



# La Ricerca-Formazione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale

## Research-Training, as a sustainable model for development professional learning

---

Milena Pomponi

Università degli Studi RomaTre - milena.pomponi@uniroma3.it

---

### ABSTRACT

The contribution proposes reflections arising from the conduct of the research project *The middle management as crucial mediators of inclusive processes at school*. The reflections refer to the issue of the development of professional learning of school leaders and teachers in dialectical relation to the methodological approach of Training Research (Asquini, 2018). The latter, in light of the emergency situation determined by Covid 19, is configured as a sustainable model in relation to inclusive policies (Booth & Ainscow, 2014) and the theories of the *teacher agency* (Calvert, 2016) focus of the theoretical framework of reference of the project in question.

Il contributo propone riflessioni scaturite in seno alla conduzione del progetto di ricerca di dottorato *Le Figure di Sistema come mediatori cruciali a scuola*. Le considerazioni riflessive sorgono in riferimento alla tematica dello sviluppo dell'apprendimento professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti in rapporto dialettico all'approccio metodologico della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Quest'ultimo, alla luce della situazione d'emergenza determinata dal Covid 19, si configura come un modello sostenibile in relazione alle *politiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2014) e alle teorie della *teacher agency* (Calvert, 2016) prospettive di studio del quadro teorico di riferimento del progetto in questione.

### KEYWORDS

Professional Learning Development, Research Training, Inclusive Policies, Agency.  
Sviluppo Apprendimento Professionale, Ricerca-Formazione, Politiche Inclusive, Agentività.

## 1. Lo sviluppo dell'apprendimento professionale: un confronto inter/intra-istituzionale "aperto"

Lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti all'interno dello scenario relativo alle politiche scolastiche rappresenta una tematica la quale a distanza di anni suscita ancora ampi spazi di discussione e chiama in causa il dialogo, il confronto e la condivisione a livello interistituzionale, centrale e periferico, per i quali vede protagonisti il Ministero, gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni Scolastiche, le Università, le Associazioni di settore, gli Enti deputati alla formazione e i Sindacati.

Se la Calvert (2016) parla dell'investimento relativo allo sviluppo dell'apprendimento professionale, promosso dalle politiche scolastiche dei governatori del North Carolina, in maniera metaforica paragonandolo alla fiaba *I vestiti nuovi dell'Imperatore*, si potrebbe altrettanto paragonare l'investimento relativo allo sviluppo dell'apprendimento professionale, promosso dalle politiche scolastiche italiane, alla fiaba *La Bella addormentata nel bosco*.

Per un periodo molto lungo infatti, circa un ventennio, sono stati pochissimi e sporadici gli interventi strutturali in merito alla formazione, evidenziando una mancanza d'attenzione, d'interesse e di investimento a livello delle politiche scolastiche educative e formative.

Una rivisitazione in merito a questa tematica giunge mediante la Legge 107/2015, infatti il comma 124 della suddetta legge dichiara che «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale» e l'attività che sostanzia i percorsi formativi viene definita dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza ed in allineamento con il Piano Triennale dell'Offerta formativa – PTOF – con i risultati indicati nel Piano di Miglioramento – PdM – elaborati dalle rispettive scuole e tenendo in considerazione le priorità indicate nel Piano Nazionale di Formazione – PNF – pubblicato in seno al Decreto Ministeriale 797/2016.

Quest'ultimo, ideato e pianificato all'interno della normativa scolastica, rappresenta un documento importante, ovvero uno strumento innovativo in quanto si configura come un quadro di riferimento di durata triennale 2016/2019, articolato in dieci (10) azioni prioritarie all'interno del quale emerge una visione strategica della formazione. Tali azioni sono indicate mediante i seguenti titoli: 1. Perché un piano per la formazione docenti; 2. I principi del Piano; 3. Il senso della formazione; 4. Le priorità per la formazione nel prossimo triennio 2016/2019; 5. Come è organizzata la formazione: i livelli di *governance* del piano; 6. La formazione in servizio, strutturale e obbligatoria; 7. Ecosistema digitale della formazione; 8. Elevare la qualità dei percorsi formativi; 9. Le risorse a disposizione; 10. Monitoraggio del piano.

Un documento di eguale rilevanza è l'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale per l'anno 2020 pubblicato dal Ministero nel Febbraio 2020 all'interno del quale sono indicate tredici (13) «priorità politiche delle quali l'amministrazione terrà conto per la definizione degli obiettivi strategici e per la conseguente allocazione delle risorse disponibili» tra le quali si citano quelle di maggior pertinenza rispetto alle argomentazioni del presente progetto di ricerca, esse sono: 1) Lo studente al centro; 2) Inclusione scolastica; 4) Alleanza educativa; 5) Valorizzazione sviluppo professionale del personale scolastico; 6) La scuola sul territorio; 10) Sostenibilità ecologica, sociale, economica; 13) Il Sistema nazionale di valutazione.

Dal punto di vista del quadro legislativo, dunque si evince il forte richiamo agli obiettivi strategici ed alle competenze chiave delineate all'interno di alcuni documenti appartenenti al quadro normativo europeo, quali sono *Quadro strategico: istruzione e formazione 2020, Key competences, Agenda 2030 Obiettivo 4:*

fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti. I principi di tali documenti sono richiamati sia nella Legge 107/2015, sia nel Piano Nazionale della Formazione nonché nell'Atto d'Indirizzo.

Dal punto di vista della professionalità docente, si sottolineano i richiami all'importanza attribuita alla ricerca in relazione all'insegnamento in termini di: promozione di modalità partecipate ad un approccio all'insegnamento orientato alla ricerca scientifica al fine di svilupparne le capacità (Stenhouse, 1977); sviluppo di competenze riflessive (Schon, 1983), le quali risultano strategiche per l'agire intenzionale e costruttivo (Calvert, 2016); propensione all'autoformazione favorendo la modalità di formazione tra pari (Bocci, 2018a; 2018b; 2019b) le quali dovrebbero essere insite nella dimensione deontologica della professionalità di ogni insegnante.

Di fondamentale importanza è la «visione longitudinale dello sviluppo professionale» (Magnoler, 2018, p.124) nell'ottica del *life long learning* (Alberici, 2002) in termini di continuità alla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti valorizzando anche situazioni informali e non formali.

In riferimento alla formazione in servizio un aspetto fondamentale riguarda l'approccio allineato con le teorie della *teacher agency* (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Calvert, 2016), inteso come «ambiente di apprendimento permanente» sottolineando il valore del processo di apprendimento nella prospettiva, come più volte affermato della problematizzazione (Magnoler, 2018, p.125), della ricerca e della contestualizzazione all'interno dell'esperienza scolastica attribuendo valore alle situazioni formali nonché informali e non formali. Secondo Magnoler (Ibidem) «l'alternanza tra ambienti formativi e tra saperi è la chiave interpretativa e costituisce sia il principio di riferimento, sia il dispositivo (Roveaux, Mearhan & Vanhulle, 2007) che consente di reggere la sfida che è stata posta».

Queste affermazioni richiamano alla relazione tra teoria e prassi e pongono l'attenzione sul confronto dialettico tra saperi e l'apprendimento professionale, risultato di un processo che si alimenta e si arricchisce attraverso la pratica e l'esperienza quotidiana mediante il quale si sviluppano competenze aggettive. In tal senso, come afferma Bocci (2019b, p.545), si ribadisce che lo sviluppo di un agire competente «non è infatti qualcosa che gli insegnanti posseggono a priori o acquisiscono a seguito di una formazione dall'alto (una dotazione personale o tecnica) ma è un processo (lungo l'arco della carriera) che essi costruiscono nell'agire quotidiano e nel riflettere comunitariamente, oltre che individualmente, mentre indirizzano la loro spinta al cambiamento»

Un'ultima considerazione, in relazione a quanto detto, prende in esame la collaborazione sinergica tra le agenzie istituzionali educative e formative, quali sono la Scuola, l'Università e il Ministero, la quale risulta una necessaria condizione affinché il rapporto dialettico risulti autentico e significativo in termini di esplicitazione e realizzazione delle scelte relative alle attività formative da parte delle singole scuole o delle reti di scuola, comma 124 della Legge 107/2015, le quali debbono essere fortemente ancorate e fedeli alle esigenze del contesto della comunità educante.

Alla luce di quanto asserito giunge una serie di quesiti: Quale identità di scuola, in termini di culture, politiche e pratiche, emerge da questi documenti? Quale figura professionale, riferita sia ai Dirigenti Scolastici sia agli Insegnanti, viene a configurarsi? Quale idea progettuale di sviluppo dell'apprendimento professionale viene a delinearsi? Si configura come un modello sostenibile e dunque si delinea un riscontro concreto e reale nell'esperienza scolastica di quanto affermato? Come realizzare un confronto dialettico affinché si riscontri un'autentica e significativa

“riduzione” della distanza tra teoria e prassi che investe tutte le agenzie istituzionali deputate all’istruzione ed alla formazione, quali sono il Ministero dell’Istruzione, gli uffici Scolastici Regionali, le Università, le Istituzioni Scolastiche, gli Enti formativi di settore e i Sindacati nell’ottica di modalità sinergiche e compartecipate? Con quale approccio metodologico e con quali strumenti?

## 2. La Ricerca-Formazione, un approccio sostenibile

Quanto affermato evidenzia come il tema dello sviluppo dell’apprendimento professionale si configura come una tematica “aperta” e complessa nella sua argomentazione dalla quale emergono diversi elementi trasversali alle considerazioni sostenute sia nel quadro teorico sia nel disegno della ricerca nell’ambito del progetto di ricerca-formazione, intitolato *Le Figure di Sistema come mediatori cruciali a scuola*, attualmente in fase di conclusione, condotto dall’autrice nell’ambito del dottorato svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre.

Il dibattito intorno ai temi dello sviluppo dell’apprendimento professionale, infatti, si arricchisce di alcune riflessioni emerse durante il percorso progettuale di ricerca in questione, le quali possono essere interpretate anche come possibili prospettive all’interno delle quali delineare risposte agli interrogativi avanzati nel paragrafo precedente.

In tal senso il percorso progettuale è finalizzato a coinvolgere in maniera attiva e partecipata i diversi attori che abitano le istituzioni scolastiche e mira, in particolare, a valorizzare le figure di sistema (Pirola, 2015; Bufalino, 2017; Agrati, 2018) al fine di renderle agenti nella promozione di competenze inclusive e compartecipate soprattutto nell’ambito dei processi di autovalutazione ed auto miglioramento e nell’elaborazione degli strumenti ad essi deputati quali sono il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento, il Piano Triennale dell’Offerta Formativa, il Piano d’Inclusione e il Piano della Formazione.

In questa prospettiva l’attenzione è posta sul costruito d’Inclusione tenendo in considerazione la lente di studio delle *politiche inclusive*<sup>1</sup> – una delle tre dimensioni del Modello Sociale secondo l’elaborazione di Booth e Ainscow (2014) – corredata dalle teorie sulla *teacher agency*<sup>2</sup> (Calvert, 2016) cruciali per la co-progettazione di percorsi formativi *botton up*, quali forme organizzative dal basso (Santi, Ghedin, 2012; Medeghini *et al*, 2013; Ianes, 2014; D’Alessio *et al*, 2015; Gardou, 2015; Bocci, 2016; 2018b, 2019a, 2019b; Demo, 2017; Dovigo, 2018;) in grado di promuovere cambiamenti in termini di innovazione e miglioramento all’interno dei contesti scolastici.

Il progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018) in questione ha coinvolto, da settembre 2019, il personale scolastico di due Istituti Comprensivi e un Liceo in un percorso all’interno del quale è stata “vissuta” la situazione d’emergenza de-

1 Le *politiche inclusive* rispecchiano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento (Dovigo, 2017, p.39), all’interno del quale tutti gli attori del contesto educativo sono chiamati ad assumere un ruolo attivo in termini di compartecipazione e corresponsabilità nelle decisioni e nell’operatività.

2 La *teacher agency* considera tutti i docenti “agenti” della propria crescita professionale e definisce l’*agentività* come «la capacità di agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi» (Calvert, 2016, p.4, Trad. propria).

terminata dal Covid 19, la quale a sua volta ha rappresentato per i partecipanti un'ulteriore opportunità di riflessione in merito a: come la capacità di agire intenzionale e costruttivo (Calvert, 2016), nella costruzione dell'apprendimento professionale, avrebbe potuto fronteggiare una situazione come quella attuale; come sarebbero potuti cambiare i documenti fondanti della scuola quali sono il Piano di Miglioramento, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa il Piano dell'Inclusione e il Piano della Formazione nell'ottica di una *vision* di scuola intesa come comunità partecipata e realmente radicata nel contesto territoriale.

Nell'ambito della conduzione del percorso di ricerca-formazione sono state condivise riflessioni in merito a tale approccio metodologico, ritenuto coerente, funzionale e sostenibile alle prospettive di studio delle *politiche inclusive* e della *teacher agency* ed alla situazione emergenziale, in quanto è posta la massima attenzione: allo sviluppo dell'apprendimento professionale, ai contesti, alla co-costruzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter/intra-istituzionale (Ministero, Istituzione Scolastica, Università), alla trasformazione dell'agire educativo. Tale approccio assume maggiormente importanza mediante la promozione di un *mindset* (Dweck, 2013) strutturato nella prospettiva di studio della ricerca scientifica, attraverso la cura nella raccolta, nell'analisi e nella documentazione dei risultati e dei processi, e di un pensiero e un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico favorito da un continuo atteggiamento di confronto e condivisione.

La Ricerca-Formazione – RF – si configura, infatti, come un approccio coerente con le prospettive di studio delle *politiche inclusive* (Booth & Aisncow, 2011; 2014) e della *teacher agency* (Calvert 2016) in quanto comporta: considerare i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; creare spazi dedicati alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono compartecipi, co-decisorie e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore; promuovere le condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali nonché come detto sopra di un *mindset* orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

La pianificazione e l'organizzazione di spazi deputati al confronto, alla condivisione, alla riflessione contribuisce a rendere i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte corresponsabili nell'agire in merito all'analisi di dati ed alla co-produzione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento della scuola.

La Ricerca-Formazione viene a delinarsi quindi come una ricerca situata e partecipata, al fine di ridurre le distanze tra il piano teorico e quello pratico (anche nell'ottica di una interdipendenza positiva tra università e scuola) e di incentivare la co-costruzione dello sviluppo all'apprendimento professionale attraverso la compartecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte.

Quanto detto richiede ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole coinvolte la conoscenza, ma anche la consapevolezza, dell'importanza dell'apprendimento professionale e della modalità di condurre qualsiasi tipologia di processi e procedure.

Assumendo tale punto di vista, infine, risulta altrettanto significativa la valorizzazione della formazione tra pari (Bocci, 2018b; 2019b) mediante il coinvolgimento delle figure di sistema<sup>3</sup>, in quanto, la loro funzione strategica – come agenti/vettori

3 Le figure di sistema o figure intermedie all'interno del contesto scolastico, conosciute anche con la denominazione anglosassone *middle management*, rappresentano tutti gli insegnanti che rico-

dei processi inclusivi – può motivare alla pratica agentiva i colleghi e avvierebbe nuove e più significative forme di apprendimento professionale.

Queste considerazioni non sono da interpretare come riflessioni conclusive di una situazione emergenziale “fine a sé stessa” al contrario aprono nuovi scenari e possibilità di percorsi progettuali di ricerca e soprattutto “spazi” di interazione, di confronto e di condivisione tra le agenzie educative e formative, quali sono giustappunto il Ministero dell’Istruzione, gli uffici Scolastici Regionali, le Università, le Istituzioni Scolastiche, gli Enti formativi di settore e i Sindacati.

## Riferimenti Bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Atto d’indirizzo politico Istituzionale per l’anno 2020. Reperibile presso [https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Atto+di+indirizzo+2020\\_](https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Atto+di+indirizzo+2020_)
- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona. *Rizodidattica. Teorie dell’apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp.15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci F. (2018a). Sequenze che lasciano il segno. L’utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp.259-267). Napoli: EdISES.
- Bocci F. (2018b). L’insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell’ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson
- Bocci F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.). *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: Franco Angeli.
- Bocci F. (2019b). Politiche scolastiche per l’inclusione. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (eds). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545-559). Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- Calvert L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- D’Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L’approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo

prono ruoli e svolgono funzioni, i quali, nell’esplicitare le mansioni loro assegnate, coadiuvano il dirigente scolastico nell’adempire alle funzioni appartenenti al proprio ruolo e alla propria funzione. Le figure di sistema affiancano e coadiuvano dunque il DS, dal quale ricevono direttive di massima, per espletare il proprio mandato, e concorrono con il proprio operato nell’organizzazione e nella gestione delle istituzioni scolastiche. Loro sono insegnanti che assumono responsabilità in aggiunta ed in funzione di tutte le attività educativo-didattiche – quelle che nel modello sociale di Booth & Ainscow (2011; 2014) appartengono alla dimensione delle *pratiche inclusive* – realizzate all’interno delle istituzioni scolastiche.

- (ed), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp.151-179) Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 797/2016 Piano per la Formazione in servizio dei docenti 2016-2019. Reperibile presso [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](https://www.istruzione.it/piano_docenti/)
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- Dweck C.S., (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Legge 107 del maggio 2015. Reperibile presso <https://www.miur.gov.it/-/legge-107-del-maggio-2015>
- Magnoler P. (2018). Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp.123-132). Napoli: EdISES.
- Medeghini R, D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Pirola L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 89-101.
- Priestley M., Biesta G.J.J., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 99-111.
- Schon D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Bacis Books.
- Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.