



I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT

“Skill labs” for the teacher-researcher’s training in the FIT path

Maria Rosaria Strollo

Università degli Studi Napoli Federico II
strollo@unina.it

Rosaria Capobianco

Università degli Studi Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

This contribution focuses on the starting teachers’ formation, a multiple formation, as it consists of three elements: taught disciplines’ epistemologies, the pedagogical-didactic elaborations and the practical knowledge built through the daily experience. The latter, in particular, will have to be enhanced by the labs started by FIT path (Initial Training and Internship), “skill labs” whose purpose is to promote the teacher-researcher, a dimension basically linked to a professionalism that is, by its nature, committed to understanding and carrying improvement.

Il presente contributo focalizza la sua attenzione sulla formazione iniziale degli insegnanti, una formazione multipla, in quanto essa si compone di tre elementi: le epistemologie delle discipline insegnate, le elaborazioni pedagogico-didattiche ed i saperi pragmatici costruiti attraverso l’esperienza quotidiana. Questi ultimi, in particolare, dovranno essere valorizzati attraverso i laboratori attivati dal percorso FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), dei “laboratori delle competenze” il cui intento è promuovere la figura del docente-ricercatore, una dimensione fondamentale connessa ad una professionalità che è, per sua stessa natura, impegnata a capire ed ad accompagnare il cambiamento.

KEYWORDS

Initial Teachers’ Training, Induction, Teacher-Researcher, Skill Labs, Practice. Formazione Iniziale degli Insegnanti, Induction, Docente-Ricercatore, Laboratori delle Competenze, Pratica.

* Maria Rosaria Strollo è l’autrice del paragrafo 1 e delle conclusioni; Rosaria Capobianco è l’autrice dei paragrafi 2, 3 e 4.

1. Il passaggio dalla formazione alla professionalizzazione

Con l'approvazione della Legge n. 107/2015 si è voluto «affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza» (Legge 12 luglio 2015, n.107, art.1), ma soprattutto si è ribadito e sottolineato quanto la formazione degli insegnanti, sia quella *iniziale* che quella *in servizio*, sia un elemento imprescindibile della funzione docente. Essa è la condizione fondante sia per assicurare l'innovazione didattica, sia per garantire la qualità della scuola (Galliani 2015).

La stessa Marguerite Altet, che da anni si occupa di questi temi, ritiene fondamentale che la formazione degli insegnanti sia volta a sviluppare tutte quelle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relative ai saperi *da insegnare*, ai saperi *per insegnare*, ai saperi *sull'insegnare* (Altet 2007).

È una formazione *multipla* quella che viene richiesta ai docenti, una formazione che si compone di tre elementi:

- Le epistemologie delle discipline insegnate;
- Le elaborazioni pedagogico-didattiche che supportino il docente nella strutturazione dei vari processi e nello scegliere consapevolmente i modelli sottesi (Osorio Guzman, Strollo, 2009);
- I saperi pragmatici costruiti attraverso l'esperienza quotidiana (Osorio Guzman, Strollo, 2009).

In particolare quest'ultimo elemento è, da alcuni anni, al centro dell'attenzione pedagogica e didattica: si sostiene in una vasta letteratura internazionale quanto sia importante sviluppare la consapevolezza di una pratica costruita, rappresentata ed interpretata alla luce della teoria che, a sua volta, scaturisce dall'esperienza e dalla riflessione su di essa.

Risulta imprescindibile che il futuro docente sviluppi delle modalità di apprendimento sul campo, confrontando i modi diversi di costruire le conoscenze e sviluppando, di conseguenza, l'autoconsapevolezza e la coscienza critica sulle strategie di insegnamento e sulla funzione docente.

L'apprendere dall'azione (Tardif 2013) è la diretta conseguenza di un'idea di adulto che apprende con le proprie capacità fisiche, cognitive, affettive e sociali in funzione della propria storia, della propria età, dell'ambiente in cui l'apprendimento si realizza e del proprio patrimonio culturale e personale. Per Pastré è lo stesso contesto professionale ad offrire delle occasioni privilegiate per sviluppare nuove competenze e per costruire nuova conoscenza in età adulta (Pastré 2011). In questo contesto è necessario, tuttavia, non incorrere nell'errore di ritenere l'*expertise* come una somma di competenze attese, ma bensì una dimensione professionale, propria della comunità scolastica, un *modus operandi* che si costruisce sulla riflessione e sull'analisi delle proprie prassi didattiche, per poter dare vita a dei cambiamenti non superficiali, in grado di coinvolgere sia la dimensione professionale, che quella personale (Striano 2001)¹. *L'apprendere dall'azio-*

1 Scrive Maura Striano: «Ai professionisti dell'educazione è richiesta la capacità/possibilità di far uso integrato di molteplici forme di razionalità funzionali insieme: a) alla definizione di itinerari ed obiettivi educativi ed alla scelta di strumenti, modalità operative, criteri di valutazione dei diversi corsi di azione; b) alla acquisizione, alla costruzione e all'uso di conoscenze in situazione; c) alla identificazione ed all'applicazione di norme, orientamenti, intenzioni ovvero alla loro revisione critica; d) alla condizione di comunicazione, negoziazione di posizioni e prospettive» (Striano 2001, p. 157).

ne deve accompagnare ogni momento dello sviluppo professionale in ambito scolastico, uno sviluppo che si snoda essenzialmente in quattro step: la formazione iniziale (*Initial*), l'immissione in ruolo (*Induction*), la formazione in servizio (*In-Service Training*) e lo sviluppo professionale continuo all'interno dell'istituzione scolastica (*Continuing*) (CEDEFOP 2010).

Pertanto il processo prende le mosse dalla formazione iniziale degli insegnanti che deve «comprendere contestualmente una teoria associata alla pratica e una pratica derivante da una teoria» (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2006, p.76) e avvalersi di un approccio riflessivo.

Questa è la sfida per i prossimi anni che l'Università italiana deve affrontare dal momento che il Decreto Legislativo n.59 del 13 aprile 2017, la *Riforma del sistema di formazione iniziale e reclutamento dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado*, ha affidato all'Università il compito della *formazione iniziale* degli insegnanti.

Da tempo si discute, e la comunità accademica si confronta con il mondo del lavoro, su “quanto” e “come” l'università supporti realmente lo sviluppo di tutte quelle competenze necessarie a sperimentare le pratiche lavorative (Margiotta, 2014). Si dibatte e si è consapevoli del limite di una formazione volta a fornire strumenti puramente teorici a fronte della complessità e della problematicità della nostra società. Tutto ciò invita a riflettere sul rapporto tra la “formazione”, pensata come il luogo dell'acquisizione delle risorse necessarie, e la “professionalizzazione”, che è invece il processo attraverso il quale il soggetto costruisce in contesto le proprie competenze *per* il lavoro e *nel* lavoro (Le Boterf 2002).

L'Università sta compiendo in questi anni dei significativi passi in avanti sulla strada delle competenze, per riuscire a costruire, in alcuni casi, e rafforzare, in altri, i rapporti con i settori produttivi del nostro paese, edificando, così, dei solidi ponti tra i saperi teorici ed i saperi pratici, tra il sapere accademico e quello professionale. Del resto anche l'università è «un'organizzazione che apprende» ed ha saputo «allinearsi all'esigenza di produrre saperi utili alle persone o alle comunità per attraversare i nuovi scenari mondiali» (Melacarne, Fabbri 2016, p. 320).

Per questo il Decreto legislativo n.59 del 13 aprile 2017 ha cambiato totalmente il vecchio sistema, modificando le precedenti modalità di accesso al ruolo docente e prevedendo l'immissione in ruolo al termine del percorso *FIT*, la sigla sta per *Formazione Iniziale e Tirocinio*, a cui si potrà accedere attraverso dei concorsi che avranno una cadenza biennale². Una volta superato il concorso, tutti i docenti non abilitati e senza i tre anni di servizio entreranno in un percorso triennale di formazione, di inserimento e di tirocinio. I docenti che, alla fine del triennio, avranno riportato una valutazione positiva verranno immessi in ruolo.

Il percorso *FIT* è progettato e realizzato in coordinamento con il *Piano nazionale di formazione* (all'articolo 1, comma 124, della legge 13 luglio 2015, n.107), ed è realizzato attraverso una collaborazione strutturata e paritetica fra la scuola e l'università. La collaborazione si esplicita nella progettazione, nella gestione e nel monitoraggio del percorso *FIT*.

2 Tutti i laureati potranno partecipare al concorso solo se in possesso dei 24 crediti formativi universitari o accademici (Cfu/Cfa) in settori formativi psico-antropo-pedagogici o nelle metodologie didattiche. Il requisito del possesso dei 24 Cfu/Cfa non è previsto per la partecipazione ai concorsi dei docenti già abilitati e quelli che, pur non essendolo, hanno comunque maturato almeno tre anni di servizio come supplenti.

In base alla nuova normativa il percorso FIT ha l'obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti:

- a) Le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- b) Le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;
- c) La capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;
- d) La capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica (art.2, comma 4, D.Lgs. 59/2017).

Il FIT, che ha mandato in pensione il pur "giovane" TFA (Tirocinio Formativo Attivo), è un vero e proprio corso di specializzazione di 60 CFU/CFA articolato in: a) corsi di lezioni, seminari e laboratori; b) attività di tirocinio diretto da svolgere presso le scuole dell'ambito territoriale di appartenenza, in presenza del docente della classe e sotto la guida del tutor scolastico; c) attività di tirocinio indiretto, finalizzate all'accompagnamento riflessivo dell'esperienza maturata nell'attività di tirocinio diretto; d) attività formative opzionali, aggiuntive, volte all'acquisizione di competenze linguistiche nella prospettiva dell'insegnamento secondo la modalità CLIL.

L'articolo 10 del Decreto Lgs. 59, illustra le attività che un titolare di contratto FIT su posto comune, deve svolgere nel secondo e terzo anno, ossia si chiede di realizzare un progetto di ricerca-azione, da attuare sotto la guida dei tutor universitario o accademico e del coordinatore. Inoltre il futuro docente è tenuto ad acquisire 15 CFU/CFA complessivi nel biennio in ambiti formativi collegati all'innovazione e alla sperimentazione didattica, dei quali almeno 9 CFU/CFA di laboratorio³.

Il secondo anno del percorso FIT sarà di certo un momento fondamentale in quanto il *futuro-docente* (il decreto parla di *titolare di contratto FIT*) si troverà, in momenti diversi, a confrontarsi sia con l'universo delle teorie emerse dalle diverse ricerche, sia con l'universo delle conoscenze maturate in contesto, senza trascurare il fatto che ciascun soggetto porti con sé la propria storia e le proprie idee.

2. Il futuro docente e la triade insegnamento-laboratorio-tirocinio

Durante questo percorso il futuro-docente avrà la possibilità di costruire o di consolidare due parabole identitarie: la prima, che si potrebbe definire "intrapersonale" è quella più orientata verso la costruzione di un sé, che ricompona la storia personale con gli studi compiuti, mescolando insieme le aspirazioni con le rappresentazioni più o meno ingenua che guidano le sue scelte; la seconda, quella "interpersonale", è di certo un'identità più orientata verso gli altri, in

3 I laboratori potranno essere frequentati anche dai docenti della scuola in cui il titolare di contratto FIT svolge l'attività di insegnamento.

quanto si crea attraverso il confronto con le dinamiche lavorative e le *comunità di pratica* (Wenger 1998). È dal confronto dialettico tra queste due identità che matura l'immagine di sé nel futuro lavoro di docente e l'anticipazione su come questa si potrà sviluppare. In ambito scolastico, infatti, diviene centrale il concetto di cooperazione tra i docenti per favorire non solo la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, ma anche la riflessione comune sull'esperienza e sui risultati ottenuti, sulle metodologie di lavoro e sulla gestione delle competenze in modo da favorire la complementarità, lo scambio ed il confronto (Strollo, 2016). Alla luce di questa prospettiva la crescita professionale del docente dipende sempre più dalla sua appartenenza ad una *comunità di pratica* che fa dell'apprendimento collaborativo la *strategia principe* della sua azione (Wenger, McDermott, Snyder 2002).

Da un lato il riferimento alla "pratica" rimanda ad un concetto di fare, ad un confrontarsi con una situazione concreta; dall'altro quello di "comunità" attiva l'idea della dimensione sociale e relazionale. In realtà si tratta di due elementi fortemente interrelati. La *pratica* costituisce un elemento fondativo della comunità che può essere definita come il fare all'interno di un determinato contesto storico e sociale che forma e "dà senso" al fare stesso; di conseguenza la categoria *comunità* mette a fuoco per intuito l'attenzione sulla natura sociale (relazionale) dei processi di apprendimento (Wenger, 1998). Si comprende, quindi, come la professionalizzazione sia un processo complesso che si avvale di tutte le conoscenze e delle tante esperienze maturate nella vita personale, nelle varie situazioni di apprendimento e di formazione e nell'ambito lavorativo. Attraverso il percorso FIT l'Università diventa il luogo in cui "l'esternalizzazione" della prassi prende forma, infatti al futuro docente viene offerta la possibilità di rielaborare, attraverso la dimensione teorica e quella metodologica, ciò che avviene all'interno del contesto di lavoro⁴. Attraverso un lavoro di analisi, i docenti universitari ed i formatori cercheranno di cogliere la specificità di alcune situazioni, le problematiche, ma anche le possibili parabole evolutive. Tale processo di analisi, però da solo non è sufficiente per formare alla professionalizzazione, infatti è importante anche confrontarsi con il mondo della scuola, con coloro che fanno direttamente esperienza sul campo. È dimostrato, infatti come lo sviluppo professionale avvenga anche grazie al coinvolgimento del soggetto in una comunità professionale di pratiche (Hattie 2009), che diventa poi una comunità di apprendimento professionale, in cui un gruppo di educatori si riunisce regolarmente, condivide le competenze e le pratiche, lavora insieme per migliorare le capacità di insegnamento ed il rendimento degli studenti (Hord 2008).

È chiaro, quindi, che la formazione alla professionalizzazione richiede una partecipazione sinergica da parte dei diversi soggetti per permettere al futuro docente non solo di ascoltare i vari punti di vista, ma anche di comprenderli riuscendo a gestire le differenti chiavi di lettura dei diversi mondi. È attraverso la costruzione e la de-costruzione dei modelli teorici e d'azione che tutto ciò avviene, ma anche grazie alla sinergica relazione tra tutti gli attori di questo percorso

4 A tal proposito, riferendosi al mondo del lavoro e delle professioni, Guy Le Boterf (2000) ha illustrato la distinzione tra il "saper fare", ossia la capacità di un soggetto di eseguire una determinata azione, in situazioni semplici, in una maniera ripetitiva e unicamente esecutiva ed il "saper agire", cioè la capacità di saper gestire delle situazioni complesse e impreviste in cui il soggetto deve prendere delle iniziative che rappresentino un carattere di novità.

formativo: il *titolare di contratto FIT* (futuro docente), il docente universitario, il tutor coordinatore e il docente/tutor della scuola.

Il FIT dovrebbe garantire maggiormente questa sinergica relazione, più di quanto in passato abbiamo fatto la SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario) ed il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), in quanto intende valorizzare pienamente la triade *insegnamento-laboratorio-tirocinio*. Infatti la prima coppia, ossia la relazione tra *insegnamento e laboratorio*, rappresenta una trasformazione dei saperi, che da saperi semplicemente insegnati diventano poi gli strumenti per l'azione o per l'orientamento verso l'agire; per poi passare alla connessione successiva, quella tra i *laboratori ed il tirocinio*, che è la giusta continuazione di questo processo verso la piena e completa comprensione del rapporto teoria-prassi.

Il saper *analizzare la pratica* è per Marguerite Altet (2006) fondamentale, infatti il futuro docente, partendo da una situazione educativa *reale*, cerca di formalizzare in modelli teorici, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni, quei saperi presenti nel processo di insegnamento-apprendimento, considerato come un *processo interattivo situato* (Altet, 2006).

Il FIT si presenta, quindi, come un percorso complesso, con infinite variabili non tutte perfettamente controllabili, che potrebbe produrre dei percorsi di alta qualità, ma anche, dei curricula frammentati, soprattutto laddove il momento dei *Laboratori* non venga accompagnato da un dialogo e da un confronto costruttivo. Nel passato, infatti è mancato un passaggio importante: la relazione tra i diversi "attori" per un confronto fra i loro diversi saperi. Ad esempio, le difficoltà e le criticità che i futuri docenti incontravano nelle pratiche in aula, sarebbero dovute essere riprese e rielaborate, non solo con il tutor, ma anche in ambito accademico, attraverso una riflessione che coinvolgesse i saperi dei docenti in classe e le teorie dei docenti universitari.

I Laboratori diventano, quindi, le *sinapsi formative* tra la teoria e la prassi, gli anelli in grado di unire l'Università e la Scuola grazie alla loro funzione centrale di mediazione tra questi due poli formativi, dal momento che i Laboratori sono i luoghi dove «la conoscenza pratica viene tradotta in linguaggio e decontestualizzata, per diventare oggetto di ricerca e pertanto di comunicazione formativa» (Damiano 2004, p. 327). Essi sono la forza in grado di frantumare la dicotomia tra teoria e pratica permettendone la sintesi e trasformando la conoscenza in competenza (Strollo, 2017).

3. Ma quali competenze per il futuro docente?

Nel passaggio dalla formazione alla professionalizzazione un ruolo fondamentale viene svolto dalle competenze, sono queste il vero grimaldello per accedere e per vivere pienamente nell'odierna società. Oggi il discorso sulle competenze si è fatto più complesso (Alessandrini & De Natale 2015; Mulder 2017), il soggetto in formazione è sempre più consapevole che ha bisogno delle cosiddette *competenze trasferibili* (Alessandrini 2016) per affrontare i diversi cambiamenti.

Oggi la *società delle competenze* deve investire nelle *metacompetenze*, perché il soggetto non deve perdere mai di vista la visione globale ed olistica (Capobianco 2017), lasciandosi inghiottire dalla spirale dell'iperspecializzazione che infiamma in fretta i suoi stessi risultati, per mostrarsi superata non appena quel filone si esaurisce (Weedon & Tett 2013). Di conseguenza, appare chiaro che l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere *spendibili* le competenze possedute.

L'OECD ha ribadito l'importanza di costruire le "giuste" competenze per trasformarle «in lavori migliori e vite migliori» (OECD 2012), così come ha fatto la Commissione europea (2010) nella *Strategia Europa 2020. Per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* che nel sottolineare questo aspetto, ha riaffermato l'importanza di curare tutte le transizioni sia quelle dalla formazione al lavoro che tra i vari contesti professionali (Commission of The European Union 2014).

Pertanto all'interno del percorso di formazione dei docenti, la scelta di costruire le "giuste" competenze e di percorrere la direzione della professionalizzazione permette di connettere una serie di dispositivi volti all'acquisizione di saperi "da insegnare e per insegnare" (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006) con altri dispositivi che offrono un'immersione nella complessità delle pratiche professionali (Rey, 2003).

Ma quali sono le "giuste" competenze che necessariamente il docente deve possedere?

La risposta a questa domanda è contenuta all'interno di un'ampia letteratura scientifica che illustra le competenze necessarie per il futuro docente. Tanti sono gli studi compiuti, ma una buona base di partenza potrebbero essere le *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (le dieci nuove competenze per insegnare), di Philippe Perrenoud, che nel 1999 ha proposto un modello che seleziona dieci "domini di competenze", con le relative sottocompetenze, frutto del lavoro condotto con la collaborazione dei dirigenti e degli insegnanti (vedi Tab.1).

1. Organizzare ed animare le situazioni di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> a. Conoscere la disciplina ed individuare i contenuti da insegnare, tradurli in obiettivi di apprendimento. b. Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. c. Costruire e pianificare dei dispositivi e delle sequenze didattiche. d. Coinvolgere gli allievi nelle attività di ricerca, nei progetti di conoscenza.
2. Gestire la progressione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> a. Progettare e gestire delle situazioni problema adeguate ai livelli e alle possibilità degli studenti. b. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento primario. c. Stabilire delle linee coerenti fra le teorie e le attività di apprendimento. d. Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo. e. Stabilire dei bilanci periodici di competenza e prendere delle decisioni per il miglioramento.
3. Progettare e far evolvere una serie di attività per la differenziazione	<ul style="list-style-type: none"> a. Gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe. b. Praticare un sostegno per gli allievi in difficoltà. c. Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e certe forme semplici di mutuo insegnamento. d. Allargare la gestione della classe in spazi più vasti.
4. Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro	<ul style="list-style-type: none"> a. Suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con la conoscenza, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutarsi nello studente. b. Istituire e far funzionare un consiglio degli studenti (consiglio di classe o della scuola) e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e di contratti. c. Offrire delle attività di formazione opzionali a scelta. d. Favorire la definizione di un progetto personale dell'allievo.
5. Lavorare in gruppo	<ul style="list-style-type: none"> a. Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni. b. Animare un gruppo di lavoro, condurre delle riunioni. c. Formare e rinnovare l'équipe pedagogica. d. Confrontare e analizzare insieme delle situazioni complesse, delle pratiche e dei problemi professionali. e. Gestire le crisi o i conflitti fra le persone.
6. Partecipare alla gestione della scuola	<ul style="list-style-type: none"> a. Elaborare, negoziare un progetto di istituto. b. Gestire le risorse della scuola. c. Coordinare, animare una scuola con tutti i partner (parascostituti, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine). d. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti.
7. Informare e coinvolgere i genitori	<ul style="list-style-type: none"> a. Animare le riunioni d'informazione e di dibattito. b. Condurre dei colloqui. c. Coinvolgere i genitori nella valorizzazione e costruzione dei saperi.
8. Servirsi delle nuove tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzare delle logiche di edizione dei documenti. b. Esplorare le potenzialità didattiche di logiche in relazione con degli obiettivi del dominio di insegnamento. c. Comunicare a distanza con la telematica. d. Utilizzare gli strumenti multimediali nel suo insegnamento.

9. Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	<ul style="list-style-type: none"> a. Prevenire la violenza a scuola e nella città. b. Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etnici e sociali. c. Partecipare alla costruzione di regole di vita comune definendo la disciplina a scuola, le punizioni, l'apprezzamento dei comportamenti. d. Analizzare la redazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe. e. Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.
10. Curare la propria formazione continua	<ul style="list-style-type: none"> a. Saper esplicitare le proprie pratiche. b. Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale sulla formazione continua. c. Negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi. d. Coinvolgersi nei compiti. e. Aderire e partecipare alla formazione dei colleghi.

Tab. 1. Le dix nouvelles compétences pour enseigner di Philippe Perrenoud (1999)

Notevole è anche lo studio condotto in Canada, precisamente nello stato del Quebec, che nel 2001 ha definito 12 competenze professionali previste in uscita dalla formazione iniziale, che costituiscono un elemento di riferimento anche per lo sviluppo della pratica professionale successiva. Ciascuna competenza, accompagnata da una descrizione generale del significato della competenza e delle sue caratteristiche, è associata ad un determinato livello di padronanza. Queste caratteristiche si riferiscono alle attività professionali implicite nell'insegnamento, piuttosto che alla conoscenza didattica e pedagogica richiesta da specifiche discipline di insegnamento. Esse sono:

1. Agire in qualità di professionista, critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali, nell'esercizio delle sue funzioni.
2. Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale.
3. Progettare situazioni di insegnamento-apprendimento in relazione ai contenuti dell'apprendimento, in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
4. Gestire le situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione dei contenuti dell'apprendimento, in rapporto alla diversità degli allievi ed allo sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
5. Valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di acquisizione delle competenze degli studenti in rapporto ai contenuti dell'apprendimento.
6. Pianificare, organizzare e supervisionare la modalità di funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione degli studenti.
7. Adattare gli interventi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità.
8. Integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale.
9. Cooperare con il corpo docente della scuola, i genitori, i differenti partner sociali e gli allievi, in vista del conseguimento degli obiettivi educativi della scuola.
10. Lavorare di concerto con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione, in funzione degli studenti interessati.
11. Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale.
12. Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle sue funzioni (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation 2001, pp. 45-159).

Nel 2010, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) ha curato un lavoro di ricerca dal titolo *Teachers and Trainers for the Future*, in cui si delineava un nuovo profilo dell'insegnante e del formatore nel settore dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale, che guardava alle nuove condizioni ed ai

nuovi scenari che il sistema scolastico doveva fronteggiare (ILO, 2010). Nello stesso anno, nel 2010, in Francia, il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca ha introdotto nell'ordinamento francese un complesso di dieci competenze professionali, la cui funzione risponde sia ad orientare i piani formativi in materia di formazione iniziale degli insegnanti, sia a guidare il successivo sviluppo della pratica professionale dei docenti della scuola nel corso dell'intera carriera. I nuovi referenziali delle competenze professionali, che sostituiscono i precedenti *cahier des charges*, si articolano in un insieme di conoscenze (*connaissances*), capacità attuative (*capacités à les mettre en oeuvre*) e di attitudini professionali (*attitudes professionnelles*) (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche 2010).

Esse sono:

1. Agire da funzionario dello stato in modo etico e responsabile.
2. Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare.
3. Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale.
4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento.
5. Organizzare il lavoro della classe.
6. Prendere in considerazione la diversità degli studenti.
7. Valutare gli alunni.
8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione.
9. Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners.
10. Formarsi ed innovare.

In Italia, tutto questo lavoro sulle "giuste" competenze del docente è stato inserito sia nel *Bilancio iniziale delle competenze*, che nel *Bilancio finale delle competenze*, che fanno parte del *Portfolio* che i docenti neoassunti e coloro che hanno cambiato ruolo devono stilare durante il *periodo di formazione e di prova* (Legge 107/2015; DM 850/2015; nota DGPER 6768/2015). Il *Bilancio iniziale delle competenze* è una classificazione di tutte le competenze che concorrono a definire la professionalità docente elaborata dal gruppo di ricerca del MIUR e in linea con la ricerca internazionale. Il confronto con gli *standard* è un aiuto per supportare il docente nella riflessione dei suoi punti di forza e di debolezza, e permettergli di individuare tutte le azioni formative coerenti e in linea con le sue esigenze (Mangione, Pettenati, Rosa 2016).

Tutto questo lavoro di riflessione sulle competenze, adesso, con l'istituzione del FIT, potrebbe essere anticipato dai *laboratori del secondo anno* che potrebbero preparare il docente al pieno raggiungimento delle competenze. In particolare si potrebbero attivare dei *laboratori* per ciascuna delle competenze indicate nel *Bilancio* e permettere al futuro docente di "rafforzare" quelle competenze che dal suo bilancio risultassero "deboli"⁵.

5 I laboratori potrebbero però riguardare anche le competenze inserite nei 9 ambiti tematici indicati dal Ministero come prioritari e necessari per la *formazione continua* dei docenti: 1. Autonomia didattica e organizzativa 2. Valutazione e miglioramento 3. Didattica per competenze e innovazione metodologica 4. Alternanza scuola lavoro 5. Lingue straniere 6. Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento 7. Cittadinanza 8. Inclusione 9. Coesione sociale e prevenzione del disagio (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*).

Il Bilancio iniziale delle competenze si compone di tre *Aree*, ciascuna area è divisa in tre *Ambiti*.

AREE	AMBITI
Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)	1) Organizzare situazioni di apprendimento. 2) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo. 3) Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento.
Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (Organizzazione)	1) Lavorare in gruppo tra docenti. 2) Partecipare alla gestione della scuola. 3) Informare e coinvolgere i genitori.
Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità)	1) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione. 2) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative. 3) Curare la propria formazione continua.

I laboratori previsti all'interno del percorso FIT dovrebbero favorire l'acquisizione di tutte queste competenze, grazie anche agli *stage di osservazione e di pratica accompagnata*, già presenti nel nostro modello di *induction*, così come nel modello di molti paesi europei. I laboratori, che potrebbero essere definiti i "*laboratori di competenze*", dovranno "allenare" i futuri docenti al fine di favorire la costruzione delle competenze. Infatti se le *risorse*, che sono elementi componenti delle competenze, possono essere apprese e trasmesse, le *competenze* si costruiscono solo attraverso l'esperienza di situazioni concrete e definite. Ecco perché Le Boterf identifica le competenze con il *saper agire*, ed è un *saper agire* in un contesto, infatti attualmente l'attenzione si è spostata sul rapporto soggetto-contesto dove ogni competenza è appresa ed agita da un soggetto in un contesto, scrive Guy Le Boterf, in *Développer la compétence des professionnels*: «per agire con le competenze, un lavoratore dovrà combinare e mobilitare non solo le proprie risorse, ma anche le risorse del suo ambiente» (Le Boterf 2002, p.40). È importante, infatti, prendere in considerazione, ai fini della formazione, anche la valenza intersoggettiva della competenza, ossia valorizzare la *dimensione collettiva* del concetto di competenza che viene coprodotta da coloro che fanno parte di un'organizzazione o di una comunità, come per esempio quella scolastica (Le Boterf 2010).

4. Formare il docente ricercatore nei laboratori di competenze

I *laboratori di competenze* devono privilegiare una forte interazione tra la formazione e la ricerca in educazione, nel senso che i contenuti della formazione devono basarsi su risultati della ricerca in educazione ed i formatori sono tenuti a condurre attività di ricerca sul campo con la partecipazione attiva dei "titolari di un contratto FIT". Solo in questo modo il principio di professionalizzazione della formazione degli insegnanti si ancora solidamente ad un approccio pedagogico basato sulla ricerca, in particolare sulla ricerca-azione. È importante, quindi, che, durante il secondo anno del FIT, in vista del progetto di ricerca-azione da

realizzare, secondo quanto stabilito dal decreto, si lavori alla formazione del docente-ricercatore, una dimensione fondamentale connessa ad una professionalità che è, per sua stessa natura, impegnata a capire ed ad accompagnare il cambiamento. Massimo Baldacci (2013) nel delineare il profilo dell'insegnante riprende da John Dewey l'immagine del docente ricercatore (Dewey 1929; 1938), anche Umberto Margiotta nel voler delineare una formazione di qualità, sottolinea l'importanza di promuovere una cultura della riflessione «mediante attività di ricerca» (Margiotta 2013, p.185).

Ma dove e come formarla questa cultura della riflessione? Spetta all'Università il compito di dare risposte concrete, facendo in modo che il futuro docente assuma un atteggiamento di ricerca, abituandolo così a porsi di fronte alla realtà in un modo attento e investigativo. È importante per un docente avere delle ipotesi da verificare, degli aspetti da osservare e degli obiettivi da raggiungere, ma soprattutto il riuscire a gestire l'azione didattica con una certa chiarezza progettuale, gli consentirà di osservare i diversi aspetti in modo mirato, riuscendo a cogliere le divergenze rispetto al previsto e lo metterà in guardia sugli eventi che provocano un essenziale cambiamento rispetto a quanto atteso.

I Laboratori che verranno attivati, durante il FIT, potrebbero mirare alla formazione del *docente-ricercatore* in grado di trasferire nella scuola la passione per la ricerca didattica, educativa e scientifica, promuovendo la cultura dell'innovazione nel rispetto dei nuclei fondanti delle discipline: un'“innovazione consapevole” che apre al cambiamento le menti delle giovani generazioni.

Il prototipo del docente-ricercatore è un modello auspicabile nella scuola del futuro, in quanto sa concepire, coprogettare e sviluppare un approccio interdisciplinare allo studio, favorendo un attivo processo di ricerca, di documentazione e di sviluppo di idee. Tale modello di insegnamento si ispira ad una prospettiva costruttivista e permette al docente di ben adattarsi alle diverse situazioni, gestendo con appropriatezza l'apprendimento degli studenti e le dinamiche relazionali presenti nella classe (Altet 2002).

Il secondo ed il terzo anno del FIT, essendo i primi anni di insegnamento, rappresentano una fase critica del processo di professionalizzazione del docente (Feiman-Nemser 2001). Durante questo periodo definito con il termine inglese di “*induction*” (letteralmente “*induzione*” alla professione docente) tutta la comunità scolastica ha il compito di mettere a disposizione un'ampia varietà di risorse intellettuali, sociali, emotive e anche materiali per sostenere e per guidare la transizione dei neo-docenti alla pratica professionale. Dal 2010 in poi i diversi percorsi di induction, attuati in alcuni paesi europei si contraddistinguono per un “modello di alternanza” che valorizza la ricorsività tra l'immersione nelle pratiche ed il distanziamento riflessivo (Achinstein, Davis 2014; Buysse, Vanhulle 2010). Secondo questo “modello” l'agire didattico è il luogo privilegiato per poter esplorare le pratiche di insegnamento e per poter raccordare i saperi teorici con quelli pratici all'interno della professione (Rossi, Magnoler, Giannandrea, Mangione, Pettenati, Rosa 2015), tutto ciò aiuta concretamente lo sviluppo intenzionale della professionalità (Durand, Horcik 2012).

Comunque occorre indiscutibilmente un investimento specifico per il personale universitario e scolastico che curerà la formazione dei futuri docenti. A questo proposito per i tutor scolastici ed universitari - figure fondamentali per il buon funzionamento del nuovo sistema perché veri e propri “ponti” tra università e scuola - si ritiene necessario che abbiano anche loro un portfolio di “giuste” competenze e ricevano una formazione *ad hoc*. Lo stesso Massimiliano Costa, a tal proposito, auspica di «giungere ad una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di ac-

compagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa ad un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali» (Costa 2011, p. 52).

Conclusioni

Alla luce del discorso fatto bisogna ripensare l'idea stessa di formazione iniziale dei docenti: da una preparazione in cui la relazione asimmetrica tra formatore e formando abbia lo scopo di spiegare solo le tecniche e le strategie di insegnamento ad un processo condiviso di osservazione, analisi e riflessione, in cui il futuro docente non sia un soggetto passivo, ma venga coinvolto direttamente in quanto portatore di sapere in pratica. Tale modello si ispira all'idea del docente come "reflective practitioner" promossa dagli studi di Schön che pone in primo piano il concetto di "azione" (Schön 1983). Al centro del processo va situato il lavoro del docente o meglio il docente al lavoro (Lantheaume, 2008), simultaneamente oggetto e soggetto dell'azione formativa, in una dimensione dinamica di alternanza tra teoria e prassi, quanto di immersione e di distanziamento rispetto allo stesso lavoro (Wittorski, 2008).

Da alcuni decenni la comunità internazionale considera la qualità dell'insegnamento un elemento cardine e fondamentale per costruire una società basata sulla conoscenza e sulla competenza, ed anche la "formula vincente" per poter garantire la coesione sociale, la crescita e la competitività economica (Education and training /Istruzione e formazione 2020. ET 2020). Solo lo sviluppo professionale dei docenti può garantire l'innalzamento della qualità della proposta di istruzione: la richiesta è quella di formare professionalità sempre più complesse, in grado di intervenire sulle conoscenze, sulle abilità e sulle competenze. L'idea è formare dei *docenti facilitatori* del processo di creazione di nuove conoscenze, in grado di dare agli studenti l'autonomia necessaria per pianificare e per gestire i propri obiettivi in modo da riuscire a monitorare regolarmente il proprio processo di apprendimento.

Risulta chiaro che tutto questo si potrà raggiungere solo agendo all'interno di un percorso di formazione della classe docente inteso nella sua accezione di "*learning organization*", in breve un ambiente aperto alla continua trasformazione, in cui la valorizzazione del momento *laboratoriale* del percorso FIT aiuti e sostenga la formazione dei futuri docenti.

Questa è una delle più grandi sfide del futuro: la possibilità di avere una classe docente *preparata e motivata*, che possa a sua volta *preparare e motivare* il capitale umano del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi: canoni teorici e metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., & De Natale, M.L. (eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2006). Le ricerche sulle pratiche insegnanti in Francia. In C. Laneve & C. Gemma (Eds.), *La ricerca pedagogica in Europa. Modelli e temi a confronto* (pp.135-145). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet, M., Charlier, É., Paquay, L., & Perrenoud, P. (eds.) (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando editore.
- Baldacci, M. (eds.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- CEDEFOP (2011), *Annual Report 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4100_en.pdf [ver. 15.09.2017].
- Commission of the European Union (2014). *Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. In http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_en.pdf [ver. 15.09.2017].
- Comunicazione della Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. In: http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm [ver. 15.09.2017].
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003*, n.53.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. (trad. it. 1996). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1933). *Logica, teoria dell'indagine* (trad. it. 1974). Torino: Einaudi.
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action: l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 27-44.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9-15.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. In <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/forminit.html> [ver. 15.09.2017].
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hord, S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- ILO (International Labour Organization) (2010). *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training* Geneva: ILO.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57, 9-22.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Parigi: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Parigi: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (2ème éd.). Parigi: Éditions d'Organisation.
- Legge 13 Luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [ver. 15.09.2017].
- Mangione, G.R., Pettenati M.C., & Rosa A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali, *Form@re*, 2, 16, 47-64.
- Margiotta, U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (eds.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi*, IV, 1.

- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2016). The Student as a Researcher. Fostering and Evaluating Students' Meaning Perspectives in a Collaborative ActionResearch. In A. Nicolaides & D. Holt (Eds.), *Engaging at the Intersections. Proceedings of the XII International Transformative Learning* (pp. 342-349). Tacoma, Washington: Pacific Lutheran University.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.
- Mulder, M. (2017) (Eds.). *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. Wageningen, The Netherlands: Springer.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*. Parigi: OECD.
- Osorio Guzmán M., Strollo, M.R., (2009). Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, 13.
- Pastrè, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Parigi: PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Book.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas Educationis*, 5, 1, 235-254.
- Strollo, M.R. (2017). La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti. *Nuova Secondaria*, 9, XXXIV, 144-148.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Weedon, E., & Tett, L. (2013). Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work, *International Journal of Lifelong Education*, 32, 6, 724-740.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. it. 2007). Milano: Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M., (2002). *Coltivare comunità di pratiche* (trad. it. 2007). Milano: Guerini.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 1, 105-117.