attività nei suoi gesti più semplici, ne identifica le dimensioni invarianti e ne facilita la presa di coscienza. Inoltre, permette di mettere a confronto modalità e approcci di diversi professionisti, favorendo il confronto di metodi e strategie per la costruzione di una comunità professionale.

Dal punto di vista dell’inquadramento teorico questo approccio non è univoco, del resto “sul piano epistemologico i ricercatori infrangono regolarmente i limiti delle discipline e richiamano degli insiemi in apparenza eteroclitici di autori. Questo non per un eclettismo sfrenato [...] ma piuttosto per una sorta di trans-disciplinarietà situazionale e opportunistica che risponde ai bisogni locali delle ricerche e non posti a priori” (Lussi Borer, Durand, Yvon,

2015, p.249). Infatti, presenta aspetti presi a prestito da altre discipline e da altri ambiti di ricerca perché, in particolare gli studi che hanno come oggetto un'attività pratica (educazione, medicina, sport, ecc.), traggono beneficio dagli arricchimenti reciproci provenienti da domini scientifici differenti.

Questa logica è coerente con un impianto di ricerca pragmaticamente orientato a raccogliere le esigenze di formazione dei soggetti cui intende rivolgersi e capace, all'eventualità, di andare oltre le modalità solite di aggiornamento dei docenti: “uno scopo educativo deve essere fondato sulle attività e i bisogni intrinseci di quel dato individuo che si deve educare. [...] Lo scopo fisso e rigido non è stimolo all'intelligenza in una data situazione ma ordine di fare quelle date cose dettate dall'esterno. Invece di collegarsi direttamente con le attività presenti, è remoto, distaccato dai mezzi con i quali bisogna raggiungerlo. Invece di suggerire un'attività più libera e meglio equilibrata, è una limitazione posta all'attività” (Dewey, 1917, pp.144 e 148).

Si tratta ora di trovare metodi e strumenti in grado di concretizzare le istanze presentate: “indagare l'azione comporta anche un mutamento radicale nelle metodologie di ricerca. Il sapere del pratico può emergere solo nella condizione in cui egli possa mostrarlo, parlarne, dividerlo con altri” (Iobbi, Magnoler, 2015, p.129).

CAPITOLO 6 - Metodi e strumenti per l'analisi delle pratiche

Paradossalmente, in un contesto in cui la crisi economica e l'ingente debito sovrano dello Stato inducono a tagliare la spesa pubblica, e a limitare così anche le risorse destinate alla formazione, l'assenza di un adeguato dispositivo di formazione del corpo insegnante risulta ancora più problematica. In altri termini è sempre meno sostenibile, o sostenibile ad un prezzo sempre più alto, ridurre l'aggiornamento dei docenti in servizio a mera trasmissione di nozioni, non in grado di coniugare efficacemente formazione teorica e pratica.

Poiché il “mestiere è totalità strutturata e strutturante che si costruisce nello stesso tempo in cui si compie il lavoro” (Lussi Borer, Durand, Yvon, 2015, p.250), vi è la necessità di poter contare su strumenti a supporto dello sviluppo professionale che forniscano risorse che il docente può mobilitare per affrontare l'evoluzione delle circostanze cui andrà incontro. In particolare, la necessità di accrescere la dimensione riflessiva già citata rappresenta una sfida che riguarda tutti i professionisti in un rapporto sistemico tra formazione e occupazione secondo il paradigma dell'apprendimento lungo tutto l'arco della carriera per ridurre lo *skill-mismatching* tra domanda e offerta di competenze, fenomeno tra i più problematici sulle dinamiche lavorative attuali (Allegretta, 2016).

Tuttavia, il numero di studi che hanno come oggetto l'analisi delle pratiche e l'attività degli insegnanti non è elevato. Le ricerche in questo campo si concentrano solitamente sul discorso degli insegnanti e sulle loro rappresentazioni mentre sono rari i lavori che prendono effettivamente in considerazione il processo di insegnamento osservato *in situ* secondo un paradigma “interazionista ed ecologico” (Vinatier, Altet, 2008).

Damiano sintetizza efficacemente come, per quanto riguarda i metodi, la maggiore trasformazione sia costituita dall'impostazione dei lavori che passano dagli studi *sugli* insegnanti alle ricerche *con gli* insegnanti, e si chiede se “si tratta per i ricercatori di diventare co-operatori o per i docenti di diventare co-ricercatori”. Non è una emancipazione dall'alto dei ‘pratici’ ma una innovazione sociale nella formazione dei professionisti, non più alla luce della “razionalità tecnica e della sua pretesa di standardizzazione di soluzioni *passepartout*, a fronte di problemi unici e singolari e contestuali con i quali i professionisti hanno regolarmente a che fare, ma di un sapere che resta informale e tacito e pur efficace e creativo che il ‘pratico’ produce e fa evolvere lungo il corso della sua esperienza” (Damiano, 2007c, p.21).

In termini operativi, il richiamo di Damiano può essere accostato a un rapporto tra teoria e pratica che segue uno schema ricorsivo che, partendo da quest'ultima, ne affronti gli aspetti problematici con il ricorso a conoscenze formali e ritorni ad una arricchita realtà dell'attività quotidiana.

6.1 Il rapporto tra teoria e pratica nella formazione

Dalla pratica alla pratica passando per la teoria, alternanza intrinsecamente legata all'analisi delle pratiche⁶⁴ come strumento di indagine, il modello P-T-P (Altet, 1994) fa riferimento a un'idea di formazione articolata attorno a un'elaborazione guidata volta ad elevare il livello di riflessione e ad approfondire la conoscenza di situazioni complesse.

“Quel che importa è che il pensiero sia il metodo di un'esperienza educativa. L'essenziale del metodo consiste prima di tutto nel fatto che [il soggetto] sia posto in una situazione genuina di esperienza: che ci sia un'attività continua che lo interessi per se stessa; in secondo luogo che un problema reale si sviluppi in questa situazione come uno stimolo al pensiero; in terzo luogo che egli posseda il materiale informativo e faccia le osservazioni necessarie per farne uso; in quarto luogo c'egli sia messo in grado di sviluppare in modo ordinato le soluzioni che gli vengono in mente; infine, che abbia opportunità e occasione di saggiare le sue idee per mezzo dell'applicazione, per rendere chiaro il loro significato e scoprire da sé la loro validità” (Dewey, 1917, p.219).

Se assumiamo che l'idea di fondo della formazione in servizio sia analizzare a posteriori le situazioni che hanno visto emergere criticità, ne deriva che sia necessaria la capacità di comprenderne la complessità, i fattori di incertezza e di imprevedibilità per costruire nuovi schemi di azione in vista di un miglioramento della pratica.

Del resto, in presenza di problemi o criticità, resistenze o dubbi sull'operato del docente in classe, è poco probabile che le cose cambino da sole o per un semplice atto volontaristico da parte di un singolo, soprattutto nel caso in cui quest'ultimo non ne abbia consapevolezza. Se un docente assolve al proprio compito facendo leva soltanto sulle proprie capacità, pur servendosene al meglio delle sue possibilità, per innalzare la qualità del suo lavoro sarà

⁶⁴ I Centri didattici nati ad opera del Bottai all'inizio del secolo scorso, come abbiamo già visto, proponendosi esplicitamente lo scopo della preparazione professionale dei docenti (mentre le università avrebbero garantito la loro preparazione culturale), già si ponevano il problema del rapporto Teoria e prassi dei docente in aula e, poiché quest'ultima era la più negletta soprattutto allora, il ministro ne evidenzia il valore: “Si devono portare sotto gli occhi di tutti le conquiste della pratica scolastica; e questo non per atteggiamento polemico verso la teoria, ma per radicare la convinzione che l'autentico teorizzare e l'autentico praticare non sono su linee divergenti ma formano lo stesso arco che sostiene lo sforzo umano” (Bottai, 1941, p.117).

necessario accrescere le risorse di cui dispone attraverso un intervento di formazione dall'esterno.

Anche perché non tutte le abilità che un bravo insegnante deve padroneggiare possono essere apprese prima che entri in servizio o nei primi anni di ruolo. Si tratta infatti di aspetti della professione troppo complessi per essere affrontati negli anni della formazione universitaria (o immediatamente successivi), di sottigliezze che necessitano della familiarità con le sfumature delle situazioni reali e che quindi presuppongono l'aver maturato una certa esperienza da mettere a frutto superando il rischio di astrattezza degli appunti di un corso preparatorio.

Tuttavia, poiché l'insegnamento di oggi richiede una più frequente attività di riflessione, concentrare tutta la ricerca e la formazione sull'analisi delle azioni concrete espone al "rischio di non riuscire a fare sintesi, e di risolvere soltanto piccoli problemi – e se è così, alla fine, neppure quelli – perché esiste un coinvolgimento dei docenti nelle situazioni che può creare miopie culturali" (Pourtois, Desmet, Lahaye, 1993). Resta dunque valido il richiamo alla alternanza tra teoria e pratica come principio e come procedura: infatti, l'azione è in grado di ristrutturare le conoscenze teoriche, mentre la teoria stessa può risignificare la conoscenza scaturita dall'azione (Shulman, 1986). Se è la scuola a essere depositaria del sapere pratico e della saggezza dell'insegnamento, spetta al mondo della ricerca aiutare gli insegnanti a prendere coscienza del proprio sapere rispettando gli specifici ambiti non subordinati l'uno all'altro ma detentori di competenze diverse ciascuna delle quali riveste un ruolo complementare.

6.2 Strumenti

Se "il metodo non è che un modo efficace di impiegare un dato materiale a un dato scopo" (Dewey, 1917, p.222), l'analisi delle pratiche si avvale di metodi specifici, prevalentemente qualitativi. L'osservazione diretta, la videoregistrazione e le tecniche d'intervista finalizzate a far emergere l'implicito (colloqui di co-esplicitazione, sessioni di autoconfronto, gruppi di discussione, ecc.) costituiscono il repertorio privilegiato di una ricerca che abbia come obiettivo l'indagine di attività umane.

Dal momento che riteniamo conosciuti gli strumenti dell'intervista e del focus group, ci soffermeremo invece sullo strumento della videoregistrazione e sulle interviste di esplicitazione e di co-confronto, approfondendone le peculiarità e le implicazioni metodologiche visto il ruolo che essi hanno assunto nel disegno della nostra ricerca.

6.2.1 La videoanalisi nella ricerca

Per compiere efficacemente un percorso che prenda spunto dalla pratica (P), analizzi una sua parte (T) e ritorni ad essa (P) arricchendola, è necessario riportare le situazioni vissute in un contesto separato di approfondimento: per fare ciò risulta particolarmente utile fare ricorso a registrazioni audiovisive. Utilizzare le videoregistrazioni in contesti lavorativi o scolastici per la formazione dei professionisti attribuisce a questo strumento un valore che oltrepassa il loro più comune scopo, prevalentemente quello dell'informazione e intrattenimento (Bonaiuti, 2013, p.1) per considerare i video come forme di espressione e comunicazione di un pensiero non solo immaginativo (Corazza, 2012, p.17).

Già nel 1911, per ottimizzare i tempi di lavoro degli operai, Gilbreth aveva studiato filmati della loro attività ed era giunto alla conclusione che qualsiasi movimento umano potesse essere ricondotto a 17 categorie fondamentali. Dal suo punto di vista, la registrazione metteva in grado il lavoratore di comprendere un'attività complessa attraverso la identificazione delle sue parti prime (Barlotti, 2016, p.54).

Nella ricerca sociale l'uso dei video ha trovato impiego nel campo della sociologia, psicologia, della pedagogia e più in generale in un tutte le tipologie di indagine rivolte all'analisi del comportamento umano attraverso la sua osservazione⁶⁵. Nonostante queste variegata possibilità di utilizzo, gli studi riguardanti le potenzialità e le implicazioni metodologiche dei video nella ricerca rimangono poco numerosi. Solo di recente, infatti, si sono verificate le condizioni per la diffusione di questo strumento di indagine. A partire dall'invenzione degli strumenti della videoripresa e della proiezione fino alla fine del secolo scorso, la principale barriera a un utilizzo su larga scala del video era rappresentata a) dall'elevato costo materiale del processo di produzione e delle apparecchiature stesse, b) dalla difficoltà nel trasportarle e manovrarle a causa di un peso e di un ingombro notevoli e c) da ultimo la capacità richiesta nelle tecniche di ripresa e montaggio. Ulteriori problemi erano relativi allo spazio occupato dalle cineprese e dai supporti (analogici e poi magnetici) di registrazione; non da ultimo, l'essere ripresi in video rappresentava un'esperienza ancora così eccezionale da compromettere la naturalezza delle scene documentate.

Il contesto attuale è, da questo punto di vista, completamente mutato: grazie al progresso delle tecnologie, sono disponibili videocamere estremamente piccole e leggere capaci di

⁶⁵ Jewitt ha realizzato una ampia rassegna delle tipologie di ricerche che hanno visto l'applicazione dei video tra cui, ad esempio, scienze dell'apprendimento (Goldman, Pea, Barron, Derry, 2007); discriminazioni in contesto scolastico (Mehan, 1979); interazioni in spazi pubblici (Heath, vom Lehn, 2004); studio degli ambienti di lavoro (Heath, Luff, Hindmarsh, 2010); come i medici gestiscono le visite (Swinglehurst, 2014); costruzione di narrazioni familiari (Buckingham, Willet, 2009).

registrare lunghe sequenze in alta qualità, caratterizzate da una facilità di utilizzo che rende superflua una formazione specifica, almeno per usi non altamente professionali. Tutto questo a prezzi sempre più accessibili che hanno reso praticabili indagini con l'uso di video anche a equippe di ricerca non necessariamente numerose o ben finanziate.

I processi di miniaturizzazione e di diffusione della pratica di ripresa dopo l'affermarsi del Web 2.0 (O'Reilly, 2005), hanno modificato anche le abitudini quotidiane delle persone rendendo ciascuno, di fatto, un potenziale produttore/attore di videoriprese. Dal punto di vista della ricerca sociale, le implicazioni più significative sono una maggiore spontaneità dei soggetti ripresi, una gestione più agile di apparecchiature che, pertanto, 'sporcano' meno il campo dei contesti di indagine, una notevole praticità nella archiviazione e conservazione dei supporti (ora digitali)⁶⁶. Nonostante questa estrema accessibilità, fare ricerca utilizzando i video richiede una competenza che va oltre la semplice capacità di registrazione.

Oltre l'ambito della ricerca sociale, il ricorso alla videoripresa permette di esplorare modalità di formazione innovative anche nel campo dello sviluppo professionale dei docenti come modalità particolarmente efficace nel superare gli interventi basati esclusivamente sulla trasmissione orale di contenuti. A condizione, che sia inserito in un percorso ben preciso e guidato di analisi, come emerge chiaramente dagli studi disponibili, lo strumento del video per la formazione è utile per esemplificare le pratiche di altri insegnanti da un lato e per supportare attività di auto-analisi (Santagata, Zannoni, Stigler, 2007; Santagata, Guarino, 2011).

Jewitt (2012, pp.3-4) fornisce una sintesi di alcuni tra gli approcci più recenti del nuovo millennio evidenziando come anche l'uso dei video nell'ambito di differenti discipline e all'interno di metodi di ricerca innovativi coinvolga, in ciascuno di questi, lo storico dibattito circa l'oggettività/soggettività dei dati e il ruolo del ricercatore rispetto ai partecipanti. Vediamo nell'ordine:

- **Participatory video approaches.** Alla fine del secolo scorso i contesti della Ricerca-Azione e delle *practice based interventions* hanno risposto all'esigenza di accrescere la partecipazione e l'*empowerment*, che abbiamo già citato, dei soggetti coinvolti in programmi di sviluppo e di formazione. Nei casi di utilizzo dei video, questa partecipazione consisteva anche nel passaggio della gestione della videocamera dal

⁶⁶ L'estrema facilità ottenuta può paradossalmente mutare di segno perché la quantità di videodati che è oggi possibile raccogliere e collezionare, se non ben gestita (codificazione, campionatura, ecc.), può trasformarsi da vantaggio (superare i micro-dati non generalizzabili delle ricerche qualitative) in ostacolo (video-alluvione) producendo più descrizione che analisi. Una soluzione può consistere nell'effettuare riprese 'cicliche' per rifinire periodicamente il focus della ricerca: breve raccolta di video dati, analisi preliminare e ulteriore registrazione, ecc. (Jewitt, 2012, p.6).

ricercatore al soggetto che doveva/poteva rendere visibile aspetti della propria vita personale o professionale.

- **Videography.** E' un approccio etnografico che oltrepassa i tradizionali studi di osservazione che si limitavano alla raccolta di dati (anche video) per la descrizione dei fenomeni studiati⁶⁷; infatti, la raccolta di informazioni “*rich of nonverbal cues*” viene utilizzata per suscitare riflessione critica più che per supportare la necessità di evidenze oggettive nelle ricerche etnografiche. Ruby (1982) definisce il video uno “specchio riflessivo” utile per ridimensionare il potere del ricercatore e dare voce agli altri partecipanti alle ricerche.
- **The use of existing videos.** E' sempre più diffuso tra i ricercatori, piuttosto che la produzione di video ad hoc per la propria ricerca, l'utilizzo di girato già disponibile. Jewitt cita le registrazioni domestiche, i canali ufficiali di diffusione (Chouliaraki, 2006), i filmati delle telecamere a circuito chiuso (Goodwin, 1994), e i video caricati su YouTube (Adami, 2009). Questa prassi solleva alcuni interrogativi-chiave nella ricerca visuale e cioè come alcuni fattori intrinseci alla videoregistrazione (la storia e il contesto di provenienza della sua produzione, i suoi originali obiettivi e audience, ciò che viene tralasciato in ogni registrazione) possano limitare il re-utilizzo attendibile di un artefatto pensato per altri scopi.
- **Video elicitation.** Trova un proprio spazio nelle interviste o nei focus group per suscitare discussioni, riflessioni e richiami/ricordi. Tochon (2007) distribuisce nelle tre dimensioni temporali i vantaggi dell'attività riflessiva ‘ricavata’ dai video: la ricostruzione dal passato dei propri modi di pensare; la narrazione di ciò che accade nell'azione presente; e la costruzione di attività future. Tutto questo, inoltre, consente al ricercatore di validare le proprie interpretazioni incrociandole con quelle dei partecipanti e di conoscere meglio il loro modo di pensare.
- **Video-based fieldwork.** In conclusione, la raccolta di dati tramite videoregistrazioni è particolarmente diffusa nelle scienze sociali che basano le proprie ricerche soprattutto su dati prodotti spontaneamente. Goldman e McDermott (2007, p.110) sostengono che si crei un vantaggio reciproco tra gli studi sulle interazioni sociali e l'uso dei video: questi forniscono descrizioni delle regolarità dei comportamenti rivelando i meccanismi delle attività nel vivo degli specifici contesti mentre i primi aiutano i partecipanti nell'attribuzione di senso alle azioni tramite le interviste e

⁶⁷ I primi filmati realizzati a scopi documentaristici per gli studi in ambito antropologico ed etnografico possono essere fatti risalire già alla fine dell'Ottocento coevi ai più noti film di finzione (Marazzi, 1998, pp.117-118).

alcuni elementi tecnici di ripresa che ne garantiscono, pur nella spontaneità delle riprese, una produzione e riproduzione controllata.

Attenzione particolare merita il problema della validità delle ricerche che impiegano le videoregistrazioni: “I use videotapes as my primary source of data, recognizing that, like transcription, any camera position constitutes a theory about what is relevant within a scene – one that will have enormous consequences for what can be seen in it later – and what forms of subsequent analysis are possible” (Goodwin, 1994, p.607). Ovviamente, infatti, occorre tener conto dell’influenza della ripresa sullo scorrere naturale degli eventi (effetto videocamera) che rientra nel più ampio problema della presenza di un ricercatore in fase di raccolta dati (secondo il principio di Heisenberg). L’azione di ‘inquadrare’ (ad opera del ricercatore ma anche dello strumento impiegato), come è noto, non si limita a registrare un evento, ma ne genera un altro indipendente e nuovo con tutti i correlati problemi di *framing e reframing* (De Cani, 2014).

Anche i video possiedono una gamma di affidabilità che va dal a) produrre repliche fedeli di un evento; b) al distorcere la realtà; c) o, terza via, proporsi come uno strumento di riflessione per la ricerca (Jewitt, 2012, p.8).

- a) Se la videocamera viene considerata uno strumento non intrusivo, la registrazione assume il ruolo di replica fedele della realtà. A supporto di questa tesi si sostiene che nessuno dei partecipanti “guardava verso la telecamera” o che sembrasse a disagio. Lomax e Casey (1998), invece, sostengono/suggeriscono che proprio il non-guardare-la-videocamera può essere considerato “an active state of not paying attention rather than not noticing”; tutto questo non costituisce un problema metodologico in sé ma solo nella misura in cui non venga sia riconosciuto, sia analizzato riflessivamente.
- b) Al contrario, considerare il video incapace di registrare la realtà, anzi in grado addirittura di distorcerla conduce alla sua irrilevanza ai fini della ricerca. Alcuni ricercatori che, nonostante tutto, continuano ad utilizzare i video, tentano di mimetizzare la telecamera dietro falsi muri o soffitti o specchi unidirezionali; altri ricorrono a comandi a distanza della registrazione nascondendo così sia il ricercatore sia lo strumento, ma sollevando problemi etici; altri ancora inseriscono lo strumento di registrazione in accessori indossati dai partecipanti in modo da calarlo letteralmente nel campo d’azione dei soggetti ripresi (Lahlou, 2011). Anche l’uso di interviste o analisi successive alle riprese vengono considerate non in grado di superare l’effetto distorcente nella ricerca, ancora Lomax e Casey sostengono che “video-taping is

usually undertaken with the express purpose of identifying actual behaviour as opposed to reported behaviour in situations where participants are not always aware of their actual activities and the activities of others” (Jewitt, 2012, p.9).

Tuttavia, ogni metodo della ricerca sociale ha influenza sulla raccolta dati e tenerne conto fa parte proprio di questo campo di indagine. Questo dovrebbe indurre a esaminare l’influenza delle registrazioni più che a mirare alla sua completa eliminazione come bad data (Knoblauch, 2006; Heath, Hindmarsh, Luff, 2010); l’odierna abitudine crescente ad essere videoregistrati poi potrebbe di per sé ridurne l’impatto in una ricerca. In conclusione, secondo Heath et al (2010) l’effetto distorcente della videocamera è spesso esagerato e può risultare ridotto secondo che la telecamera sia fissa o mobile e se il contesto in cui i partecipanti vengono ripresi sia loro abituale o meno.

- c) Le due precedenti posizioni traggono origine, benché antitetiche, dalla medesima preoccupazione di oggettività dei dati. Antropologia ed Etnografia hanno una differente concezione e concentrano la ricerca sulla possibilità di comprendere, delle interazioni sociali, le prospettive, valori, azioni ed esperienze. Quel che conta è la consapevolezza e anche l’attenzione dei partecipanti allo strumento di registrazione che diventa oggetto d’analisi cui attribuire significato e come base per le relative scelte tecniche sul campo (Jewitt, 2012, pp.8-10).

L’uso dei video in contesti formativi può essere in parte fatto risalire alla tecnica del *microteaching* (Falcinelli, 2016), fatta salva la non irrilevante differenza tra il preparare una microsequenza di insegnamento e registrare invece una completa lezione in situazione reale. In area pedagogica, dunque, la tecnica delle registrazioni in classe fornisce dati per la ricerca sull’insegnamento e costituisce uno strumento di formazione per i docenti attraverso la pratica riflessiva, i gruppi di discussione e di narrazione (Tacconi, Gomez, 2013).

Adottare l’analisi di videoregistrazioni in un progetto d’indagine o di formazione si iscrive nel quadro dei metodi qualitativi di ricerca e particolarmente di quelli basati sull’osservazione e consente di sviluppare il pensiero critico-riflessivo rispetto ai contesti d’azione quotidiani.

Goldman (2007, pp.30-32) a partire dai video utilizzati in ambito etnografico, ne sottolinea alcuni punti d’attenzione: a) la possibilità di catturare l’essenziale di un evento poggia su un delicato rapporto tra le riprese dell’intera scena e dei relativi dettagli; b) il valore aggiunto di un video consiste nella sua capacità di far sentire chi lo guarda come se fosse presente; c) il

montaggio delle sequenze può non essere strettamente cronologico ma deve fornire il significato degli eventi in maniera verosimile; d) la prospettiva del ricercatore deve essere esplicitata. Dal punto di vista delle finalità di formazione per cui possono essere impiegati, i video compendiano diversi utilizzi: mostrare pratiche di insegnamento, stimolare abilità di attribuzione di senso e significato alle azioni, agevolare il docente nel ripensamento e trasformazione della propria didattica, anche se occorre non dimenticare che come ogni altro dato, anche il video riesce a catturare solo una parte della realtà; la videocamera ha, infatti, un angolo di visuale ristretto e una limitata mobilità che impediscono la ripresa di ciò che avviene attorno alla scena registrata (Jewitt, 2012, p.5).

Per offrire una prima classificazione delle modalità di impiego dei video per la formazione, si possono individuare tre approcci: “il *video-viewing*, solitamente usato per acquisire ed esercitare metodi di osservazione e analisi; il *video-modeling*, generalmente prodotto da altri insegnanti, più o meno esperti, volto a fornire una dimostrazione pratica di competenze e comportamenti da acquisire; il *video-coaching*, creato dagli insegnanti stessi e fonte di discussione e confronto (tra pari e/o con mentore)” (Micheletta, 2014, p.221).

Per quanto riguarda il taglio che abbiamo dato alla nostra indagine, approfondiremo quest’ultimo approccio secondo il quale l’analisi del video risulta di fondamentale importanza aiutando a istituire collegamenti significativi tra la pratica in classe e le conoscenze pedagogico-didattiche (Brophy, 2004; Gomez, Sherin, Griesdorn, Finn, 2008); infatti, rappresenta lo strumento più indicato a supporto della formazione di professionisti in servizio. Oltre a permettere di riportare situazioni reali di insegnamento in contesti di ricerca, le videoregistrazioni presentano numerose caratteristiche la cui efficacia è ormai documentata (Santagata, Stürmer, 2014, p.4):

- il video rappresenta la complessità delle situazioni reali in aula (Goldman, 2007);
- costituisce uno stimolo contestualizzato per l’attivazione delle conoscenze sull’insegnamento e sull’apprendimento (Seidel, Stürmer, 2014; Kersting, 2008);
- offre esperienze d’insegnamento indirette, permettendo agli insegnanti di essere immersi in un’aula senza la pressione di dover interagire (Miller, Zhou, 2007; Sherin, 2004);
- riporta situazioni di insegnamento da una prospettiva che tiene conto del suo carattere situato rispetto alle condizioni ambientali, temporali e ai vincoli di istituzioni e norme sociali.

Ci chiediamo ora quali sono però le proprietà peculiari dello strumento delle videoregistrazioni, consapevoli che in ambito di ricerca e formazione queste hanno un impatto

per il ricercatore che se ne vuole avvalere, in quanto ogni artefatto ha le sue regole (Simondon, 1958).

La caratteristica più ovvia ed evidente del video consiste nella sua capacità di riportare alla memoria e alla coscienza esperienze (più o meno) passate facendole in qualche misura ‘rivivere’ allo spettatore riproducendone lo svolgimento cronologico. Infatti, ricorrendo allo strumento della videoregistrazione, in particolare, è possibile “preservare la struttura temporale e sequenziale dell’azione così caratteristica delle interazioni” (Knoblauch, Schnettler, Raab, 2006, p.19). Tuttavia, non è soltanto una funzione di conservazione o di riproduzione fedele. I dati raccolti su supporti video permettono di essere analizzati mutando di volta in volta l’ottica temporale per apprezzarne le dimensioni ora micro ora macro, corrispondenti nel concreto alle diverse velocità di scorrimento delle immagini, e di concentrarsi su alcune parti escludendone altre. In sostanza si tratta di poter ‘giocare’ con la dimensione temporale dell’azione che, fissata/memorizzata sul supporto digitale, ne risulta sia preservata sia modificata: rallentare la riproduzione, velocizzarla piuttosto che farla cominciare in un punto preciso configurano un modo nuovo di ripercorrere e interpretare l’azione altrimenti difficile da realizzare⁶⁸. Queste azioni di manipolazione della riproduzione aiutano, inoltre, a prendere le distanze dagli avvenimenti ripresi dalla videocamera favorendo una riflessione critica meno coinvolta (Lemke, 2009, p.46).

Oltre a ciò, il ricorso a materiali videoregistrati garantisce un certo rigore documentale rispetto a eventuali rischi di manipolazione o reinterpretazione dei dati; infatti, da un punto di vista più strettamente metodologico, il ricorso ai video consente al ricercatore di ritornarvi più di una volta e pertanto di arricchire il proprio corpus di dati cogliendo nuovi dettagli e incorporando punti di vista differenti, operazione di estrema utilità mentre si forma e si definisce l’interpretazione del materiale. In generale, la proprietà del video di restituire un evento cogliendone gli avvenimenti con un elevato grado di dettaglio (ad esempio, registrando sguardi, espressioni, gesti, linguaggio non verbale e prossemica all’interno di una classe), sempre in relazione al contesto in cui si sono verificati, può essere riassunta nella sua multimodalità (Jewitt, 2012).

Al di là della praticità, popolarità e novità del mezzo, la ricerca con i video marca una differenza sostanziale nelle modalità di approccio ai dati al punto da arrivare potenzialmente a modificare gli assunti epistemologici in questo campo: “così come le audioregistrazioni hanno

⁶⁸ In assenza di una registrazione da interrompere per dare spazio ai momenti di riflessione, in situazioni di osservazione diretta in classe, si può ricorrere al cosiddetto *teacher time out*, una sospensione momentanea della lezione durante la quale il docente può confrontarsi brevemente sulla situazione con il collega e/o il ricercatore presente.

dato ai linguisti nuove modalità di accesso al discorso e alla voce che di conseguenza hanno supportato e reso necessario lo sviluppo delle teorie e dei metodi della linguistica, probabilmente le videoregistrazioni hanno permesso l'espansione del repertorio dei ricercatori" (Jewitt, 2012, p.2).

D'altra parte, trattandosi di un vettore di informazione piuttosto che di una informazione in senso stretto (Brophy, 2004) è necessario che l'uso dei video sia iscritto in un disegno di ricerca appositamente strutturato. Ad esempio, alcuni tra i progetti più recenti, in particolare in ambito francofono, prevedono un impianto che integra la raccolta di dati e di esperienze con strumenti che consentono l'emergere dei punti di vista dei partecipanti, le loro riflessioni sulle pratiche e il confronto tra queste.

In ambito anglosassone, l'approccio più noto è rappresentato dalla *Classroom Video Analysis*. Avvalendosi prevalentemente di video predisposti per le successive misurazioni di indicatori di performance e di una analisi in forma scritta, gli studi più recenti si sono concentrati sulla progettazione di strumenti adeguati all'obiettivo di mettere in grado i docenti di analizzare sequenze di insegnamento videoregistrate. Durante le sessioni, la consegna è di "pensare ad alta voce" verbalizzando cosa si fa nell'esecuzione delle azioni, giustificando le procedure utilizzate, allo scopo di identificare cosa gli insegnanti fanno e come lo applicano in classe (Kersting, 2016). L'ipotesi di fondo è che l'intero processo di insegnamento poggia sull'assunto di una crescente capacità del docente di interpretazione del docente, come attestato da numerosi gli studi volti a identificare lo stile del docente esperto: *there seems to be some agreement that the knowledge of expert teachers is organized and structured differently from that of novices*" (Kersting, p.98). Analizzare un video è ovviamente differente dal trarre senso in ciò che succede in classe mentre sono in atto i processi di insegnamento, tuttavia, le ricerche esaminate suggeriscono che gli insegnanti che meno sono in grado di analizzare videoregistrazioni di lezioni sono probabilmente anche più in difficoltà nell'affrontare la complessità delle situazioni nel vivo dell'aula (ibid, p.103)

In conclusione, le qualità proprie delle videoregistrazioni le rendono particolarmente indicate, a nostro parere, nei casi in cui ci si confronti sul campo con situazioni di interazione sociale complessa e prolungata nel tempo grazie alla loro capacità di cogliere i dettagli di comunicazioni multimodali (movimenti, gesti, espressioni, sguardi, esitazioni, ecc.).

Alcuni dei limiti evidenziati nell'uso dei video, come la parzialità delle riprese, possono essere evitati (utilizzando contemporaneamente più videocamere) o reinterpretati come particolarità positiva dello strumento (la possibilità di selezionare un solo aspetto della realtà: la videocamera in funzione di filtro) (Jewitt, 2012, p.5); ma, soprattutto, possono essere

ovviati in presenza di strumenti ulteriori correlati alle riprese: nel nostro caso, interviste di esplicitazione e di autoconfronto.

6.2.2 Tecniche di autoconfronto e di co-esplicitazione

La successione di attività che si susseguono nello svolgimento di compiti ripetuti si realizza con una frequenza tale da creare schemi di azione irriflessi perfino nel caso di un ambito complesso e imprevedibile, come discusso in precedenza, quale quello dell'insegnamento. Nello specifico questo processo di automatizzazione può riguardare tanto attività materiali quanto processi cognitivi; a riprova di ciò, come nel caso di altre categorie di professionisti, spesso gli insegnanti stessi faticano a rispondere esaustivamente alla richiesta di descrivere e giustificare quanto fatto in classe. Questo ha portato a formulare l'ipotesi che nella pratica umana sia presente una componente 'opaca', di cui l'attore stesso non è perfettamente consapevole.

Le tecniche di autoconfronto e di esplicitazione che andremo a illustrare riposano sul comune assunto che sia indispensabile la mediazione del linguaggio per far emergere e rendere accessibile questa dimensione (Vinatier, 2007). Largamente usate per interventi di formazione iniziale degli insegnanti, queste rimangono tuttavia scarsamente impiegate nell'ambito della formazione in servizio, nonostante procedere ricorsivamente ad attribuire significato alla propria esperienza di insegnamento attraverso l'analisi di alcune sequenze dello stesso, venga ormai considerato una risorsa per lo sviluppo professionale.

A partire da queste premesse numerosi sono gli strumenti proposti per il lavoro di analisi a posteriori con l'obiettivo di rendere esplicito il pensiero dei docenti e la loro coscienza pre-riflessiva che approfondiremo; in una parola, ciò che è considerato significativo da parte dell'insegnante stesso. Le tecniche di protocollo verbale (codifica degli enunciati di un soggetto in risposta alle domande di chiarificare il ragionamento che sta dietro la realizzazione di uno specifico compito) e le più flessibili interviste di autoconfronto consentono di superare i limiti degli approcci che utilizzano solo l'osservazione che non consentono di accedere al ragionamento e alle conoscenze messe in opera quando si agisce.

L'intervista di autoconfronto

Rifacendosi a Vygotskij, Clot (2000) considera l'intervista di autoconfronto uno dei possibili metodi indiretti che secondo lo psicologo sovietico rendono accessibile il significato di un'attività, normalmente alla portata solo del soggetto agente.

L'origine di questa tecnica risiede nelle ricerche della psicologia e dell'analisi ergonomica del lavoro che Bloom (ispirandosi ad approcci etnografici) ha introdotto nell'ambito delle

scienze dell'educazione negli anni Cinquanta come “*stimulated recall*” collegata alla registrazione dei comportamenti degli studenti in classe mentre è stato Nielsen negli anni Sessanta a coniare l'espressione “autoconfronto” (Guerin et al., 2004). L'autoconfronto come tecnica è stato formalizzato da Pinsky e Theureau (1985, 1987) nell'ambito di alcune ricerche in campo sanitario e industriale, sulla base di precedenti esperienze di etologia di von Cranach (von Cranach, Kalbermatten, Indermuhle, Gugler, 1982).

L'intervista di autoconfronto può essere dunque definita come uno strumento di ricerca la cui specificità consiste nel mettere un soggetto a confronto con quante più possibili registrazioni del suo comportamento e nel domandargli di commentarlo (Boubée, 2010, p.2); l'obiettivo è quindi quello di portare alla luce le procedure utilizzate da un soggetto durante la sua attività e i valori cui questa si è ispirata. Boubée ne ricorda le due varianti a) autoconfronto semplice (un soggetto di fronte, nel nostro caso, alla registrazione di una propria lezione) e autoconfronto incrociato (colleghi che si confrontano con una o più registrazioni di lezioni). In quest'ultimo caso l'attività che è sempre in una certa misura di co-analisi data la presenza del ricercatore, in quest'ultimo caso si arricchisce grazie all'incontro tra professionisti che hanno già potuto analizzare criticamente la propria pratica nelle precedenti sessioni di autoconfronto.

Tutte le interazioni verbali che si verificano in una situazione di autoconfronto prendono il nome di verbalizzazioni e, in riferimento a quelle dell'intervistato, possono essere a) simultanee (durante l'azione); b) posticipate (sulla base del ricordo); c) posticipate col supporto di tracce o registrazioni (più precise della memoria). La scelta di ricorrere a quest'ultima variante richiede come condizione necessaria l'accesso a tracce delle azioni dell'attore; da questo punto di vista, la possibilità di disporre sempre più di frequente di dati in video dell'attività in classe, che consentono di reimmergersi nell'esperienza vissuta, ha contribuito al recente incremento delle ricerche che si avvalgono delle tecniche di autoconfronto.

Lo scopo consiste nel fornire al soggetto gli strumenti per “prendere in mano” la propria attività in classe recuperando il senso di ciò che fa: questo è reso possibile, “in un va-e-vieni vygotskijano tra pensiero e linguaggio, a partire da un confronto tra quello che vuole fare, quello che c'è da fare, quello che vorrebbe fare, quello che avrà potuto fare e quello che sarebbe da rifare” (Clot, 2008 in Moussay, Flavier, 2014, p.100). I suoi vantaggi sono evidenti: in primo luogo permette di accedere alla conoscenza di un soggetto, alle sue motivazioni nell'agire e nelle procedure adottate; consente la conservazione della situazione reale e del suo contesto nella dinamica dell'azione; è di supporto per la memoria e

contribuisce a un'accresciuta riflessività per il soggetto intervistato; facilita la cooperazione nell'analisi tra ricercatore e partecipante. L'autoconfronto incrociato, soprattutto, favorisce le due ultime dinamiche e la possibilità di percepire un eventuale scarto, come abbiamo sottolineato, tra ciò che è prescritto dal ruolo e le pratiche implicite (Theureau, Jeffroy et al., 1994; Clot, 1999).

Un altro grande vantaggio, che ne costituisce anche uno degli obiettivi, è lo sviluppo e l'incremento del potere d'azione del soggetto nel ricostruire il senso dell'attività in classe. Secondo Leontyev (1975) un'attività ha senso per il soggetto nella misura in cui lo scopo delle sue azioni è in linea con le sue motivazioni; mentre l'efficienza di un'attività implica che ci sia corrispondenza tra lo scopo e le operazioni relative. Nel caso in cui le azioni richieste dal ruolo (o presunte tali) trovino difficoltà nel connettersi con le ragioni professionali profonde del docente, quest'ultimo si 'ritrae' agendo in modo contrariato, causa e conseguenza della sensazione di mancanza di senso in ciò che si fa. Nell'intervista di autoconfronto queste dinamiche possono essere portate in luce e fatte oggetto di sforzi per trasformare il proprio agire in classe (Moussay, Flavier, 2014, p.101). Secondo Engestrom, (2000) proprio le tensioni, se percepite, possono essere piuttosto che un freno all'attività professionale, uno stimolo alla riflessione e alla ridefinizione dell'azione.

Se uno dei vantaggi dell'intervista di autoconfronto è la paritetica co-analisi tra soggetto e ricercatore, che evita la maggior parte dei possibili errori di interpretazione, tuttavia questo strumento racchiude alcune criticità.

Le difficoltà connesse a questa tecnica, soprattutto nella declinazione dell'autoconfronto incrociato, riguardano l'eventuale ritrosia nel mostrare il proprio modo di agire in classe ai colleghi nonché il considerevole impegno temporale (doppio rispetto all'autoconfronto semplice). Inoltre, dal punto di vista del ricercatore, l'intervista non è semplice da condurre e l'ascolto attento può risultare più difficile per la necessità di gestire lo scorrere del video.

Più in generale, Boubée riporta altri limiti che fanno riferimento alle tradizionali riserve di orientamento comportamentista di fronte a dati frutto di introspezione. Critiche vengono anche dalla psicologia cognitiva che sottolinea come sarebbe più adeguato che la verbalizzazione avvenisse durante l'azione, in una sorta di *think aloud* considerato più attendibile rispetto al *think after*. Una terza categoria di obiezioni, che riguarda tutte le metodologie di intervista per la ricerca, evidenzia come i resoconti verbali, simultanei o retrospettivi, vengano effettuati in un contesto che non è quello dell'azione reale (Boubée, 2010, p.49). Secondo l'autore, il bilancio tra vantaggi e limiti è comunque positivo e ha di

fatto determinato la sua adozione in numerosi ambiti di ricerca oltre quello della formazione degli insegnanti: l'arbitraggio sportivo, il lavoro amministrativo, la guida dei treni, ecc.

Ma, attenzione. Nell'ambito della ricerca qualitativa i metodi più frequentemente utilizzati sono le interviste, i focus group l'osservazione diretta, mentre l'associazione di metodi di osservazione e verbalizzazione sono ancora piuttosto rari (Boubée, 2010, p.50). Invece, proprio la duplice fonte di dati (l'osservazione e dal dichiarato) può mettere al riparo da errate interpretazioni: utilizzare solo l'intervista, senza la visione della registrazione dell'attività da analizzare, espone al rischio di deformazioni retroattive della memoria e di disallineamento tra il dichiarato e la situazione concreta; utilizzare solo l'osservazione, senza farvi seguire un autoconfronto rende difficoltoso risalire all'implicito sottostante ogni azione che non è né formalizzato né cosciente.

Infatti, il metodo dell'autoconfronto stabilisce "un dialogo centrato sull'attività reale in classe che si svolge evitando i limiti delle impostazioni tradizionali di intervista e di indagine centrate sulle azioni evidenti [...] per prendere invece in considerazione i dati soggettivi che possono rendere manifesti i significati che il soggetto attribuisce all'azione" (Moussay, Flavier, 2014, p.100). La verbalizzazione secondo questa tecnica diventa così complemento al dato registrato mediante osservazione o videoregistrazione ma un complemento imprescindibile per cogliere il significato delle azioni alla luce delle intenzioni dell'attore e della sua interazione con la situazione.

L'intervista di esplicitazione

Al pari dell'autoconfronto, l'intervista di esplicitazione è finalizzata alla verbalizzazione (di solito orale) dell'azione, cioè a far emergere le procedure usate dal soggetto nel corso della sua attività. Anche qui il punto di partenza è rappresentato dall'ipotesi che in ogni azione, anche la più astratta e concettualizzata, sussista una parte di procedure, di strategie decisionali e di conoscenze applicate che non è né formalizzata né cosciente. Tale dimensione implicita solitamente non emerge da un semplice resoconto poiché, come esseri umani siamo naturalmente portati a concentrarci sulle nostre reinterpretazioni di quanto accaduto, i nostri giudizi, le descrizioni del contesto, nonché giustificazioni per il proprio operato, ecc.

Con l'elaborazione di questo tipo particolare di intervista, invece, Vermersch (1994) propone un insieme di tecniche specifiche per indirizzare e mantenere il discorso dell'attore/intervistato sulle azioni svolte, aiutandolo a concentrarsi su componenti singole di azioni complesse e richiamandolo a rimanere ancorato agli avvenimenti rappresentati. Il merito di Vermersch è quello di aver approfondito il tema in termini molto operativi,

affrontando le difficoltà connaturate a una modalità di espressione del vissuto che, di per sé, non è spontanea ma necessita di una guida.

Vissuto emotivo, sensoriale e immaginativo si affiancano al vissuto dell'azione nella ricostruzione della sequenza degli atti elementari che il soggetto ripercorre secondo uno schema logico-cronologico (Vermersch, 2005, p.42). L'esplicitazione deve tendere a coincidere quanto più possibile con una descrizione, che può assumere un livello di definizione più o meno alto, del vissuto dell'azione e non con una sua concettualizzazione, che spesso ne rappresenta una mappa già elaborata (dall'attore o da altri) (Vermersch, 2005, p.43).

Vermersch categorizza le possibili deviazioni della verbalizzazione dal canale della descrizione procedurale (il vissuto dell'azione). Queste derive si concretizzano in verbalizzazioni che riguardano:

- contesti, circostanze e ambiente, ovvero i riferimenti di tempo e spazio, ai riquadri istituzionali;
- saperi teorici e procedurali formalizzati, consegne, ovvero tutto ciò che nell'ottica dell'intervistato giustifica o dovrebbe giustificare razionalmente un comportamento dal punto di vista delle conoscenze accreditate dalla professione;
- finalità, intenzioni motivi, ovvero gli obiettivi coscienti che il soggetto si pone preliminarmente e contestualmente all'azione;
- giudizi soggettivi, opinioni, ovvero valutazioni a posteriori dei risultati, commenti su persone o situazioni pregresse (e quindi esterne rispetto alla registrazione), ecc.

Queste categorie di informazioni sono in un rapporto concorrenziale con gli aspetti procedurali dell'azione (saperi pratici, azioni mentali e materiali), vero oggetto di interesse e prima preoccupazione dell'intervistatore durante la sessione.

Infatti, più che in altri contesti di intervista, il ruolo di guida del ricercatore diventa fondamentale per indirizzare la parola verso un registro non spontaneo. In particolare, nel cercare di mantenere un equilibrio tra l'ascolto aperto (Rogers) e il richiamo al compito ci attenersi, il ricercatore dovrà assumere un atteggiamento riflessivo continuo durante le sessioni. Questa attenzione, da attivarsi in qualsiasi contesto di formazione, diventa imprescindibile soprattutto in una situazione tra pari, ovvero tra adulti. In cui più facilmente si possono generare dinamiche interpersonali di sfida, di identità, di potere (Berne, 1964). Vi è crescita dal punto di vista della professionalità solo quando vi è una cooperazione tra insegnante e formatore per cui è necessario l'atteggiamento autoriflessivo di quest'ultimo che

deve evitare di proporre soluzioni preconfezionate così come di partire da domande che non originano dall'esperienza dell'intervistato in reazione alla registrazione o da una sua richiesta esplicita

Il contributo di Vermersch, concentrato sull'attuazione delle procedure di esplicitazione non è tuttavia privo di fondamenti teorici, che lo avvicinano al programma di ricerca del Corso d'Azione (Theureau, 2004, 2006, 2009; Pinsky, 1992). Si può collocare l'origine epistemologica di entrambi innanzi tutto nel paradigma dell'enattivismo (Varela, Thompson, Rosch, 1991); secondariamente, nell'ipotesi della coscienza pre-riflessiva, legata alle elaborazioni filosofiche di Sartre (1943).

L'esplicitazione della coscienza pre-riflessiva non può quasi mai verificarsi nel tempo stesso dell'azione se non al prezzo di comprometterla e che dovrà quindi avvenire a distanza temporale rispetto all'attività analizzata cui fa riferimento. Questo apre il tema della memoria e del ricordo che sono situazionali e dinamici, ovvero costruiti in situazione e ricostruiti grazie a un ri-calarsi in essa attraverso osservazioni o registrazioni. Tale concezione è alternativa a quella di una memoria, e quindi dell'attività del ricordare, concepite rispettivamente come 'magazzino' e come richiamo diretto e meccanico da questa sorta di deposito. Anche perché se l'attore si trova ad essere troppo distante, temporalmente ma anche cognitivamente dall'azione compiuta, si corre il rischio che ricostruisca il passato in funzione della sua condizione presente (che incorpora quindi, oltre ai vissuti successivi, anche una maggiore rielaborazione inconscia della situazione analizzata). L'espressione della coscienza pre-riflessiva è favorita dalla decisione, condivisa con l'intervistato, di non focalizzare l'attenzione solo su uno o più aspetti predeterminati ma di lasciare aperta la possibilità che anche parti non immediatamente ricche di significato possano suscitare considerazioni per l'analisi (Theureau, 2010, p.295).

Una differenza importante tra l'approccio del Corso d'Azione e la proposta di Vermersch di una pragmatica delle interviste di esplicitazione risiede nell'atteggiamento nei confronti di nuove 'prese di coscienza'⁶⁹, ovvero di riflessioni sulle tracce registrate frutto di riflessioni non strettamente circoscritte al momento dell'azione. Se secondo l'approccio di Theureau è necessario limitarne l'insorgere ed evitarne una eccessiva influenza nell'ambito

⁶⁹ "Uno dei primi risultati delle nostre ricerche, accanto all'analisi della presa di coscienza in quanto tale, è quello di mostrare che l'azione di per se stessa costituisce un sapere autonomo e una competenza già considerevole. Infatti, anche se si tratta solo di un 'saper fare' e non di una conoscenza cosciente nel senso di una comprensione concettualizzata, esso costituisce comunque l'origine di quest'ultima, poiché la presa di coscienza è quasi sempre in ritardo su tutti i punti, e spesso in modo molto accentuato, su quel sapere iniziale che è dotato di una notevole efficacia, anche se privo di coscienza" (Piaget, 1972 in Vermersch, 2005, p.172).

dell'intervista, al contrario Vermersh le include a pieno titolo tra i possibili obiettivi del colloquio.

Dal punto di vista della nostra ricerca lo strumento dell'intervista di esplicitazione è particolarmente utile a porre una situazione reale di insegnamento in una prospettiva di ricerca: l'impiego come base per la discussione di videoregistrazioni, infatti, consente di inquadrare l'attività dell'insegnante secondo un punto di vista non abituale che favorisce la presa di coscienza e una eventuale ricostruzione di senso (Moussay, Flavier, 2014, p.116).

6.3 Superare l'isolamento docenti

Gli approcci presentati, oltre alle proprie intrinseche potenzialità nel campo dei più vari settori di ricerca, nell'ambito della formazione dei docenti presentano un ulteriore valore aggiunto.

In un contesto lavorativo caratterizzato da un ritorno a livelli elevati di disoccupazione, ma soprattutto da una fluidità degli inquadramenti tradizionali e da una esigenza senza precedenti di (ri)nnovarsi, la capacità di un professionista di scambiare saperi ed esperienze e di costituire reti di condivisione attorno alle modalità di svolgimento del proprio mestiere è diventata centrale. Fino a qualche decennio fa il mondo del lavoro poteva assomigliare a una serie di percorsi obbligati seguiti senza dubbi o problemi fino alla naturale conclusione della carriera. Secondo Bauman (2012) un professionista oggi ha la necessità (più che la possibilità) di comporre autonomamente il proprio percorso lavorativo facendo leva sulla cooperazione e il confronto con inter- e intra- categoriale dimostrando “doti di apertura e curiosità, convivialità e comunicazione – mettendo in vendita se stesso, tutta la propria persona, come bene unico e insostituibile, capace di arricchire la qualità della squadra” (p.108). Sempre più spesso, dunque, in altri ambiti lavorativi le occasioni di scambio reciproco di esperienze e di messa in comune delle soluzioni di problemi vengono ricercate e favorite perché “quello che nei modelli organizzativi precedenti poteva essere un tempo finalizzato a produrre individualmente, ora appare più un tempo orientato a condividere un risultato collettivo che richiede di generare e utilizzare conoscenza in team” (Gualtieri, 2013, p.12).

Per quanto riguarda il caso degli insegnanti, al contrario, questi aspetti non trovano considerazione per diversi ordini di motivi. Innanzi tutto, la natura stessa del mestiere, se malamente inteso come trasmissione di un sapere codificato e immutabile, legittima chi insegna a sentirsi immune ai cambiamenti; le condizioni di svolgimento del lavoro configurano poi una situazione di separazione anche fisica dai propri colleghi che Perrenoud (in Maulini, 2015) definisce di “autonomia isolata”; infine, il portato delle due precedenti

considerazioni si cristallizza in un'abitudine (frequentemente riscontrata) a sentirsi padroni nella propria aula, considerando alla stregua di un'intrusione o una minaccia qualsiasi tentativo esterno di 'entrare nella sua classe'.

Invece, anche per i docenti, aprire la propria aula allo sguardo di colleghi o ricercatori permetterebbe l'emergere di elementi utili a migliorare una pratica autoreferenziale. Come tutti i casi in cui ci si confronta con un oggetto complesso, quale sicuramente è l'insegnamento, moltiplicare i punti di osservazione arricchisce il grado di comprensione dello stesso.

Lave (1991), a partire da ricerche relative agli apprendimenti artigianali tradizionali nelle società preindustriali e dalla concezione interazionista e culturalista, ha approfondito la nozione di comunità di pratiche. Il concetto di "comunità di pratiche" condensa numerose tendenze di ricerca in ambito organizzativo e pedagogico; origine e conseguenza di ricerche sull'*empowering*, sulla conoscenza situata, sull'apprendimento trasformativo, ecc. e consente di costruire categorie nuove per leggere a 360° le attività lavorative e d'insegnamento del nuovo millennio.

L. Fabbri (2010) ricorda la distinzione operata dalla Arendt tra *homo laborans* (simile alla bestia da soma che fatica svolgendo compiti esecutivi e routinari) e *homo faber* (non si chiede *come?* ma *perché?*, giudice del lavoro e delle pratiche materiali) e riprende da Sennett la proposta di superare la dicotomia attraverso la figura dell'*uomo artigiano* che non comincia a pensare dopo aver smesso di lavorare ma integra pensiero teorico e pratico. "Il professionista esprime una razionalità contestuale, cioè nuove forme di azione e di ragionamento pratico orientate all'oggetto di lavoro, alle interazioni con gli altri, al contesto e a tutte le risorse che in esso sono presenti" (Fabbri, Rossi, 2010, p.22). Metafora altrettanto evocativa, al punto da potersi pensare come categoria interpretativa dell'apprendimento delle pratiche lavorative, è quella proposta dell'*apprendista* (Lave, Wenger, 2006) che impara immergendosi in una comunità esperta e apprende non solo gesti meccanici ma il senso del proprio lavoro.

A nostro parere, la qualità di un progetto formativo per insegnanti in servizio dipende anche dalla sua capacità di gettare le basi per la costruzione di gruppi di collaborazione tra colleghi che sappiano sopravvivere alla conclusione dell'intervento, come soluzione possibile al "predominio per gli insegnanti novizi di una formazione disciplinare e di un lavoro solitario" (Ria, 2009). Da questo punto di vista, occorre calibrare attentamente la proposta di percorsi di formazione in servizio in una realtà scolastica in cui generalmente la cooperazione tra colleghi sia assente o, tutt'al più, circoscritta al puro adempimento (vissuto come un vero e proprio fronteggiamento) delle numerose incombenze burocratiche.

In estrema sintesi, la formazione attraverso l'uso di videoregistrazioni è un ottimo strumento di socializzazione delle pratiche, delle norme, delle credenze e consente anche di prendere visione di lezioni tenute da altri docenti, esperienza che, altrimenti, un insegnante, generalmente chiuso nella propria aula, non avrebbe mai la possibilità di realizzare.

6.4 Approcci di particolare interesse

In una ricerca o in un contesto di formazione continua degli insegnanti, i metodi e gli strumenti sopra indicati consentono di produrre dati tratti dagli eventi reali sui quali esercitare analisi a partire da punti di vista differenti. Ma quale potrebbe essere il modo migliore per analizzare l'agire didattico ed educativo di un insegnante e favorirne la crescita professionale attraverso la creazione di nuova conoscenza? All'interno del panorama di ricerca che abbiamo sintetizzato, alcuni approcci specifici ci sembrano indicati in vista di un'efficace applicazione alla formazione in servizio di docenti di scuola secondaria di secondo grado nel contesto italiano.

Due contributi in particolare racchiudano indicazioni fondamentali che hanno guidato le scelte per la progettazione del nostro impianto di ricerca.

Uno è quello di Santagata, che in alcuni studi ha evidenziato, tramite analisi approfondite dei discorsi nella classe, l'impatto positivo delle videoregistrazioni sulle strategie usate dai docenti di fronte agli errori degli studenti (Corazza, Matteucci, Santagata, 2015). Il modello di formazione attorno a cui sono stati organizzati e condotti alcuni progetti di ricerca (Santagata, 2010; Santagata, Guarino, 2011; Santagata, Yeh, 2014) prevede l'applicazione del Lesson Analysis Framework (Santagata, Zannoni, Stigler, 2007; Santagata, Angelici, 2010) per analizzare le dinamiche di insegnamento attraverso il ricorso a lezioni videoregistrate. Falcinelli fa risalire questa metodologia agli esperimenti – inizialmente condotti nelle scuole giapponesi e poi diffusi negli Stati Uniti – sullo sviluppo professionale degli insegnanti nell'ambito del TIMSS Video Study (2016).

Nel concreto, il Lesson Analysis Framework consiste in un processo durante il quale, a partire dagli obiettivi didattici relativi a una singola lezione del docente, si analizza insieme a quest'ultimo una registrazione dell'attività in classe, alla ricerca di evidenze dell'apprendimento degli studenti rispetto a un obiettivo inizialmente dichiarato. L'unità di analisi è quindi la lezione e l'obiettivo consiste nell'individuare le condizioni affinché gli insegnanti possano imparare dalla pratica del lavoro quotidiano in classe e dai colleghi disposti ad un confronto come dei veri e propri studenti: "*teachers as learners*". Santagata (2012) definisce quattro fasi successive in cui si articola un intervento:

- la definizione insieme agli insegnanti partecipanti di uno o più obiettivi di apprendimento;
- l'identificazione della tipologia di registrazione che meglio si presta a mettere in luce gli aspetti fondamentali legati a questi obiettivi;
- la proposta di una griglia di osservazione come strumento di orientamento alla visione;
- la predisposizione di strumenti di valutazione per verificare se e in che misura ci sia stato un apprendimento.

Di questo modo di procedere attraverso l'uso di video, apprezziamo soprattutto lo sforzo per mantenere un alto grado di analiticità nell'affrontare temi ampi e complessi come quelli in gioco nella formazione degli insegnanti a partire da materiali poco standardizzati.

Un altro approccio significativo da cui abbiamo tratto ispirazione, è quello dei *video club*.

Se nel 1994 Goodwin definisce la "*Professional vision*" in ambito archeologico "un modo di vedere definito dagli obiettivi, dai metodi e dagli strumenti di una professione", è di Sherin e van Es (2002)⁷⁰ una sua applicazione al mondo dell'insegnamento. Abbiamo già presentato i presupposti teorici ed operativi dei lavori che sono stati da loro pubblicati tra 2002 e il 2005; in questa parte del nostro lavoro ci sono risultate particolarmente utili le ricerche compiute tra il 2006 e il 2010 volte a indagare un possibile sviluppo della *Professional vision* attraverso l'organizzazione e il monitoraggio di *video club*: questi sono "sono un ambiente di sviluppo professionale nel quale gruppi di insegnanti si trovano per visionare e discutere insieme videoregistrazioni delle lezioni dei partecipanti (van Es, Sherin, 2006, p.25).

Nell'ambito dello sviluppo professionale dei docenti, abbiamo già visto il ruolo della "attenzione selettiva" e della riflessione sugli eventi così selezionati in attività di formazione basate sull'osservazione del comportamento in classe dei docenti, ma questo è maggiormente realizzabile attraverso lezioni videoregistrate (Sherin, 2007). Infatti, l'interesse a lavorare sulla prospettiva dello sguardo di un docente si scontra con la difficoltà di fermare il flusso dell'azione per lasciare spazio a momenti di esplicitazione e riflessione sull'operato in tempo reale: "l'applicazione della visione professionale avviene in maniera fugace e distribuita in tutti i momenti che costituiscono le interazioni in classe che sono ininterrotte. Non è realistico pertanto aspettarsi che sia possibile mettere "in pausa" momentaneamente la lezione per chiedere di continuo al docente cosa sta facendo in quel preciso momento e interrompere così il flusso della lezione" (Sherin M.G., Russ, Sherin B.L., Colestock, 2008, p.28). Anche

⁷⁰ Le autrici hanno dedicato a queste ricerche alcune pubblicazioni: Sherin, van Es tra il 2002 e il 2010.

l'osservazione in classe delle interazioni o della didattica da parte di un collega o di un ricercatore ancora non mette in grado chi insegna di osservare direttamente se stesso mentre agisce.

Una particolarità propria di questo approccio, rispetto ad altre esperienze di video-formazione dei docenti, è dunque costituita dalla organizzazione di *video club*. Infatti, a differenza di programmi nei quali la visione e l'analisi delle lezioni registrate può avvenire solo *una tantum* e sulla base di vincolanti istruzioni di un ricercatore esterno, le sperimentazioni condotte prevedono un periodo prolungato durante il quale gruppi di docenti si ritrovano una volta al mese a vedere e discutere video di lezioni proprie o di colleghi. E' la partecipazione ricorrente a questi incontri in un *video club* che sembra giustificare i risultati conseguiti dall'approccio in termini di miglioramento della pratica professionale dei docenti⁷¹. L'organizzazione dei video club, pertanto, si differenzia da altre proposte di formazione dei docenti tramite analisi di lezioni video-registrate per il suo carattere collettivo e, non da ultimo, per l'assenza di un ricercatore nel ruolo di guida del processo: "noi crediamo, infatti, che riflettendo sui video, in assenza di richieste esterne, gli insegnanti riescano a trovare nuove modalità di evidenziare gli elementi significativi delle lezioni analizzate" (ivi).

Sono i docenti stessi a sottolineare gli effetti positivi: più volte i partecipanti alle ricerche impostate sull'impiego dei *video club* affermano che l'esperienza è positiva in sé ma soprattutto per le sue ricadute sulle loro pratiche di insegnamento. E' possibile infatti, riscontrare una evoluzione tra i primi incontri, durante i quali i docenti si limitano prevalentemente a elencare gli eventi che ritengono degni di nota, e gli incontri successivi quando cominciano a interpretare gli eventi rilevati e, infine, ad attribuire loro un senso (Sherin M.G., Russ, Sherin B.L., Colestock, 2008, p.30).

Per concludere tornando a Goodwin, "l'abilità di rilevare gli elementi significativi [nella propria prassi professionale] non alloggia nella mente individuale di un soggetto ma piuttosto all'interno di una comunità di competenti professionisti. Pertanto, la *Professional vision* non è puramente un costrutto mentale ma si compie attraverso un competente dispiegamento di pratiche situate in uno specifico contesto (Goodwin, 1994, p.626).

⁷¹ "Siamo convinte che i *video club* che abbiamo analizzato siano come dei forum efficaci nei quali gli insegnanti possono sviluppare nuove abilità analitiche [...] soprattutto in virtù del fatto che le interazioni in classe vengono prese in esame senza il vincolo di istruzioni dettagliate" (Sherin, van Es, 2009, p.32).

6.5 Conclusioni

Al di là della specificità delle metodologie e degli strumenti trattati, ci sembra possibile pervenire a un livello successivo di argomentazione e formulare alcune conclusioni che costituiscano non un punto di arrivo bensì un punto di partenza per il nostro lavoro di ricerca.

Se l'analisi del lavoro aveva permesso di portare alla luce lo scarto tra compito prescritto e compito eseguito, le tecniche esaminate in questo capitolo chiariscono la presenza anche di un altro tipo di scarto, che sussiste tra conoscenza nell'azione e consapevolezza dell'azione: in altre parole il disallineamento spesso rilevante tra i saperi pratici applicati nel lavoro quotidiano in classe e la coscienza esplicita che gli stessi attori ne hanno. Da un punto di vista metodologico, utilizzare video per creare un "effetto specchio" è particolarmente significativo in contesti formativi perché contribuisce a colmare questo gap tra le azioni pratiche e contestuali e le rappresentazioni teoriche spesso implicite (Cescato, Bove, Braga, 2015).

Questo avviene quando si chiede al docente di raccontare ciò che avviene in una sequenza di insegnamento portando il discorso su ciò ritiene significativo (Tochon, 2007). Infatti, l'attività meta-cognitiva richiesta nell'analisi dei dati consente di prendere distanza dalle proprie azioni e dall'autoreferenzialità del punto di vista soggettivo: rivedere se stessi in azione è come osservarsi dall'esterno, attraverso l'occhio di una videocamera (Corazza, 2012, p.19) e addirittura a distanza di tempo.

Un tale approccio, insieme di posizioni concettuali e strumenti operativi, si configura come un modo di rivolgere l'attenzione verso un'azione compiuta da se stessi per favorire un'analisi del proprio operato, ovvero come esplicitazione differita della coscienza pre-riflessiva: "Quando Galileo ha diretto il proprio telescopio verso il cosmo ha rivoluzionato la concezione del mondo che collocava la terra al centro dell'universo. Ipotizziamo che, dirigendo una telecamera verso noi stessi, si possa utilizzare le videoregistrazioni per rivoluzionare il modo di concepire noi stessi" (Fletcher, Whitehead, 2003, p.231)

Qual è, quindi, la finalità ultima? Innanzi tutto servirsi di un metodo adeguato per comprendere il senso che l'insegnante attribuisce al proprio operato; i principi che guidano i suoi gesti; e i saperi cui ricorre. In secondo luogo intervenire nella realtà scolastica offrendo un effettivo supporto al miglioramento continuo dei docente dotandoli della capacità di imparare ad imparare dal loro lavoro quotidiano, dagli alunni e dai colleghi. Infine, il passaggio successivo sarà quello di trasferire nel lavoro in classe la consapevolezza riflessiva affinata durante le sessioni di analisi.

PARTE TERZA

La ricerca

CAPITOLO 7 - Il progetto e il percorso di ricerca

Definiti il quadro teorico di riferimento, i concetti nodali e le principali problematiche relative al nostro tema di interesse, il lavoro di ricerca è proseguito con la messa a punto di un percorso formativo e con la sua attuazione, coinvolgendo gruppi di docenti in alcune scuole secondarie di secondo grado.

Come già evidenziato nella prima parte del lavoro, i limiti delle soluzioni tradizionalmente proposte per rispondere alla domanda di formazione dei docenti in servizio, sono principalmente: un contenuto prevalentemente tecnico-nozionistico, un limitato coinvolgimento dell'insegnante cui spesso è richiesta soltanto una fruizione passiva, un basso livello di aderenza al lavoro quotidiano in classe e una scarsa considerazione del contesto specifico (del territorio, della singola scuola, ...).

Per innescare un processo di sviluppo professionale, abbiamo invece voluto basarci su alcuni requisiti considerandoli imprescindibili: la preoccupazione di intervenire direttamente sull'attività quotidiana dei docenti, l'adozione di strumenti adatti a favorire una presa di distanza dal proprio operato per facilitarne la presa di coscienza e, infine, il riconoscimento dell'importanza del confronto tra professionisti per la costruzione di una comunità di pratiche.

Le attività di ricerca sul campo sono state progettate alla luce di queste premesse, e si articolano come segue:

- esplicitazione della domanda e scelta dell'oggetto di ricerca;
- ideazione del disegno della ricerca;
- scelta dell'approccio metodologico;
- costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati;
- definizione dell'unità di analisi e reperimento;
- realizzazione della ricerca e analisi dei dati.

7.1 Ipotesi e domanda di ricerca

Attraverso le istanze epistemologiche, gli studi applicati e gli apparati strumentali che abbiamo approfondito nei capitoli precedenti, abbiamo argomentato l'ipotesi che la formazione in servizio, se correttamente progettata e realizzata, rappresenti il cardine di un processo che può mettere in grado un insegnante di diventare insegnante esperto. Gli assunti di partenza per andare in questa direzione sono: concepire l'insegnamento come professione e adottare metodologie adeguate e innovative, con un atteggiamento aperto anche nei confronti

delle contaminazioni con altre discipline. La progettazione di un dispositivo di formazione che vuole rispondere a questa sfida può pertanto avvalersi efficacemente di un approccio che sappia integrare, nel contesto pedagogico della formazione di professionisti dell'insegnamento, metodi ed esperienze propri e di altri ambiti.

Nel delineare la nostra ricerca su una proposta di formazione in servizio che risponda agli obiettivi identificati in ottica di crescita professionale orientata allo sviluppo di un'atteggiamento autoriflessivo, si è così deciso di strutturare un percorso per gli insegnanti e di predisporre strumenti di ricerca per raccogliere dati utili a comprenderne e valutarne le potenzialità. A differenza dei contesti di formazione iniziale, lavorare con i docenti in servizio permette a questi ultimi di analizzare la propria pratica, avendo già una certa familiarità con la pratica dell'insegnamento. Anche se sarebbe preferibile non introdurre queste modalità di formazione in uno stadio troppo avanzato dell'arco della carriera (quando ormai routine e abitudini si sono radicate profondamente nel comportamento), sarebbe opportuno lasciare a ciascun docente il tempo di trovare il proprio stile, la propria modalità di tradurre le nozioni specialistiche apprese e di adattare alle proprie caratteristiche personali. Pertanto, andrebbe tenuta concettualmente e metodologicamente distinta la fase di supporto all'ingresso nel servizio (fino ad ora l'anno di prova; da ora in avanti, i due anni all'interno del percorso FIT) dallo sviluppo professionale, proprio di un docente che abbia superato le incertezze iniziali e possa contare su un, ancorché provvisorio, sé professionale.

L'ipotesi di ricerca circa lo sviluppo e il consolidamento di un atteggiamento di attenzione riflessiva alla pratica, si è così concretizzata nella progettazione di un'indagine sul campo avente come oggetto un percorso di formazione rivolto a docenti della scuola secondaria di secondo grado. La scelta di questo grado scolastico è stata effettuata in considerazione del fatto che, nonostante qualche recente iniziativa di aggiornamento, tradizionalmente questa categoria di insegnanti è risultata raramente coinvolta in attività di sviluppo che fosse professionale e non solo culturale o tecnico. In particolare, quindi, il percorso di formazione proposto aveva come scopo non tanto quello di far apprendere specifici contenuti, bensì quello di suscitare e stimolare una disposizione all'osservazione e all'analisi critica delle proprie pratiche didattiche, educative e professionali in generale. Obiettivo dell'indagine era comprendere come gli insegnanti di questo ordine scolastico potrebbero rispondere a un percorso di formazione organizzato a partire dai criteri della professionalizzazione e della pratica riflessiva.

In coerenza con l'ipotesi e con gli obiettivi indicati, abbiamo dunque formulato la domanda che ha guidato la progettazione dell'impianto della ricerca e che ha costituito il punto di riferimento cui guardare ad ogni snodo decisionale delle fasi successive.

La formulazione finale è così risultata: è possibile formare gli insegnanti a un atteggiamento autoriflessivo attraverso la sperimentazione diretta di attività di auto-osservazione, analisi e confronto sulla propria pratica didattica?

Riteniamo che rispondere a questa domanda di ricerca possa avere una rilevanza sia teorica, nella misura in cui potrebbe contribuire ad ampliare le conoscenze sullo sviluppo professionale dei docenti e le sue declinazioni, sia pragmatica in quanto consentirebbe di testare e migliorare un'offerta di formazione in servizio suscettibile di un'eventuale futura diffusione.

7.2 Il disegno della ricerca

Conclusa la fase di elaborazione teorica del percorso di ricerca, concepito a partire dalla ricognizione iniziale della letteratura, si è passati dall'analisi concettuale del problema ad un agire strategico per fornire una risposta alla domanda di ricerca; si è così proceduto a una traduzione operativa di quest'ultima in un disegno di ricerca che è avvenuta sulla base di alcuni principi chiave: flessibilità, utilità e sostenibilità.

Adottare un approccio flessibile si è reso necessario data la eterogeneità degli istituti e dei docenti coinvolti nonché la tipologia di formazione scelta che, data la sua scarsa diffusione, non ha permesso di contare su consolidate esperienze pregresse. Ad esempio, non è stato possibile rispettare un'agenda rigida degli incontri, dato l'intrecciarsi con gli impegni istituzionali dei docenti, questo ha comportato una variabilità soprattutto negli intervalli tra le varie fasi.

Per quanto riguarda il principio dell'utilità, ci riferiamo all'intento di massimizzare le ricadute positive – dirette e indirette – dell'intervento di formazione sul lavoro quotidiano degli insegnanti coinvolti. Molte esperienze di formazione in servizio, infatti, lasciano implicitamente al singolo docente il compito di tradurre nella specificità del proprio contesto quotidiano le novità apprese, operazione che, oltre ad essere tutt'altro che semplice, corre il rischio di essere del tutto trascurata: o perché il docente ritiene finito il proprio sforzo di aggiornamento con la frequenza degli incontri, o perché non è adeguatamente accompagnato nella realizzazione di questa ulteriore imprescindibile fase.

Infine, attenzione particolare è stata posta nel cercare di restare entro i limiti della sostenibilità da parte dei docenti coinvolti. Infatti, la percezione che un'occasione di

formazione sia incompatibile con il carico di lavoro già presente (e vissuto come gravoso) non è solo controindicata in occasione di proposte di ricerca che presuppongono una partecipazione per amore di scienza, ma più in generale scoraggia nelle attività di sviluppo professionale anche il più volenteroso dei partecipanti che, pur procedendo nel percorso iniziato, finisce per abbassare il proprio livello di coinvolgimento. Questa attenzione ha portato a limitare l'invasività della formazione in termini di frequenza degli appuntamenti e di compiti da svolgere, pur salvaguardando la completezza di un percorso articolato.

Il risultato scaturito da questa azione di filtraggio di un programma di formazione ideale attraverso le maglie dei principi sopra esposti è stato infine sintetizzato nei suoi tratti essenziali e operativi in un documento che è stato sottoposto all'attenzione dei docenti individuati nella fase di reperimento.

Presentazione del percorso di formazione

All'interno del disegno della ricerca, il percorso di formazione rivolto agli insegnanti è stato articolato secondo le seguenti fasi (Fig. 8): il cuore dell'indagine sul campo consiste nella videoregistrazione (VR) di una lezione di ogni docente seguita da una sessione di autoconfronto semplice (ACS). Si tratta di una intervista guidata dal ricercatore volta a far esplicitare ciò che vi è di tacito nelle sequenze riprese (pensieri, dettagli colti, decisioni prese, convinzioni). La stessa procedura viene poi replicata nell'autoconfronto incrociato (ACI) alla presenza di uno dei colleghi del gruppo dei partecipanti, scelto di comune accordo, al fine di creare uno spazio di scambio tra pari. Pertanto, ognuno partecipa, in qualità di interlocutore, anche alla sessione di autoconfronto incrociato sulla lezione di un collega.

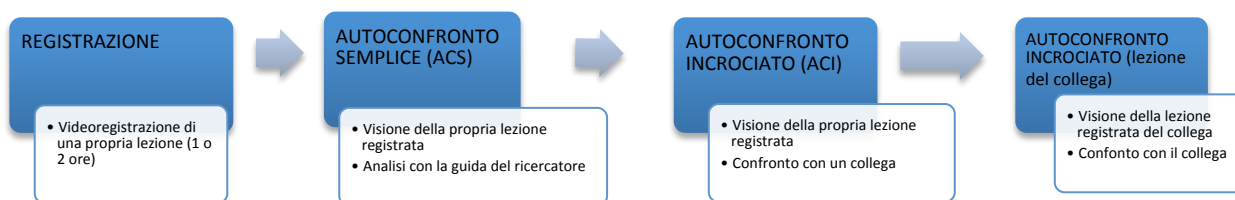


Fig. 8 – Schema delle attività proposte a ciascun docente nell'ambito della formazione

Attorno a questa proposta per i docenti è stato predisposto un impianto di ricerca finalizzato a valutarne l'efficacia rispetto alla domanda-guida. Prima delle fasi già illustrate sono quindi stati previsti due momenti: un'intervista individuale con ognuno dei partecipanti e un focus group che riuniva i docenti di ciascun istituto. L'intervista aveva come scopo primario di approfondire la storia professionale dell'insegnante; l'incontro di gruppo era

mirato a suscitare una discussione e confronto sui temi dell'interpretazione del proprio ruolo in classe, del rapporto tra saperi teorici e pratica quotidiana, della crescita professionale e delle sue cause, della consuetudine alla riflessività. Questa occasione ha rappresentato anche il momento in cui presentare un riepilogo del percorso, chiarire i dubbi residui, stabilire gli impegni di ciascuno e concordare l'agenda, oltre a far sì che si cominciasse a costituire uno spirito di condivisione e di lavoro comune. In coda alle attività di formazione vera e propria è stato organizzato un secondo focus group conclusivo, utile a confrontarsi sulle impressioni circa il percorso svolto e, in generale, a esprimere un giudizio sulle potenzialità formative dello stesso.

L'insieme della attività di ricerca e di formazione portate a termine è rappresentato nello schema (Fig. 9).

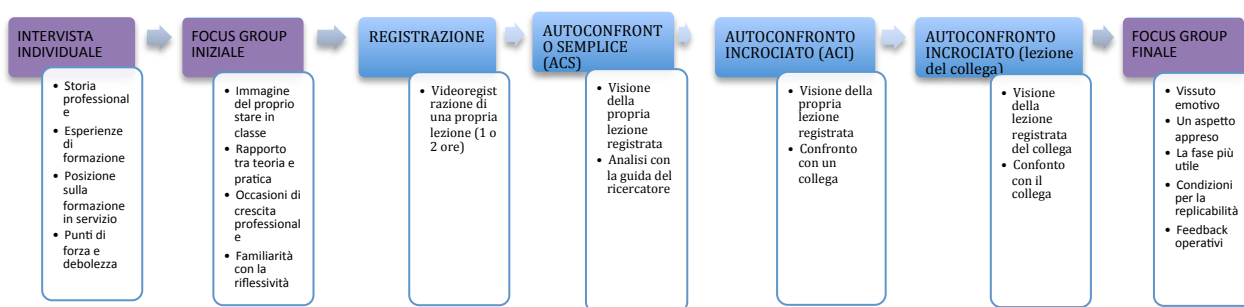


Fig. 9 - Schema complessivo delle attività del progetto di ricerca

Le caratteristiche peculiari (e quasi sicuramente inedite per uno studio con questo grado di articolazione) di questo disegno di ricerca permettono di:

- potersi basare su evidenze dirette del comportamento attraverso la videoregistrazione dell'attività;
- analizzare l'attività professionale potendo accedere al vissuto del soggetto attraverso il suo stesso discorso;
- lasciare aperto il focus del confronto riflessivo, senza definirlo a priori;
- considerare congiuntamente molteplici aspetti della pratica (comportamento situato, contesto specifico, verbalizzazioni, storia personale, ecc.), tenendo conto della complessità sistemica in cui opera chi fa formazione.

Nel loro insieme, queste scelte sono state adottate con l'intento di riconoscere ai docenti coinvolti un ruolo centrale nelle attività di formazione: crediamo infatti che questo possa contribuire a (ri)portare gli insegnanti al centro del proprio sviluppo professionale continuo.

7.3 Quadro metodologico

Gli approcci qualitativi risultano esposti ad alcune critiche, indirizzate soprattutto a rilevarne i caratteri di (presunta) soggettività e asistematicità che non consentirebbero di replicarne i processi secondo i criteri della riproducibilità scientifica e che darebbero quindi luogo a risultati di volta in volta differenti. Spesso quindi vengono definiti, utilizzando una forma di litote, come non-quantitativi facendo coincidere l'area delle ricerche qualitative con la porzione residuale non occupata da strumenti statistici e risultati numerici e "oggettivi".

A fronte di queste posizioni, occorre ricordare che per qualsiasi ricercatore rigoroso verso la propria disciplina, la pretesa di oggettività è priva di significato e può essere fuorviante nella diffusione dei risultati ottenuti. Infatti, rispetto ad un processo di analisi di dati di tipo qualitativo, che fa ricorso a metodi strutturati ma manifestamente soggettivi quali l'interpretazione dei significati e la codifica aperta, nel caso di ricerche quantitative la discrezionalità del ricercatore non sembra interferire nella costruzione dei risultati mentre invece rimane semplicemente nascosta nelle pieghe della formulazione dei quesiti, nella costruzione delle batterie di risposte, nelle decisioni riguardanti il trattamento dei casi dubbi o residuali, ecc.

Riteniamo quindi superato il dibattito circa la superiorità scientifica di un approccio sull'altro, riconoscendo che queste due famiglie di metodologie non sono in conflitto né necessariamente alternative, ma presentano caratteristiche proprie che permettono di generare conoscenza di aspetti complementari della realtà.

Una delle differenze più significative tra i due approcci risiede negli oggetti di ricerca: se l'obiettivo di un'indagine quantitativa è quello di acquisire una conoscenza sulle dimensioni di un fenomeno misurandone una sua parte adeguatamente selezionata per essere rappresentativa del tutto, lo sguardo dell'indagine qualitativa ha invece come scopo la comprensione da più punti di vista di un oggetto specifico del quale intende conoscere gli aspetti più profondi e complessi, per costruire una rete di significati, cause e motivazioni in grado di darne spiegazione. Infatti, il rapporto tra la realtà e la sua rappresentazione che emerge dalla ricerca fa capo a una "relazione di compatibilità e non di corrispondenza" (Cardano, 2006, p.17).

Abbiamo quindi deciso di realizzare un impianto di ricerca qualitativo in quanto più appropriato per giungere a trovare risposta alla nostra domanda: il nostro obiettivo non era misurare l'estensione di dimensioni quantificabili dell'insegnamento, bensì esplicitare aspetti di questa pratica di per sé non evidenti. Infatti, la forma assunta dalle tecniche di ricerca

qualitative tra le varie disponibili è modellata dall'oggetto: è quest'ultimo che definisce la modalità con cui lo si osserva (se si vuole preservare una buona qualità del lavoro).

Oltre a ciò, gli studi qualitativi che prevedono il ricorso a strumenti di registrazione – quale quello intrapreso – tengono conto dei recenti studi *evidence based*, nei quali i dati rilevanti sono appunto rappresentati da ciò che può essere identificato come evidenza. Condividiamo la necessità di un richiamo a un maggiore rigore metodologico, spesso dimenticato nella progettazione di disegni di ricerca qualitativi e ancor più nelle loro applicazioni in ambito educativo dietro l'alibi del non poter ridurre i problemi a meri esperimenti; nondimeno, siamo consapevoli che ricorrere solo alle evidenze presenta delle implicazioni non trascurabili negli studi sulle dinamiche di insegnamento/apprendimento.

Infatti, in nome della validità scientifica convenzionalmente stabilita, qualsiasi possibilità di ricerca che voglia spingersi oltre la superficie documentabile, provando a immergersi più a fondo nella complessità dell'attività didattica, rischia di venire bloccata sul nascere. L'ingovernabilità dei processi e l'impossibilità di isolare sperimentalmente variabili non devono inibire quei tentativi di intervento che mirano a ricostruire interpretazioni plausibili dei fenomeni e proporre soluzioni a problemi esistenti, senza la preoccupazione di ricavare leggi generali. Le ricerche che seguono l'approccio *evidence based* possono ugualmente rappresentare un supporto utile in grado di condensare e riportare lo stato dell'avanzamento della conoscenza in un determinato aspetto; da questo punto di vista, possiamo ritenerci sulla buona strada nella misura in cui i risultati attuali mostrano come le modalità più efficaci per la formazione degli insegnanti siano quelle che presentano un alto grado di vicinanza alla pratica, unitamente a strumenti di osservazione che aiutino a riflettere criticamente su di essa e a confrontarla con quella altrui (Hattie, 2009, p.112).

In ragione di quanto esposto, si è scelto di adottare un approccio qualitativo idiografico (seguendo un paradigma costruzionista) ritenendo che questo possa raggiungere una profondità di analisi e un livello di dettaglio che abbiamo considerato più adatti rispetto a un'indagine quantitativa, più appropriata per effettuare misurazioni ma meno indicata per cogliere le innumerevoli sfaccettature della complessa realtà dell'insegnamento. Infatti, ci si impegna a usare indicatori linguistici (parole) e non metrici (numeri), a costruire significati piuttosto che stabilire l'estensione di un fenomeno, ad approfondire invece che generalizzare.

Per completare il quadro delle ragioni che ci hanno indotto alla scelta di tale metodologia, riportiamo anche la preoccupazione di evitare quanto più possibile ogni semplificazione delle dimensioni che compongono l'oggetto di ricerca e dei dati raccolti, su cui poggia invece l'approccio quantitativo. Nella pratica di ricerca, l'approccio qualitativo permette di rispettare,

infatti, un maggiore coordinamento tra oggetto di ricerca e ricercatore e di adattare gli interventi e strumenti al contesto.

Per quanto riguarda infine la logica del processo di ricerca, un approccio deduttivo ci è sembrato meno adatto rispetto a uno induttivo: in particolare, si è deciso di non optare, come tratteremo meglio nel prossimo paragrafo, per l'individuazione a priori di una griglia di analisi del comportamento del docente durante le lezioni videoregistrate ma, al contrario, di far emergere dall'analisi stessa le osservazioni dell'insegnante, grazie a un lavoro di decostruzione e concettualizzazione delle pratiche. In questo modo il campo è rimasto più aperto alla possibilità di individuare *frame* di esperienza inediti e di specificarli secondo quanto suggerito dai dati. Conseguentemente, il quadro metodologico adottato non ha comportato un'applicazione automatica di strumenti di raccolta e analisi dei dati: ha richiesto invece per ogni fase una scelta tra opzioni diverse sollecitando la competenza di processo del ricercatore.

7.4 Strumenti di raccolta dei dati

Anche nella scelta degli strumenti più adeguati per perseguire lo scopo della nostra ricerca, coerentemente con l'approccio qualitativo, si è seguito il criterio secondo il quale l'oggetto dell'analisi determina la modalità attraverso cui osservarlo. Inoltre, trattandosi di strumenti propri della ricerca qualitativa e declinati in un approccio che tale vuole essere, ognuno di questi, qui presentato in forma schematica secondo una struttura che può apparire rigida, è stato poi di volta in volta utilizzato in modo flessibile e personalizzato, modificando leggermente, a seconda della necessità, la scelta dei termini, il tono e il livello di direttività per adattarsi a ogni contesto e situazione differenti nel modo più adatto a favorire un clima di scambio e di interazione spontanea, oltre a perseguire gli obiettivi conoscitivi della ricerca. In tal senso, così come la procedura della loro costruzione, anche l'utilizzo concreto degli strumenti della ricerca non discende mai da schemi dati, ma risponde alle necessità dettate dalle condizioni di applicazione.

Seguendo l'ordine cronologico con cui sono stati messi in campo, presentiamo dunque gli strumenti di rilevazione che sono stati utilizzati per la raccolta dei dati.

Intervista semi-strutturata iniziale

Il colloquio iniziale, avvenuto con ciascun docente singolarmente, è stato impostato come un'intervista semi-strutturata in profondità. Tale strumento è stato ritenuto il più adatto in questa fase della ricerca in quanto permette, per sua natura, di ottenere una tipologia di evidenze particolarmente rilevanti in quanto espressione condensata del pensiero di un singolo

che, se posto nelle giuste condizioni, lascia emergere, insieme alle informazioni strettamente contenutistiche, anche altre categorie di dati che indirettamente completano e specificano le risposte date: oltre al canale paraverbale e non verbale, sono infatti di estrema rilevanza la scelta delle parole e delle similitudini, le argomentazioni e le linee narrative, nonché l'ordine in cui tutto questo viene presentato da parte dell'intervistato. Da questo punto di vista, essere ricorsi a questa tipologia di rilevazione come modalità attorno a cui strutturare il primo incontro faccia a faccia con ciascun partecipante alla ricerca/formazione ci ha permesso anche di conoscerli, instaurando con ognuno di loro un rapporto positivo di collaborazione, fondato su un rapporto di conoscenza iniziale.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, il fine era quello di cogliere il punto di vista degli insegnanti rispetto alle aree tematiche che costituivano i contenuti delle domande poste, secondo una modalità aperta all'emergere non solo di resoconti degli avvenimenti del proprio passato ma anche elementi di interpretazione della propria storia professionale; inoltre, abbiamo cercato di raccogliere opinioni circa le politiche della formazione in servizio oltre all'esperienza in prima persona dei docenti in questo ambito e il vissuto delle occasioni per loro più significative.

La traccia utilizzata per condurre l'intervista attraverso le aree tematiche individuate è stata articolata nei seguenti punti (Allegato 1):

- La tua storia professionale: cosa ti ha portato alla scelta di fare l'insegnante?
- Le tue esperienze di formazione in servizio: quali sono state? quali ritieni ti siano state più utili e perché?
- La formazione in servizio degli insegnanti: come dovrebbe essere organizzata secondo te?
- La tua attività in classe: quali ritieni essere i tuoi punti di forza? Ci sono degli aspetti in cui hai difficoltà?

Contestualmente all'intervista iniziale sono stati raccolti i dati anagrafici individuali dei docenti attraverso un breve questionario (Allegato 2) in cui inserire le seguenti informazioni:

- Nome
- Età
- Tipologia di scuola
- Denominazione dell'istituto
- Anni di servizio

- Anni di servizio presso l'istituto
- Disciplina/e d'insegnamento
- Eventuali Corsi abilitanti *post lauream* frequentati

Infine, si è sfruttata l'occasione dell'incontro per descrivere in maggiore dettaglio le fasi e le condizioni del percorso di formazione, raccogliere informazioni sull'istituto e chiedere di cominciare a considerare quale classe avrebbero desiderato coinvolgere nella fase della videoregistrazione.

Focus group iniziale

Terminate le interviste in ciascuna scuola, è stato quindi organizzato un incontro collettivo con i docenti coinvolti di ogni istituto con l'obiettivo di approfondire i temi dell'autopercezione del ruolo in classe, delle dinamiche di crescita professionale e della presenza di un'eventuale pratica riflessiva da parte loro.

L'incontro è stato strutturato secondo la modalità e le tecniche del focus group, e in particolare del gruppo di discussione, in cui i partecipanti sono stimolati all'espressione delle proprie posizioni in confronto diretto tra loro e il conduttore ricopre un ruolo di guida più esterna rispetto ad altre tipologie di focus group.

La scelta di tale strumento di indagine di natura qualitativa è stata motivata innanzitutto dal fatto che le interazioni che hanno luogo in questo contesto artificiale d'indagine rappresentano una sorta di ingrandimento degli atteggiamenti (assoluti e reciproci) nei confronti dei temi affrontati, in cui le dinamiche di negoziazione di senso, le credenze e i valori in gioco risaltano più chiaramente, permettendo al ricercatore di rilevarli più agevolmente. In secondo luogo, la configurazione della discussione in gruppo fa sì che spesso i partecipanti esprimano posizioni sincere che magari non avrebbero avuto l'ardire di pronunciare in un contesto di intervista individuale: il gruppo stempera la responsabilità di quanto detto e favorisce un'espressione più libera. Infine, l'interazione fra i partecipanti non è riconducibile semplicemente alla somma delle loro opinioni ma, spesso, dà vita a un livello di discussione che si spinge oltre e approda a conclusioni nuove.

La traccia di conduzione utilizzata per guidare l'incontro è stata dunque organizzata secondo i seguenti punti (Allegato 3):

- Introduzione alle finalità e alle regole dell'incontro; giro di tavolo: nome e oggetto caratterizzante se stessi;
- Il vostro agire in classe: come lo definireste attraverso una metafora? Questa immagine è diversa rispetto a quando avete iniziato questo lavoro?

- Che rapporto c'è tra la teoria pedagogica e didattica e la vostra pratica quotidiana?
- In quali circostanze si verifica una crescita professionale nel vostro lavoro?
- Ci sono occasioni nelle quali riflettete sulla vostra pratica didattica? Su quali aspetti vi concentrate? Vi avvalete dell'aiuto di colleghi confrontandovi con loro?

A conclusione della discussione si è proceduto a chiarire eventuali dubbi e a definire con ciascuno la classe e la tipologia di lezione e gli aspetti pratici (posizionamento della videocamera, del ricercatore, liberatorie da parte degli studenti, ...) per la registrazione, oltre ad aiutare i docenti nel formare gli abbinamenti tra loro in vista dell'intervista di autoconfronto incrociato.

Autoconfronto semplice (ACS)

Per quanto riguarda l'intervista di autoconfronto semplice, non è stata predisposta alcuna traccia; infatti, una delle principali preoccupazioni è stata quella di far sì che gli elementi al centro della riflessione di ciascun docente emergessero liberamente dalla osservazione del proprio agire ripreso in classe. Al contrario di quanto frequentemente avviene in situazioni di ricerca analoghe (ovvero che prevedono l'osservazione e l'analisi del comportamento docente), si è scelto di non stabilire a priori con gli insegnanti un unico oggetto d'attenzione e, di conseguenza, di non adottare alcuna griglia di osservazione. Abbiamo ritenuto imprescindibile, infatti, ricercare il massimo grado di personalizzazione possibile ritendendolo la chiave per suscitare il maggior livello di coinvolgimento da parte dei docenti, condizione cruciale perché una formazione di questo tipo potesse risultare efficace. Di conseguenza è stato possibile per ciascuno di loro farsi colpire e cogliere gli aspetti del proprio agire che più risultavano significativi, in quel momento e in quella classe: in alcune interviste ci si è così concentrati su aspetti relativi alla conduzione della classe e alla gestione della disciplina; in altre, l'attenzione è stata catturata dagli elementi didattici della presentazione dei contenuti e della organizzazione della lezione.

Nel concreto, le sessioni sono state organizzate come segue: una necessaria introduzione, finalizzata a esplicitare ciò che era richiesto al docente, ha avuto lo scopo di rassicurare circa la valutatività del momento e a ricordarne l'obiettivo ultimo (un'occasione di crescita professionale); il ricercatore ha quindi avviato il video della lezione registrata lasciando scorrere le immagini e intervenendo (eventualmente fermando il video) ogni qual volta il docente intervistato interveniva con i commenti suscitati dalla visione della propria

prestazione. Gli interventi del ricercatore si sono limitati a raccogliere le osservazioni dell'insegnante e a supportarlo nell'esplicitazione e nella specificazione delle stesse; qualche volta si è reso necessario arginare alcune divagazioni su discorsi eccessivamente generici, riportando l'attenzione sul contenuto della lezione registrata.

Autoconfronto incrociato (ACI)

Le interviste di autoconfronto incrociato sono state condotte secondo modalità analoghe a quelle di autoconfronto semplice, con la differenza che, in queste occasioni, al docente protagonista della lezione ripresa e al collega chiamato a fare da punto di confronto esterno venivano mostrati solo le sequenze emerse come significative dalla sessione precedente (ACS) previo inquadramento da parte del ricercatore nel contesto della lezione considerata.

Come mostreremo più approfonditamente nel prossimo capitolo, le interviste di autoconfronto incrociato hanno presentato maggiori criticità rispetto a quelle di autoconfronto semplice. Tra le cause possiamo annoverare sicuramente una maggiore difficoltà nel gestire l'interazione con i docenti nel doppio ruolo di formatore e ricercatore, dovendo da un lato dosare delicatezza negli interventi e nei suggerimenti, dall'altro andare dietro agli spunti di riflessione più promettenti per lo studio in corso. In aggiunta, possiamo ipotizzare che la modalità di confronto uno a uno abbia comportato un forte carico emotivo per l'insegnante chiamato a esprimere il proprio parere sull'operato del collega, verosimilmente per il timore che la sua opinione potesse risultare non come uno tra più punti di vista possibili bensì come un giudizio diretto.

Di conseguenza, la durata di ciascuna sessione presenta un'alta variabilità così come i nuclei di discussione emersi nelle diverse coppie/gruppi.

Consapevoli che interviste a posteriori, se molto posticipate nel tempo, comportano il rischio che l'intervistato possa trovarsi in una situazione mutata e finisca per interpretare gli accadimenti riportati dalla registrazione alla luce di una nuova consapevolezza (di sé) o di un diverso stato d'animo (nei confronti della classe) rispetto a quelli in base ai quali aveva agito nel momento della lezione e della sua osservazione, abbiamo cercato di organizzare l'agenda delle sessioni in modo da evitare intervalli di tempo eccessivamente lunghi; compatibilmente con le specifiche situazioni dei differenti contesti istituzionali.

Focus group finale

Mano a mano che venivano ultimate le sessioni di autoconfronto incrociato in ciascun istituto, è stato organizzato un incontro conclusivo impostato anch'esso secondo le modalità e le tecniche di un focus group di discussione. Le finalità di questo momento, oltre che fungere da occasione di conclusione ufficiale del percorso, erano quelle di raccogliere dati relativi a questa esperienza, sia

nelle sue singole fasi sia nel suo complesso, feedback circa eventuali aspetti da rivedere o migliorare nonché le condizioni alle quali avrebbero ritenuto possibile replicare la tipologia di formazione proposta.

La traccia di conduzione utilizzata per guidare l'incontro è stata dunque organizzata secondo i seguenti punti (Allegato 4):

- Introduzione alle finalità e alle regole dell'incontro;
- Il vissuto emotivo suscitato dalla sperimentazione: qual è stato lo stato d'animo prevalente? Ci sono stati dei cambiamenti nel corso delle varie fasi?
- Condivisione di un aspetto del proprio agire in classe che è stato compreso meglio: come insegnante; come persona;
- Quali fasi del lavoro realizzato avete trovato più utili? Perché?
- A quali condizioni ritenete possibile ripetere un'esperienza simile? Anche senza la presenza di un ricercatore esterno?
- Secondo voi questa modalità di formazione può modificare l'habitus professionale degli insegnanti?
- Spunti e suggerimenti di eventuali modifiche di miglioramento della sperimentazione proposta

Tutti questi momenti sono stati audioregistrati e/o videoripresi per tenere traccia di tutto quanto emerso da parte degli intervistati nelle interazioni con il ricercatore. Le trascrizioni di questi documenti hanno quindi costituito il corpus di dati generati dalla ricerca, successivamente sottoposto ad analisi attraverso un software a supporto dell'analisi qualitativa e sono disponibili come allegati.

7.5 Scelta e descrizione dell'unità di analisi

Nella scelta dei casi da studiare per la realizzazione del disegno di ricerca, sono stati considerati alcuni criteri e ci si è confrontati con alcuni vincoli, secondo una valutazione obiettiva della sostenibilità della stessa.

I criteri di selezione dei partecipanti, che verranno definiti nel dettaglio più avanti, sono stati condizionati a monte dal vincolo esterno dettato dalla situazione anomala di ricerca: la richiesta da parte di uno studente di dottorato di partecipare a un progetto di formazione innovativo che, se pur legittimato da un centro di ricerca universitario, non discendeva direttamente dalla dirigenza. In altre parole, la ricerca non ha potuto contare su un assetto istituzionale canonico tale da garantire la partecipazione di docenti diversi per caratteristiche

professionali. La richiesta di adesione non ha potuto che far appello all'intraprendenza e alla disponibilità di insegnanti disposti ad sobbarcarsi l'impegno del progetto oltre al carico scolastico ordinario. Questa condizione, sebbene per certi versi costituisca una leggera distorsione, non inficia la raccolta e l'analisi dei dati, e tuttavia sarà tenuta in considerazione in sede di discussione dei risultati.

Operativamente, l'azione di ricerca dei candidati per il progetto di formazione è stata impostata come selezione per elementi considerati rappresentativi in base alle finalità della ricerca. Il progetto ha dunque coinvolto insegnanti in servizio presso scuole secondarie superiori; i motivi di tale selezione a monte sono stati già ampiamente discussi. Dal punto di vista pratico, il reperimento si è avvalso del supporto indiretto del centro di ricerca CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia), dell'Università Cattolica di Milano: che ha messo a disposizione la propria rete di contatti di insegnanti e dirigenti scolastici.

La successiva fase di selezione delle scuole è stata guidata dai seguenti criteri:

- la disponibilità su base volontaria dei docenti e dei rispettivi dirigenti;
- la presenza in ogni istituto di almeno 4 insegnanti in modo da poter formare un gruppo di lavoro (requisito per costruire uno spazio di confronto nel contesto di lavoro);
- il mantenimento di un equilibrio interno per quanto riguarda la variabile dell'anzianità di servizio.

Il numero complessivo di insegnanti da raggiungere è stato così quindi fissato in venti, soglia che è stata ritenuta adeguata a garantire una qualità del lavoro di ricerca proporzionata al tempo e alle risorse a disposizione.

Il reperimento è avvenuto telefonicamente, contattando direttamente i docenti che si riteneva potessero essere interessati o, in alcuni casi, dirigenti scolastici particolarmente attenti al tema della formazione e alle iniziative che coinvolgessero il loro corpo insegnante. Si è arrivati così a selezionare un'unità di analisi suddivisa in quattro scuole, tra la Lombardia e il Piemonte:

- Istituto Statale di Istruzione Superiore Dalla Chiesa Spinelli (che aggrega l'Istituto Tecnico e Istituto Professionale), Omegna (VB);
- Liceo Galileo Galilei (che aggrega il liceo Classico, Scientifico, Scientifico-sportivo, Linguistico e delle Scienze Umane), Voghera (PV);

- Istituto Statale di Istruzione Superiore Zenale e Butinone (che aggrega l’Istituto tecnico per il turismo e l’Istituto professionale tecnico e grafico), Treviglio (BG);
- Istituto Statale di Istruzione Superiore C.I. Giulio (che aggrega l’Istituto tecnico per il turismo e l’Istituto professionale commerciale e socio-sanitario), Torino (TO)

Contestualmente alla presentazione del progetto sono state fornite rassicurazioni:

- per quanto riguarda le registrazioni delle lezioni, l’adozione di tutti gli strumenti necessari al fine di tutelare la privacy delle persone riprese nei video che, in ogni caso, non sono stati visionati se non dal ricercatore e dagli insegnanti stessi e non verranno pubblicati in nessuna sede pubblica o privata;
- per il riconoscimento dell’attività di formazione svolta, il centro di ricerca CREMIT ha rilasciato un attestato relativo alle caratteristiche e alla durata dell’attività svolta valido ai fini della certificazione delle ore di formazione.

7.6 Relazione del field

La durata naturale prevista dalla ricerca in oggetto era stimata in 5 mesi, da settembre 2016 a gennaio 2017, tempo comprensivo degli incontri preliminari all’inizio e di eventuali recuperi di attività non ultimate al termine del periodo. La ricerca dei partecipanti ha preso dunque avvio nel maggio del 2016 provando a contattare, sia telefonicamente sia attraverso e-mail, i dirigenti di alcune scuole o, in alcuni casi, direttamente un docente di riferimento. Ottenuto un primo assenso da parte di 6 istituti, si è proceduto, nei mesi di giugno e luglio, a estendere il numero di docenti coinvolti per ogni istituto chiedendo direttamente al dirigente o al docente contattato in prima istanza di portare la proposta ai suoi colleghi nelle sedi degli organi collegiali (consiglio di istituto, consiglio di classe, ecc.) o direttamente ai singoli di cui potevano presumere interesse e disponibilità. Questa fase ha visto scendere da 6 a 4 gli istituti disponibili, dal momento che una delle (poche) condizioni richieste era la partecipazione di almeno 4 insegnanti di una stessa scuola, presupposto imprescindibile per un proficuo svolgimento delle sessioni di autoconfronto incrociato ma, soprattutto, per la costituzione di un gruppo di colleghi con cui condividere l’esperienza. A settembre sono risultati delineati i gruppi di lavoro delle 4 scuole e quindi si sono contattati, laddove non fosse già stato fatto, i singoli docenti intenzionati a partecipare al progetto stabilendo un primo contatto e illustrando loro l’impianto della ricerca.

Tra la fine del mese di settembre e l’inizio di ottobre sono quindi state realizzate le interviste individuali con ciascuno dei 22 partecipanti, occasione di un primo incontro di

persona oltre che di chiarimento di eventuali domande circa l'organizzazione e le modalità di svolgimento del percorso di formazione.

La fase successiva ha preso avvio con l'organizzazione di un focus group in ciascuno dei 4 istituti, realizzati e conclusi entro i primi di novembre. A questa fase hanno tuttavia preso parte solo 20 dei docenti inizialmente coinvolti in quanto 2 di loro hanno dovuto ritirarsi dal progetto: uno per motivi familiari e l'altro perché trasferito in altra sede scolastica. Al termine di questi incontri si è cominciato a definire l'agenda delle possibili date destinate agli impegni successivi.

Prima di effettuare qualsiasi videoregistrazione, è stato predisposto un modulo per la liberatoria in merito all'uso delle immagini distribuita dai professori ai ragazzi, sottoscritta dalle famiglie (o dagli studenti maggiorenni) e raccolte dal ricercatore.

L'attività di videoregistrazione delle lezioni (una per ogni partecipante) si è svolta in un periodo compreso tra novembre 2016 e gennaio 2017 ad eccezione della sede di Voghera dove le lezioni sono state registrate nel mese di marzo anche in considerazione del periodo dedicato agli impegni per la chiusura del primo quadrimestre scolastico (interrogazioni, verifiche, consigli di classe, colloqui con le famiglie, ecc.).

Via via che le registrazioni venivano effettuate (in numero di 19 dato che un altro docente ha rinunciato a proseguire) sono state ripercorse e analizzate in primis dal ricercatore per identificare alcuni passaggi salienti; si è poi provveduto a programmare e realizzare a cascata gli incontri di autoconfronto semplice (in alcuni casi nelle medesima giornata della lezione registrata) portati a termine entro febbraio 2017 (aprile per l'istituto di Voghera).

Nei rispettivi periodi successivi si sono svolte le sessioni di autoconfronto incrociato in tutte e quattro le sedi, ultimate a marzo 2017 (maggio per Voghera), che hanno visto la partecipazione a volte di due insegnanti e altre volte di tre docenti.

Infine, come fase conclusiva del progetto di ricerca, tra aprile e maggio è stato condotto per ogni sede il focus group conclusivo.

Problemi affrontati

Una delle principali difficoltà incontrate nel portare a termine la ricerca è stata rappresentata da una percezione troppo bassa della priorità delle attività richieste rispetto agli altri impegni lavorativi. Attribuendo spesso la precedenza alle altre incombenze scolastiche, gli insegnanti si sono ritrovati frequentemente a rinviare gli appuntamenti e quindi, più in generale, non è stato possibile rispettare un'agenda con tempi sufficientemente ravvicinati dato il successivo sovrapporsi con gli impegni anche del ricercatore. In questo senso, nonostante queste attività siano state proposte come ore di formazione riconosciuta tramite

attestato finale formale, e liberamente accettate da insegnanti volontari, sarebbe stato opportuno insistere maggiormente sul carattere di sviluppo professionale dell'esperienza e richiedere, fin dall'inizio, impegni vincolanti di rispetto dell'agenda fissata. La dilatazione temporale dell'esperienza ha probabilmente influito sull'efficacia (almeno percepita) della stessa in quanto gli incontri sono risultati eccessivamente distanti l'uno dall'altro, condizione che ha comportato un grado di coinvolgimento non elevato se messo a confronto con le ricorrenti dichiarazioni di interesse durante le giornate di attività.

Per quanto riguarda le scelte operative legate all'uso degli strumenti sul campo, ci si è dotati di una prima videocamera con obiettivo grandangolare fisso e di una seconda con obiettivo dalla lunghezza focale mobile, ad alta risoluzione. La prima veniva posizionata, montata su cavalletto, in fondo alla classe lateralmente; la seconda era invece utilizzata manualmente dal ricercatore posto all'angolo opposto del fondo dell'aula. In questo modo è stato possibile avere per ogni sequenza registrata un doppio punto di vista: uno d'insieme dato dalla inquadratura fissa su tutta la classe e un altro focalizzato di volta in volta sul centro dell'azione (primariamente le azioni del docente e, all'occorrenza, quelle dei ragazzi).

La presenza della videocamera, come previsto e noto dalla letteratura in merito, ha avuto certamente un impatto sul setting. Per cercare di ridurre al minimo l'interferenza creata dalla strumentazione si cercò innanzitutto di rassicurare i ragazzi sul fatto che l'oggetto della ricerca e quindi anche il focus della videocamera fosse il docente e non le loro attività, inoltre si è deciso di collocarsi in posizione arretrata in fondo alla classe, cioè alle spalle dell'ultima fila di banchi e comunque più o meno fuori dal campo visivo della maggior parte della classe, ad eccezione degli studenti che, stando in posizione avanzata e laterale finiscono per stare con le spalle appoggiate al muro e, più in generale, in qualche aula in cui la distanza degli ultimi banchi dal fondo del locale era molto ridotta. Per tracciare e cercare di stimare la rilevanza di questo impatto sono stati adottati diversi accorgimenti; innanzi tutto una breve conversazione con gli studenti delle classi coinvolte una volta terminata l'ora della registrazione ha permesso di verificare tramite le loro dichiarazioni sia quanto il docente fosse eventualmente stato 'diverso' rispetto al suo standard di insegnamento, sia una eventuale differenza nel comportamento degli studenti stessi. Questo, unitamente a un atteggiamento discreto da parte del ricercatore ha fatto sì che, come confermato dai feedback dei docenti raccolti in occasione dell'intervista di autoconfronto semplice, i ragazzi siano stati influenzati in misura molto leggera durante la registrazione ad esclusione di qualche isolato studente che si è voltato qualche volta guardando verso la videocamera.

Dal punto di vista dei docenti, invece, l'effetto legato alla presenza del ricercatore è stato più marcato dal momento che la sua figura risultava essergli esattamente di fronte, in piedi, al centro del suo campo visivo, oltre allo sguardo di due telecamere:

"i ragazzi mi sembravano molto tranquilli, forse perché non ti vedevano mentre io invece ti vedevo" (docente 19);

"alla presenza delle telecamere i ragazzi non hanno reagito, si sono comportati come al solito. E' una classe tranquilla, non mi sembra che loro siano stati tanto turbati dalle telecamere, io un po' sì invece, anche se non è la prima volta che ... non è la stessa cosa che presentare in pubblico qualcosa...invece con di mezzo loro era un po' più complicato, quindi un po' di difficoltà l'ho avuta" (docente 16).

Infatti, anticipando parte di analisi dei dati raccolti nella parte della valutazione del momento della registrazione, possiamo vedere come per quasi tutti i docenti essere registrati non ha costituito un problema se non nella misura di una lieve apprensione all'inizio dell'ora, poi dimenticata con il procedere della lezione:

"all'inizio ero forse un po' imbarazzato appena abbiamo iniziato la registrazione poi invece dopo è andata. Me ne sono quasi dimenticato, alla fine. Però certo che all'inizio c'è un momento di ..." (docente 15);

"certo oggi c'era la telecamera in classe, ha giocato anche per me... all'inizio sono rimasto un po' più rigido" (docente 14).

Solo un insegnante ha dichiarato di essersi sentito costantemente agitato per via della videocamera:

"mi vedo mentre spiego e vedo che sono molto agitato; sì, ero molto agitato. Non era una situazione mia solita" (docente 19).

Tornando alla reazione degli studenti, l'occhio degli insegnanti ha colto tre differenti categorie di impatto una volta superata una iniziale agitazione di fronte alla situazione inusuale. In alcuni casi i docenti hanno confermato una sostanziale assenza di modificazioni nel loro comportamento:

"durante la lezione tu sei scomparso a loro, infatti vedi che un ragazzo debole come lui non si è fatto assolutamente problemi nell'intervenire e mettere in luce una sua possibile risposta che era molto molto precaria e tutto, però si è fatto avanti, nel senso che ... lì vuol dire che per lui era la normalità" (docente 17).

Invece, una seconda categoria ha riferito di come qualche studente potesse risultare leggermente intimidito dalla situazione:

"ecco, lui adesso di solito è molto bravo, probabilmente è intimidito dalla telecamera" (docente 15).

Da ultimo, alcuni docenti hanno riscontrato nella classe un comportamento più composto del solito da parte dei ragazzi probabilmente inibiti dal disturbare:

"lui sentiva tanto la tua presenza. Io me ne sono accorto perché era molto fermo rispetto al suo solito" (docente 8)

tanto da spingere qualcuno a considerare scherzosamente l'ipotesi:

"loro si sono comportati bene, stavo valutando di mettere una telecamera fissa finta in classe da tenere, magari potrebbe funzionare..." (docente 1).

7.7 Considerazioni finali

Nel percorso di formazione ideato sulla scorta del progetto di ricerca delineato, particolare attenzione è stata rivolta alla coerenza interna tra domanda-guida, strumenti approntati e contesti di intervento.

A questo proposito una riflessione cruciale si è rivelata quella legata al doppio ruolo assunto nel processo dal ricercatore che è risultato essere, nei fatti e soprattutto nella percezione degli insegnanti, un formatore. In linea generale, sappiamo che il ruolo della ricerca deve essere ben distinto da quello della formazione: nel nostro caso, quest'ultima deve essere orientata a incoraggiare la riflessione supportandone il processo piuttosto che a prescrivere azioni e interventi. D'altra parte, pur nella separazione delle funzioni (e nella complessità della gestione in contemporanea dei due ruoli), non è illegittimo il caso di un ricercatore che persegua allo stesso tempo obiettivi di formazione. Infatti, per la maggior parte dei docenti è difficile riportare nella propria quotidianità lavorativa quanto disponibile nella letteratura scientifica e prodotto dalle ricerche empiriche: il contenuto di conoscenza che vi è racchiuso, per poter essere utile ai fini dello sviluppo professionale, necessita di un passaggio che aiuti l'emergere di un bisogno relativo a questo contenuto (che potrà poi venire soddisfatto con una pluralità di approcci tra quelli a disposizione).

Nel sostenere il lavoro di esplicitazione dell'agito dei docenti, ricoprire anche il ruolo di ricercatore è stato quindi funzionale a far approdare alcuni tra loro a una consapevolezza maggiore di alcune routine.

Infine, richiamiamo la decisione di non orientare la nostra indagine alla ricerca del modo migliore di formare gli insegnanti in servizio, ritenendo più sensato, dal punto di vista della ricaduta effettiva oltre che dell'aderenza alla realtà, indagarne un'applicazione e cercare di comprendere cosa funziona e cosa no per proporre – solo allora – eventuali correzioni di rotta. Non siamo quindi alla ricerca di modelli in sé conclusi da indicare agli insegnanti perché li applichino pedissequamente, pacchetti venduti con la garanzia del risultato di una sicura crescita professionale: significherebbe disconoscere completamente l'autonomia della pratica

sulla prescrizione, chiudere gli occhi davanti allo scarto sempre presente tra una qualunque indicazione di azione e l'azione stessa messa in pratica da un attore. Alla luce di ciò l'analisi dei dati effettuata e riportata nel prossimo capitolo, darà conto del raggiungimento o meno dei nostri obiettivi di ricerca.

CAPITOLO 8 - I dati della ricerca

Obiettivo di questo capitolo è presentare e discutere i dati emersi dalla ricerca svolta sul campo, seguendo l'articolazione del disegno precedentemente esplicitato. Al fine di rispondere alla domanda di ricerca, lo studio ha previsto una prima parte interpretativa dallo scopo descrittivo finalizzata a rilevare le concezioni del ruolo (esplicite e metaforiche), i momenti cruciali nella scelta della professione, l'ingresso in servizio e la descrizione dello stato del contesto. E' seguita una fase di registrazione della pratica professionale e di analisi critica della stessa, prima col ricercatore e poi in confronti incrociati coi colleghi; e una fase finale di restituzione di feedback sull'impatto dell'esperienza di formazione da parte dei docenti partecipanti.

Il frame concettuale attraverso cui interpretare i dati di seguito riportati, come esplicitato nella domanda di ricerca, è quello dell'acquisizione di competenze e, nello specifico, di quella della riflessività in azione.

Ciò detto, premettiamo che le argomentazioni in cui si articola l'analisi sono accompagnate da alcuni *verbatim*⁷²: questi sono stati scelti, e riportati a titolo esemplificativo, tra quelli che illustrano il concetto trattato o la realtà descritta. Le evidenze a supporto delle nostre affermazioni, quindi, non rappresentano la totalità degli indizi raccolti; costituiscono invece frammenti di situazioni o vissuti in un'ottica di "descrizioni dense" (Geertz, 1973 che, considerate nel loro insieme e nella loro ricchezza e intensità (non riducibile alla frequenza di occorrenze), ci hanno indotto a considerarli come spunti di riflessione e come base dei nostri ragionamenti.

Per l'analisi dei dati ci siamo avvalsi di un software della categoria CAQDAS (Computer Aided Qualitative Data Analysis) e in particolare di ATLAS.ti. L'analisi si è svolta in tre fasi successive: una codifica aperta finalizzata alla produzione del più ampio numero possibile di codici; una codifica focalizzata attraverso cui selezionare i codici più frequenti e aggregarli logicamente; una codifica tematica grazie alla quale categorizzare e concettualizzare le relazioni tra categorie. I dati sono stati per chiarezza organizzati in tre sezioni che illustrano rispettivamente: le caratteristiche e il background dei docenti con cui abbiamo lavorato, le informazioni salienti ricavate circa la formazione in servizio e, infine, i dati utili a esprimere un giudizio sulla modalità di formazione proposta.

⁷² In tutti gli estratti delle dichiarazioni dei docenti ogni riferimento a persone (docenti e studenti) è stato declinato al genere maschile per garantire un ulteriore livello di privacy.

8.1 Con chi abbiamo lavorato

Stato del contesto

Il contesto della formazione iniziale per i docenti delle scuole secondarie è cambiato, come visto nei primi capitoli, soprattutto negli ultimi due decenni; questo ci permette di individuare una separazione abbastanza evidente tra gli insegnanti che si sono formati attraverso le nuove modalità (tutt'ora in evoluzione) e altri che hanno preso servizio in anni precedenti, quando la formazione iniziale si riduceva al conseguimento di una laurea disciplinare.

La principale caratteristica che accomuna i docenti entrati in servizio più di recente è quella di essere stati formati attraverso percorsi che, in modo più o meno strutturato, prevedono due elementi fondamentali, assenti in precedenza: una specifica preparazione pedagogico-didattica e un periodo di transizione all'ingresso nella professione attraverso sia il tirocinio sia il periodo prova, entrambi con la supervisione un docente tutor.

Per gli insegnanti che costituiscono la maggior parte dei casi analizzati (15 su 19) e dell'intero corpo docente italiano (al 2016 l'età media è 49 anni⁷³) invece, l'inizio dell'attività professionale è stato molto diverso e l'espressione “buttati e nuota” ben sintetizza questa situazione. Anche se nel corso della propria carriera ciascuno ha cercato di ovviare all'handicap iniziale attraverso l'aggiornamento individuale e grazie al cumularsi delle esperienze in classe – con il rischio però “*che si impari a pezzi e sulla pelle dei ragazzi*” (docente 16) –, questa condizione è diventata oggi particolarmente problematica per almeno tre ordini di fattori relativi rispettivamente: alle mansioni, agli strumenti e al contesto sociale. Quanto andremo ad illustrare vanta comunque lodevoli eccezioni, nel senso che è possibile trovare docenti non alle prime armi che, nel tempo, sono riusciti a mettersi in discussione e a trovare soluzioni efficaci per fronteggiare le nuove sfide.

Percezione comune a tutti i docenti è che oggi, rispetto a un passato anche recente, ci si trovi di fronte ad un elevato numero di mansioni che si sommano all'attività d'insegnamento in senso stretto

“mi sono trovato come referente per l'alternanza scuola-lavoro...non ti dico come non mi sento esperto, sto andando a corsi...alla scuola attuale siamo impreparati”
(docente 19)

“una volta facevamo delle programmazioni con dei punti anche in comune, ma avevamo il tempo, ce la facevamo...la scuola invece ora è stata veramente subissata da una serie di impegni e di cose extrascolastiche...” (docente 7)

⁷³ Dati OCSE 2016, Ricerca Talis.

“la formazione in servizio viene vissuta come un ulteriore aggravio di lavoro perché il lavoro degli insegnanti negli ultimi quindici anni è molto aumentato e cambiato da quando io entravo nella classe e nessuno mi diceva niente; oggi il lavoro è completamente un altro” (docente 12)

che risulta correlato a un denunciato senso di stanchezza:

“ultimamente c’è una certa sensazione di stanchezza che è molto diffusa tra il corpo docente e che allontana...” (docente 11).

Questa condizione può portare a ridurre eccessivamente il tempo e le energie che i docenti sono disposti a investire per migliorare la qualità della propria attività in classe

“ho trovato che c’è proprio pochino di fruibile in modo che [i corsi] non ti portino via tempo.... perché oggi gli impegni scolastici sono tanti e c’è difficoltà a frequentare questi corsi...” (docente 19)

con il rischio che i problemi che qui emergono vengano, in ultima analisi, solo aggirati, accontentandosi di quella che potremmo definire una sopravvivenza professionale

“sono a meno di sette anni dalla pensione, le occasioni di aggiornamento vengono sempre meno ricercate” (docente 1)

con elevato rischio di *burnout*:

“nonostante quello che pensano fuori dalla scuola, il lavoro dell’insegnante è molto pesante anche da un punto di vista emotivo e di stanchezza psicologica; il burnout non è una ‘leggenda metropolitana’ e il fatto che gli insegnanti siano ai vertici delle classifiche per il burnout in Italia è un dato di fatto...” (docente 12).

La seconda ragione è legata all’ingresso nella scuola degli strumenti digitali che caratterizzano la nostra epoca (soprattutto smartphone e tablet); nonostante stia avvenendo gradualmente, richiede un’apposita alfabetizzazione a chi è chiamato a utilizzarli nella didattica e nella gestione delle pratiche burocratiche

“dieci minuti vanno via per il registro elettronico e gli avvisi “del parroco”, per cui la scuola spesso è un ambiente dove regna anche la burocrazia (docente 13).

Dal momento che questa specifica formazione è carente in molti contesti, a farne le spese sono soprattutto i docenti di età più elevata: in primo luogo perché anagraficamente svantaggiati rispetto all’uso, anche privato, di questi *device*, ma in realtà soprattutto perché, in generale, meno equipaggiati dal punto di vista didattico e quindi costretti a scegliere le proprie pratiche di insegnamento tra un numero ristretto di opzioni tradizionali di approcci sui quali è difficile innestare sussidi tecnologici. Siccome si sono trovati a dover costruire il proprio agire didattico e stile di insegnamento soltanto per prove ed errori nel confronto diretto col contesto quotidiano, quando le condizioni esterne mutano è ovvio aspettarsi una difficoltà maggiore nel ripensare la propria professionalità rispetto alla categoria dei docenti più giovani.

Considerazione fondamentale è quella relativa anche all'ultimo dei tre fattori di cambiamento, quello del mutato assetto sociale. Le repentine trasformazioni, catalizzate dall'innovazione tecnologica e dallo stravolgimento culturale che questa comporta, risultano particolarmente sofferte da questi docenti che, nel rapporto quotidiano con ragazzi in fase di sviluppo e di apprendimento, accusano difficoltà sia nel relazionarsi (pur senza appiattirvisi) con i mondi di esperienza degli studenti (interazioni via social network, mutati modelli di riferimento, ...) sia nel ristrutturare il proprio modo di fare scuola in una realtà in cui ogni tipologia di informazione è reperibile ovunque e in ogni momento.

Scelta della professione

Uno dei primi aspetti approfonditi nel corso delle interviste individuali ha riguardato la storia professionale dei docenti e, quindi, il percorso che li ha portati a diventare insegnanti. E' stato infatti ritenuto significativo indagare e acquisire informazioni sulla carriera di ciascun partecipante per conoscere e comprenderne la traiettoria individuale per poter meglio interpretare comportamenti e reazioni nel corso dell'attività di formazione. Abbiamo individuato due tipologie in grado di sintetizzare la fase della scelta professione:

- decisione precoce
- decisione graduale

La prima fa riferimento al caso di chi, già prima di entrare nel mondo del lavoro, aveva chiara la volontà di dedicarsi all'insegnamento:

“dopo la laurea ho cominciato subito nel mondo dell'insegnamento, era quello che volevo fare da sempre e ho puntato su quello” (docente 7)

“ho sempre voluto fare l'insegnante, e sapevo già che avrei insegnato” (docente 1).

La seconda categoria, numericamente prevalente (14 su 19) raggruppa invece tutti coloro che si sono ritrovati a scegliere l'insegnamento come alternativa ad altri tipi di carriera ritenuti meno appaganti, dal futuro incerto o non conciliabili con altre scelte di vita:

“inizialmente non volevo insegnare, ho lavorato nel privato...però non mi sentivo appagato, mi mancava qualcosa. Non si può fare tutta la vita una cosa che non ami, ho mollato il lavoro e ho fatto i due anni di SSIS per l'abilitazione e credo sia stata la scelta giusta” (docente 15)

“non è stata una scelta intenzionale perché pensavo a due sbocchi, università ed editoria, che poi non si sono rivelati fruttuosi e quindi ho optato per una scelta più solida, ma poi ho scoperto che insegnare mi piaceva” (docente 5)

“non avevo deciso di fare l’insegnante...ho lavorato in un’agenzia di relazioni pubbliche...nel frattempo però ho fatto qualche supplenza a scuola...poi ho deciso che il primo tipo di lavoro mi piaceva, però sarebbe stato incompatibile con altre scelte...ho provato a insegnare e mi piaceva” (docente 16).

Quanto qui rilevato rimanda a una condizione nota della scuola secondaria per cui, spesso, chi si iscrive a un corso di laurea disciplinare (o a sbocco libero professionale) non contempla tra le proprie priorità la carriera scolastica: questo non comporta necessariamente che la decisione per l’insegnamento, pur se tradiva, determini una scelta meno forte e convinta. Infatti, nell’ambito delle interviste iniziali sono anche emerse alcune delle motivazioni di fondo collegate al tipo di gratificazione che i docenti ricavano dalla loro attività che li confermano nella scelta professionale compiuta e li supportano nel mantenere un coinvolgimento nell’impegno quotidiano. Le abbiamo raggruppate in tre categorie.

Vi è innanzitutto chi privilegia le interazioni con gli studenti

“la relazione con i ragazzi è una di quelle cose che trasmettono una grande energia” (docente 12)

“le relazioni coi ragazzi mi piacciono e mi affasciano” (docente 13)

altri sono sospinti da un senso di piacere, e finanche di urgenza, nel trasmettere ad altri, giovani soprattutto, conoscenze specifiche

“lavorare coi ragazzi, insegnare cose di base, vederli crescere, mi ha attirato moltissimo”(docente 11)

o passioni

“a me piaceva trasmettere delle cose, e poi la mia materia alimenta questa passione; non l’ho fatto come rimedio...” (docente 10);

un ultimo gruppo di docenti ritiene che insegnare risponda alla necessità di sentirsi utili, potendo avere evidenze immediate dell’impatto dei propri sforzi

“rispetto alla ricerca, avevo la sensazione di poter essere più utile immediatamente, avere subito un feedback”(docente 11).

Quando un insegnante esplicita, come nei casi appena riportati, ciò che ritiene maggiormente gratificante nel proprio lavoro, indirettamente fornisce informazioni relative al proprio modo di concepire il ruolo e la funzione docente. Ad ogni modo, questo aspetto è stato oggetto anche di discussione durante il focus group iniziale nel corso del quale è stato chiesto ai partecipanti di definire il loro ruolo in classe sintetizzandolo attraverso il ricorso ad una metafora.

Metafore

Dall'analisi delle risposte raccolte emergono diversi profili della figura docente: innanzitutto vi è chi sottolinea la natura della propria funzione rispetto agli studenti utilizzando immagini legate alla coesistenza di due aspetti:

"carabiniere: che addestra e poi ogni tanto mi sento un genitore (ti voglio bene a prescindere) che comprende ma sa anche opporsi perché ne hanno bisogno" (docente 2)

"conchiglia: due parti simili ma diverse, mi hanno detto che sono bipolare: rido e scherzo e conosco i ragazzi e poi però devo adottare rigidità e rigore" (docente 15).

Un secondo insieme di metafore è riconducibile alla figura dell' "esperto che aiuta":

"un mastro di bottega: che aiuta a fare...modello che dà indicazioni e che poi aiuta" (docente 6)

"una guida alpina, che ha già fatto il percorso e sa che ne vale la pena, e torna giù e accompagna altri, magari non sempre attrezzati o motivati" (docente 16)

"esploratore: in mare con l'equipaggio con due obiettivi: imparare a navigare con gli studenti ed esplorare nuove terre che neanche io conosco" (docente 13).

Un ruolo egualmente presente tra quelli evocati restituisce un insegnante carico di energia, che riesce trasmetterla e a "stimolare" gli studenti per motivarli, le cui immagini sono:

"energia: ogni volta che si parte ce la si mette tutta perché gran parte dipende da come l'insegnante imposta le cose: se sono interattivo riesco a coinvolgerli ...anche quelli con i quali mi trovo meno bene" (docente 4)

"prestigiatore: gli studenti sono il cappello dal quale io aiuto a tirar fuori cose che neanche loro sanno di avere/sapere" (docente 1).

L'accento è posto anche sull'importanza della performance individuale declinata negli aspetti del

"cantante rock sul palco: se il pubblico risponde, la rappresentazione è più sentita; però basta qualche piccola soddisfazione per dimenticare le amarezze" (docente 10)

"attore: l'insegnante è su un palcoscenico" (docente 12)

"direttore d'orchestra: al centro del processo e deve rendere sinfonici più strumenti secondo il proprio modulo interpretativo" (docente 3).

Ricorre, in alcune auto-rappresentazioni dei docenti, quella che può apparire inizialmente come un'espressione negativa di insoddisfazione; in realtà, si configura più come una

‘inquietudine’ che caratterizza coloro che, letteralmente, rifiutano la quiete e l’accontentarsi dei risultati raggiunti ma si sforzano sempre di migliorare

“mi sento ancora alle prime armi, sento ancora di dover crescere e crescere molto” (docente 17)

“sono abituato all’autocritica, mi riesce difficile di sentirmi assolutamente a posto, pur essendo convinto di fare un buon lavoro tendo sempre però a vedere qualcosa che potrei migliorare...sento una voce critica dentro di me che mi richiama un po’” (docente 11)

in qualunque momento, anche da parte di chi non è sicuramente all’inizio della propria carriera

“chissà quante cose ho ancora da sistemare; non avrò ancora moltissimi anni, ma almeno una decina ancora sì” (docente 4).

Anche quando le affermazioni sembrano riferire di una scarsa professionalità

“sicuramente non mi sento ferrato, per questo cerco sempre formazione” (docente 19),

al contrario, spesso questa forma di incertezza è appannaggio dei docenti più attenti, per non dire migliori.

8.2 Dati raccolti sulla formazione in servizio

Una seconda famiglia di dati riguarda le informazioni raccolte a proposito delle esperienze di formazione in servizio e, in particolar modo, di quello che gli insegnanti desidererebbero venisse offerto a supporto del loro sviluppo professionale. Questi dati ci hanno permesso di rintracciare corrispondenze con l’analisi della letteratura compiuta nella prima parte del lavoro oltre che di mettere in relazione il percorso proposto con la domanda di formazione espressa dai docenti stessi.

8.2.1 La formazione in servizio nell’esperienza dei docenti

Prendiamo spunto dalle situazioni per dare testimonianza di come, in molti casi, si è costruita una *expertise* nell’insegnamento in assenza di appigli previsti istituzionalmente, dal momento che, per lungo tempo, sia la formazione iniziale sia la sporadica formazione in servizio hanno mirato prevalentemente alla preparazione disciplinare. La maggior parte delle esperienze riportate evoca un apprendimento fai-da-te poiché il docente si è trovato ad essere “buttato nell’aula” ed era costretto ad arrangiarsi e a trovare da solo soluzioni operative per sopravvivere.

Buttati e nuota

Nel caso dei docenti delle scuole secondarie superiori, abbiamo a lungo argomentato circa la carenza di una formazione iniziale che andasse oltre la preparazione nei diversi ambiti disciplinari

“entri in classe e ti danno il registro di classe, nessuno ti dice nulla, cerchi di ricordarti “ma com’era il registro di classe, cosa devo fare?” Veramente non c’era nessuna indicazione...!” (docente 12)

con un conseguente carico di stress all’inizio della carriera

“pian piano entri nel lavoro, ma all’inizio della mia storia professionale in classe ...è stato uno dei momenti peggiori della mia vita” (docente 12)

“La scuola ti apre la porta e ti butta dentro...non mi ha formato e ho dovuto farlo da solo Non avevo più messo piede in un’aula dai tempi dell’università e ho avuto l’impressione di entrare nella fossa dei leoni” (docente 10).

Tutto il contrario di quanto viene suggerito possa essere una modalità di ingresso graduale

“forse deve essere così la formazione dell’insegnante: sul campo, con un inserimento graduale affiancati da qualcuno del mondo della scuola, da un tutor” (docente 7)

e che si sta lentamente realizzando attraverso i più recenti interventi legislativi che prevedono un accompagnamento dei docenti neo-immessi in ruolo.

Gli insegnanti in servizio da tempo, dunque, sono oggi consapevoli di aver ricevuto una formazione adeguata per quanto riguarda gli aspetti ma non altrettanto sul versante delle altre competenze richieste dalla professione:

“le competenze professionali di base: psicopedagogiche, disciplinari e didattiche. Su questo la formazione del docente dovrebbe essere completa mentre spesso si punta solo sulla disciplina e gli stessi insegnanti sono molto preoccupati su questo versante e meno sugli altri due. Invece già l’università prepara sulla disciplina e quello che si deve fare in un liceo non richiede un’ulteriore preparazione disciplinare; mentre l’università non prepara sul versante metodologico e psicopedagogico” (docente 16).

Questa situazione, è specifica dell’insegnamento secondario perché i primi gradi scolastici (infanzia e primaria) tradizionalmente hanno ricevuto maggiori attenzioni finalizzate all’aggiornamento e allo sviluppo professionale dei loro docenti

“quando ci sono stati i nuovi programmi per le elementari nel 1985, il Ministero ha messo in piedi un progetto di formazione in servizio che è durato una decina d’anni. Beh, io in dieci anni le ho viste cambiare da così a così; ci hanno messo dieci anni però, dopo, tutte le maestre sapevano la differenza tra misurazione e valutazione e noi delle superiori no” (docente 8)

“essendo partito a insegnare nella scuola primaria ho ricevuto tantissime sollecitazioni, erano scuole molto attive dal punto di vista della formazione... quando sono entrato nella scuola secondaria di secondo grado invece si è azzerato tutto: non ho più fatto un corso di formazione che mi sia piaciuto, purtroppo prevale la formazione di tipo frontale” (docente 4).

Tutto ciò, ovviamente, ha ricadute evidenti sulla considerazione generale e sulle richieste specifiche di formazione in servizio

“il motivo per cui ho accettato questa esperienza è stato proprio per soddisfare un po’ quella che era stata la mancanza all’epoca. Mi fa piacere entrare nelle classi degli altri, come per le scuole elementari dove i tirocinanti entravano a guardare cosa facevano gli altri... Fatemi vedere come si fa! Tu come fai?” (docente 12).

Questo problema riguarda meno i docenti più giovani che hanno potuto fruire delle esperienze di SSIS e TFA, pur con i limiti evidenziati, ma rimane un *vulnus* molto pesante anche numericamente, vista l’elevata età media del corpo docente italiano, per gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio

“noi veniamo da scuole dove non s’insegnava nulla di didattica, non si discuteva di nulla...noi siamo la generazione fai da te” (docente 18)

“io sono entrato nella scuola senza alcuna formazione perché all’epoca era così: ti sbattevano dentro e ti facevi da solo le ossa sul campo” (docente 7).

Ricordi di scuola

Per questa generazione gli unici appigli metodologici per trovare soluzioni a un problema – quello della didattica – che si sono trovati ad affrontare per la prima volta direttamente sul campo, sono stati la propria esperienza di studenti e il ricordo dell’operato dei propri insegnanti, memorizzato in modo (ovviamente) non particolarmente preciso

“ma io che devo fare qua? L’unica formazione che avevo ricevuto da un punto di vista didattico era il ricordo di come facevano i miei insegnanti. Anche solo compilare il registro di classe, siccome nessuno ti dice nulla, facevo le cose che mi ricordavo facevano i miei professori” (docente 12).

A volte le esperienze come studenti possono contribuire a costruire dei modelli di insegnamento che rimangono nel tempo, senza che il ricordo dei propri professori possa sostituire una formazione metodologica mancata

“fondamentali due figure di insegnanti che ho avuto alle superiori: uno è stato l’insegnante di tedesco che era una persona molto carismatica e molto in gamba, e l’altro era un insegnante di italiano che adesso è mio collega qui e siamo amici ed è stato curioso. Mi piaceva molto questa persona, era uno in gamba e poi sai quando insegna letteratura è anche facile trasmettere certi contenuti, non lo so, certe visioni del mondo” (docente 15)

“adesso che ci penso questa modalità è derivante in parte da quello che io ho visto fare con me quando io ero studente, ricordo in particolare un mio professore dei tempi del liceo...” (docente 13).

L'aiuto dei primi colleghi

Un'ulteriore risorsa riportata come fonte di apprendimento del mestiere sono gli altri docenti, i colleghi incontrati

“ho avuto dei buoni colleghi che mi hanno insegnato molte cose...proprio di didattica. Poi quando mi sono spostato in un'altra scuola mi hanno dato molti spunti e riflessioni a livello pedagogico” (docente 15)

spesso nella figura di un docente esperto e carismatico

“il collega che mi veniva a prendere al treno e mi portava a scuola mi ha fatto la mia prima formazione che mi è stato utilissimo e lo ricordo sempre nei miei pensieri e lo ringrazio” (docente 1)

ma anche disponibile a condividere il proprio sapere pratico con un collega alle prime armi

“insegnavo filosofia e pedagogia e ho incontrato un collega bravissimo con me, molto generoso e disponibile e da lui ho imparato tantissimo” (docente 16).

Si tratta spesso di un processo graduale di assimilazione di pratiche e strategie altrui

“pian piano anche chiedendo a persone che insegnavano da tanto tempo e che io stimavo, pian piano ho costruito un mio modo di stare con gli studenti” (docente 4).

Una particolare occasione di osservazione e confronto con colleghi, spesso trascurata, è fornita dalle (rare) situazioni nelle quali la normativa prevedeva la presenza contemporanea di due docenti in aula e cioè, oltre al titolare della cattedra, l'insegnante di sostegno o gli insegnanti tecnico pratici

“a me interessa chi mi spiega qualcosa...magari adotta una tecnica che a me piace, posso cambiare qualcosa. La scuola ci fornisce degli ITP (insegnanti tecnico pratici) scelti dalla scuola secondi i titoli: io devo molto a loro perché ho imparato molto” (docente 10)

o ancora i lettori di lingua straniera

“la prima esperienza nella scuola pubblica come lettore affiancato ad un insegnante di Italiano è stata veramente interessante... ho osservato gli interventi dell'insegnante di italiano per molto tempo” (docente 18).

Aggiungiamo che, per i docenti di sostegno, l'opportunità risulta essere ancora più estesa in quanto si trovano nella condizione di essere esposti a pratiche professionali di un discreto numero di insegnanti e di discipline differenti nella medesima classe o in classi diverse

“qualcosa ho imparato facendo l’insegnante di sostegno nei primi anni, così vedevo all’opera tanti colleghi diversi” (docente 15)

“sono abituato ad essere osservato mentre insegno dall’insegnante di sostegno” (docente 1)

“la questione dell’essere valutati c’è sempre quando entra un elemento esterno in una situazione in cui tu sei abituato a star da solo...a parte quando ci sono gli insegnanti di sostegno” (docente 3).

L’esperienza mi ha insegnato

Una dinamica conosciuta, e presente anche in altri mestieri, risiede nell’acquisizione di competenze professionali attraverso la stratificazione dell’esperienza sul campo:

“lì ho imparato un sacco di cose perché nelle prime e seconde ne ho viste delle belle, perché i ragazzi erano agitati e ho capito che cosa non dovrò più fare nella mia vita...tutti quegli anni mi hanno aiutato ad approdare qui” (docente 2)

“con un po’ di esperienza, queste cose le percepisci ... adatti il tuo comportamento al loro, capisci cosa è più funzionale anche per te nell’economia della gestione della classe”(docente 13).

Tuttavia, è opportuno ricordare che il semplice accumulo di esperienze, nel lavoro come in altri ambiti, non implica necessariamente una ricaduta in termini di crescita professionale e personale: affinché quanto vissuto possa trasformarsi in risorsa e fonte di apprendimento è fondamentale analizzarne il significato riflessivamente.

8.2.2 La formazione in servizio auspicata

Rispetto alla situazione fotografata, il campo dei *desiderata* dei docenti è molto diverso e apre a interessanti possibilità da esplorare.

Collegamento con la pratica

Si rileva l’esigenza diffusa di interventi di formazione in forte collegamento con la pratica e con una spendibilità immediata in aula

“quello che il corso dice lo ritrovi nella pratica...avere un modello di adolescente e anche di rapporto...questo mi è servito molto, è utile e nella pratica lo puoi applicare” (docente 8)

anche in relazione a contenuti specifici

“vari incontri sui DSA anche perché li vediamo tutti i giorni...sono immediatamente spendibili” (docente 2)

“il corso sul CLIL è stato decisivo perché mi ha dato delle idee che posso usare tutti i giorni, tanti piccoli spunti che messi insieme poi servono a lezione” (docente 15)

soprattutto quando si sia provato un impatto significativo nel trasferire ciò che è stato appreso nella didattica quotidiana

“quindi c’è stato un riscontro positivo nelle classi in cui l’ho fatto” (docente 7).

Coerentemente, è molto apprezzata la formazione in servizio che è in grado di adattarsi rapidamente alle trasformazioni del contesto

“anche la formazione sull’italiano L2 è invecchiata nel giro di poco tempo anche perché è cambiato il tessuto sociale: gli studenti stranieri sono oggi tutti di seconda generazione e il problema linguistico non è così centrale come all’inizio, è più un problema culturale... Quindi una didattica interculturale deve tener conto che la cultura giovanile ha una serie di caratteristiche che si possono intercettare attraverso didattiche innovative” (docente 5).

Ragione in più per proporre e perseguire attività di sviluppo professionale personalizzate in grado di aderire in modo preciso alle situazioni più varie.

Confronto tra colleghi

Trova uno spazio significativo anche la profondità dell’impatto che può avere, secondo gli insegnanti, un’occasione di formazione che preveda un confronto tra insegnanti, non tanto sul loro lavoro in generale (gli aspetti burocratici e le lamentele sugli studenti sono effettivamente gli unici argomenti di discussione prevalenti nei momenti di scambio informale: aula professori, ecc.) quanto sulla propria attività in classe:

“avevamo un formatore che è un collega ancora in servizio e questo ci è servito tantissimo... diciamo che è stata la mia formazione vera e propria perché di fatto ci metteva a confronto sulla pratica quotidiana” (docente 1).

Ancora più efficace sembra essere un tipo di formazione che punti a un confronto non solo con i consigli di un collega esperto ma anche attraverso l’osservazione dell’agire didattico di un (qualsiasi) insegnante nel suo lavoro quotidiano in classe:

“nella SSIS per me la parte più importante è stata quella legata non tanto alle lezioni che si svolgevano all’interno dell’università e che spesso erano la ripresa di contenuti, di conoscenze già studiati nel corso di laurea... ma il percorso di ingresso proprio nella scuola. Un tot di ore all’interno delle classi con il tutor accogliente in cui si osservava mentre ad un certo punto dell’anno cominciavi tu a fare lezione. I momenti di osservazione in classe e di confronto con gli altri docenti nei laboratori, con la supervisione del proprio tutor, per me sono stati quelli più

importanti anche perché mi hanno permesso, per una volta, di essere in una condizione di osservazione” (docente 17)

“per me è preziosa la possibilità di entrare nelle classi a vedere come un docente conduce la lezione, come fa lavorare i ragazzi, che relazioni instaura e anche per guidare insieme la lezione. Far lezione insieme è un grande vantaggio, dovrebbe diventare prassi e non soltanto limitato a quel momento...il docente non deve aver paura che qualcuno bussi alla porta e possa assistere alla sua lezione, non abbiamo nulla da nascondere, anzi secondo me questo in moltissimi casi potrebbe ridare valore a una scuola in cui c'è poca fiducia” (docente 13).

Alcuni insegnanti, soprattutto con una certa anzianità di servizio/esperienza professionale, considererebbero opportuno adottare anche prassi di formazione in servizio autogestite dal basso, tra i docenti dell'istituto

“non è che sempre devi andare a fare il corso a Milano, puoi anche fare un corso autogestito: ti confronti coi colleghi su tematiche, chiami degli specialisti...ci sono centomila modi” (docente 1).

Superare l'autoreferenzialità

Infatti il già discusso isolamento che caratterizza la condizione docente è certo dovuto a condizioni strutturali della professione ma, a volte, anche ad atteggiamenti tra colleghi:

“io credo molto nell'autoformazione, un Collegio che si autodetermina: tra di noi ci sono delle competenze pazzesche che spesso per gelosie e cattiveria ma anche per inedia non le tiriamo fuori perché pensiamo di non valere un tubo, ma secondo me in un collegio di ottanta colleghi ci sono delle potenzialità enormi. Perché, visto che noi viviamo nei problemi, non interrogarci prima tra di noi, magari poi si chiama un addetto ai lavori...ma un primo screening dovremmo farlo noi, autodisciplinarci noi e tentare delle risposte non artigianali ma improntate su esperienze e contenuti. Ci sono dei ragazzi bravissimi che hanno partecipato a esperienze tipo questa di ricerca-azione che avrebbero molto da insegnare a noi e che con umiltà potremmo accettare. Invece si aspetta il tecnico esterno così poi mi scalo il bonus...” (docente 14).

Invece di restare chiusi nell'autoreferenzialità, dunque, sarebbe opportuno (qualche esperienza in questo senso è stata rilevata) far leva sulle competenze acquisite da singoli docenti che, per iniziativa personale e seguendo il proprio interesse, hanno acquisito abilità o saperi e potrebbero condividerle con i colleghi del proprio istituto

“alla fine la mia attività è sempre stata però di autoformazione perché in tutte le situazioni che ho portato qua dentro in realtà sono io che ho imparato per primo. Poi magari ho anche insegnato agli altri ... abbiamo creato un gruppo di sperimentazione didattica al quale hanno partecipato una decina di colleghi (docente 6).

In ragione delle considerazioni sopra riportate, anche le recenti novità apportate dalla L. 107/2016, in particolare quelle relative all'introduzione nell'organico di figure di potenziamento, potrebbero indirettamente rappresentare un'occasione per superare l'isolamento di un docente che lavori senza relazioni di scambio e confronto con altri

“il potenziamento è un'occasione perché mi permette, nel confronto con altri colleghi, di fare quel lavoro di riflessione che da solo ti sembra un po' che 'te la suoni e te la canti'... Invece lavorando e organizzando insieme dall'inizio alla fine un'attività c'è una possibilità di confronto enorme” (docente 3)

“quando si lavora su se stessi, lo sguardo esterno è sempre utile altrimenti diventa un gorgo dal quale non si riesce a venirne fuori” (docente 12)

“ho molti dubbi sugli incontri di gruppo all'interno della medesima scuola, non portano a un gran confronto...è un po' come incensarsi a vicenda, prediligo ascoltare l'esterno che mi dica qualcosa che non so” (docente 19).

Inoltre, rileviamo come la formazione in servizio possa essere un volano per costruire una base comune tra i docenti (neo-assunti e di vecchia data) che lavorano insieme in un istituto:

“soprattutto adesso che la nuova legge ha portato l'inserimento di tanti insegnanti diversi, ci vuole un po' di ordine e di formazione che, secondo me, dia un po' di dritte sia a chi è da tanto nella scuola sia chi è entrato da poco; gruppi di lavoro su questo sicuramente agevolerebbero i processi di apprendimento e insegnamento” (docente 19).

Alcuni docenti si spingono anche a mettere in relazione gli esiti dello sviluppo professionale con una crescita complessiva e personale e viceversa

“mi hanno stimolato a mettermi in discussione e mettermi in un'ottica di miglioramento continuo come professionista e anche come persona, perché quando uno si mette in discussione come professionista impara un modus procedendi e vivendi che poi applica.... Io sono persuaso che un uomo non è diviso in tanti compartimenti stagni e ciò che si fa curando un ambito poi va a ricaduta sugli altri, così come curare la formazione della persona, perché va a ricaduta sulla formazione professionale. Un buon insegnante si mette in discussione a livello professionale ma anche a livello di persona. Tutte queste esperienze di formazione mi hanno permesso di migliorare il mio modo di fare scuola oltre che il mio modo di essere persona” (docente 4).

Il valore del gruppo

Per superare il tradizionale isolamento che caratterizza i docenti, come è risultato anche dall'analisi della letteratura, occorre favorire le occasioni di scambio. Infatti, in qualche momento si percepisce, se pur indirettamente, una sofferenza dei docenti legata a questa condizione soprattutto di fronte alle decisioni che sono tenuti a dover prendere ogni giorno

“c’è questo insegnante che sta facendo il potenziamento con me ... è importante avere un confronto per superare la debolezza della solitudine, l’essere soli a progettare e a ricercare...”(docente 3)

“ho difficoltà nelle scelte, per esempio nella scelta delle priorità nella progettazione delle lezioni, nel decidere cosa è più importante a livello educativo, culturale...se affrontare un argomento in un modo o in un altro...Far lavorare di più loro col rischio che le cose rimangano vaghe? Quanto intervenire rispetto a quello che producono?” (docente 6).

Non che occasioni di scambio non ci siano: nei corridoi e in aula professori, i docenti si parlano. Tuttavia, quello che abbiamo riscontrato in alcune dichiarazioni

“si parla molto dei ragazzi, delle relazioni: cosa è successo..., ho telefonato ..., la famiglia risponde/non risponde..., un po’ un racconto. Ci si crea una propria rete di confronto, di sfogo che serve anche a stabilire strategie” (docente 12),

e anche direttamente frequentando gli istituti per questo ed altri progetti, è che in questi casi la comunicazione è per lo più connotata negativamente (lamentele specifiche, lamentele generali, resoconti di comportamenti irrispettosi dei singoli e situazioni di assenza di disciplina nella classe, ecc.) e, comunque, riguarda gli aspetti della relazione con gli studenti più che i problemi di ordine didattico.

Si possono fare due osservazioni in merito. Innanzitutto i momenti di scambio, che potrebbero anche costituire un momento di pausa rigenerante nell’attività lavorativa, diventano semplici occasioni di sfogo che non creano i presupposti per risolvere la situazione problematica e che finiscono per gravare psicologicamente anche sull’interlocutore. In secondo luogo, il fatto che i discorsi si concentrino quasi esclusivamente sull’aspetto educativo dell’insegnamento, tralasciando invece i problemi della didattica, conferma l’assenza di una consuetudine alla riflessione e alla condivisione della dimensione operativa e artigianale del far lezione. Se spontaneamente emerge solo la dimensione relazionale, si può inferire che gli insegnanti non siano inclini ad assumere un atteggiamento critico sistematico nei confronti del proprio operato o anche solo dubitativo della sua efficacia.

Dunque, risulta evidente l’imprescindibilità di considerare la dimensione comunitaria delle relazioni a scuola nell’ideare e condurre progetti di formazione in servizio in un’ottica di sviluppo professionale

“non si cresce restando isolati nella propria aula a studiare la propria disciplina. Il docente svolge una professione che si svolge nella relazione e deve essere attivo, deve fare delle formazioni pratiche oltre che teoriche” (docente 4).

A ulteriore riprova di quanto affermato ci sembra rilevante far notare come, nei discorsi di chi ne ha avuto la possibilità nell'arco della propria carriera, i momenti in cui si era costituito – per caso o per esplicita volontà –

“un gruppo di ricerca e di lavoro che condivide un punto di vista” (docente 8)

rappresentano, anche dopo tanto tempo, uno degli ancoraggi più forti legati ad un senso di efficacia operativa, innovazione e sperimentazione e, in definitiva, di soddisfazione profonda rispetto al proprio lavoro

“è stata un'esperienza non ordinaria sia per le relazioni tra colleghi sia per l'obiettivo comune...si condividevano pratiche ma anche scelte metodologiche” (docente 16)

“se c'è un buon gruppo, allora funziona” (docente 8)

oltre che uno dei fattori decisivi nella scelta di quale sia stata l'esperienza di formazione in servizio più significativa

“soprattutto per le persone che c'erano che sono riuscite a costruire un bel team, un clima di scambio relazionale e di confronto, di riflessione comune” (docente 3).

Per quanto riguarda le modalità di formazione, occorre tener conto anche della numerosità del gruppo di lavoro coinvolto per cui, rispetto a interventi (spesso frontali) rivolti a un pubblico numeroso, risulta maggiormente efficace lavorare in piccolo gruppo:

“in un gruppo ristretto con uno specialista si riesce a seguire bene” (docente 9)

“abbiamo costituito un piccolo gruppo...e durante gli incontri portavo sempre a casa qualcosa da persone che mi sembravano significative” (docente 6)

soprattutto se si riesce ad instaurare un buon clima interpersonale

“tutto sommato perché le persone che c'erano sono riuscite a costruire un bel team relazionale in un clima di scambio e di confronto di riflessioni comuni” (docente 3)

anche quando la formazione non è precipuamente organizzata come occasione di confronto tra pari ma secondo modalità trasmissive

“più che i contenuti specifici ricordo le reazioni, i commenti e gli interventi dei colleghi” (docente 12).

Le esperienze di formazione possono contribuire ad aggregare i docenti di un istituto in gruppi di lavoro. Questo è ostacolato dal problema del *turnover* degli insegnanti che, in alcune realtà, si presenta in maniera molto rilevante

“il problema della nostra scuola è che c'è un alto tasso di precariato tra gli insegnanti... ogni anno cambiano i colleghi e bisogna ricominciare” (docente 8).

D'altra parte, attività di sviluppo professionale diverse possono costituire nel tempo gruppi sempre nuovi: in alcuni casi, cambiare scuola e colleghi può essere occasione per rimettersi in gioco

“quando mi sono dovuto scontrare con realtà diverse dal liceo classico cui ero abituato è stato un passaggio stimolante, con una utenza diversa ho dovuto cambiare anch'io” (docente 7)

“io ho dovuto affrontare tanti cambiamenti e, ogni volta che cambi, sei costretto a rimetterti in gioco” (docente 19)

Soprattutto gli insegnanti più giovani (che hanno avuto esperienza di formazione iniziale tramite tirocinio, supervisione, osservazione di lezioni ecc.) esprimono due esigenze, una di confronto con i colleghi orientata principalmente allo scambio di esperienze e opinioni

“mi piacerebbe entrare nelle aule dei miei colleghi e vedere come insegnano loro, come tengono la classe, come sanno parlare...” (docente 17);

“mi piacerebbe veramente essere in classe, sedermi e guardare una qualsiasi lezione, di matematica per esempio” (docente 13)

un'altra esplicitamente intesa come opportunità di migliorare alcuni aspetti specifici grazie alla presenza di una figura esterna (ricercatore o formatore) e a un approccio più analitico

“un approccio molto concreto da parte di ricercatori che entrino a vedere quali sono le dinamiche relazionali, quello che succede, i tentativi che facciamo per poi magari darci dei suggerimenti su cosa fare” (docente 17)

“mi piacerebbe vedere un pezzo di lezione di un altro collega... Volentieri starei anche in aula a vedere un altro docente che insegna...” (docente 10)

manifestato proprio come un

“bisogno che altre persone entrino in aula e ci osservino per darci un feedback...dirci cosa funziona e cosa non funziona” (docente 17).

Ambivalenze

Non è facile interpretare la domanda di formazione analizzando direttamente il dichiarato dei docenti. Come spesso accade in ambito formativo il paradosso di interpellare i soggetti destinatari degli interventi rischia di generare risposte sbilanciate verso soluzioni di comodo, dal momento che ogni processo di sviluppo professionale richiede impegno, coinvolgimento e disponibilità a mettersi in gioco. Questa dinamica viene così illustrata da un insegnante

“io penso che gli insegnanti abbiano bisogno di modalità meno teoriche e più vissute a livello laboratoriale ed esperienziale. Ma bisogna stare attenti perché molti insegnanti non sono abituati all’approccio laboratoriale: molti sono nella mentalità di chi si aspetta delle risposte e non sono nell’ottica di chi ti dice “non ho risposte, cerchiamole insieme”. Molti sono rimasti delusi dai sistemi di formazione passati poco efficaci e molto frontali, però nello stesso tempo hanno il timore di esporsi alle didattiche attive e laboratoriali e quindi, paradossalmente, chiedono ancora quelle frontali” (docente 11).

Pertanto, qualsiasi dato diretto circa le richieste di formazione da parte dei docenti risulterà inevitabilmente influenzato in questo senso. Un ulteriore riscontro si può trovare nel caso riportato del questionario somministrato tra i colleghi per intercettare quale modalità di formazione fosse da loro preferita

“siccome mi sono occupato anche della formazione dei docenti qui nella mia scuola, l’anno scorso ho fatto il consueto monitoraggio finale e ho aggiunto anche una domanda sulle modalità che preferirebbero e ho scoperto che, in questa scuola, tutti sarebbero orientati a frequentare “pillole formative” piuttosto che corsi: un seminario di 2/4 ore, appuntamenti di una sola ora, o una singola conferenza di un paio d’ore; i corsi di 10/12 ore riscuotono meno successo e quelli di più ore proprio meno ancora. C’è una sorta di timore ad impegnarsi per paura di non riuscire ad arrivare alla fine...ma non ha senso portare avanti in parallelo metodologia, tecnologia e rapporto con gli studenti (comunicazione e relazioni) e slegarli in: quattro ore su come usare la LIM; due ore su come fare un PdP su un caso di BES, ecc.” (docente 11).

Un altro piano, sul quale si registra una certa ambivalenza tra le modalità di formazione richieste, riguarda se queste debbano essere a trazione interna o esterna. Se da un lato si rileva la necessità di una guida nel processo di sviluppo professionale, dall’altro ci si vuole cautelare che il supporto dall’esterno non finisca per richiedere un impegno prolungato o perfino un coinvolgimento attivo. Se infatti, da un lato, viene particolarmente apprezzata l’opportunità di essere accompagnati nel corso del progetto di formazione (non tanto per verificare la correttezza delle azioni messe in campo quanto per non essere lasciati a se stessi nel processo di traduzione nella pratica)

“per noi così decentrati non è facile frequentare i corsi che di solito sono organizzati a Milano o Torino, l’ultimo sforzo grosso l’ho fatto con un corso di alcuni pomeriggi a Torino, però poi non sono riuscito a utilizzare gli spunti che mi erano stati dati...” (docente 9)

“avere una supervisione è importantissimo” (docente 16)

“trovo utili anche percorsi formativi che siano online. Però anche il Mooc cui ho partecipato, secondo me deve avere poi una seconda parte che deve essere

un'applicazione concreta in classe con la possibilità di entrare in relazione con qualcuno” (docente 17)

“momenti come questo, dove ci possiamo confrontare guidati, sono pochissimi” (docente 19),

d'altra parte, l'urgenza più sentita dai docenti fa riferimento alla necessità che siano ascoltate le loro esigenze interne specifiche

“una formazione che parta dai bisogni... Ragionando sulla mia esperienza, è stato importante che nel gruppo di linguistica si partisse dai bisogni dei singoli e si costruissero i materiali secondo le necessità didattiche. Lì ho capito quanto fosse importante andare incontro al bisogno formativo che viene espresso. Io posso avere un elemento teorico di riferimento che poi però devo calare in un contesto che è specifico, non ci sarà mai una scuola che ha le stesse variabili di un'altra... invece queste agenzie di formazione entrano, hanno un pacchetto confezionato e questo può andar bene...per costruire un discorso comune, per trovare una condivisione dei termini, ma nella costruzione di ciò che serve realmente occorre partire dalle esigenze della situazione”(docente 3).

Come ulteriore elemento della panoramica sulla domanda di formazione, sottolineiamo che alcuni insegnanti esplicitano la necessità che questa venga condotta secondo modalità che in qualche modo consentano di attivare uno sguardo diverso sul proprio lavoro al fine di stimolare la riflessione sulla pratica professionale

“l'esperienza di formazione più significativa che ho fatto permetteva di cambiare la prospettiva” (docente 8)

“a me ha dato degli strumenti per cambiare ... per riflettere su ciò che faccio” (docente 6).

In coerenza con le considerazioni sull'attività professionale relative all'impossibilità di ridurla a un insieme di mansioni e alla libertà del professionista, troviamo un primo riscontro della natura delicata della materia e, con essa la tendenza a cautelarsi nei confronti di possibili occasioni di valutazione

“avere una supervisione è importantissimo, alcuni di noi ne sentivano l'esigenza, invece quando la proponi ai consigli di classe la vivono come una valutazione esterna giudicante... (docente 8).

In questo senso riteniamo auspicabile perseguire la direzione di interventi più individualizzati, come ha voluto essere questa ricerca. Infatti, a fronte di un costo maggiore in termini di tempo e attenzione alle esigenze dei singoli, una proposta di questo tipo risulta essere non solo più apprezzata ma anche più efficace

“secondo me non tutti gli insegnanti hanno bisogno dello stesso progetto di formazione. Bisogna distinguere, ci sono degli insegnanti che hanno ancora bisogno di formazione sulla didattica e disciplina perché ancora giovani e alle prime armi, però c’è un ambito nel quale tutti hanno bisogno di formazione che è quello della relazione e della gestione della classe. In questo ambito non si finisce più di formarsi perché i soggetti implicati cambiano e su questo aspetto si ha sempre bisogno” (docente 4).

Alla luce di quanto abbiamo visto essere le esperienze e la richiesta di formazione in servizio nei casi analizzati, notiamo una certa congruenza con le caratteristiche del percorso di formazione oggetto della nostra ricerca. Questo ci conferma nelle scelte metodologiche compiute in fase di progettazione, che hanno quindi stabilito un promettente punto di partenza per un’attività di effettivo sviluppo professionale. Questa convinzione è supportata anche dall’analisi, presentata di seguito, dei dati raccolti nel corso della realizzazione del progetto.

8.3 Dati relativi alla ricerca

I dati raccolti hanno permesso di analizzare la ricezione e l’esito dell’esperienza della formazione proposta. In particolare, la codifica delle trascrizioni delle interviste in profondità, di autoconfronto semplice e di autoconfronto incrociato ha consentito di isolare dall’insieme delle dichiarazioni un numero consistente di evidenze e di categorizzarle in funzione dell’oggetto di ricerca.

La selezione delle evidenze è stata effettuata attraverso un’analisi testuale “riga per riga” affinata dalla sensibilità che il ricercatore ha potuto integrare con la conoscenza acquisita dei soggetti in formazione. Grazie alla decisione di registrare i diversi momenti di interazione con i docenti, il ricercatore ha potuto ricostruire e discernere con maggiore precisione indizi anche para-verbali e non verbali relativi al grado di coinvolgimento, di riflessione e di interazione presenti nelle verbalizzazioni, non del tutto rintracciabili solo attraverso un’analisi del discorso.

Le principali categorie di codici individuate sono:

- verbalizzazione delle pratiche (VP)
- confronti tra pari (CP)
- valutazione dell’esperienza (VE).

La categoria “verbalizzazione delle pratiche” raccoglie tutti le parti di testo in cui è presente un elemento che riporti a una dimensione di esplicitazione da parte dell’insegnante intervistato rispetto al proprio agire; la maggior parte delle evidenze di questo tipo provengono ovviamente dalle interviste di autoconfronto semplice, anche se ne ritroviamo anche nelle trascrizioni delle interviste dell’autoconfronto incrociato. La categoria “confronti

tra pari” include invece gli indizi relativi alle occasioni di scambi tra i docenti durante le interviste di autoconfronto incrociato. Infine, la categoria “Valutazione dell’esperienza” comprende tutte le dichiarazioni, più o meno dirette, attinenti al giudizio su ciascun momento della ricerca.

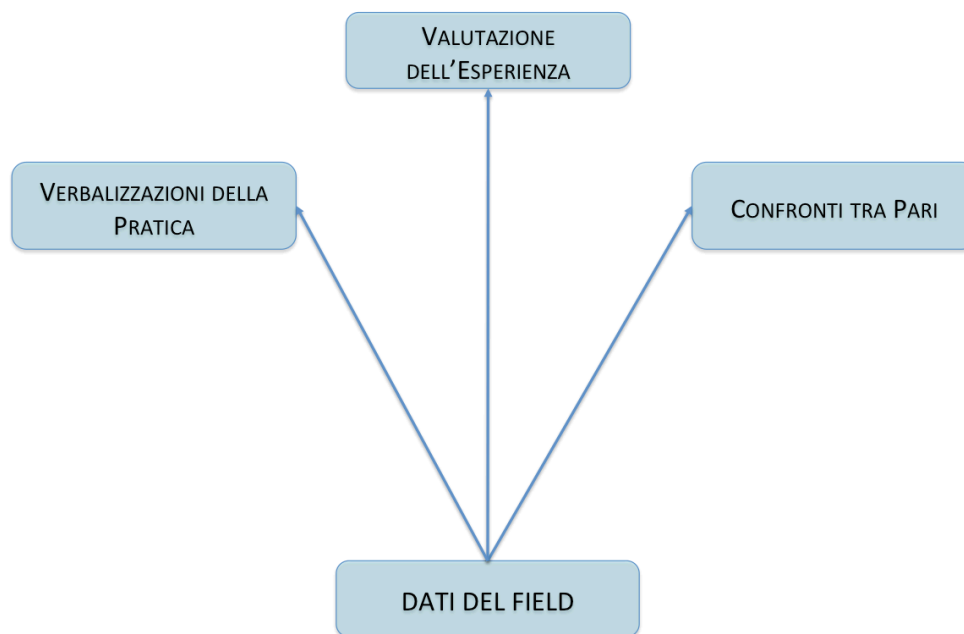


Fig. 10 – Categorie di codici individuate

Alla ricerca di un maggior grado di dettaglio capace di far emergere un’informazione specifica circa la tipologia di verbalizzazioni, confronti e valutazioni raccolte, si è proceduto a un’ulteriore suddivisione degli estratti testuali rilevanti. In particolare, le categorie della verbalizzazione delle pratiche (VP) e dei confronti tra pari (CP) sono state ulteriormente codificate sulla base di un criterio di progressiva profondità della elaborazione da parte del docente, individuando, così, per ciascuna di queste tre livelli. Le dichiarazioni di valutazione dell’esperienza (VE) sono state invece categorizzate sulla base della fase cui si riferivano: la videoregistrazione, l’intervista di autoconfronto semplice, l’intervista di autoconfronto incrociato, i focus group o il percorso in generale.

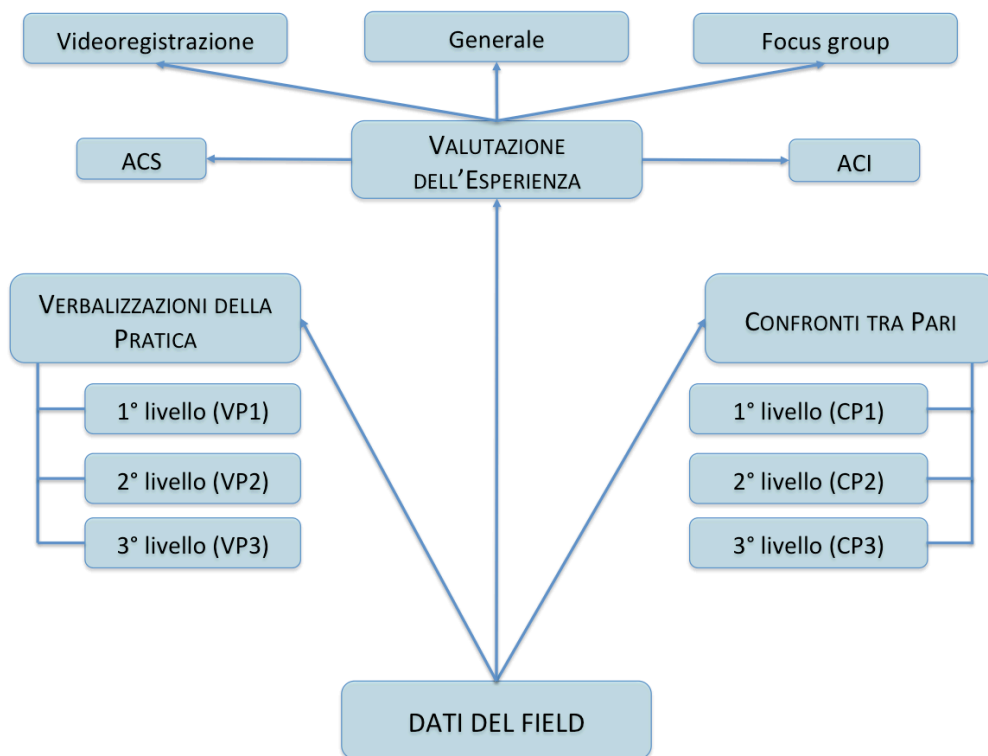


Fig. 11 – Categorie e sottocategorie di codici individuate

Per quanto riguarda la verbalizzazione delle pratiche, avvenuta nelle sessioni sia di autoconfronto semplice sia di autoconfronto incrociato, i tre livelli sono stati individuati sulla base del grado di competenza riflessiva collegata ai commenti di esplicitazione delle azioni suscitati dalle immagini della lezione registrata:

- primo livello (VP1): in questa categoria sono compresi i resoconti più semplici delle azioni che, rispondendo alle indicazioni iniziali del ricercatore, esplicitano aspetti taciti quali scelte compiute nel corso della lezione, motivazioni sottostanti i comportamenti adottati e reazioni alla situazione;
- secondo livello (VP2): vi trovano posto commenti sulla pratica come i precedenti ma che innescano un'attività critica, suscitano dubbi sul proprio agire o denotano un contraccolpo rispetto a qualcosa di inaspettato nelle immagini che interroga particolarmente il soggetto in formazione;
- terzo livello (VP3): i medesimi momenti di dubbio e di contraccolpo (su aspetti sia noti sia nuovi del proprio agire) che, da parte del docente intervistato, vengono completati tuttavia da ipotesi, possibilità di risoluzione e alternative giungendo così a configurare una vera e propria attività di riflessione.

Per quanto riguarda le evidenze relative al confronto tra pari, i livelli sono stati suddivisi in base all'intensità dell'interazione tra i docenti presenti, ovvero rilevando congiuntamente sia

l'esplicitazione del parere o della domanda dell'uno sia la disponibilità a riceverla (o rispondervi) dell'altro/i:

- primo livello (CP1): a questo primo stadio corrispondono gli interventi attraverso i quali il docente condivide con il collega un aspetto della propria azione senza rielaborarlo; ad esempio, affermazioni riconducibili a espressioni quali “io faccio così...” con la replica “io invece...”;
- secondo livello (CP2): fa riferimento ai casi in cui l'interazione tra i partecipanti alla sessione prosegue su un piano di ulteriore coinvolgimento tale per cui, per esempio, si offrono consigli (anche in modo sentito) e questi vengono ‘accolti’ dal collega e discussi insieme;
- terzo livello (CP3): in alcuni casi, l'esito di questi scambi ha provocato il docente al punto da fargli dichiarare l'intenzione di mettere in pratica i nuovi spunti originati nell'interazione.

Nei limiti della ricerca, non è stato ovviamente possibile verificare, per quanto riguarda quest'ultimo passaggio alla pratica, l'effettiva realizzazione di tali intenti. La nostra categorizzazione si è dovuta quindi fondare su una previsione di massima basata su una valutazione soggettiva dell'intensità di tali affermazioni all'interno del profilo del singolo docente.

8.3.1 Le verbalizzazioni della pratica

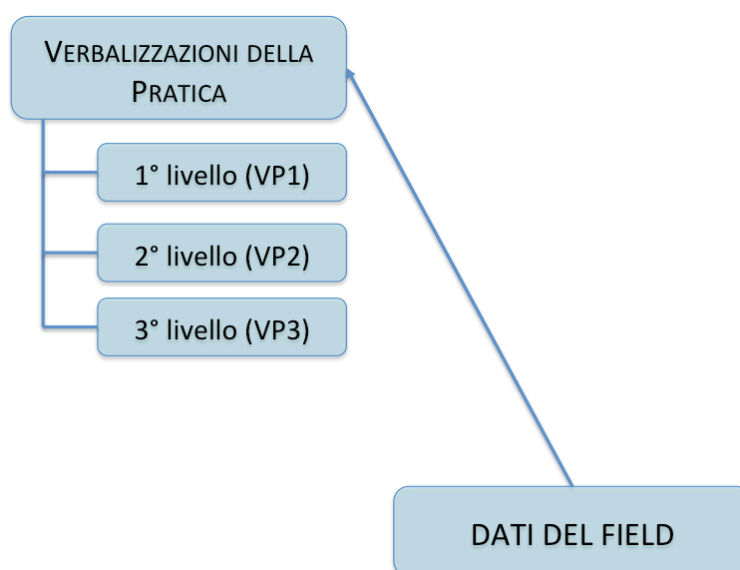


Fig. 12 – Livelli di verbalizzazione della pratica

Per quanto riguarda i momenti di verbalizzazione delle proprie pratiche, i docenti hanno avuto facilità nell'attenersi alle indicazioni del ricercatore; richiesti di rendere conto dell'implicito sottostante le scelte e le azioni viste nella registrazione (VP1), gli insegnanti hanno effettivamente prodotto resoconti numerosi e dettagliati del proprio operato:

“qui sto aspettando che dica qualcosa...cioè sentire la soluzione che aveva trovato lui...e quindi aspetto con trepidazione...” (docente 18)

“non ho scritto niente di più di quello che c'è nel libro; le ho scritte alla lavagna perché le avessero a portata di mano e non dovessero cercarle...se sono consapevole che sono parole nuove, allora dico di scrivere, se invece sto semplicemente riproducendo delle cose che ci sono nel libro non dico 'scrivete!'” (docente 9)

“questa è una parentesi e loro sono abituati: tecnicamente devi tirargli dentro qualcosa di importante, dopo la frase giocosa viene una frase importante per la spiegazione...io ti posso rubare al divertimento se ti creo un interesse più importante” (docente 14).

Ad un livello più elaborato, in alcuni momenti il lavoro di analisi della lezione registrata ha consentito l'emergere di verbalizzazioni di secondo livello (VP2): alcune in forma di dubbio

“quindi li dovrei spronare a parlare ma.. nello stesso sono la persona che li sprona a parlare dice “non ti preoccupare, non aver paura di essere ridicolo!”...è poi la stessa persona che li valuta...questo è veramente il nodo dell'insegnamento delle lingue a scuola. È veramente quella roba lì, non so come risolverla.. ma non credo di poterla risolvere io!” (docente 12)

altre in forma di sorpresa

“di questa cosa per esempio, non mi sarei reso conto. Adesso io rivedo la registrazione della lezione...per esempio, in questo passaggio della poli-prospettiva, non mi sarei resa conto così bene. Rivedendo adesso la registrazione mi rendo conto che qui la spiegazione è stato un po' più lunga e più dettagliata, senz'altro anche più noiosa. Qui nella registrazione si vede la caduta di attenzione dei ragazzi proprio su questi punti” (docente 11)

“e poi devo dire le cose più lentamente, muovo tanto le mani...solo che non me n'ero mai accorto di gesticolare così tanto” (docente 15)

“me ne rendo conto adesso che lui chiedeva e mi sono detta per fortuna che ha chiesto. Altrimenti l'avrei dimenticato poi magari sarebbe saltato fuori in altre occasioni” (docente 2).

A volte la sorpresa si trasforma in scoperta quando, grazie alla registrazione, si rilevano non solo elementi inaspettati ma, ad esempio, si comprende meglio un aspetto prima trascurato

“devo dire che proprio in generale, mi rendo conto di questa cosa insomma... così com'è adesso rivedendo...mi rendo conto che con lui a volte... è questo ragazzo

qui...questa.. mi rendo conto che è un momento in cui mi sta mettendo molto in crisi” (docente 3)

“sto notando anche adesso, me ne rendo conto...i tempi...quando magari faccio riferimento a delle opere loro automaticamente mentre stanno seguendo vanno a ricercare i riferimenti sul testo, però nel momento che loro cercano, il discorso va avanti e quindi loro rischiano di perdere...se non gli lascio il tempo di andare a recuperare questo, loro rischiano di perdere il filo del discorso e quindi di diminuire l’attenzione e l’efficacia dell’attenzione; forse dovrei andare un po’ lento e se faccio un riferimento lasciare il tempo di andare a verificare. Lo vedo soprattutto da questo ragazzo qua che mentre si citava l’opera Il bombardamento Adrianopoli lui girava il libro però intanto il discorso andava avanti...” (docente 17).

Gli interventi categorizzabili come dubbi possono essere a loro volta differenziati in interrogativi palesemente già presenti nel docente (ad esempio, “mi sono sempre chiesto...”)

“sì, è un mio dubbio, nel senso che nel valutare io sono sempre preoccupato se valutare maggiormente le conoscenze o l’acquisizione delle conoscenze” (docente 19);

“a me piace spaziare, però non so se mi seguono o se esagero... il rovescio della medaglia è che perdi tempo e poi l’altro svantaggio è che non ti capiscano proprio” (docente 10)

e in perplessità suscitate proprio dalla visione in quel momento di se stessi all’opera

”però nonostante la sgridata forse non hanno colto che li stavo sgridando...” (docente 8)

“forse io non ho chiarito qual era l’obiettivo finale, non ho chiarito abbastanza che l’obiettivo finale era che tutti andassero a casa con quello che era successo nella storia” (docente 1).

Le osservazioni più elaborate dal punto di vista della competenza riflessiva (VP3) sono quelle in cui il docente, oltre a riconoscere e descrivere spazi di insoddisfazione nella propria performance, arricchisce l’analisi immaginando modalità di intervento e modifiche del proprio comportamento

“devo lavorare anche bene sulla organizzazione del lavoro di gruppo...di solito nella autovalutazione sono abbastanza onesti, però sono strumenti che sento che devo ancora affinare. Per esempio, non do un voto uguale: sono in tre, e non do a tutti e tre lo stesso voto, perché durante il lavoro io passo cerco di accorgermi di quello che sta facendo l’uno, come sta facendo l’altro poi do anche una scheda di autovalutazione, in cui loro mi devono dire che cosa ha fatto ciascuno, che voto si darebbero, quali sono stati i punti di forza, come hanno lavorato eccetera e poi incrocio dei dati” (docente 13)

“ripensandoci, io non faccio venir fuori alla lavagna gli studenti però questo che vedo mi dà un’idea: in certi casi faccio fare le cose dal posto così andiamo più veloci, e anche la correzione la faccio orale e così via. Però sto pensando che magari... soprattutto con le classi più turbolente, mi capita di dettare e quello

bravo scrive alla lavagna, così chi fa fatica sente me che leggo e vede il ragazzo che scrive sotto dettatura alla lavagna e così ha le due versioni mentre io controllo il resto della classe. Mentre invece altre volte, se la classe non ha bisogno, faccio io ed è più veloce! Però di fatto manca il fatto di vedere un compagno in azione e poi soprattutto se scrivo io alla lavagna nel frattempo non riesco a tenere sotto controllo la classe” (docente 2)

“anzi io sono anche un po' preoccupato perché a volte penso che per loro ci vorrebbero il livello è sempre difficile da azzeccare, è per questo che io lavoro molto sui compiti perché il lavoro a casa mi consente di soddisfare le esigenze un po' di ognuno sia di quello che ha delle difficoltà ... perché poi il problema è sempre quello che andando verso il recupero ti perdi quelli che sono più bravi, ai quali invece è doveroso comunque far fare un percorso di crescita” (docente 6).

8.3.2 Il confronto tra pari

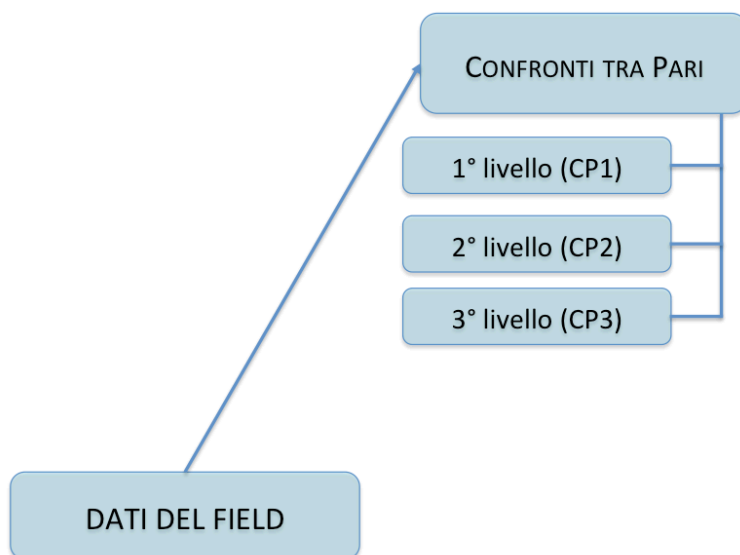


Fig. 13 – Livelli di confronto tra pari

I momenti di confronto incrociato, superato il primo livello del paragone semplice (CP1), hanno generato degli spunti interessanti soprattutto nel secondo livello (CP2), in cui troviamo valutazioni dell’operato del collega, e nel terzo (CP3) con suggerimenti circa eventuali azioni da intraprendere.

In dettaglio, la maggior parte delle interazioni verificatesi durante le sessioni autoconfronto incrociato si è configurata come uno scambio di opinioni, pareri ed esperienze di impatto ridotto. Le tipologie prevalenti in questa categoria (CP1) sono rappresentate da chiarimenti sulle modalità di lavoro del collega

Docente 9 “buona strategia... ma gli altri studenti non avevano il testo?”

Docente 16 “per gli altri l'avevo caricato sulla piattaforma; in realtà non ho dato il testo scritto prima perché ho preferito che stessero attenti alla lettura, se avessero avuto testo scritto si sarebbero concentrati nel leggerlo e non avrebbero ascoltato. Poi il testo l'ho già caricato sulla piattaforma. Perché loro non hanno libro di testo e quindi stiamo lavorando caricando tutto su Drive e quindi non hanno un testo di riferimento ma lo stiamo costruendo nel percorso mettendo i materiali in questo spazio virtuale”

Docente 9 “come mai non avete il libro di testo?”

Docente 16 “abbiamo deciso così, di non adottare il manuale di filosofia, di adottare la Garzantina come riferimento con i dati di base, e per il resto lavoriamo sui testi originali. Per cui loro sanno che quello che facciamo in classe è fondamentale perché poi a casa altrimenti non hanno altri testi”

Docente 9 “quindi loro prendono appunti... e tu invece carichi i solo i testi o carichi anche quello che ci sarebbe sul libro di testo? “

Docente 16 “io carico i testi, i loro lavori, e carico, a volte, delle letture critiche che servono per comprendere i testi che abbiamo letto insieme”.

da riconoscimento di particolari strategie didattiche e apprezzamento di aspetti generali o specifici della lezione

Docente 13 “anche leggere per puro piacere anche un racconto di dieci minuti, un quarto d'ora senza che sia legato poi per forza a motivi di studio, interrogazione verifica. Solo per il piacere di ascoltare una narrazione. Questa è una cosa che in terza mi capita di fare. Nelle classi un po' più basse dove magari non c'è l'urgenza... in terza quest'anno abbiamo letto anche un romanzo insieme, in questo caso una lettura di circa un quarto d'ora. Una parte la leggo io, una parte la legge qualcun altro ma tutti insieme. È una lettura condivisa...”

Docente 17 “vorrei aggiungere una cosa, io leggo cose più tecniche quindi faccio leggere loro perché mi sembra di coinvolgerli di più. Perché è il mezzo di comunicazione più vicino a loro. Però in questo caso è diverso, perché è come se tu dessi un valore aggiunto. Quel brano più che leggerlo tu lo reciti in un modo quasi teatrale; sì, con le pause giuste eccetera come si legge per leggere bene”

Docente 13 “soprattutto sui testi di natura letteraria, con i ragazzi che magari leggendoli per la prima volta fanno fatica a capire a comprendere ...”

oppure da rassicurazioni reciproche

Docente 7 “sì, parlo troppo, la mia prima impressione è che parlo troppo e lascio poco spazio agli studenti. Anche quando mi danno le risposte, intervengo subito io; ma questo è per un problema più che altro di tempo, non perché non mi renda conto che loro parlano poco. Però il tempo è strettissimo per cui cerco di radunare tutte le osservazioni e di costruirci su qualcosa. Le ribadisco io perché altrimenti se lascio che le ripetano loro, per i compagni risulta poco incisivo. Però divento noioso...loro mi dicono di no, però loro dicono sempre di no, non hanno il coraggio di dirti apertamente che sei noioso...”

Docente 19 “no, però tu dai delle informazioni nuove...”

Docente 7 “sì, forse sono io che mi sento noioso...”

Docente 19 “è una cosa che succede anche a me, soprattutto quando hai delle classi parallele nelle quali si ripetono sempre un po' le stesse cose; ti senti noioso. A volte ci rimettono i ragazzi perché per non essere noioso tagli delle parti che a loro potrebbero invece interessare. Per cui secondo me non sei noioso, è una nostra sensazione. È vero che in genere gli studenti sono più interessati ad altro ...però nel momento in cui loro prestano attenzione vuol dire che non si stanno annoiando”.

Nella categoria di scambi di secondo livello (CP2), troviamo invece interazioni volte a condividere dubbi relativi a scelte problematiche percepite come pressanti

Docente 15 “mi chiedo “lo faccio fare a quelli che l'hanno fatto meglio, così serve da modello per gli altri, o lo faccio fare a quelli che hanno più bisogno di parlare?” Io in genere faccio un po' l'uno e un po' l'altro...ma non so cosa è meglio”

Docente 8 “secondo me va bene così come fai, cioè che fai un po' in un modo è un po' nell'altro. Io tendenzialmente chiamo quelli che fanno fatica però bisogna anche stare attenti perché dopo un po' si sentono vessati. Dipende anche dal rapporto che hai con la classe. Sanno che tu lo fai perché è didattico farlo e gli stai facendo un favore, e questo loro lo sentono, allora puoi permetterti di massacrarli. Se no si sentono vessati. È una questione di rapporto con la classe intera, più che con il singolo. Se nella classe si instaura un clima positivo, qualunque cosa dici va bene”.

e occasioni in cui vengono offerti consigli (riconosciuti validi ma accolti con cautela)

Docente 14 “non hai provato a fargli fare delle brevi composizioni da far leggere in classe?”

Docente 18 “il problema è, con qualunque attività, perché, come dicevi tu, c'è quello che lo fa e chi non lo fa”

Docente 14 “potresti dargli il compito, poi farlo vedere proiettato e vederne alcuni passi insieme, commentarli. ...potresti fare appunto un dialogo su qualsiasi argomento anche una partita di calcio ma costringendoli ad utilizzare alcune frasi particolari che tu hai decise, che gli dai come percorsi obbligati dai quali devono passare per forza”

Docente 18 “si potrebbe provare a fare un'attività in una prima o una seconda, poi la stessa attività in un'altra prima o seconda e poi a livello di gioco non competitivo metterli un po' in competizione l'uno con l'altro per vivacizzare un po'... dobbiamo dare degli incentivi, una motivazione per fare alcune cose; non sempre riusciamo a dare una seria e convinta motivazione”.

nonché sollecitazioni cui si replica con ulteriori giustificazioni a supporto delle proprie scelte

Docente 12 “allora a quel punto a me viene da smorzare la tensione un attimo e l'attenzione su di loro e vai su qualcun altro per poi ritornare ripetendo la stessa cosa”

Docente 3 “io invece non lo faccio sai perché, no? Perché ho l'impressione che in qualche modo li sminuiscono. Il fatto che risponda un altro compagno mi sembra di sminuirlo e quindi di abbassare ulteriormente la loro autostima già quasi inesistente. Mentre anche se poi dovessi tornare ancora da lui direbbe “tanto non sono capace, non riesco a raccogliere le idee”

Docente 12 “mi rendo conto che si arriva ad una escalation di irritazione e allora preferisco interrompere con quell'allievo mi rivolgo a qualcun altro che magari mi dà risposta, poi magari ritorno e le chiedo di riformulare la frase. Non è detto che funzioni; a volte funziona, ma a volte no. Però nel frattempo come dire, ci sono stati altri due interventi uno o due interventi precedenti, che l'hanno rassicurato rispetto a quello che deve formulare. Poi ritorno e richiedo magari la stessa cosa riformulata in modo diverso ma che possa aiutarli a rispondere”.

Gli spunti tratti dalle interazioni tra colleghi si sono in alcuni casi configurati ad un livello ulteriore (CP3) quando idee e approcci diversi dai propri, di cui si viene a conoscenza vedendo all'opera l'altro insegnante, vengono assimilati come nuovi spunti utili per il proprio miglioramento professionale.

“a me è piaciuta molto questo attività del docente 12, questa idea del testo inviato; registrato e inviato. Mi sembra veramente geniale, come cosa, perché davvero, in genere per l'apprendimento delle lingue... o sono testi già confezionati e quindi invece, se ho capito bene tu glielo leggi e glielo mandi su whatsapp, in modo che loro possano ascoltarlo quando studiano e quando ripetono. Questa è una dimensione, comunque davvero geniale. Tra l'altro gli permette questa ripetizione... tra l'altro potrei tentare di farlo anch'io, in effetti! Almeno su alcune cose (docente 3).

Docente 4 “per me è l'interrogazione non è domanda risposta, è un dialogo con inferenze loro e mie. Quindi io non ce la faccio a farlo con tutta la classe, a volte per coinvolgere tutta la classe li metto a semicerchio così non guardano me ma quelli interrogati”

Docente 11 “anch'io lo faccio quando c'è un gruppo che deve esporre, però do qualcosa da fare a quelli che sono nei banchi perché altrimenti si distraggono: devono stare attenti agli interventi dei compagni fuori interrogati, e verificare se avevano detto quello che serviva, proprio costretti a fare lo schema di quello che sentivano dai compagni interrogati”

Docente 4 “mi hai dato un'idea! Io cerco di coinvolgere il resto della classe facendo sì che chi è interrogato guardi la classe come se si rivolgesse compagni. In realtà è come se fossero gli interrogati a dialogare con i compagni al posto. Poi, mentre dialogano, io mi inserisco...faccio delle domande per vedere come riescono a organizzare la risposta. sì, quest'idea mi piace molto!”

Docente 1 “questo l’ho dato come lavoro di Natale a scelta libera. Ciò non toglie che io posso usare la stessa cosa e dare tre opzioni anche perché sono video di soli cinque minuti. Sì, è un’idea”

Docente 15 “magari anche uno solo invece che tre...”

docente 1 “no, perché se gliene do tre diversificati fanno più fatica a passarsi i riassunti... e poi fare domande su questi tre piccoli video. Così tutta la classe sente sostanzialmente tre dialoghi.”

Docente 15 “oltretutto queste attività potrebbe invogliarli un pochino di più, sono sempre sul cellulare... su Facebook questo compito è un po' più “moderno...”

Docente 1 “poi anche rispetto alla produzione scritta può essere un’aggiunta, una alternativa...non è in sostituzione della produzione scritta che ha una sua funzione, però quando fossi a corto di ispirazione circa gli esercizi scritti questa potrebbe essere interessante perché materiale motivante ce n’è...”

Docente 15 “sto scrivendo, prendo appunti!”

Per concludere, nonostante non sia tra i nostri scopi quello di misurare occorrenze e ridurre a numeri le interazioni, si possono ugualmente fare alcune considerazioni sulle numerosità relative delle sottocategorie individuate.

	Verbalizzazioni della pratica	Confronti tra pari
1° livello	302	156
2° livello	165	91
3° livello	127	12

Fig. 14 – Prospetto riassuntivo delle numerosità

A uno sguardo complessivo, si nota come al numero di verbalizzazioni della pratica di livello base (VP1=302) ne corrisponda uno di oltre la metà di quelle secondo livello (VP2=165), e uno poco inferiore alla metà di quelle di livello più alto (VP3=127). Poiché lo scopo delle sessioni di autoconfronto semplice era quello di favorire l’insorgere di un atteggiamento di riflessione critica circa il proprio operare in classe, si può affermare che questo strumento si è rivelato efficace.

Per quanto riguarda la numerosità dei confronti tra pari, le interazioni di livello più semplice (CP1=156) (che già di per sé sono la metà rispetto al corrispettivo delle verbalizzazioni) corrisponde a un buon rapporto con quelli secondo livello (CP2=91) (5 a 3), mentre osserviamo un calo considerevole per quanto riguarda la terza categoria (CP3=12).

Innanzitutto, se ne può dedurre che, se i momenti di autoconfronto individuale sotto la guida del ricercatore sono riusciti a stimolare negli insegnanti coinvolti uno sguardo autoriflessivo, questo è avvenuto in misura minore nelle sessioni di autoconfronto incrociato. Inoltre, le riflessioni di livello più avanzato (VP3) che i docenti sono riusciti a produrre nell'autoconfronto semplice ricorrono in numero relativamente elevato se confrontati con il totale delle verbalizzazioni rilevanti ai fini della ricerca; invece, i confronti di terzo livello (CP3) si sono verificati un numero di volte sorprendentemente basso, in termini sia assoluti sia relativi.

La ridotta capacità generativa delle interviste di confronto con i colleghi ha presumibilmente scontato la presenza di qualche ostacolo a un efficace scambio di esperienze, punti di vista e suggerimenti. Le ipotesi che ci sentiamo di avanzare per offrire un'interpretazione di questo dato sono molteplici: innanzitutto, può aver giocato un ruolo la scarsa abitudine allo scambio tra colleghi e alla discussione di strategie e saperi pratici (coerentemente con le riflessioni tratte dalla letteratura relativa all'isolamento professionale dei docenti); in secondo luogo, la scarsa partecipazione del collega dell'intervistato è forse dovuta a ritrosia nel formulare osservazioni nei confronti dell'altrui operato per il timore che venissero interpretate come critiche, (nonostante le attenzioni del ricercatore nel favorire un clima sereno e nel ricordare che l'incontro era un'occasione finalizzata allo sviluppo professionale); infine, da un punto di vista metodologico, si è riscontrata una maggiore difficoltà nella conduzione di una interazione più complessa che aveva come focus primario un punto esterno al ricercatore (lo schermo su cui scorreva la lezione videoregistrata) e conseguentemente più probabilità che il dialogo si allontanasse dalle indicazioni di quest'ultimo, scivolando verso argomenti o generali (la situazione della scuola italiana) o specifici dell'istituto (tipologia di utenza, funzionamento degli organi collegiali, ecc.).

8.4 Valutazione dell'esperienza

Rispetto alle categorizzazioni dei livelli delle “verbalizzazioni della pratica” e del “confronto tra pari” che abbiamo interpretato come dati di verifica implicita circa la riuscita del progetto, nel formulare opinioni circa l'esperienza vissuta di essere videoregistrati e poi chiamati a esplicitare e commentare la propria performance, i docenti hanno fornito un feedback diretto utile a valutare la formazione in oggetto.

8.4.1 L'esperienza di essere registrati

Il vissuto strettamente relativo alla novità della presenza di un ricercatore in classe e al dover sottoporre la propria lezione ad una successiva analisi ha suscitato in qualche caso una leggera preoccupazione per il timore di un giudizio

“devo dire che stamattina ci pensavo a vedere la registrazione” (docente 2);

“oggi prima della visione della registrazione, non ero teso, ma preoccupato. Speravo che funzionasse tutto. Invece alla fine mi sembra che sia andato bene” (docente 1).

Dalle registrazioni, alcuni insegnanti hanno tratto soprattutto elementi che facevano riferimento a propri limiti:

“molto interessante, ho visto diverse cose che devo cambiare” (docente 18)

“sì, la registrazione serve proprio per capire cosa diavolo non funziona” (docente 12)

solo pochi, al contrario, ne hanno ricavato qualche conferma dell'efficacia dei propri metodi:

“devo dirti che mi rivedo abbastanza, nel senso che ho notato che le riflessioni più grosse ci sono; ho anche qualche conferma positiva, si può dire?” (docente 17);

“sono riuscito a dire tante cose, mi sono visto bene, devo dire!” (docente 10);

“sono molto soddisfatto perché mi ha aiutato anche a impostare la prossima attività che volevo fare sempre su questo modello” (docente 11).

In alcuni casi sono state richiamate esperienze similari ma eccentriche rispetto alla docenza:

“sì infatti, è interessante! Come quando ti fanno vedere come scii..” (docente 10);

“è da sempre che sono interessato vedere me stesso... come se tu fai una discesa di sci e qualcuno ti riprende e dopo lo puoi guardare. Una cosa che non mi è mai capitata e mi è piaciuta subito l'idea di questo progetto, tanto” (docente 17).

Altre volte sono state espressamente ricordate prassi in uso in ambito scolastico ma nelle quali si poteva osservare solo lezioni di altri docenti:

“che bello ritornare dall'altra parte! È un sacco di tempo che non assisto più ad una lezione. L'anno scorso abbiamo avuto qualche lezione da seguire nell'anno di prova nelle quali mi sono risieduto sul banco e ho guardato qualcun altro che faceva lezione. Però è sempre una prospettiva diversa, ogni tanto mi piacerebbe veramente essere in classe, sedermi e guardare una qualsiasi lezione, di matematica per esempio” (docente 13).

Qualche insegnante si lascia colpire soprattutto dalla possibilità di osservare meglio i ragazzi dato che, mentre si è impegnati nella conduzione della lezione, molti elementi e dinamiche rischiano di sfuggire

“a me è sembrato molto interessante, ti permette innanzitutto di vederti che non è come quando ripensi a quello che hai fatto ma anche visualizzarlo e quindi accorgerti meglio di quello che hai messo in campo, se può funzionare o non può funzionare. Poi ti permette di vedere la classe, da diversi punti di vista e ti permette di avere una visione completa rispetto a quello che avevi prima su quello che succede nella classe. Anche per l'attenzione, se tu sei da una parte della classe vedi cosa sta succedendo dall'altra parte. Questo ti aiuta ad avere una visione a 360° di quello che avviene in classe. Questo secondo me è utile perché è una prospettiva che tendenzialmente non hai ...” (docente 13)

“vedermi in azione così, rimarca la mia consapevolezza che, nel momento in cui sono io il protagonista della lezione, cioè nel momento in cui sostanzialmente spiego, faccio fatica a tenere la concentrazione, magari c'è gente più brava di me. Sono concentrato su quello che devo dire io e faccio fatica a trovare il canale dell'apprendimento. Faccio fatica a fare quella azione che è la verifica di quello che effettivamente arriva ai ragazzi. Mentre nel momento in cui io lascio spazio agli altri come docente ho la possibilità di osservare meglio, capire i processi di apprendimento e farmi effettivamente una idea di quello che sta passando” (docente 17).

8.4.2 Il vissuto emotivo durante il percorso

In aggiunta alle reazioni emotive suscitate dal venire videoregistrati, abbiamo annotato anche indizi che confermano più in generale, come abbiamo già argomentato, la problematicità legata alla presenza di osservatori testimoni del proprio agire in classe

“un'occasione per vedersi allo specchio, un po' di tensione c'è per paura di fare brutta figura ... un po' di narcisismo. Però quando ho perso io la tensione, l'hanno persa anche gli studenti. Nel confrontarmi col collega ho avuto un attimo di ... invece poi mi sono tranquillizzato (docente 3)

“ero più in ansia io dei miei studenti. È stato utile osservare la lezione perché mi sono tolto qualche dubbio. (docente 16).

Le reazioni classificabili come negative, comunque minoritarie, non raggiungono mai livelli particolarmente preoccupanti e, soprattutto, sono transitorie e vengono superate in breve tempo. In un caso, il vissuto di marcato stress era invece imputabile ad un episodio di bullismo verificatosi nei giorni immediatamente precedenti l'esperienza di formazione. L'unica reazione più traumatica, che approfondiremo in seguito, è stata riportata da un docente che aveva vissuto un'esperienza non gradevole nel corso di una formazione simile risalente a molti anni prima.

Ad ogni modo, la maggior parte degli insegnanti non ha avuto problemi durante la partecipazione alla ricerca

*“a me è stato utile rivedere la registrazione, ero tranquillo (docente 9);
”ero tranquillo, no preoccupazioni, non capita mai di potersi rivedere come allo specchio né di poter entrare nelle aule dei colleghi.”(docente 13);
“nessun tipo di ansia o preoccupazione, nulla di negativo; non so se è normale. Non mi sono preoccupato di essere valutato o meno (docente 4)*

erano anzi incuriositi dalle modalità non comuni della proposta

*“ero incuriosito ma temevo mi avrebbe portato via molto tempo, mentre il tempo è stato quello giusto, non abbiamo perso tempo...All’inizio della registrazione ero emozionato, ma poi a mio agio. Rivederlo con il collega avendolo già visto con te aiuta, sai già più o meno quali sono i punti” (docente 15);
“mi sono iscritto subito, ci siamo iscritti subito, volevo vedere com’era la mia lezione – curiosità; volevo vedere se ero capace di insegnare anche perché questo lavoro me lo sono un po’ inventato”(docente 10)*

e hanno mostrato di apprezzare l’esperienza fatta

*“a me è piaciuto molto. Ho avuto la sensazione di recitare un po’ una parte, le cose sono andate lisce, nessuno mi ha fatto arrabbiare...” (docente 6);
“è stata una cosa gradevole, certo che una lezione non è sufficiente per conoscere quali errori o tic o disattenzioni da parte mia...(docente 12);
“partivo da aspettative positive e di entusiasmo perché credo molto in questa tipologia di percorso. Poi sono uscito anche soddisfatto perché questo modus operandi arricchisce molto” (docente 11).*

8.4.3 Cosa è stato portato a casa

Durante il focus group finale è stato chiesto ai docenti di ogni istituto di riportare, tra i tanti evidenziati nelle sessioni di autoconfronto e di confronto con i colleghi, l’aspetto che più immediatamente tornava loro alla memoria. E’ interessante notare come molti degli insegnanti hanno riportato ricordi legati a elementi molto concreti di gestualità e prossemica della loro interazione in classe:

gesti

*“un aspetto che ho focalizzato è quanto tendo molto a gesticolare, rivedendomi questa cosa emerge”(docente 3);
“io mi sono visto come un operaio che facevo fatica ad alzarmi, cercare le cose... tenerli attenti ... è fatica fisica! Più di quanto immaginassi”(docente 6)*

tempi

“dare un po’ più tempo per le risposte come ho visto fare dal collega, essere meno incalzante ... ”(docente 1);

ritmi

*“gli studenti erano più tranquilli... come parlo, cerco di scandire meglio, sembra in dettaglio ma non lo è” (docente 10);
“uno è il discorso della velocità, me lo dicono sempre e me ne sono resa conto proprio; poi l’osservazione del collega sul far staccare dal muro gli studenti perché così tengono una posizione meno svaccata” (docente 2)*

movimento

*“questa cosa del muoversi nello spazio, in tutte le parti della classe ci sto attento. Poi il fatto di farli girare quando cambio fase della lezione L’altro giorno è ricapitato e...avendolo notato ”(docente 16);
“uno è quello del mio movimento...”(docente 8).*

Nei confronti della possibilità di vedere all’opera un collega nel fare lezione, la maggior parte dei docenti ha mostrato interesse:

“sì, ho anche molta curiosità di trovarmi a rivedere la registrazione con il collega...mi piace fare questa cosa...” (docente 19).

Alcuni hanno inizialmente mostrato perplessità trovandosi a commentare lezioni di una disciplina molto diversa dalla propria. Tuttavia, all’atto pratico, alcuni dei commenti più positivi si sono verificati proprio in queste situazioni, quando l’eterogeneità degli argomenti ha invece permesso, probabilmente, di concentrarsi sulle tecniche didattiche:

“è stato molto utile, molto interessante! sono anche contento della materia che io ho avuto modo di vedere registrata perché con il confronto con una disciplina molto diversa dalla mia possono anche venire delle idee che si possono mutuare... perché no?” (docente 2).

Comunque, tutti hanno dato prova di quanto rivedersi in azione sia un’esperienza positiva

“è sempre utile rivedersi...mi interessa risentirmi per capire. Se tu me l’avessi chiesto prima di rivedere la lezione io avrei detto che questo studente è stato attento, invece assolutamente non l’avevo visto...guardandomi dopo, mi rendo conto che sarebbero state necessarie alcune sollecitazioni dirette” (docente 17)

che molti sostengono sarebbe opportuno replicare

“bisognerebbe avere l’opportunità di fare più spesso questo lavoro”(docente 3);

“mi piacerebbe replicare queste modalità di registrazione, magari anche in modo più artigianale, per riprendere anche altri momenti come quelli laboratoriali. In modo da capire che cosa succede nel gruppo, per capire quanto le lezioni sono significative, la registrazione è un bello strumento” (docente 17).

al punto da chiedere di avere a disposizione il filmato per potersi rivedere più volte e più approfonditamente:

“sì, mi piacerebbe copiare e tenere questo filmato, mi interessa riguardarmi e capire. Non mi hanno mai ripreso mentre insegnavo, però mi servirebbe” (docente 10).

Alcuni ne traggono motivo di rassicurazione e spunti di miglioramento

“sul piano didattico come insegnante mi sono piaciuto, dal punto di vista emotivo devo ancora migliorare l’essere poco staccato. Usare la comunicazione assertiva, cioè non andare troppo contro e troppo a favore ma riuscire a mantenere una posizione rispetto al ragazzo, senza farsi prendere dall’emotività “mi ha mancato di rispetto!”. E guardare le cose con più lucidità”(docente 15);

altri, invece, pur uscendone un po’ destabilizzati continuano ad apprezzare l’essere potuti scendere in profondità rispetto a modalità più tradizionali di formazione

“io sono abituato a cose più strutturate con delle griglie di osservazione, il fatto che non ci sia una griglia ha un approccio più olistico mi sembra ... tu sai dove vuoi andare a parare ma noi no, questo è destabilizzante perché non sai mai se quello che dici va bene o meno. Però quando rifletti su di te senza guida vai magari a cercare più a fondo di quando non faresti con la griglia”(docente 1)

L’esperienza suscita anche stupore per l’inaspettata ricchezza di spunti che è possibile ricavare con un’analisi dettagliata, il tutto riassumibile nell’esclamazione:

“accidenti! non pensavo che fosse così complicato analizzare queste immagini, ci trovi tutti questi elementi dentro ... mi stai facendo impazzire...” (docente 14).

8.4.4 Aspetti significativi della ricerca

Tra le varie fasi in cui è stato articolato il progetto, i docenti hanno dichiarato di prediligere particolarmente i momenti delle sessioni di confronto. Sembra quasi di rilevare un’ansia legata all’aspettativa di potersi confrontare per il tramite di una documentazione del proprio e dell’altrui lavoro: vedersi registrati è stato ritenuto molto utile, d’altra parte ancor più interesse ha suscitato mostrare ai colleghi la propria lezione e vedere all’opera un altro insegnante:

“l’autoconfronto incrociato che è già focalizzato solo su alcuni aspetti e poi la presenza del collega secondo me è utilissima perché ti porta a valutare le pratiche a metterle a confronto. Finché mi riguardo in autonomia ci sono cose interessanti E fa riflettere è quindi è molto utile, però dal punto di vista della crescita professionale confrontarsi con gli altri è ancora meglio. Quando ci si confronta col collega il livello sale in po’ (docente 11)

“il confronto con un altro collega perché vedi strategie di conduzione molto diversa per fattori personali e disciplinari” (docente 8)

Le possibili motivazioni potrebbero risiedere nel fatto che in occasione della seconda volta in cui ci si rivede nella registrazione è già stato fatto tutto il lavoro di analisi della prestazione e, quindi, il confronto con il/i collega/i beneficia di una maggior consapevolezza del proprio operato (e di una maggiore serenità):

“l’autoconfronto incrociato, il momento in cui mi sono rivisto con un collega. Anche perché era la seconda volta che ci vedevamo e anche perché c’era qualcuno che poteva darti un feedback su come era andato in bene e in male, un confronto ... è una cosa positiva”(docente 15)

*“io e il collega avevamo una condizione ottimale nell’autoconfronto incrociato perché condividevamo la stessa classe, questo aspetto è veramente importante. Avere il contesto comune quando ci si rivede per me è stato ancora più significativo...certo che è servito il lavoro di preparazione con il ricercatore...è assolutamente imprescindibile perché ti confronti l’altro essendo cosciente di te,
”(docente 4)
“importanza del momento di filtro precedente per potersi rivedere tra colleghi”
(docente 16)*

L’interesse preferenziale verso il confronto coi colleghi lo ritroviamo anche nelle dichiarazioni di apprezzamento rivolte al momento del focus group finale, originariamente concepito per raccogliere feedback in ottica puramente di ricerca ma poi rivelatosi occasione ulteriore che gli insegnanti hanno saputo sfruttare per continuare e ampliare il confronto reciproco:

*“la parte del focus group finale perché c’è il confronto con discipline diverse”(docente 6);
“il focus group, la parte collegiale che non può prescindere da quello che c’è in mezzo (ACS e ACI); questo ci fa uscire dal nostro ambito disciplinare... pensavo di non poter imparare niente da altre materie. Questa parte è quello che porterò con me come spunto per migliore”(docente 1);
“rivedere la mia registrazione insieme perché il ricercatore aveva già fatto la selezione dei pezzi più interessanti in base alle osservazioni che avevo fatto nell’ACS. Rivederlo insieme ad un collega è stato il punto più interessante”
(docente 2);
“anche per me il focus group e l’autoconfronto incrociato perché ho visto modi diversi di lavorare”(docente 9).*

8.4.5 Condizioni per la replicabilità

Ma i docenti riterrebbero possibile replicare l’esperienza da soli, senza la presenza di un ricercatore esterno? Nessuno degli insegnanti ha risposto affermativamente. Il ruolo del ricercatore è ritenuto fondamentale per due ordini di motivi: primariamente in virtù del supporto fornito nel momento dell’analisi della propria lezione (ACS)

*“secondo me comunque la cosa funzionerebbe meglio con un esterno che ti guida un po’, non tanto per accendere e spegnere la telecamera, ma per l’analisi”(docente 15);
“dal punto di vista tecnico (filmare) sì, ma la parte dell’analisi no, perché il ricercatore ha anche selezionato le cose su cui concentrarsi (docente 6)*

e in secondo luogo, per via della sua estraneità rispetto alle dinamiche dei consigli di classe

*“io lo rifarei solo con uno sguardo esterno perché l’esterno alle dinamiche che si creano può fare da timone, che dia la direzione giusta se si vuole che sia produttivo. ”(docente 19);
l’elemento esterno, poiché non è dentro alle dinamiche, permette di vedere cose che se il percorso è fatto solo con i colleghi ...”(docente 3)*

Un’altra condizione ritenuta essenziale consiste nella possibilità di lavorare in un gruppo di docenti affiancato con cui, preferibilmente, ci sia già esperienza di questo tipo di lavoro

“anche noi che abbiamo già fatto per un anno, se fossimo un gruppo allora potremmo cominciare perché ci siamo già detti delle cose, abbiamo condiviso, possiamo parlare senza ucciderci...”(docente 8);

“sì, però solo se ci fosse un gruppo cui fare riferimento” (docente 3);

“ci deve essere anche un po’ di affiatamento come quando si fanno i corsi di ballo in coppia perché altrimenti si rischia di avere un lavoro improduttivo”(docente 11)

mentre sembra improponibile allargare l’esperienza all’intero consiglio di classe

“secondo me questo esperimento è riuscito perché era su base volontaria, se si ampliasse ad un consiglio di classe le persone dovrebbero essere costrette!”(docente 1);

“non me la sentirei di farlo con un intero consiglio di classe... pensandoci con certe persone proprio non me la sentirei; magari con un insegnante della mia materia con il quale abbia feeling”(docente 7);

“non so se mi sentirei di rifarlo con docenti con cui sono in sintonia... sarebbe una perdita di tempo. Si potrebbe fare anche con altri solo se fosse su base volontaria” (docente 4).

Nel corso della ricerca, oltre che nello specifico momento del focus group finale quando i docenti sono stati sollecitati in proposito, sono stati raccolti commenti e suggerimenti che è importante considerare in un’ottica di miglioramento complessivo del percorso proposto.

L’aspetto più importante è quello legato al bisogno di replicare più volte sia la videoregistrazione, aumentando il numero delle lezioni registrate (eventualmente nella stessa classe con docenti differenti, o nella stessa classe in tempi successivi), sia le sessioni di analisi delle stesse:

“una lezione sola non ha soddisfatto quella che sento come esigenza professionale, cioè guardare me stessa e dei colleghi che fanno lezione. Può diventare uno strumento di formazione professionale anche personale perché non riguarda solo gli aspetti tecnici: quindi, bella idea, ma un po’ di più!! Con più registrazioni anche i ragazzi, alla lunga, non se ne accorgerebbero più. Invece io non patisco un pari che mi faccia osservazioni e con cui condividere il mio lavoro e mi manca...averne di più di momenti di confronto!”(docente 12);

“penso che dovrei fare più ore di ripresa”(docente 8);

“a me piacerebbe una sorta di Grande Fratello che riprendesse tutte le mie lezioni e poi alla fine dell’anno...allora sì che veramente si potrebbe... Proprio grazie al potenziamento potremmo avere dei momenti di lavoro con i colleghi”(docente 6).

Una seconda modifica da prendere in considerazione, che andrebbe di pari passo con l’appena illustrata necessità di estensione dell’esperienza, riguarda la distribuzione delle varie fasi. Sembra infatti che aiuterebbe poter contare su sessioni più ravvicinate e regolari per favorire il coinvolgimento e la concentrazione sul progetto. E’ emerso inoltre anche il desiderio di filmare tipologie diverse di lezione per sfruttare le potenzialità di questo approccio rispetto ad un più ampio spettro di situazioni didattiche.

Infine, ancora una volta viene ribadito il desiderio di un più esteso scambio professionale tra pari suggerendo di allargare il confronto incrociato a tutti i partecipanti del gruppo di ogni istituto e, persino, ai diciannove insegnanti coinvolti nella ricerca organizzando un incontro collettivo tra tutti e quattro gli istituti.

Alcune delle valutazioni espresse nei confronti della ricerca nel suo complesso già compaiono nel corso delle interviste di autoconfronto. Circa la metà dei docenti conclude l'esperienza di analisi del video esplicitando la propria soddisfazione in commenti non sollecitati direttamente che, a nostro avviso, risultano proprio per questo motivo maggiormente significativi:

“mi aspettavo di imparare qualche cosa in questo percorso e in effetti sto imparando; queste cose sono proprio utili. Sì è vero sono proprio utili; non so il fine che aveva la ricerca ma per me è stato molto, molto utile!” (docente 18);

“mi è piaciuto come progetto, come percorso, molto!” (docente 17);

“mi piacerebbe molto poterlo rifare, è uno scambio veramente proficuo” (docente 15).

8.5 Considerazioni finali

Lasciando al capitolo che raccoglierà le conclusioni della ricerca il compito di presentare qualche punto d'arrivo all'incrocio tra le suggestioni tratte dall'esame della letteratura e i riscontri evidenziati dal lavoro sul campo, concludiamo questa parte, che ha visto la discussione dei dati rilevati e l'analisi delle principali evidenze, con alcune ulteriori considerazioni relative a problematiche rilevanti nell'ambito della formazione in servizio degli insegnanti.

Una delle questioni irrisolte della formazione in servizio, come già visto nel momento in cui ci siamo confrontati con le esperienze di altri Paesi, è quella della obbligatorietà o volontarietà della attività di sviluppo professionale, con gli evidenti vantaggi legati all'una

“già riuscire a renderla costante per la scuola sarebbe importante perché fino all'anno passato non era obbligatoria e questo era un altro anacronismo perché oggi come oggi la formazione è fondamentale e agli insegnanti non era richiesta una formazione permanente. Già questo secondo me è un messaggio da far passare” (docente 13)

“è già qualcosa dare dei soldi per vedere un teatro, andare a un convegno, è già qualcosa, però la formazione in servizio dovrebbe essere a tappeto per tutti almeno rispetto alle peculiarità della fascia d'età di cui ti occupi” (docente 8)

o all'altra soluzione

“ho trovato subito interessante la sperimentazione perché era su base volontaria” (docente 10);

“la formazione per essere efficace dovrebbe godere di un buon coefficiente di motivazione autonoma e spontaneità, anche se mi rendo conto che, per tutta una serie di motivazioni, nel corpo docente questa spontaneità non è così diffusa, già questo è un grosso limite” (docente 11).

Rendere la formazione obbligatoria per tutti gli insegnanti è una strada che era stata in parte tentata con l'introduzione di incentivi (salariali, scatti di carriera anticipati) a supporto delle frequenze di attività di aggiornamento

“nel vecchio contratto del personale scolastico, si passavano i livelli come di anzianità se si facevano cento ore di aggiornamento in tre anni” (docente 1),

ma una partecipazione spesso motivata solo da motivazioni esterne ne aveva vanificato l'efficacia

“io ho visto gente che non aveva mai fatto niente prima che pur di fare quella cosa ha fatto di tutto e di più delle cose più strane” (docente 1).

In assenza di obbligatorietà della formazione in servizio, i singoli insegnanti si orientano nel panorama dell'offerta formativa a loro dedicata scegliendo tipologia di esperienze (corsi brevi, lunghi, strutturati o meno) e contenuto (metodologico, disciplinare, didattico, tecnologico) sulla base dell'interesse personale

“...lì ho fatto alcune giornate perché mi interessava... mi sono dedicato a questa cosa perché mi piaceva farlo... poi ho fatto vari corsi che interessavano” (docente 15);

“ho seguito corsi di aggiornamento un po' tutti gli anni...però solo esperienze brevi di poche ore, pochi giorni...sono corsi brevi, niente di particolare, e poi su tematiche limitate, su miei interessi personali...non c'è stata un'immediata ricaduta nella mia attività professionale” (docente 7);

“un altro elemento che posso dire che vorrei sviluppare di più sono le competenze digitali...è un punto di debolezza forte, mi accorgo che ho difficoltà ma non ho tempo e non mi sento proprio attratta” (docente 3).

Questa considerazione, di cui abbiamo trovato ampio riscontro, può apparire ovvia ma non va sottovalutata. Infatti, dovendo intraprendere un percorso spesso impegnativo, potersi appoggiare sulla carica fornita da una preferenza personale è certamente positivo. D'altra parte, utilizzare quale unico criterio di scelta l'interesse personale espone a due rischi: uno è costituito dalla tentazione di gravitare intorno a offerte relative a quelli che sono già i propri

punti di forza, attendendosene maggiori gratificazioni. L'altro rischio è quello della frammentarietà

“sono esperienze brevi, di poche ore o pochi giorni, niente di particolare... e poi su tematiche limitate, su miei interessi personali ... avevo questa curiosità e mi sono fatto quel corso” (docente 7)

che porta a disperdere su mille fronti sia le energie sia il tempo a disposizione, magari non riuscendo poi a riportare nella pratica didattica le molteplici sollecitazioni ricevute

“ogni tanto facevo qualcosa che mi ispirava ... cose che mi interessavano in maniera spot (docente 6).

Autorevoli riscontri ci inducono a prendere posizione in merito, ricordando che occorre equilibrio tra i due punti di innesco della formazione in servizio: da una parte l'iniziativa del soggetto che vuol essere più efficace, dall'altra l'intenzionalità dell'istituzione (Magnoler, 2012). Esiste una terza via alternativa all'exasperazione sia della completa libertà del singolo docente sia di vincoli imposti in modo indifferenziato dal sistema scolastico: uno sviluppo professionale che tenga conto delle necessità espresse dai docenti ma le affronti alla luce di impianti teorici e operativi condivisi e contestualizzati. Le Boterf ci ricorda infatti che “solo le persone possono professionalizzarsi, se lo desiderano e se si impegnano in un progetto di acquisizione e di sviluppo delle competenze” (2011, p.63 cit in Magnoler, 2012, p.32). Dunque, occupandoci di sviluppo professionale riteniamo imprescindibile rispondere negativamente alla domanda posta da Dewey (1922) circa la possibilità di sviluppo professionale in assenza di una libertà di scelta e di una decisione autonoma.

“A metà strada tra un aiuto e un dovere, il perfezionamento professionale è stato e resta attraversato da una sorta di contraddizione: deve aumentare l'autonomia degli insegnanti e allo stesso tempo guidare la loro azione, portare alla luce il loro lavoro e allo stesso tempo metterlo in questione, rispondere ai bisogni dei soggetti e allo stesso tempo sostenere i progetti dell'istituzione. Come ogni apprendimento può essere vissuto come una risorsa utile o come una costrizione assurda, a seconda che venga scelto di propria iniziativa o che venga prescritto dall'esterno senza che vi si trovi un senso” (Maulini et al., 2015, p.16). Detto questo, certamente adeguato per le scelte relative alla formazione in servizio in generale, rispetto alla specificità della modalità di sviluppo professionale qui proposta consideriamo preferibile che la scelta di aderirvi sia mantenuta su base volontaria perché ha implicazioni delicate e richiede una particolare disponibilità a lasciarsi mettere in discussione anche profondamente:

“di solito la formazione ti mette di fronte a cose che non sai e che impari, invece questa metodologia è diversa: ti mette di fronte a te stessa e ti costringe a riflettere su di te. E quel senso di non sapere negli altri corsi, qui diventa un senso di inadeguatezza. Quindi qui si va più sul profondo rispetto alla formazione sulle pratiche, sia trasmissiva sia laboratoriale. Dato che io non penso di essere mai pronto è un tipo di formazione che mi destabilizza, ho sempre l’idea di non aver fatto abbastanza. Questa modalità ti mette a lavorare su un piano diverso e questo secondo me fa la differenza...mi ha messa di fronte al mio modo di lavorare. In questo mi ha toccato abbastanza” (docente 16)

Infatti, nell’eventualità di una non accorta applicazione e conduzione della stessa le ricadute possono essere negative e perduranti nel tempo.

A questo proposito, nel nostro caso, è interessante notare come gli unici due partecipanti che hanno avuto esperienze pregresse di formazione attraverso l’uso di videoregistrazioni offrono spunti di riflessione apparentemente discordanti. Uno dei due docenti riferisce di aver vissuto un’ottima esperienza

“quando abbiamo fatto il corso Irrsae avevamo fatto un approfondimento sulla comunicazione (verbale e non verbale, i criteri della buona comunicazione) e lì erano venute fuori delle cose interessanti. Noi crediamo di essere a posto, in realtà non è proprio così se ci possiamo rivedere soprattutto con una persona esterna che ci fa notare, in realtà ci sono tante le cose che dobbiamo sistemare e ci rendiamo meglio conto di cosa migliorare, se si fa questa pratica per un po’ poi scattano automaticamente certi meccanismi, per cui se uno dice una cosa che non va, se ne accorge e ha tempo di rimediare la rottura. Non è che uno non ne farà più, ne farà meno e se li farà ha maggiore speranza di recuperarli e di rimediare la situazione. A volte uno parla....se uno è abituato...hai il tempo per ricalibrare, poi sfuggiranno sempre, però in un’ottica di miglioramento” (docente 4).

Tutto ciò si è rivelato essere particolarmente utile dal punto di vista formativo

“scatta un processo di consapevolezza che è fondamentale ...mi hanno stimolato a mettermi in discussione a mettermi in un’ottica di miglioramento continuo come professionista e anche come persona” (docente 4)

proprio per i pregi della modalità proposta, simili alla nostra,

“abbiamo seguito certe regole, abbiamo lavorato in gruppo per capire quanto potesse essere efficace l’auto-osservazione, ci siamo auto-osservati... abbiamo steso dei protocolli e abbiamo fatto analisi di gruppo dell’osservazione” (docente 4)

a conclusione della quale, a conti fatti, questo docente risulta essere tuttora particolarmente abituato a riflettere. Infatti,

“in classe ci si forma tutti i giorni se si sta attenti ai processi. Nel momento in cui io sono in classe io cerco di ‘esserci’ in quel momento lì, e quindi di auto osservarmi, non mi filmo ma qualche volta mi sono registrato” (docente 4)

Il secondo docente riferisce di un'esperienza molto simile organizzata dal Ministero, ma negativa

“c'erano delle riprese molto rudimentali perché era venticinque anni fa, dove io semplicemente avevo organizzato una correzione di una verifica però non c'era niente, era banalissima e quindi non c'era niente da dire ...facevo una correzione che era proprio alla lavagna e non aveva nessuna attinenza con il corso che era sull'uso delle nuove tecnologie. Si faceva la ripresa, ma poi i più significativi sono stati commentati in classe nel corso; era stata fatta una selezione e erano stati commentati durante il corso, il mio non era stato selezionato e commentato dai ricercatori “(docente 1).

Il corso prevedeva che tra le registrazioni venissero scelte le “migliori” per essere poi visionate collettivamente e commentate dal ricercatore

“le registrazioni le avevano commentate loro, prendendo in esame alcune caratteristiche salienti. Ovvio, che il mio non era stato selezionato perché mi ero accorto anch'io che era molto banale ... Io mi ero visto e sapevo già com'era andata” (docente 1).

L'esito della partecipazione a questa attività di formazione in servizio ha evidentemente ingenerato una reazione emotiva molto negativa

“la mia autostima ne era uscita abbastanza lesionata ... ed era risultata una cosa così brutta e così banale che è stato un trauma” (docente 1).

Questa esperienza negativa, non ha impedito comunque al docente di rimettersi in gioco nel corso della nostra ricerca

“era passato molto tempo, poi sostanzialmente ho molte curiosità. Anche il fatto di vedermi interagire questo m'interessa. Però ho cercato una cosa nuova, rispetto ad un'esperienza precedente che non era stata positiva”. Quindi mi sono detto: “La prossima volta facciamo una cosa che abbia un senso, prendiamo anche una lezione però usiamola per degli scopi miei piuttosto che una cosa che mi lascia con l'autostima sotto i piedi!” (docente 1).

Nonostante la disponibilità a ritentare, l'insegnante ha provato

“molta paura, molta paura, avevo molta paura di fare una cosa che non andasse bene” (docente 1)

nel momento della registrazione e anche prima dell'inizio della sessione di autoconfronto semplice

“anche oggi prima della visione della registrazione, non ero teso, ma preoccupato. Speravo che funzionasse tutto” (docente 1).

Dal confronto tra queste due esperienze possiamo trarre due importanti considerazioni che

ribadiscono la forza dell'impatto che può avere un'attività di formazione come quella da noi proposta. Risulta evidente innanzitutto che questo metodo di intervento possa essere effettivamente adeguato nel dar forma ad un atteggiamento autoriflessivo che può anche permanere nel tempo, ben oltre gli obiettivi immediati del corso e la data della sua conclusione. Tuttavia, la seconda esperienza testimonia quanto maneggiare questi strumenti esponga potenzialmente ai rischi dell'andare a toccare corde sensibili di un professionista

“ovvio che poi quando dalle cose non esci bene dopo non fai bene quello che fai. Meglio non andare a sbattere un'altra volta. L'interesse alla sperimentazione alla crescita va bene, l'autolesionismo no (docente 1).

"se uno lavora su se stesso per poter dare una ricaduta positiva sugli allievi ha bisogno di uno che non ti dia i voti ma che ti dica: guarda avevamo detto che forse era meglio fare in questo modo..." (docente 12).

Occorre quindi prestare la massima cura nel progettare sia le fasi del percorso di formazione sia gli strumenti di cui avvalersi: dal criterio di scelta adottato per il lavoro a coppie, alle modalità più opportune per riportare le esperienze in gruppo; dalla selezione dei termini in fase di scrittura delle tracce di intervista, alla sensibilità nel moderare i confronti incrociati sulle registrazioni; in tutti questi casi è necessario tenere sempre in massimo conto le potenzialità e allo stesso tempo la delicatezza delle dinamiche in gioco. Da questo punto di vista tutte le cautele che abbiamo adottato nel rassicurare circa la valutatività dell'intero procedimento riteniamo siano state adeguate come risulta dalle unanimesi dichiarazioni dei docenti a conclusione del percorso.

Concludiamo con una riflessione che conferma il valore dello sviluppo professionale in chiave di quella rimessa in gioco che è necessario rinnovare costantemente nella vita professionale

“uno crede di aver già visto tutto quello che c'era da vedere, invece non è vero: i colleghi mi hanno dimostrato che non è vero, perché ognuno ha un approccio diverso ... a me era successo raramente di andare in classe con i colleghi. Ancora ho scoperto in me una piccola fiammella di entusiasmo; nonostante che mi lamenti spesso c'è ancora voglia di mettermi in gioco, ho scoperto positivamente che non sono proprio stanco stanco. Per l'aspetto della ricerca ancora qualche curiosità ce l'ho ancora, non sono proprio da rottamare (docente 1).

Conclusioni

A ricerca ultimata, possiamo richiamare l'interrogativo che ne ha costituito la guida e confrontare i dati emersi ed analizzati per provare a rispondervi. La domanda di ricerca era stata riassunta come segue: quale può essere l'efficacia di un intervento formativo, concepito a partire dall'analisi di pratica attraverso la videoregistrazione, rispetto alla formazione e allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo nei docenti in servizio?

Lo sviluppo professionale e la ricerca condotta

Rispetto a quanto abbiamo avuto modo di argomentare nella prima parte del nostro lavoro, riguardo alla formazione in servizio possiamo ora sintetizzare alcune osservazioni di cui abbiamo trovato riscontro nella conduzione dell'indagine, nei contesti che abbiamo visitato e tra le persone con cui abbiamo lavorato.

A detta dei docenti intervistati, la formazione iniziale risulta organizzata in modo soddisfacente per quanto riguarda i contenuti disciplinari ma, dal punto di vista della preparazione metodologico-didattica, è solo agli inizi e, se per alcuni aspetti pare essere sulla buona strada, necessita sicuramente di ulteriori sviluppi. Di conseguenza, la formazione in servizio deve e dovrà per alcuni anni supplire alle carenze di quella iniziale – come si è visto anche sul campo – per quei docenti in servizio da un maggior numero di anni. D'altra parte, anche per gli insegnanti che hanno fruito delle opportunità offerte dai corsi di specializzazione *post lauream*, la formazione in servizio non cessa di svolgere un ruolo fondamentale nel suscitare e rispondere al bisogno di sviluppo professionale continuo. Anzi, proprio tra gli insegnanti più giovani aderenti alla proposta di formazione sono più vivi la consapevolezza e il desiderio di ulteriori percorsi di miglioramento, tra i quali la nostra proposta ha trovato particolare riscontro.

La formazione in servizio è particolarmente trascurata per i docenti di secondaria di secondo grado, nonostante costituiscano proprio la categoria che ha ricevuto una preparazione più spiccatamente culturale e disciplinare e che, infatti, fatica più di altre a distaccarsi dalla sorpassata concezione di un insegnamento come trasmissione di contenuti. Allora, la formazione in servizio deve evolvere, è stato più volte sostenuto nel corso del lavoro, verso un ampliamento che ricomprenda soprattutto percorsi di sviluppo professionale con particolare accento sul collegamento con la pratica in classe, sul supporto al confronto tra colleghi e su un framework di didattica attiva: questioni che la formazione da noi proposta ha posto al centro.

La necessità di una formazione permanente si può dare per acquisita almeno da parte di quei docenti che, come coloro che hanno risposto spontaneamente alla nostra proposta, prendono in considerazione la possibilità di dover continuamente apprendere.

Rispetto alle esperienze più innovative presenti all'estero, il sistema scolastico italiano ha recepito alcune istanze, ma sicuramente non quella del comprendere nel contratto le ore dedicate all'aggiornamento, di considerare, cioè, lo sviluppo professionale parte integrante della funzione docente. Riteniamo che questa omissione, insieme alla assenza di un riconoscimento differenziato del merito, costituisca una delle principali barriere a una diffusione su larga scala di iniziative di formazione in servizio, all'ampliamento dell'offerta disponibile e a un innalzamento della sua qualità. Infatti, in tutti gli istituti coinvolti è stato dichiarato che il coinvolgimento di tutto il consiglio di classe (e tanto più di istituto) in un impegno di formazione tanto esigente sarebbe impossibile.

I docenti si sentono decaduti rispetto alle loro tradizionali funzioni e faticano ad assumersi nuovi ruoli: in particolare, la loro disponibilità nei confronti delle esigenze dello sviluppo professionale è direttamente proporzionale alla capacità di avvertire le responsabilità connesse alle diverse funzioni dell'insegnamento secondario. Molte di queste vengono considerate solo come d'ostacolo e giudicate gravose soprattutto per l'accresciuta presenza di compiti "burocratici" connessi, crescita giudicata sproporzionata e che distrarebbe risorse (anche di tempo) altrimenti indirizzabili a obiettivi di formazione in servizio.

Un'evidenza riscontrata nella ricerca e che non abbiamo rilevato nell'esame della parte di letteratura da noi compiuta, riguarda le potenzialità di una efficace formazione in servizio rispetto alla prevenzione e alla riduzione del rischio di *burnout* per i docenti. Dagli interventi di sviluppo professionale gli insegnanti scoprono di ricevere anche un supporto rispetto allo stress, causato dai sempre più numerosi problemi che si devono affrontare in classe; stress che è alla base del rischio della crisi che spesso affligge, paradossalmente, proprio i docenti più attivi e coinvolti nel proprio lavoro:

“preservarsi dal burnout. Questa è una cosa che si impara autonomamente con l'esperienza ma non si riesce a mantenere nel corso degli anni, perché a un certo punto si viene sommersi. [E' possibile] in qualche modo migliorare non dico la vita degli insegnanti, che non si può fare con un corso di formazione, ma aiutare gli insegnanti a migliorare la qualità della propria vita.” (docente 12);

“dobbiamo anche prenderci cura di noi, avere uno spazio ... a oggi manca questo spazio per la condivisione e il confronto sui problemi ... per non rimanere soli” (docente 13).

Rispetto ai percorsi di formazione analizzati in letteratura e riconducibili a esperienze articolate attorno all'impiego di videoriprese e/o a momenti di esame critico del comportamento del docente in classe, la ricerca condotta ha previsto alcune peculiarità.

Abbiamo già giustificato la decisione di non impiegare griglie di codifica nell'analisi della videoregistrazione; riprendiamo in conclusione questo elemento, che ha consentito di seguire il filo conduttore costituito da ciò che colpisce il docente nell'esame del video, restando quindi aperti ad ogni tipologia di osservazioni, per ribadire la nostra scelta in linea con il pensiero deweyano secondo il quale gli obiettivi della formazione devono essere ricavati dall'interno dell'attività, a partire da ciò che è significativo per il soggetto in formazione in relazione strutturale con il suo ambiente, e non prescritti dall'esterno (Dewey, 1922).

Il percorso di formazione proposto si è avvalso di analisi supportate dal ricercatore ma condotte dal docente stesso, convinti che per una maggiore efficacia degli interventi di formazione si debba favorire il protagonismo degli insegnanti nei confronti del proprio sviluppo professionale, per rafforzare in loro la percezione di essere "*sujet capable*", secondo l'espressione di Vinatier (2010).

Inoltre, la proposta è riuscita a combinare proficuamente una soluzione di formazione strutturata su più piani intrecciati. Da un lato il lavoro individuale del docente con il ricercatore: questo livello operativo ha consentito di poter contare sulla riduzione nell'insegnante dell'ansia suscitata dal doversi mettere in discussione pubblicamente, riuscendo senza grandi difficoltà a realizzare "la destrutturazione e la ricostruzione delle pratiche che avviene solo quando ci si sente in grado di controllare o almeno di gestire l'insicurezza che il cambiamento sempre comporta" (Magnoler, 2012, p.90).

Un secondo piano delle interazioni attivate è stato realizzato facendo confrontare il docente, e il ricercatore con lui, con un altro collega (al massimo con altri due) in uno scambio in piccolo gruppo che, in tutti i casi, non ha ingenerato alcuna criticità. Questo passaggio da un lavoro individuale ad una fase più collaborativa ha avuto l'obiettivo e il vantaggio di potersi avvalere di uno sguardo esterno al proprio nell'analisi della performance, visione di solito preclusa ad occhi estranei.

Un ultimo livello ha visto l'incontro tra tutti i partecipanti di un istituto e, rispetto al carattere quasi intimo delle sessioni di confronto (il collega scelto per il confronto incrociato era quasi sempre molto in confidenza con il docente la cui lezione era analizzata), ha coinvolto gli insegnanti in una discussione collettiva che è stata molto apprezzata per la possibilità di scambio con colleghi di discipline diverse, con differenti esperienze ecc. e ha

consentito a tutti di accedere a una dimensione partecipativa e attiva nell'avanzare ipotesi interpretative.

Allenarsi in questi progressivi gradi di confronto consente di acquisire, senza bruschi cambi di abitudini rispetto al citato isolamento professionale, una maggiore capacità di distacco nell'osservare se stessi in azione e un maggiore agio nel dare e ricevere opinioni strutturate che, come vedremo, rappresentano aspetti fondamentali della competenza riflessiva.

Come prevedibile, il percorso proposto è suscettibile di alcuni miglioramenti. Questi ultimi sono stati ricavati dal ricercatore da osservazioni durante la realizzazione del progetto perché, come sempre accade in situazioni di ricerca altamente aleatorie, non è possibile prevedere ogni eventualità. La maggior parte dei rilievi, tuttavia, proviene dagli stessi docenti che, pur avendo apprezzato l'esperienza

“non c'è una fase meno importante perché questo percorso è sempre stato alto, ci ha rigenerato” (docente 14)

hanno fornito direttamente (in occasione del focus group finale) e indirettamente (nel corso delle altre fasi) feedback di natura generale così come di dettaglio.

La modifica più importante da apportare, che coincide con una richiesta espressa più volte dai docenti, riguarda la necessità di replicare il processo di registrazione e analisi delle lezioni. Svincolata da un progetto di ricerca, che deve considerare più contesti per la rilevazione dei dati e quindi suddividere le risorse disponibili tra più scuole, una proposta di formazione ideale potrebbe dunque mirare a ripetere più volte durante un anno scolastico il ciclo registrazione-visione-analisi semplice e incrociata. Un primo vantaggio sarebbe quello di poter accedere a dimensioni della pratica difficilmente indagabili altrimenti: infatti, “l'analisi di una sequenza permette di andare in profondità; l'analisi di una lezione consente di capire il senso dell'azione; l'analisi di più lezioni permette di accedere alle regolarità dell'azione e alla cultura professionale” (Magnoler, *Summer school SIREM*, 2016). Il secondo vantaggio apportato dal poter analizzare più lezioni nel corso dell'anno comporterebbe la possibilità di attivare più spesso la competenza riflessiva; ne deriverebbe che i docenti, oltre ad avere l'occasione di notare un maggior numero di aspetti sui quali intervenire, potrebbero lavorare longitudinalmente su questi ultimi e sarebbe quindi possibile tracciare eventuali modifiche o miglioramenti. Infine, la consuetudine che si instaurerebbe con gli strumenti, le fasi di lavoro e il formatore aiuterebbe sicuramente a superare eventuali ritrosie o insicurezze a vantaggio di un clima di lavoro sereno e della costruzione graduale di un habitus riflessivo.

Una seconda modifica, logicamente integrabile con la prima, riguarda l'intervallo di tempo tra le diverse fasi di lavoro, la cui durata non dovrebbe essere eccessivamente dilatata se si vuole che il video offra l'opportunità di comparare diacronicamente performance “not to revisit a moment as past but as formerly present” (Jewitt, 2012, p.7). Abbiamo notato una certa difficoltà nel compiere un'analisi nei casi in cui, per cause esterne (dovute al sommarsi degli impegni scolastici e personali dei docenti), tra una sessione e l'altra sia trascorso più tempo di quanto previsto. Al di là dell'inevitabile decadenza del ricordo, ciò che risulta maggiormente problematico è che, all'aumentare del tempo trascorso rispetto alla registrazione, aumenta il rischio che il comportamento di allora venga interpretato dall'insegnante alla luce di esperienze personali o di eventi nella classe occorsi nel frattempo: l'analisi ne risulterebbe così falsata.

Un percorso di formazione strutturato in più fasi distribuite durante l'arco dell'anno scolastico renderebbe anche possibile per i docenti scegliere tipologie diverse di lezione da sottoporre all'analisi e al confronto, aumentando lo spettro delle situazioni in cui crescere professionalmente. Ad esempio, si potrebbero andare ad analizzare sia momenti di lavoro di gruppo sia momenti di lezioni dedicate alla valutazione; sia spiegazioni tradizionali sia lezioni a didattica più innovativa.

Alcune modifiche andrebbero introdotte anche per quanto riguarda il confronto tra pari. Innanzi tutto si potrebbero prevedere sessioni di autoconfronto incrociato con la presenza di due colleghi anziché uno. Inoltre, parrebbe opportuno prevedere un momento collettivo in cui i docenti riportino al resto del gruppo in formazione l'esito del lavoro svolto sulla propria pratica in termini di consapevolezza raggiunte, criticità non risolte, interrogativi deontologici, vissuto emotivo, ecc. Questi momenti potrebbero essere previsti alla fine di ogni ciclo di videoregistrazione e analisi.

Infine, è da prendere in considerazione la possibilità di richiedere ai colleghi chiamati a offrire il proprio punto di vista su una lezione di guardarne la registrazione prima della sessione di confronto. Questa soluzione, attuabile attraverso una piattaforma di video hosting privato (che offra anche la possibilità di inserire commenti), farebbe sì che i partecipanti arrivino alla discussione conoscendo già i contenuti della lezione, potendosi così concentrare sull'attività dell'analisi. La presenza di questo ulteriore passaggio aiuterebbe i docenti che fossero in una posizione di “inferiorità” (perché più giovani, appena arrivati o, in generale, in difficoltà nell'esprimere perplessità sull'operato altrui) permettendo loro di avere tempo di elaborare le proprie osservazioni e le modalità con cui esplicitarle.

Nel caso di un'eventuale riproposizione di un progetto di formazione quale quello in oggetto, il formatore non si troverebbe più nella condizione di dover ricoprire allo stesso tempo il ruolo anche di ricercatore e gli sarebbe quindi più facile dedicare attenzione al “farsi portavoce della parola dell'insegnante, nell'attribuirle valore senza volerla forzatamente teorizzare o incanalare in interpretazioni predeterminate” (Magnoler, 2012, p.120).

Come in tutte le attività di ricerca, anche nel fare formazione è infatti è necessario fare epochè, mettere tra parentesi le proprie convinzioni e concezioni e mettersi in una posizione di ascolto scevra di precomprensioni. Accettare di non sapere, saper mantenere la giusto atteggiamento di rispetto alle altre persone coinvolte e, in particolare, riconoscere ai professionisti un'intelligenza e una conoscenza peculiare: tutto ciò richiede l'attivazione delle abilità proposte da Rogers circa l'atteggiamento di ascolto, la capacità di gestire i momenti di silenzio e il possesso delle abilità di riformulazione, ecc.; “E' importante che i formatori siano degli operatori riflessivi molto più che dei maestri senza macchia” (Maulini, Perrenoud, 2008). D'altra parte, l'esperienza condotta ha resa evidente la necessità che il formatore intervenga soprattutto quando si rischia di divagare rispetto all'obiettivo dell'analisi, si presenta il pericolo che alcuni non riescano ad intervenire o per sollecitare interpretazioni alternative. Infatti, le posture assunte dai partecipanti dipendono dalla capacità del formatore di porsi in posizione di supporto più che di strutturazione direttiva del processo di sviluppo professione ma una funzione di guida non può essere abdicata.

L'uso dei video per la formazione

Una delle specificità della proposta di formazione e dell'impianto della ricerca è costituito da un impiego non marginale delle registrazioni e delle successive analisi dei video. A questo proposito alcune considerazioni si rendono necessarie dal momento che, mentre in ambito internazionale la video documentazione per la ricerca e per la formazione si sta diffondendo sia nelle università sia nelle scuole, Galliani e De Rossi (2014, p.130) constatano come in Italia l'adozione di questa prassi di ricerca qualitativa non sia ancora sufficientemente comune. Se in altri ambiti scientifici (etnografia, sociologia, antropologia) la videoricerca può contare su piste di indagine specifiche, la ricerca pedagogico-didattica si avvale ancora poco delle opportunità della documentazione visuale.

Nella nostra ricerca le tecnologie di registrazione hanno consentito non solo di documentare ma, soprattutto di rielaborare quelle pratiche in aula che costituiscono l'oggetto di uno sviluppo professionale il cui soggetto sia l'insegnante stesso. A conclusione dell'esperienza condotta nelle scuole secondarie, riteniamo dimostrato il valore aggiunto che

questi approcci di videoregistrazione offrono ai percorsi di formazione in servizio finalizzati a far fare esperienza agli insegnanti di attività di autoanalisi in vista della costruzione e del mantenimento nel tempo della competenza riflessiva: anche se “vi sono ancora resistenze tra gli insegnanti nell’aprirsi a scambi professionali positivi e produttivi...a favore di una cultura ispirata alla piena trasparenza di ciò che l’insegnante fa nella propria classe” (Micheletta, 2014, p.238). Solo grazie alle videoregistrazioni, infatti, è stato possibile coinvolgere altri colleghi nell’analisi della lezione di un docente.

Una discussione a parte merita il tema della obiettività degli strumenti preposti alle registrazioni. E’ chiaro che esiste una differenza tra ciò che è ‘visibile’ e ciò che può essere ‘visto’ attraverso gli strumenti di ricerca delle videoanalisi. Schindler (2009) con un gioco di parole chiama “*vis-ability*” la caratteristica di una registrazione di presentare non una situazione ma una “visual impression of a situation” cioè una parte percentuale di quello che è vissuto dai partecipanti dell’azione ripresa: “video is a kind of digital trace of complex histories and practices, rather than an observable record” (p.136).

Infatti, se il video viene considerato una replica fedele della realtà, senza che l’intervento del ricercatore o delle riprese modifichi il comportamento dei soggetti osservati (nel nostro caso, ad esempio, ponendosi alle spalle degli studenti in classe), le informazioni raccolte possono essere considerate dati sui quali lavorare senza eccessivi problemi per dimostrarne l’obiettività. Se invece si presuppone che la presenza di uno strumento di registrazione abbia distorto la situazione osservata, l’affidabilità del video come strumento di ricerca poggia sul successivo lavoro di interpretazione dei dati offerti all’osservazione di chi guarda lo stralcio di realtà filmato; infatti, ciò che rende denso di significato ‘vedere’ un video è l’emergere delle categorie utilizzate per ‘guardare’ intenzionalmente: “the power of video is not in what they make easily clear, but in what they challenge and disrupt in the initial assumptions of an analysis. They are a starting point for understanding the reflexive, patterned ways interactions develop” (Goldman, McDermott, 2007, p.101).

In sintesi, il video non è un dato di ricerca ma una fonte di dati; e lo diventa attraverso il lavoro di visione successivo che avviene secondo parametri culturali e sociali di cui tener esplicitamente conto se non si vuole mis-understanding i contenuti: Erickson (2009) mette in guardia i ricercatori, soprattutto se alle prime armi, dal costruirsi una ‘storia’ a partire dal video senza tener conto del *bias* costituito dalle proprie preve esperienze culturali, personali e professionali (p.158). Sherin sintetizza il concetto marcando la differenza tra il docente (o un eventuale osservatore diretto) che, durante la lezione, può rivolgere l’attenzione a più di un aspetto contemporaneamente delle interazioni in classe, e la videocamera che, invece, può

registrare nei particolari ciò che avviene solo in una direzione o, se più ad ampio raggio, solo negli aspetti più generali (Sherin, 2003, p.10).

L'esperienza sul campo ci permette tuttavia di ritenere che le situazioni registrate e oggetto d'analisi non sono state influenzate particolarmente dalle attività di rilevazione; la rilevazione incrociata del dichiarato sia dei docenti sia degli studenti, interpellati a ridosso delle registrazioni, non ha infatti evidenziato situazioni significativamente diverse dalla normale quotidianità delle interazioni nelle classi.

La competenza riflessiva

Dal momento che le attività successive avrebbero sollecitato l'attività riflessiva dei docenti, si è ritenuto opportuno indagare in via preliminare quello che già i docenti pensavano e facevano in quest'ambito permettendoci così di avere un termine di riferimento da tenere in considerazione rispetto agli esiti della ricerca. Pertanto, durante i focus group iniziali, si è approfondito il tema dell'autoriflessività. La domanda del ricercatore era finalizzata a sollecitare una discussione che chiarisse in che misura (quanto spesso, in che modalità, volgendo l'attenzione su che cosa con quale focus d'attenzione su quali aspetti, ecc.) avessero familiarità con il riflettere.

Le dichiarazioni raccolte in ciascun istituto mostrano innanzitutto una scarsa chiarezza al proposito, la cui causa è probabilmente da attribuire a un leggero ma significativo disallineamento nell'interpretazione del termine: infatti, i docenti hanno per lo più travisato il significato stesso della domanda e hanno risposto sostanzialmente riportando come e quanto ripensano genericamente a ciò che avviene in classe

“la riflessività...andando a casa ci penso un po’(docente 3);

“questi pensieri mi vengono quando sono rilassato perché, come per la creatività, le idee ti vengono quando non ci pensi o quando meno te le aspetti. ” (docente 10);

“riflettere fa parte del lavoro, penso che finiremo quando andremo in pensione ... (docente 14).

La pratica autoriflessiva di rivolgere sistematicamente l'attenzione a se stessi e al proprio operato viene quindi confusa con tutte le volte in cui, per un motivo o per un altro, tornano alla mente e ci si ritrova a pensare agli avvenimenti della giornata

“interrogarsi ci si interroga tutti perché dobbiamo strutturare un certo tipo di lavoro. A volte ci interroghiamo anche su come abbiamo fatto le cose, non sempre, a volte per stanchezza o per le mille cose da fare. Non posso dire di aver sempre pensato... (docente 7),

soprattutto concentrandosi sul comportamento degli studenti

*“quando le cose vanno bene non c’è, invece quando c’è qualche cosa che non va soprattutto tra gli studenti ...” (docente 15);
magari mi focalizzo su alcuni momenti e può succedere che colgo che qualcosa non ha funzionato ... più spesso sul piano relazionale (con gli studenti) e meno su quello didattico, mi vengono in mente i volti ...” (docente 4).*

Il risultato è che nella maggior parte dei casi i docenti ripensano a ciò che avviene in classe solo in occasione di eventi negativi o di problemi evidenti

*“se c’è una cosa particolarmente difficile o noiosa ti fermi a riflettere, soprattutto se c’è qualcosa che mi ha fatto arrabbiare (docente 16);
“non è una pratica regolare, però sotto sotto quando le cose vanno male mi dico che devo rifletterci (docente 2);
“posso dire che, a fasi alterne, io rifletto moltissimo soprattutto per le cose che non sono andate, cerco l’interruttore che ha fatto accendere elementi [che interrompono] il canale di comunicazione, ma spesso non riesco a trovare i motivi (docente 18).*

Di conseguenza, si può concludere che, in primo luogo, gli insegnanti avranno a disposizione necessariamente un numero limitato di opportunità per ripensare la propria pratica, occasioni ridotte alla frequenza non solo delle volte in cui qualcosa non va ma, diminuendo ulteriormente il numero finale, delle volte in cui se ne sono accorti

“a volte ti accorgi di non aver fatto bene le cose, avresti potuto seguire altre strade con quella classe lì...che i risultati non erano quelli che speravi ma il lavoro scolastico è tanto e vi si aggiungono dei fattori concomitanti” (docente 7).

Secondariamente, risulta inevitabile l’associazione con un vissuto negativo di un senso di scarsa efficacia, di disagio (spesso per le reazioni degli studenti) e quindi di stress in generale. Non stupiscono così i commenti che sottolineano quanto la “riflessività” sia gravosa

*“rifletto solo quando le cose non sono andate bene, so che dovrei farlo con metodo ma non sono molto analitico... E’ vista comunque come un’attività gravosa che va ad aggiungersi alle altre” (docente 1)
“è un lavoro che ha forte impatto, nel nostro lavoro ci si espone. Quindi posso dire di riflettere quasi di continuo perché quello che succede in classe prende una parte preponderante della nostra vita. Quindi, la riflessione è quello che rende anche così faticoso questo lavoro” (docente 12)*

e impossibile da svolgere sistematicamente in aggiunta al carico di lavoro ordinario

“durante l’anno è più difficile... ma durante l’estate mi do questo tempo” (docente 2).

Di natura affine sono le evidenze che caratterizzano questa attività come invasiva

“in qualche modo ti porti a casa il lavoro perché rifletti su quello che hai fatto e come l’hai fatto (docente 13);

in realtà ad essere invasiva è la modalità adottata che spesso si riduce ad un “pensare a”. Questo finisce per essere spesso un rimuginare attorno alle situazioni più problematiche dei propri studenti, sì “portandosi a casa il lavoro”, ma in maniera improduttiva perché ci si carica di questioni complesse le cui variabili non sono pienamente in potere degli insegnanti. Alcuni, quindi, erigono una barriera tra sé e ciò che accade a scuola, perdendo così la possibilità di riflettere sistematicamente e produttivamente sulla pratica professionale

“ma poi stacco.... e lo riprendo quando devo programmare. In quelle situazioni ho imparato a separare, a non lasciarmi invadere perché altrimenti continui a portarti a casa dei fardelli di variabili indipendenti sulle quali puoi confrontarti ma non devi portateli a casa. È un lavoro coinvolgente ma è un lavoro... (docente 3).

Chi afferma di riflettere, lo fa soprattutto reagendo agli atteggiamenti degli studenti

“io lo faccio con regolarità anche per coerenza con quello che spiego agli studenti che dovranno fare nella loro professione sociale, proprio come metodo; lo faccio con regolarità, alla sera ripenso a quello che mi ha fatto arrabbiare (docente 8);

altri, in alcune situazioni specifiche, se spinti anche da stimoli non strettamente scolastici

“quando mi confronto con qualche testo (anche romanzi) mi confronto sulla mia pratica e rifletto su come insegno” (docente 2);

alcuni hanno l’intuizione che sarebbe necessario avere un atteggiamento autoriflessivo in azione

“come docente, per poter riflettere su cosa è utile per l’apprendimento ho bisogno in alcuni momenti della lezione di poter osservare quello che succede perché se io sono il protagonista della lezione è difficile avere tempo per riflettere (docente 17);

per altri ancora ciò che facilita la riflessione è una dinamica di confronto interpersonale

“per me è più facile ragionare quando lo faccio con qualcuno” (docente 5),

oppure il ricorso alla pratica della scrittura

“io spesso le cose le scrivo, perché se scrivo chiarifico” (docente 4)

come sostegno alla possibilità di rielaborazione del pensiero riducendo il rischio di dispersione; solo in un caso l’attività si avvale di strumentazione simile a quella da noi proposta

“a me capita di registrare delle lezioni, soprattutto audio ... e poi di riascoltarmi ... non dico spesso, ma di tanto in tanto. Anche se non registro, riflessioni ne faccio sempre, perché è sempre valido” (docente 4).

Abbiamo dunque visto, nello spaccato di realtà che siamo andati a esaminare, come la riflessività risulti marginale nella quotidianità professionale degli insegnanti, e, quando una

qualche forma di riflessione viene messa in atto assume la forma del “pensare a” sollecitato spesso da “elementi negativi”, ridotto solo alle realtà di cui “ci si accorge”, producendo “esiti di stress”. Poco di tutto ciò è significativo ai fini della costruzione di una competenza riflessiva che, come sostiene Eraut (2000) se è occasionale non favorisce la capitalizzazione della conoscenza dell’esperienza professionale.

Infatti – riprendiamo da un capitolo precedente – è importante aver chiara la distinzione tra la *riflessione* come analisi sistematica delle pratiche e degli esiti delle azioni finalizzata alla soluzione di casi problematici e la *riflessività*, più aderente all’acquisizione di una disposizione riflessiva come “funzionamento stabile, necessario quando si procede a velocità di crociera, vitale in caso di tempesta”⁷⁴.

Sorge spontaneo l’interrogativo se nella pratica professionale degli insegnanti sia possibile e in che modo arrivare ad attivare non solo momenti di analisi ma a praticare la riflessività, tenendo presente che lo sviluppo professionale degli insegnanti ha per obiettivo l’instaurarsi di cambiamenti stabili e non solo l’applicazione sporadica di tecniche isolate. La chiave per risolvere questa difficoltà consiste nell’intraprendere in un percorso (necessariamente personale) finalizzato a sviluppare una competenza riflessiva attraverso alcuni passaggi: comprendere le modalità e le tecniche più adatte, prendere coscienza dei vantaggi che si possono ottenere e abituarsi a esercitarla sempre più spesso.

Possiamo dunque chiederci: per i docenti che abbiamo coinvolto, il nostro intervento ha rappresentato un’occasione per avviare questo percorso e gettare le basi per lo sviluppo di tale competenza?

In questo senso, si possono identificare due dimensioni principali della competenza riflessiva per gli insegnanti: 1) il distanziamento critico dalla propria pratica, lasciandosi interrogare da questa e prefigurando possibili scenari alternativi e di cambiamento; 2) la capacità di mettere a confronto la propria pratica con quella altrui, individuando possibilità di scambio reciproco, aperti a ricevere e fornire punti di vista differenti e spunti di miglioramento.

La nostra proposta formativa è andata a intercettare queste dimensioni lavorando sulle riflessioni sollecitate da un punto di vista esterno (ricercatore) e dal punto di vista di un pari rispettivamente nelle attività di autoconfronto semplice e di autoconfronto incrociato. Gli indicatori utili a valutarne l’impatto sugli insegnanti sono stati individuati nelle occorrenze di verbalizzazione della pratica e di confronto tra colleghi. L’analisi dei dati ha mostrato una

⁷⁴ Perrenoud P., *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique*, cit in Montalbetti, 2005, p.70.

numerosità e una qualità di questi indicatori tali per cui riteniamo di poter affermare che, se non pienamente raggiunta da tutti, una certa competenza riflessiva è stata almeno esercitata.

L'esperienza in sé è stata per forza di cose circoscritta, ma quanto rilevato in termini di disponibilità e desiderio di replicare l'approccio sperimentato ci conferma il valore altamente modellizzante di questa attività riflessiva così strutturata, capace cioè di mettere in grado i docenti di replicarla in altre occasioni professionali e di suscitare il desiderio.

A partire da queste considerazioni si può ipotizzare che l'essere esposti a un percorso formativo come quello proposto, finalizzato a produrre un cambiamento di prospettiva più che l'acquisizione di specifiche abilità, migliorato grazie alle modifiche discusse, possa costituire la base per lo sviluppo di un habitus improntato all'autoriflessività. Secondo Bourdieu (1979) il sistema dell'habitus è il risultato di un'acquisizione, di un apprendimento e ne parla nei termini di "prodotto dell'interiorizzazione dei principi di una situazione culturale" (p.47) anche se questa acquisizione è nascosta, dimenticata. Pertanto, è necessario un lavoro sull'habitus professionale che, da inconscio, deve diventare agito consapevolmente dall'insegnante; come sostiene Perrenoud (1999) questo lavoro di esplicitazione "è fortemente stimolato dalla presenza di qualcuno che *senza minacciare* (è molto più facile accogliere per formare uno studente in formazione iniziale piuttosto che un collega) osserva e fa domande sul lavoro dell'altro" (p.197).

Baron (2007) suggerisce che il processo di decostruzione di ciò che sorregge le decisioni prese in situazione avvenga in progressione attraverso tre livelli riflessivi di crescente complessità: 1) riflessione sulle proprie strategie; 2) presa di distanza dalle proprie credenze; 3) presa di coscienza anche delle proprie strutture identitarie perché "quanto più un insegnante identifica il sé personale con quello professionale, tanto meno sarà capace di riflettere in modo positivamente critico" (in Magnoler, 2012, p.91). Ma la tensione ad un miglioramento continuo e l'apertura a nuovi stimoli formativi, quanto più ci si allontana dagli anni in cui si è nella disposizione di imparare cose nuove, tanto più risulta difficile; un habitus professionale costruito sull'autoriflessività potrebbe contribuire a evitare la sclerotizzazione fin dall'inizio.

Infatti, ogni soggetto, ogni professionista e, quindi, ogni docente decide ed agisce sulla base di habitus la cui influenza è direttamente proporzionale alla tranquillità con cui vengono inconsapevolmente ignorati. Nel corso dell'indagine, la consegna di esplicitare tutto ciò che, al contrario, era implicito e sottinteso nelle azioni riprese durante la lezione aveva lo scopo proprio di indurre a prendere consapevolezza delle innumerevoli scelte implicite che muovono il docente

“dopo questo lavoro, ad ogni lezione mi chiedo “ma cos’è l’implicito di questo percorso didattico che io do in qualche modo per scontato? Ho imparato a fare attenzione, a mettere a fuoco questo, quali parti do per scontate?, è giusto darle per scontate oppure devo farci ancora un po’ di attenzione? In alcuni momenti sono andato a esplicitare l’implicito prima di far lezione....”(docente 3).

Infatti, soprattutto dopo anni di servizio, “tanti non vedono che una loro scelta didattica è effettivamente una scelta, credono non ci siano alternative” (Santagata, *Summer school SIREM*, 2016).

La pratica dell’autoriflessività può diventare un habitus di consapevolezza, presa di distanza e analisi critica per il miglioramento degli habitus professionali

*“un modulo anche breve ha senso, assolutamente sì, come inizio ... perché poi ti viene voglia di continuare, magari l’anno prossimo (docente 8);
“se so che c’è la possibilità l’anno dopo di replica dell’esperienza, sarei più invogliato a lavorare sulle cose emerse dalla prima registrazione”(docente 1);
“è un inizio.... a volte può bastare poco per poi andare avanti da soli”(docente 6).*

Se la capacità di compiere un percorso ricorsivo tra immersione nell’azione e distanziamento critico da questa è senza dubbio un obiettivo della formazione in servizio in ottica di sviluppo professionale, sarebbe opportuno che le sue basi venissero gettate a partire fin dalla formazione iniziale.

Per concludere, vogliamo ricordare come alcune settori del mondo educativo stiano cominciando a considerare come “i nuovi eroi dell’insegnamento” (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2003) non tanto gli insegnanti più talentuosi, magari capaci di far apprendere il maggior numero di argomenti nel breve tempo di un anno o di usare con abilità le più recenti tecnologie disponibili, bensì coloro che trovano il coraggio di “aprire la porta della propria aula” e rendere la loro attività di insegnamento visibile, osservabile da parte dei colleghi e del mondo della ricerca. Costoro, invece di sentirsi misurati e giudicati, sono in grado di far prevalere il senso ultimo di questa operazione, ovvero la costruzione di una conoscenza fondata sulla scoperta del sapere in azione e sulla sua condivisione reciproca.

BIBLIOGRAFIA

- Adami E. (2009), *'We/YouTube': Exploring sign-making in video-interaction*, "Visual Communication", v. 8, n. 4, pp. 379-400
- Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino
- Alberici A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma
- Allegretta L. (2016), *Il lavoro che verrà*, Franco Angeli, Milano
- Altet M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, Paris
- Altet M. et al. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma
- Altet M. et al. (2013), *Former des enseignants réflexifs. Ostacles et résistances*, De Boeck, Bruxelles
- Amigues R., Faita D., Kherroubi M. (eds) (2003), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, "Skolé", hors-série n. 1
- Argyris C., Schön D. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano
- Baggiani S. (2014), *La professione docente in Europa*, 24 febbraio 2014, www.indire.it
- Baillat G. et al (2010), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, De Boeck Université, Bruxelles
- Barlotti C. (2016), *Lean Thinking. Analisi, misura, ottimizzazione*, Ed. Esculapio, Bologna
- Baron C. (2007), *Quand la recherche participative interroge la formation*, in M. Anadon (ed), *La recherche participative*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 125-158
- Barth R. (1996), *Building a Community of Learners*, School Leadership Centre, California
- Bauman Z. (2012), *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari
- Berne E. (1964), *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 2015
- Bertagna G. (2011), *Quale 'docente' in quale 'scuola'*, in Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ), pp. 485-508
- Bertoni Jovine D. (1958), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, ed. Riuniti, Roma
- Betti C., Bandini G., Oliviero S. (Eds) (2013), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano
- Biesta G. (2015), *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, "European Journal of education", v. 50, n. 1, pp. 75-87

Bloom B.S. (1953), *Thoughts processes in lectures and seminars*, "Journal of General Education", v.7, pp. 160-169

Bonaiuti G. (2013), *Editoriale*, "Form@Re - Open Journal For Network Training", v. 79, n. 12, pp. 1-2

Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1974

Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M. E. (2008), *Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development*, "Teaching and Teacher Education", v. 24, n.2, pp.417-436

Bottai G. (1941), *Per il centro didattico*, in "Bollettino d'arte", Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, pp. 114-117

Bottani N. (1994), *Professoressa, addio*, Il Mulino, Bologna

Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola?*, Il Mulino Bologna

Boubée N. (2010), *La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?*, "Etudes de communication", n. 35, pp. 47-60

Bourdieu P. (1979), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001

Bowles S.S., Gintis H. (1979), *La scuola nella società capitalistica*, Zanichelli, Bologna

Brezinka W. (1995), *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando Ed., Roma 2002

Brophy J. (ed) (2004), *Using Video in Teacher Education*, Elsevier, Boston MA

Bruner J. (1996), *The culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA, tr. it., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 2000

Bruner J. S. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Ed., Roma 1995

Buckingham D., Willet R. (2009), *Video Cultures: Media Technology and Everyday Creativity*, Palgrave Macmillan, London

Butera F. (2005), *Metodi di analisi del lavoro e delle organizzazioni*, http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/2_2147/materiale/metodi%20di%20analisi%20del%20lavoro%20e%20delle%20organizzazioni.pdf

Calenda C. (2016), *Intervento* in Corriere della sera, 27 giugno 2016

Calidoni P.(2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia

Cardano M.(2006), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma

Castiglioni M. (a cura di) (2011), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano

- Castoldi M., Chiosso G. (2017), *Quale futuro per l'istruzione?*, Mondadori, Milano
- Cavalli A. (a cura di) (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- Cerini G. (2004), *Formazione in servizio: è tempo di un rilancio* - Edscuola www.edscuola.it/archivio/riformeonline/formazione_in_servizio.htm 12 agosto 2016
- Cerioli L., Salati E. (1995), *Valutare l'aggiornamento. Problemi e strumenti*, Irrsae Lombardia, Milano
- Cescato S., Bove C., Braga P. (2015), *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, "Form@Re - Open Journal For Network Training", v. 15, n.2, pp. 61-74
- Charlier B. (1998), *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*, De Boeck, Bruxelles
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage Grenoble (2a ed con Joshua M.A., 1991)
- Chiosso G. (2011), *Alfabeti d'Italia*, Sei, Torino
- Chiosso G. (a cura di) (1993), *La pedagogia tra scuola ed extrascuola*, Tirrenia Stampatori, Torino
- Chouliaraki L. (2006), *The Spectatorship of Suffering*, Sage, London
- Clot Y. (1995), *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte, Paris
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris
- Clot Y. (2000), *La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie*, in Maggi B. (ed), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Puf, Paris, pp. 133-156
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Puf, Paris
- Clot Y., Gollac M. (2014), *Le travail peut-il devenir supportable?* Armand Colin, Paris
- Codignola E.(1970), *La nostra scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Comenio, *Opere*, M. Fattori (a cura di), Torino, Utet 1974

Comunità europea, *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*, Direzione generale Istruzione e cultura, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC, 2010

Conter B., Veinstein M. (2008), *Formation professionnelle continue en Belgique: des pratiques variables selon les trajectoires professionnelles*, "Formation-Emploi", n. 104, pp. 67-82

Corazza L. (2012), *Il video, un mediatore per l'apprendimento*, "Form@ re-Open Journal per la formazione in rete", v. 79, n. 12, pp. 13-21.

Corazza, M., Matteucci, M. C. and Santagata, R. (2015), *Mistake-handling strategies in the mathematics classroom: an analysis through video*, "Proceedings of the 9th International education", Technology and Development Conference (INTED 2015), Madrid

Cresson E. (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, COM (95) 590, Lussemburgo

Cros F., de Ketele J-M. et al. (2009), *Politiques publiques en education: l'exemple des réformes curriculaires*, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Paris

Damiano E. (1984), *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1990

Damiano E. (a cura di) (1999), *La sala degli specchi*, Franco Angeli, Milano

Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia

Damiano E. (2006), *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia

Damiano E. (a cura di) (2007a), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano

Damiano E. (2007b), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano

Damiano E. (2007c), *Il sapere degli insegnanti*, Oppi Documenti, URL: <http://bit.ly/2GMkpmS>

Damiano E. (2013), *Insegnamento come mediazione*, Franco Angeli, Milano

Darling-Hammond L. (2006), *Powerful Teacher Education. Lessons from exemplary programs*, Jossey-Bass, San Francisco

Darling-Hammond L. (2010), *Teacher Education and the American Future*, "Journal of Teacher Education", v. 61, n. 1-2, pp. 35-47

Day C. (1999), *Developing Teachers. The challenges of Lifelong Learning*, Routledge, London New York 2003

De Bartolomeis F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1993

De Cani L. (2014), *Frame e reframing. Pensiero unico, pensiero critico*, "Nuova Secondaria Ricerca", anno XXXII, n.2, pp. 14-21

- De Natale M.L. (1980), *L'educazione per la vita. N.F. Grundtvig, pedagogista ed educatore danese*, Bulzoni, Roma
- Dei M. (1998), *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Delors J. (et al.) (1996), *L'educazione: un'utopia necessaria in Nell'educazione un tesoro*, Rapporto Unesco per il XXI secolo, Armando, Roma
- Demetrio D. (1995), *L'educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari
- Desimone L.M., (et al) (2002), *Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", v. 24, n. 2, pp. 81-112
- Dewey D. (1922), *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968
- Dewey J. (1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (1961), La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1915), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1971
- Dewey J. (1938b), *Logica come teoria della ricerca* (1949), Einaudi, Torino
- Dewey J. (1917), *Democrazia ed educazione* (1963), La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1938a), *Esperienza ed educazione* (1949), La Nuova Italia, Firenze
- Durand M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Puf, Paris
- Durand M., Veyrunes P. (2005), *L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie/formation*, "Les dossiers des Sciences de l'éducation", n. 14, pp. 47-60
- Editoriale, *How to make a good teacher*, The Economist, Jun 2016
- Elliott J. (1993), *What have we learned from action research in school-based evaluation?*, "Educational Action Research", v. 1, n.1, pp. 175-186
- Engestrom Y. (2000), *Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work*, "Ergonomics", v. 43, n. 7, pp. 960-974
- Eraut M. (2000), *Development of knowledge and skills at work*, in Coffield F. (ed), *Bristol Differing Vision of a Learning Society: Research Findings*, The Policy Press, Bristol, pp. 231-262
- Erickson F. (2009), *Ways of seeing video: toward a phenomenology of viewing minimally edited footage*, in Goldman R., Pea R., Barron B, Derry S.J., *Video research in the Learning Sciences*, Routledge, New York, pp. 145-158

- Etzioni A. (ed.) (1969), *The semi-professions and their organization: teachers, nursers, social workers*, Free Press, New York
- European Commission (2009), *Key Data on Education in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- European Commission (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison - An analysis of teachers' professional development based on the Oecd's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg
- Eurydice (1995), *In-Service Training of Teachers in the European Union and the Efta/Eea Countries*, Brussels
- Eurydice (2003), *Key Topics in Education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*, Brussels
- Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Eurydice (2008a), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels
- Eurydice (2008b), *Responsabilità e autonomia degli insegnanti: un'analisi in chiave europea*, Bruxelles
- Eurydice (2009), *Key Data on Education in Europe*, Brussels
- Eurydice (2013), *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi d'istituto in Europa*, Bruxelles
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2010), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini e Ass., Milano
- Fabbri L., *L'insegnante post-riflessivo. L'Inquiry come strumento di innovazione professionale*, in Mariani A.M. (a cura di), *L'agire scolastico*, Els La Scuola-Morcelliana, Brescia 2017, pp.307-329
- Falcinelli F., Gaggioli C. (2016), *The use of video in educational research and teacher training in the digital classroom*, "Research on Education and Media", v. 8, n. 1
- Farr S. (2010), *Teaching as Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco (CA)
- Faure E. (1972), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando
- Favre D., Hasni A., Reynaud C. (2008), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles
- Fischer L. (2002), *Gli insegnanti. Ruolo e formazione*, in L. Ribolzi (a cura di) *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma
- Flecknoe M. (2002), *Measuring the impact of teacher professional development: can it be done?* "European Journal on teacher education", n. 2-3, pp. 119-134

- Fletcher S., Whitehead J. (2003), *The look of the teacher. Using digital video to improve the professional practice of teaching*, in A. Clake, G. Erickson, *Teacher Inquiry. Living the research in every day practice*, RoutledgeFalmer, London New York
- Freire P. (1967), *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1972
- Freire P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Ega Ed., Torino 2004
- Gallardo L. (2007), *Nuevo retraso en el Master que sustituirà al CAP para ser profesor en Secundaria*, <http://www.aprendemas.com/es/blog/historico-reportajes/nuevo-retraso-en-el-master-que-sustituira-al-cap-para-ser-profesor-en-secundaria/>
- Galliani L., De Rossi M. (2014), *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Lecce-Rovato: Pensa Multimedia Editore
- Gallino L. (2014), *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino
- GdQ-Gouvernement du Quèbec (2014), *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main d'oeuvre*, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/>
- Geertz C. (1973), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1989
- Gennari M., Cerri R. (1987), *Strategie per l'insegnamento*, Franco Angeli, Milano
- Ghater Turler M. (2000), *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, ESF, Paris
- Goffman E. (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1997
- Goldin C., Katz L. F. (2008), *The race between education and technology*, Harvard University Press,
- Goldman R. (2007), *Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., pp. 3-38.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J.(eds.) (2007), *Video research in the learning sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J
- Goldman S., McDermott R. (2007), *Staying the course with video analysis*, in Goldman R., Pea R., Barron and Derry, *Video Research in the learning sciences*, Routledge, New York, pp. 101-114
- Gomez, L.M., Sherin, M.G., Griesdorn, J., Finn, L.E., *Creating Social Relationships: The Role of Technology in Preservice Teacher Preparation*, "Journal of Teacher Education", v. 59, n.2, 2008, pp. 117-131
- Goodwin C. (1994), *Professional Vision*, "American Anthropologist", v. 96, n. 3, pp. 606-633

- Grangeat M. (2006), *Formation continue et développement des compétences des enseignants*, "Education Permanente", n.166, pp. 171-187
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009), *Redefining teaching, reimagining teacher education* "Teachers and Teaching", v. 15, n. 2, pp. 273-289
- Gualtieri V. (a cura di) (2013), *Le dimensioni della qualità del lavoro : i risultati della Terza indagine ISFOL sulla qualità del lavoro*, Isfol, Roma
- Guerin J., Riff J., Testevuide S. (2004), *Etude de l'activité 'située' de collégiens en cours d'EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation*, "Revue Française de Pédagogie", v. 147, pp. 15-26
- Guilbert P., Troger V. (2012), *Peut-on encore former des enseignants?*, A. Colin, Paris
- Hanhart S. (2007), *Les entreprises suisses: un investissement faible et sélectif dans la formation continue*, "Formation-Emploi", n.100, pp. 65-78
- Hattie J.(2009), *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London
- Heath C., vom Lehn D. (2004), *Configuring Reception: Looking at exhibits in museums and Galleries*, "Theory, Culture and Society", v. 21, n. 6, pp.43-65
- Heath C., Luff P. (2007), *Ordering competition: the interactional accomplishment of the sale of fine art and antiques at auction*, "British Journal of Sociology", v. 58, n. 2, pp.63-85
- Heath C., Hindmarsh J., Luff P. (2010), *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*, Sage, London
- Hiebert J., Gallimore R., Stigler J.W. (2003), *The new heroes of teaching*, URL: www.edweek.org/ew/articles/2003/11/05/
- Huberman M. (1989), *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel-Paris
- Iobbi V., Magnoler P. (2015), *L'insegnamento agito*, "Giornale italiano della ricerca educativa", a. VIII, n. 14, pp. 127-139
- Jewitt C. (2012), *An Introduction to Using Video for Research*, Research Methods Working Paper, Institute of Education, London
- Kersting N. (2008), *Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics*, "Educational and Psychological Measurement", n. 68, pp. 845-861
- Kersting N., Givvin K.B., Sotelo F., Stigler J.W., (2010), *Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge*, "Journal of Teacher Education", v. 61, n. 1-2, pp. 172-181

- Kersting N.B. et al. (2016), *Further exploration of the classroom video analysis (CVA) instruments as a measure of usable knowledge for teaching mathematics: taking a knowledge system perspective*, "ZDM Mathematics Education" n. 48, pp. 97-109
- Kiemer K., Gröschner A., Pehmer A.K., Seidel T. (2014), *Teacher learning and student outcomes in the context of classroom discourse. Findings from a video-based teacher professional development programme*, "Form@re", Numero 2, V.14, pp. 51-62
- Knoblauch H., Schnettler B., Raab J., Soeffner H. (eds.) (2006), *Video analysis Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis*, in "Sociology", Peter Lang, Frankfurt
- Knowles M. (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* (1973), Franco Angeli, Milano
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ
- Lahlou S. (2011), *How can we capture the subject's perspective?: an evidence-based approach for the social scientist*, "Social science information", v.50, n.4, pp. 607-655
- Laporta R. (1980), *Insegnanti come e perché*, Teramo, Giunti e Lisciani
- Laruelle O. (2009), *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*, Presses Universitaires de Namur, Namur
- Lave J. (1991), *Situating Learning in Communities of Practice*, in L. Resnick, B. Levine, M. John, S. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. "American Psychological Association", pp. 2-63
- Lave, J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato*, Erickson, Trento
- Le Boterf G. (2011), *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Eyrolles, Paris
- Leinhardt G., Putnam R.T., Stein M., Baxter J. (1991), *Where subject knowledge matters* in P. Peterson, E. Fennema, T. Carpenter (eds.), *Advances in research on teaching* (pp. 87-113) JAI Press, Greenwich CT
- Lemke J. (2009), *Video epistemology in and outside the box*, in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J., *Video Research in the learning sciences* Routledge: New York: 39-52.
- Lenoir T. (1999), *Interdisciplinarité*, in J. Houssaye (Ed), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Hachette, Paris pp. 291-314
- Lenoir Y. (2002), *Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation*, "Revue suisse des sciences de l'éducation", v. 24, n. 1, pp. 91-126
- Leontyev A.N. (1975), *Activity and Consciousness* (2009), Marxists Internet Archive, Pacifica, CA <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Puf, Paris
- Leplat J. (2008), *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Puf, Paris
- Lindeman E.C. (1926), *Il significato dell'educazione degli adulti*, ed. cr. E. Marescotti, Anicia, Roma 2013
- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano
- Lomax H., Casey N. (1998), *Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology*, "Sociological Research Online", v. 3, n. 2. <http://www.socresonline.org.uk/3/2/1.html>
- Lussi Borer V., Durand M., Yvon F. (Eds.) (2015), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, De Boeck Supérieur, Louvain-La-Neuve
- Lussi Borer V., Muller A. (2014a), *Quel apport / usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire*, in M. Altet, R. Etienne, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 65-78.
- Luzzatto G. (2001), *Insegnare ad insegnare*, Carocci, Roma
- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, PensaMultimedia, Lecce
- Mangione G.R., Rosa A. (2017), *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, "Form@re"- Open Journal per la formazione in rete, vol. 17, n. 1, pp. 120-143 DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20269>
- Marazzi, A. (1998). *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma
- Marczely B. (1999), *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*, Erickson, Trento
- Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti*, Unicopli, Milano
- Margiotta U. (1998), *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando, Roma
- Mariani A.M. (1995), *Pedagogia e utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione permanente*, La Scuola, Brescia
- Mariani A.M. (1997), *L'educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano
- Mariani A.M., Santerini M. (a cura di) (2002), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Unicopli, Milano
- Mariani A.M. (2006), *La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Sei, Torino

- Mariani A.M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Unicopli, Milano
- Maulini O. et al. (2015), *A qui profite la formation continue des enseignants?*, De Boeck Supérieur, Lovain-la-Neuve
- Maulini O., Perrenoud P. (2008), *Sciences sociales et savoirs d'expérience: conflit de questions ou conflits de réponses?*, in Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, pp. 141-153, De Boeck, Bruxelles
- Mehan H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge MA
- Mencarelli M. (a cura di) (1983), *Educazione permanente e democrazia*, Lisciani Giunti, Teramo
- MEN-Ministère de l'Education nationale (2013), *La formation tout au long de la vie*, <http://www.education.gouv.fr/cid217>
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, R. Cortina, Milano 2003
- Micheletta S. (2014), *La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0*, ECPS Journal, n.10, pp.219-244, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>
- Miller, K., Zhou, X. (2007), *Learning from classroom video: what makes it compelling and what makes it hard*, in R. Goldmann, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., pp. 321-334.
- Miur (2017), *La Buona Scuola. Decreti attuativi*,
- Miur, *Guida alla nuova scuola secondaria superiore*, Roma 2010
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano
- Moussay S., Flavier E. (2014), *L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe*, "Canadian Journal of education", v. 37, n. 1, pp. 97-119
- Nosari S. (2013), *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano
- O'Reilly, T. (2005), *What is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*, <http://oreilly.com/web2/archive/whatis->
- OECD (2005), *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris
- OECD, (2009a), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Paris

- OECD (2009b), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2005), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta*, Liguori, Napoli
- Paquay L. et al (2014), *Travail réel des enseignants et formation*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle*, Puf, Paris
- Perla L. (2012), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano
- Perrenoud P. (1999), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2010
- Perrenoud P. (1999), *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique*, Congrès de l'Association Nationale pour la Recherche en Education, Brasil http://www.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php-1999_26
- Piaget J. (1972), *La presa di coscienza*, Etas, Milano
- Pinsky J. (1992), *Concevoir pour l'action et la communication: essais d'ergonomie cognitive*, "Sciences de la communication", Peter Lang, Berne
- Pinsky L., Theureau J. (1985), *Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle*, "Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail", n. 83, CNAM, Paris
- Pinsky L., Theureau J. (1987), *Study of course of action and tools development in process control*, "1 st European Meeting on Cognitive Science Approaches to Process Control", Marcoussis, 19-20 Oct.
- Polanyi M. (1966), *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W. (1993), *La pratica interattiva della ricerca e dell'azione nelle scienze umane*, in C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli
- Prandstraller G.P. (2000), *Che cosa ci ha veramente detto il XX secolo? Knowledge workers, imprese e relativismo pragmatico nel nuovo secolo*, Franco Angeli, Milano
- Pratt R., Rury J.L. (1991), *Teachers, professionalism and craft*, "Teachers College Record", v.93, n.1, pp. 5972
- Ramsey P., Oliver D. (1993), *Teacher quality. A case study prepared for OECD*, University of Waikato
- Reggio P.G. (2003), *L'esperienza che educa*, Unicopli, Milano
- Regina L. (2006), *Consulenza filosofica: un fare che è pensare*, Unicopli, Milano

- Ria J.L. (ed.) (2016), *Former les enseignants au XXI siècle*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve
- Ribolzi L. (2003), *Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma*, “Annali dell’istruzione”, 1-2, anno XLXIX, pp. 68-78
- Richmond W.K. (1982), *Il teorema dell’educazione continua*, Armando, Roma
- Rifkin J. (1995), *The end of work*, G.P. Putnam’s Sons, tr. it. *La fine del lavoro*, Baldini e Castoldi, Milano
- Rivoltella P.C., Rossi P.G (a cura di) (2012), *L’agire didattico*, La Scuola, Brescia
- Rivoltella P.C. (2014), *La Buona Scuola? Punti forti e punti deboli nel progetto di riforma*, <http://www.santalessandro.org/2014/09/buona-scuola-renzi/>
- Rivoltella P.C. (2017), *Scuola, cultura, società. Cambiamento, rivoluzioni o gattopardismo* in A. M., Mariani, *L’agire scolastico*, Morcelliana-Els La Scuola, Brescia, pp. 165-184
- Rossi B. (2012), *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia
- Ruby, J. (ed) (1982), *A Crack in the mirror. Reflexive Perspectives in Anthropology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Russo Agrusti T. (1992), *Conoscere l’insegnamento. Materiali per la formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze
- Russo P. (2002), *L’educazione permanente nell’era della globalizzazione*, Franco Angeli, Milano
- Sandrone G. (a cura di) (2017), *Tirocinio Formativo Attivo (Tfa): università e scuola per la professionalità docente*, “Formazione Lavoro Persona”, anno VII, n. 19
- Santagata, R., Gallimore, R., Stigler, J. W. (2005), *The Use of Videos for Teacher Education and Professional Development: Past Experiences and Future Directions*, in C. Vrasidas, G.V.Glass (Eds.), *Current Perspectives on Applied Information Technologies (Volume 2): Preparing Teachers to Teach with Technolog*, Information Age Publishing, Greenwich CT, pp. 151-167
- Santagata R., Zannoni C., Stigler J. (2007), *The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience*, “Journal of mathematics teacher education”, v. 10, n. 2, pp.123-140
- Santagata, R. (2009), *Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools*, “Journal of Teacher Education”, v. 60, n. 1, pp.38-51
- Santagata R., Angelici G. (2010), *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers’ Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*, “Journal of Teacher Education”, v. 61, n. 4, pp. 339-349

- Santagata R. (2010), *From Teacher Noticing to a Framework for Analyzing and Improving Classroom Lessons*, in M. Sherin, R. Phillip e V. Jacobs (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, Routledge, New York
- Santagata R., Guarino J. (2011), *Using video to teach future teachers to learn from teaching*, ZDM "The International Journal of Mathematics Education", v. 43, n. 1, pp. 133–145
- Santagata R. (2012), *Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*, "Form@Re - Open Journal For Network Training", n. 79, <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2012/un-modello-per-l%E2%80%99utilizzo-del-video-nella-formazione-professionale-degli-insegnanti/>
- Santagata R., Stürmer K. (2014), *Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti*, "Form@re - Open Journal For Network Training", v. 14, n. 2, pp. 4-6.
- Santagata R., Yeh (2014), *Learning to Teach Mathematics and to Analyze Teaching Effectiveness: Evidence from a Video- and Practice-based Approach*, "Journal of Mathematics Teacher Education", v. 17, pp. 491-514
- Santoni Rugiu A.(1959), *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1981
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari
- Sarchielli G. (2003), *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna
- Sartre J.P. (1943), *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano 2014
- Schettini B. (2005), *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano Ed., Napoli
- Schindler L. (2009), *The Production of 'vis-ability': an ethnographic videoanalysis of a martial arts class* in Kissmann U. (ed), *Video inter-action analysis*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 135-154
- Schön D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari 1993
- Schwartz B. (1970), *Refléxione prospectives sur l'éducation permanente*, Conseil de l'Europe, Strasburgo
- Schwartz B. (1987), *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, Liviana ed., Padova
- Schwartz Y. (1997), *Reconnaisances au travail: Pour une approche ergologique*, Puf, Paris
- Scurati C. (a cura di) (1986), *L'educazione extra-scolastica*, La Scuola, Brescia
- Scurati C., Zanniello G. (1993), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia

- Seago N., Mumme J., Branca N. (2004), *Learning and teaching linear functions video cases for mathematics professional development*, San Diego University Foundation, Heinemann, pp. 6-10
- Seidel T. et al. (2011), Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?, "Teaching and teachers education", v.27, pp. 259-267
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014), *Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers*, "American Educational Research Journal", v. 51, n. 4, pp. 739–771
- Sherin M.G. (2003), *New perspective on the role of the video in teacher education*, "School of Education and Socila Policy", v.10, pp. 1-27
- Sherin, M.G. (2004), *New perspectives on the role of video in teacher education*, in J. Brophy (ed.), *Using video in teacher education*, Elsevier, Amsterdam 2004, pp. 1-28
- Sherin M. G. (2007), *The development of teachers 'Professional vision' in "Video club"* in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry, *Video research in the learning sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ, pp. 383-396
- Sherin M.G., Russ R.S, Sherin B.L., Colestock A. (2008), *Professional Vision in Action: An Exploratory Study*, "Issue in Teacher Education" v.17, n. 2, pp. 27-46
- Sherin M.G., Linsenmeier K.A., van Es E.A. (2009), *Issues in the design of video clubs: Selecting video clips for teacher learning*, "Journal of Teacher Education", v.60, n.3, pp. 213-230
- Sherin M.G., van Es E.A. (2002), *Learning to notice as a focus for professional development*. "Classroom Leadership", v. 5, n. 9, pp. 1-6
- Sherin M.G., van Es E.A. (2003), *A new lens on teaching: Learning to notice*, "Mathematics Teaching in the Middle School", v. 9, n.2, pp. 92-95
- Sherin M.G., van Es E.A. (2005), *Using video to support teacer's ability to notice classroom interaction*, "Journal of technology and teacher education", v. 13, n. 3, 2005, pp. 475-491
- Sherin M.G., van Es E.A. (2009), *Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision*, "Journal of Teacher Education", v. 60, pp. 20-37.
- Shulman S. L. (1986), *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*, "Educational Researcher", v. 15, n. 2, pp. 4-14
- Shulman S. L. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, "Harvard Educational Review", v. 57, n.1, pp. 1-21
- Simondon (1958) *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, 1989
- Smelser N.J. (2007), *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna
- Swidler A. (1986), *Culture in Action: Symbols and Strategies*, American Sociological Review, vol. 51, n. 2, pp. 273-286
- Swinglehurst D. (2014), *Displays of authority in the clinical consultation: A linguistic ethnographic study of the electronic patient record*, "Social Science & Medicine", n. 118, pp.17-26

- Tacconi G., Gomez, G. (2013), *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano*, "Form@Re - Open Journal For Network Training", v.79, n.12, pp. 22-33
- Taylor F.W. (1911), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas, Milano 2004
- Theureau J. (2004), *Le cours d'action: méthode élémentaire*, Octarès, Toulouse
- Theureau J. (2006), *Cours d'action: méthode développée*, Octares Toulouse
- Theureau J. (2009), *L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives et les traces de l'activité*, <http://www.coursdaction.fr>
- Theureau J. (2010), *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielle et le programme de recherche "Cours d'action"*, "Revue d'anthropologie des connaissances", v.4, n.2, pp. 287-322
- Theureau J., Jeffroy F. et al. (1994), *Ergonomie des situations informatisée: la conception centrée sur le cours d'action*, Octares, Toulouse
- Tochon F. (2007), *From video cases to video pedagogy*, in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J., *Video Research in the learning sciences*, Routledge, New York, pp. 53-66.
- Tommaseo N. (1846), *Sull'educazione*, Le Monnier, Firenze
- Tramma S. (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano
- van Es E.A. (2007), *Designing Video Clubs to Support Teacher Learning*, in C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education, Chesapeake, VA pp. 3333-3340
- van Es E.A. (2009), *Participants' roles in the context of a video club*, "Journal of the Learning Sciences", v. 18, n.1, pp. 100-137
- van Es E.A. (2010), *Viewer Discussion Is Advised: Video club's Focus Teacher Discussion on Student Learning*, "Journal of staff development", v. 31, n.1, pp. 54-58
- van Es E.A., Sherin M.G. (2002), *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*, "Journal of Technology and Teacher Education", v. 10, n.4, pp. 571-596
- van Es E.A., Sherin M. (2006), *How Different Video Club Designs Support Teachers in "Learning to Notice"*, "Journal of Computing in Teacher Education", v. 22, n.4, pp.125-135
- van Es E.A., Sherin, M.G. (2008), *Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club*, "Teaching and Teacher Education", v.24, pp. 244-276
- van Es E.A., Sherin M.G. (2010), *The influence of video clubs on teachers' thinking and practice*, "Journal of Mathematics Teacher Education", v. 13, n.2, pp. 155-176

- van Es E.A., Sherin M.G. (2008), *Learning to notice: the development of professional vision for reform pedagogy*, "Teaching and Teacher Education" v. 24, pp. 244–276
- Varela F.J. (1989), *Autonomie et connaissance*, Seuil, Paris
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, Mit Press, Cambridge MA
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, ESF, Paris
- Vermersch P. (2005), *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci, Roma
- Vinatier I. (2007), *Un dispositif de "co-explicitation" avec chercheur et maitres formateurs; la conceptualisation de l'activité de conseil*, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg
- Vinatier, I. (2010), *L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du «sujet capable»*, "Recherches en éducation", n.1, pp. 111-229
- Vinatier I., Altet M. (2008), *Analizzare e comprendere la pratica insegnante*, PUR, Rennes
- Vinci V. (2011), *Percorsi di ricerca-formazione "utili" agli insegnanti: tra Education Benchmarks 2020 e prospettive di ricerca evidence based*, "European Journal of Education and Teaching", n.3, pp. 133-140
- von Cranach M., Kalbermatten U., Indermuhle K., Gugler B. (1982), *Goal directed action*, Academic Press, London
- Wang J., Hartley K. (2003), *Video technology as a support for teacher education reform*, "Journal of Technology and Teacher education", v.11, n.1, pp.105-138
- Weber M. (1904-05), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze 1983
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, R. Cortina, Milano
- White J.J., Roesch M, (1993), *Listening to the voices of teachers*, University of Maryland, Fairfax VA
- Wideen M., Mayer-Smith J., Moon B. (1998), *A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry*, "Review of Educational Research", v. 68, n. 2, pp. 130-178
- Wilensky H. (1964), *The professionalization of everyone?*, "The American Journal of Sociology", pp. 137-158
- Wisner A. (1995), *Refléxions sur l'ergonomie*, Octarés Toulouse
- Wittorski R. (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan, Paris

Wittorski R., Briquet-Duhazé S. (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris

Yvon F., Clot Y. (2004), *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*, "Revista da Psicologia da Educacao, n.19, pp. 11-38

Yvon F., Saussez F. (eds) (2010), *Analyser l'activité enseignante: des outils pour l'intervention et la formation*, Presses de l'Université Laval, Québec

Zuffo R.G. (a cura di) (2013), *Revisiting Taylor. L'organizzazione scientifica del lavoro*, Franco Angeli, Milano