



La formazione dei docenti per la scuola dell'alternanza

The training of teachers for the alternation school

Claudio Crivellari

Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
claudio.crivellari@unich.it

ABSTRACT

The current training courses include documenting and thinking over those practical activities that encourage the critical re-laboration of the activity itself and highlight any criticality and progress.

The current training courses for teachers are structured, to a limited extent, just to provide the skills they need in modern contexts, but they may not be updated, in a right way, to relational skills, within and outside the world of teaching. For example, modern teachers will be called to deal with the productive realities of their own territory, in order to concretize the new teaching methods such as school-work alternation, according to the school reform.

Gli attuali percorsi di formazione prevedono anche attività di documentazione e riflessione sulle attività pratiche che aiutano la rielaborazione critica dell'attività svolta, mettendo in evidenza eventuali criticità e progressi. Gli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte strutturati per fornire le competenze necessarie ai moderni contesti, tuttavia rischiano di non essere ancora sufficientemente potenziati sulle capacità relazionali all'interno e all'esterno della dimensione scolastica. L'insegnante moderno, ad esempio, sarà chiamato a confrontarsi direttamente con le realtà produttive del proprio territorio, al fine di concretizzare le nuove modalità didattiche previste dalla riforma della scuola come, ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro.

KEYWORDS

Training, Teacher, School, Work, Alternation.
Formazione, Insegnante, Scuola, Lavoro Alternanza.

1. Dalla riforma delle SSIS al TFA

All'interno del recente percorso di affermazione sistematica della formazione universitaria dei docenti, avviato con la Legge 341 del 1990 che istituì i corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria e le SSIS¹, un passaggio fondamentale appare l'art. 5 della Legge delega 53/2003 che ridefinì in modo più organico i criteri generali per la formazione iniziale dei docenti delle scuole primarie e secondarie.

Tale intervento può certamente rappresentare la naturale evoluzione della Legge 341/90, poiché ne sviluppò un impianto già organico, adeguandolo ai percorsi previsti dalla riforma universitaria del 1999 e anticipando la riforma sulla formazione degli insegnanti del 2010, attraverso una serie di criteri innovativi, tendenti a strutturare la formazione iniziale dei docenti avviata qualche anno prima:

- La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti;
- Si realizza in corsi di laurea specialistica;
- L'accesso ai corsi è programmato sulla base della previsione di posti disponibili per ogni ambito regionale;
- L'accesso ai corsi di laurea specialistica è subordinato al possesso dei requisiti curriculari e alla preparazione dei candidati;
- L'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica ha valore abilitante;
- I concorsi per l'accesso al ruolo di docente non avranno più valore abilitante;
- I neo-laureati, ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono specifiche attività di tirocinio.

L'art. 5, inoltre, intervenne anche in materia di formazione in servizio, prevedendo l'istituzione presso le Università di centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti e per la loro formazione in servizio, concentrando l'attenzione anche sulla costruzione delle competenze necessarie ad assumere funzioni di supporto all'attività didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

Con il seguente Decreto n. 227 emanato nel 2005, ultimo dei sei provvedimenti di attuazione della Legge 53/2003, venne così ridefinita la formazione universitaria degli insegnanti e le modalità di reclutamento nei ruoli, nel quadro del nuovo sistema scolastico riformato e nel quadro del nuovo sistema universitario introdotto dal D.M. 509/2009. Come sottolineato da S. Govi in un'analisi del testo normativo, il Decreto Legislativo introdusse novità soprattutto nel campo della formazione degli insegnanti piuttosto che in quello del loro reclutamento, poiché prima dell'emanazione furono modificate alcune specifiche disposizioni contenute nel testo iniziale.

L'art. 2 del Decreto Legislativo 227/2005, in particolare, introdusse il concetto di equità formativa all'interno del ruolo docente, attraverso l'affermazione di

1 La SSIS fu istituita con la Legge 19 novembre 1990, n. 341, mentre il Decreto del 26 maggio 1998 ne stabilì i criteri generali. Organizzata in modalità interregionale a livello regionale, con accesso a numero programmato, ha rappresentato insieme ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria una svolta epocale nella formazione universitaria dei futuri docenti, consentendo di acquisire l'abilitazione all'insegnamento dopo un biennio di specializzazione articolato su attività teoriche, su laboratori e tirocini.

nuovi percorsi di formazione universitaria per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, di pari dignità e di secondo livello, intendendo come formazione iniziale la prima formazione finalizzata all'insegnamento e distinguendo i percorsi professionalizzanti in iniziale, d'ingresso e in servizio.

L'impianto progettato nel 2005, quindi, prevedeva corsi simili e omogenei per i vari percorsi universitari finalizzati all'insegnamento, consentendo al termine dei percorsi stessi il conseguimento di un titolo di laurea magistrale di pari dignità, indipendentemente dalla collocazione professionale dei futuri docenti. Secondo quanto previsto dall'art. 2, inoltre, prima dell'avvio dei nuovi corsi di laurea magistrale, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca avrebbe dovuto emanare apposite disposizioni per l'attivazione, prevista già dall'anno accademico 2006/2007, dei nuovi corsi di laurea, con la definizione, tra l'altro dei seguenti aspetti:

- Classi dei corsi di laurea magistrale;
- Profilo formativo e professionale del docente;
- Attività didattiche, comprensive di laboratori e attività di tirocinio, da effettuarsi presso le istituzioni scolastiche;
- Verifica, tramite le attività laboratoriali e il tirocinio delle attitudini relazionali, comunicative e organizzative proprie della funzione docente;
- Valutazione finale del tirocinio;
- Gli ambiti disciplinari;
- Relativi crediti distinti per i settori scientifico-disciplinari in misura pari all'80% dei complessivi 120 crediti formativi universitari.

Nonostante le esperienze maturate, gli sforzi legislativi e il consolidamento definitivo delle scienze dell'educazione come strumento indispensabile in qualunque attività d'insegnamento, a distanza di anni si cerca tuttora di scardinare quel tradizionale retaggio culturale, radicato soprattutto in alcuni ambienti, secondo il quale le sole conoscenze teoriche potrebbero tranquillamente bastare alla professionalità docente. La costruzione di un sapere critico passa sicuramente attraverso solide conoscenze disciplinari, purché esse non restino circoscritte e divengano strumento anche per lo sviluppo di competenze trasversali.

A tal proposito, G. Bertagna (2003, p. 11), nel presentare la riforma del 2003, sottolineava che [...Ad ogni docente, dunque, la riforma domanda «cultura generale», «cultura generale specifica» e «cultura professionale specifica». Tutte dimensioni, però, che, come si è potuto comprendere, riguardano il «sapere»: sapere concetti, leggi, teorie, criteri di giudizio, ecc. (conoscenze) e sapere come si fa ad osservare, intervistare... ricercare... gestire un gruppo grande invece che piccolo, ecc. (abilità).

Conoscere al più alto livello scientifico oggi possibile il «sapere» e il «saper fare» necessario all'insegnamento, tuttavia, non significa di per sé anche insegnare bene, come si deve, in questo contesto reale piuttosto che in quello. In una parola, essere buoni insegnanti e dimostrare «competenza professionale».

Per questo, l'ultima importante richiesta posta dalla riforma ad ogni docente per essere riconosciuto competente nel trasformare la «cultura» in senso classico in patrimonio educativo di ogni nuovo cittadino italiano consiste (a) nel dar prova di giudizio e (b) nel testimoniare su se stesso quanto gli viene richiesto di fare con l'allievo, ovvero di trasformare sempre il «sapere» e il «saper fare» appreso in competenza personale, ovvero nel modo con cui ciascuno perfeziona se stesso e con cui risolve in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita...].

In tale prospettiva, nei più recenti percorsi di formazione degli insegnanti de-

lineati con D.M. 249 del 2010 e attivati in via transitoria con l'istituzione dei Tirocini Formativi Attivi, l'attività di laboratorio, così come sperimentato nella SSIS, riveste una funzione fondamentale nella costruzione delle competenze dei futuri docenti, fungendo da collegamento tra i contenuti teorici e le attività di tirocinio e concretizzando una fase di ricerca educativa e didattica basata sulla collaborazione sinergica di docenti universitari e di docenti primari o secondari, la cui azione è finalizzata a un'analisi critica delle strategie ipotizzate dai tirocinanti, utilizzando casi strumentali ed elaborando modalità alternative, tali da consentire al docente in formazione di acquisire capacità di gestione e di pianificazione consapevole dell'attività scolastica².

Il docente in formazione ha così la possibilità di acquisire oltre a competenze organizzative e gestionali, anche competenze riflessive e capacità di analisi e valutazione critica della propria azione, considerando che le attività di tirocinio, affiancate alle attività di laboratorio, dovrebbero rappresentare un'azione riflessiva, di ricerca continua nella formazione e nell'azione didattica, tesa a raccogliere dati e interpretare informazioni (Mezirow 2003, p. 130).

2. L'insegnante a contatto con le realtà produttive

All'insegnante delle società complesse vengono richieste, con urgenza sempre maggiore, competenze che esulano dai compiti più tradizionali³ e se da un lato gli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte strutturati in vista dello sviluppo di tali competenze trasversali, dall'altro non risultano sufficientemente potenziati dal punto di vista delle capacità comunicative e relazionali, nonostante tale aspetto fosse già disciplinato negli interventi normativi del 2005. L'esigenza di una formazione multilaterale è sottolineata dallo stesso U. Margiotta (1999, p. 32) che, all'interno di un'analisi più ampia sull'insegnante di qualità, sottolinea [...Non

- 2 I docenti supervisor e accoglienti appartengono agli impianti formativi delle SSIS e ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria del Vecchio Ordinamento. La riforma del Tirocinio Formativo Attivo del 2010 prevede il ricorso alle figure del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti, chiamati a gestire in maniera ancora più diretta buona parte della formazione. I corsi di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si baseranno a regime anche sul contributo di tutor organizzatori, a cui, secondo la norma, è assegnato il compito di:
 - a) organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
 - b) gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
 - c) coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
 - d) assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.
- 3 A tal proposito P. Perrenoud, elenca dieci competenze necessarie ad affrontare le situazioni complesse: organizzare e animare situazioni di apprendimento; gestire la progressione degli apprendimenti; ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione; coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; lavorare in gruppo; partecipare alla gestione della scuola; informare e coinvolgere genitori; servirsi delle nuove tecnologie; affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; gestire la propria formazione continua.

si può più isolare la professionalità dell'insegnante nella didattica d'aula o nella ingegneria organizzativa, e ancor meno nella mera trasmissione della cultura. La prospettiva fin qui delineata chiede uno sguardo multilaterale e relazionale e, in estrema sintesi, la delineazione di un ruolo alla prassi formativa del docente ...].

L'insegnante moderno, ad esempio, sarà chiamato a operare a stretto contatto con il mondo del lavoro e a configurare una sinergia inedita nel panorama scolastico italiano, dovendo esercitare l'insegnamento fuori dalle aule e dovendo interagire in modo programmato e continuativo direttamente con le realtà produttive del territorio, al fine di concretizzare le nuove modalità didattiche previste dalla riforma della scuola come, ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro.

L'alternanza scuola/lavoro è stata introdotta dall'art. 4 della citata Legge n. 53 del 2003 in cui si prevedeva che gli studenti tra i 15 e 18 anni potessero frequentare la propria formazione scolastica con le modalità dell'alternanza e ribadita successivamente con il Decreto Legislativo n. 77 del 2005, in cui furono individuate le linee generali per organizzare i percorsi e l'alternanza venne definita come modalità didattica. A distanza di anni, la recente Legge 107/2015, prevedendo l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria, ha cercato di colmare la lacuna di formazione *on the job* del sistema scolastico italiano⁴ (cfr. Zuccaro 2013).

Il rapporto tra istruzione e lavoro occupa oggi un posto centrale nel dibattito politico, economico e sociale della maggior parte dei paesi occidentali, in quanto appare chiaro come tale legame costituisca una risorsa fondamentale su cui i paesi industrializzati debbano investire per far fronte agli attuali gravi problemi occupazionali, sostenere la crescita economica e la competitività dei sistemi produttivi nazionali nel mercato globale. Ma il legame tra scuola e lavoro non è un percorso semplice e la difficoltà è implicita al rapporto stesso, poiché coinvolge due sistemi che appartengono a due realtà differenti, una culturale e l'altra economica, necessariamente collegabili e al tempo stesso difficilmente integrabili.

Il mancato legame tra i due sistemi ha come evidenti conseguenze la disoccupazione intellettuale e ricorrenti perplessità sull'investimento in istruzione, per cui sarebbe necessario innanzitutto superare la convinzione persistente di dover contrapporre formazione culturale e formazione professionale o professioni culturali e professioni manuali, da cui deriva l'urgenza di delineare rapporti alternativi tra domanda di formazione ed esigenze del mercato del lavoro.

L'elemento fondamentale dell'alternanza scuola-lavoro è centrare l'attenzione non sull'idea di assoggettare in modo acritico la scuola ai bisogni del mondo produttivo ma, al contrario, trovare una relazione strategica tra i due sistemi, all'interno della quale realizzare percorsi flessibili e differenziati, in grado, tra l'altro, di concretizzare l'autonomia scolastica, reclamata da decenni e mai pienamente realizzata.

Di fatto, l'alternanza si fonda sull'intreccio tra le scelte educative della scuola, le aspettative delle imprese del territorio in termini di fabbisogni professiona-

4 Nell'anno scolastico 2013/14 solo il 10,7% degli studenti di scuola secondaria superiore in Italia è inserito in percorsi di alternanza scuola-lavoro. Un numero molto basso se paragonato ai Paesi europei più avanzati (Svizzera 60%, Danimarca 46%, Germania 42%). Sempre nell'anno scolastico 2013/2014 quasi la metà degli istituti superiori italiani ha offerto percorsi di alternanza (il 43,4% dei professionali, il 37,3% dei tecnici, il 13,4% dei licei, ciò nonostante gli studenti degli istituti professionali sono quelli che ne hanno beneficiato di più (il 20%), mentre i licei si sono attestati su percentuali molto basse (Fonte: Indire).

li e le personali esigenze formative degli studenti, che coinvolgono capacità cognitive personali, motivazione all'apprendimento e orientamento al lavoro. Pertanto alla scuola è richiesto un maggiore impegno progettuale, perché l'alternanza investe direttamente i curricula, la flessibilità dell'orario, i modelli organizzativi, considerando anche alcuni aspetti non completamente risolti, soprattutto se messi in relazione con le raccomandazioni della Commissione europea e comparati con sistemi formativi duali già presenti in altre nazioni.

È ormai dimostrato ampiamente che l'esperienza di lavoro motiva e facilita l'apprendimento, avendo effetti concreti sul futuro professionale e inducendo nuovi comportamenti e nuovi contenuti. Ogni esperienza di lavoro deve però essere accompagnata e sostenuta da un lavoro cognitivo, fatto di riflessione ed elaborazione condivisa e di assimilazione e, in senso piagetiano, accomodamento, cioè di un nuovo adattamento alla realtà (cfr. Zuccaro 2013).

Al di là delle altre valutazioni, l'alternanza rappresenta uno dei punti di forza della nuova secondaria superiore per il suo stretto collegamento con il mondo del lavoro, risultando ormai un moderno fattore di trasformazione del modello di apprendimento come fenomeno a se, legato alle singole materie, in un diverso modello che lo vede come il risultato di un processo che si snoda in un contesto formativo collegato a un tipo di comunità scolastica allargata, in cui l'attività didattica formale si fonde con strategie di apprendimento non formale e informale, alimentata dall'azione di docenti competenti, in grado di attivare riflessioni critiche e ricostruzione progressiva dei percorsi.

3. Gli ultimi interventi normativi

Gli attuali percorsi di formazione degli insegnanti prevedono già una fase di documentazione e riflessione sul tirocinio⁵, che rappresenta un grande possibilità, poiché le attività di riflessione individuale e di gruppo, anche attraverso strumenti come narrazione, cronaca, diario, aiutano la rielaborazione critica dell'attività svolta, mettendo a nudo gli eventuali punti deboli (cfr. Demetrio 1996).

Gli strumenti utilizzati nel tirocinio e nei laboratori, quali ad esempio, la cronaca, il dialogo, l'osservazione e la ricostruzione dei percorsi didattici, richiedono lo svolgimento di una serie di operazioni mentali, alcune delle quali richiedono particolare attenzione, in quanto prevedono determinate attitudini, come ad esempio l'applicazione di procedure logiche, l'analisi e la problematizzazione, che implicano la capacità di decostruire e ricostruire gli schemi interpretativi, e ancora di più, l'abitudine a domandare e a domandarsi, intesa come apertura e come dubbio sull'agire pedagogico e didattico e come una delle migliori risorse dell'insegnante esperto (cfr. Massa 1997).

In generale, dunque, nella formazione degli insegnanti andrebbero implementate, tra l'altro, la capacità di effettuare delle scelte autonome sulle modalità di gestione dei processi d'insegnamento/apprendimento, la curiosità verso la no-

5 A tal proposito, appare opportuno ribadire che la scrittura è stata, sin dall'antica civiltà greca, strettamente legata alla nascita del pensiero. A partire dalla fine degli anni Sessanta si è sviluppato uno specifico ambito di studio relativo alla pratica della scrittura e alla storia del pensiero, in cui si è dimostrato come essa manifesti la propria funzione formativa sulla mente, attraverso esposizione, ricostruzione, autoriflessione e rielaborazione critica, introspezione, pensiero metaforico, euristico e metacognitivo.

vità, il gusto della sperimentazione e la capacità di mettersi in discussione (Kanizsa 2004, p. 75), le competenze di *problem solving*, di autovalutazione critica, di apprendimento all'interno delle situazioni contingenti, optando di volta in volta per la scelta più consona, senza applicare rigidi schemi operativi.

La documentazione e la riflessione mirate alle questioni didattiche e pedagogiche potrebbero quindi essere accompagnate da un contestuale esercizio del pensiero, tramite altri laboratori specifici, mirati in modo specifico all'azione del domandare.

Dopo l'esperienza dei Tirocini Formativi Attivi, tali esigenze e prospettive formative dovrebbero trovare risposta nell'ultimo e recente intervento legislativo in materia di formazione degli insegnanti, attraverso il ricorso alle scienze dell'educazione e alle attività di esperienza diretta nei contesti scolastici.

Il nuovo sistema di formazione iniziale e tirocinio - FIT - previsto dal Decreto legislativo n. 59/2017 prevede infatti che gli aspiranti docenti della scuola secondaria debbano partecipare a un concorso, superato il quale si accede a un percorso triennale di formazione iniziale e di tirocinio direttamente nelle istituzioni scolastiche.

Di rilevante importanza appare la novità relativa a un pre-requisito indispensabile per qualunque percorso e per qualunque classe di abilitazione: il possesso di 24 CFU in ambiti psico-antropo-pedagogici, disciplinati dal Decreto 616 del 10 agosto 2017.

Tali crediti possono essere alternativamente conseguiti in forma curricolare, in forma aggiuntiva e in forma extra curricolare nei seguenti ambiti disciplinari:

- 1) Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione;
- 2) Psicologia;
- 3) Antropologia;
- 4) Metodologie e tecnologie didattiche.

Una volta acquisiti i 24 CFU e una volta superato il concorso di accesso, gli aspiranti docenti hanno la possibilità di stipulare un contratto triennale retribuito di formazione iniziale e di tirocinio con l'Ufficio Scolastico Regionale di competenza, secondo condizioni normative ed economiche da stabilire in sede di contrattazione collettiva nazionale per i primi due anni, mentre per il terzo anno la retribuzione viene equiparata a quella dei supplenti annuali, in base al grado di istruzione e al tipo di posto⁶.

Al termine del primo anno, gli aspiranti docenti devono conseguire un diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario, istituito dalle Università e articolato in:

- 6 La contrattazione dovrebbe avvenire nel rispetto dei seguenti principi:
 - a) il contratto è risolto di diritto nel caso di assenze ingiustificate, di mancato conseguimento del diploma di specializzazione, di mancato superamento delle valutazioni intermedie;
 - b) il contratto prevede un inserimento graduale nella funzione docente, anche con effettuazione di supplenze con piena responsabilità didattica. Nel terzo anno, il contratto prevede la copertura di posti vacanti e disponibili;
 - c) il contratto è sospeso nel caso di impedimenti temporanei, per un periodo massimo complessivo di un anno, e riprende successivamente fino al completamento del triennio. Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/riforma-formazione-reclutamento-docenti-cosa-fit-quali-attivita-quali-prove-svolgere/>.

- a) Lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti nel campo della didattica di tutte le discipline afferenti alla classe di concorso, della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica, puntando alla maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattico-relazionali;
- b) Attività di tirocinio diretto e indiretto presso scuole dell'ambito territoriale di appartenenza alle quali sono destinati non meno di 10 CFU/CFA, da svolgere presso scuole dell'ambito territoriale di appartenenza in presenza del docente della classe e del tutor scolastico.
- c) Attività di tirocinio indiretto, finalizzate all'accompagnamento riflessivo dell'esperienza maturata nell'attività di cui sopra, alle quali sono destinati almeno 6 CFU/CFA;
- d) Attività formative opzionali, aggiuntive, volte all'acquisizione di competenze linguistiche.

L'esame finale, sia per i docenti di sostegno che per quelli di posto comune, valuta i risultati conseguiti dal corsista nelle attività formative e consente il conseguimento del diploma di specializzazione. Conseguito il diploma, il contratto viene prorogato per il secondo anno e per il terzo anno, previo superamento della valutazione intermedia al termine del secondo anno.

Il docente di posto comune, nel corso degli ultimi due anni, deve:

Completare la propria formazione professionale con tirocini formativi diretti e indiretti e con la graduale assunzione di autonome funzioni docenti;

Predisporre e svolgere un progetto di ricerca-azione, sotto la guida dei tutor universitario e scolastico;

Acquisire 15 CFU/CFA complessivi nel biennio, in ambiti formativi collegati all'innovazione e sperimentazione didattica, dei quali almeno 9 CFU/CFA di laboratorio.

Conclusioni

La lunga evoluzione della formazione universitaria degli insegnanti, alimentata dall'affermazione prepotente delle scienze dell'educazione, si accinge a raggiungere faticosamente un consolidato grado di maturità, poggiando sulla integrazione tra teoria e prassi e sulla convergenza del mondo universitario e del mondo scolastico, ma il percorso è ancora lungo. Per quel che riguarda la capacità di riflessione critica e autocritica, ad esempio, essa costituisce senza dubbio uno degli strumenti indispensabili, ma le soluzioni adottate potrebbero non essere ancora sufficienti, poiché di fatto si ritiene scontata una innata capacità riflessiva, che invece potrebbe mancare.

Non è infatti scontato che qualsiasi laureato sia in possesso di attitudini riflessive, critiche, metacognitive, dialogiche, relazionali. Se il principio deweyano del *learning by doing* suggerisce che proprio attraverso l'autoanalisi sulle esperienze didattiche, il confronto durante i laboratori con gli altri specializzandi o tirocinanti, il monitoraggio del supervisore e del tutor sia possibile porre le basi per lo sviluppo di una professionalità riflessiva, attività formative specifiche dovrebbero essere potenziate in tutti i percorsi di formazione degli insegnanti.

Come sottolinea L. Genovese (2005, pp. 54-55), è certamente necessario suggerire soluzioni standardizzate, per quel che riguarda compiti e procedure, ma i

futuri insegnanti devono anche acquisire competenze di *problem solving* per situazioni problematiche indefinite e complesse, poiché nel caso dell'insegnante, non è semplice la riproduzione di buone prassi consolidate e tanto meno di comportamenti professionali routinari, raramente rispondenti ai compiti oggi attribuiti alla scuola e ai docenti. Se ci si conforma a un modello di questo tipo, è molto elevato il rischio che il tirocinante non riesca ad acquisire una ragionevole autonomia. Per questo è necessario incentivare una formazione che dia la priorità ai lavori di gruppo, che ponga l'accento su attività di ricerca in collaborazione con gli altri, che enfatizzi le componenti riflessive nell'azione educativa. Appare a questo punto evidente, quindi, che una volta dimostrato il valore del modello di insegnante riflessivo e ricercatore, è necessario tradurre tale principio in concrete attività formative finalizzate ad ampliare le prospettive e gli schemi interpretativi di ogni docente in formazione, invitandolo a elaborare continui confronti, scevri dalla ricerca di soluzioni estemporanee, basate sulle sensazioni del momento e solo sui propri apprendimenti pregressi.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2003). Il nuovo quadro di riferimento. In AA.VV., *Annali dell'istruzione. La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma 1/2*. Firenze: Le Monnier.
- Genovese, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*. Roma: Armando Editore.
- Kanizsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In Nigris, E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sacco A. & Morgese R. (2004). *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*. In Nigris, E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Zuccaro, A. (2013). *Lavoro e apprendimento: un binomio possibile*, consultabile sul sito <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1769>

Riferimenti sitologici

[Ultima consultazione 26/09/2017].

www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1769
www.indire.it
www.miur.it
www.orizzontescuola.it

