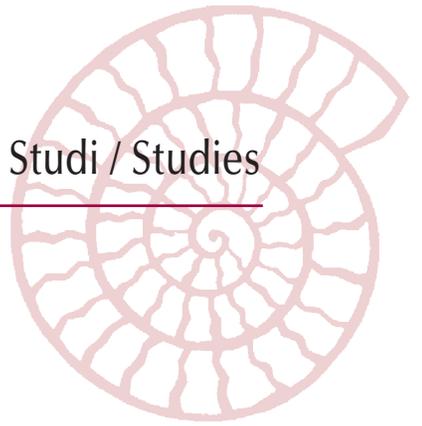


Studi / Studies





# La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020

## The training of teachers and trainers: 2020 outlooks

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi di Roma Tre  
g.alessandrini@uniroma3.it

### ABSTRACT

During last years, a worldwide educational and training space emerged as the result of the convergence of three overlapping dimensions: the framework of knowledge society, the development of new technologies, and the growing interaction between economy and education-training. Consequently, the training of teachers and trainers is strongly affected, thus requiring a careful examination concerned with its consistency with the 2020 outlooks. Hence, this papers aims at exploring the European landscape, especially its aspects related to knowledge welfare and lifelong learning, as well as the strategy guidelines for 2020—focussing on the topics of education and training. It then exposes the key-role of teachers, education funding, professional communities. Finally, some unanswered questions are highlighted.

In questi ultimi anni, è emerso uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione come risultato della convergenza del sedimentarsi di tre dimensioni: il quadro della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione. La formazione degli insegnanti e dei formatori ne risulta notevolmente influenzata e richiede un attento esame, in relazione alle prospettive 2020. Il contributo esamina lo scenario europeo, soprattutto in relazione a welfare della conoscenza e lifelong learning, come pure le linee strategiche per il 2020, con specifico sguardo al tema dell'istruzione e formazione. Passa poi a dibattere il ruolo chiave degli insegnanti, degli investimenti nell'istruzione, delle comunità professionali, delineando, infine, le questioni aperte.

### KEYWORDS

Knowledge welfare, Lifelong learning, 2020 outlooks, Teachers, Professional communities.

Welfare della conoscenza, Lifelong Learning, Prospettive 2020, Insegnanti, Comunità professionali.

## 1. Lo scenario europeo: welfare della conoscenza e lifelong learning

L'approccio elaborato negli ultimi anni all'interno del *framework* europeo considera il sostegno all'apprendimento come ambito di *sviluppo sostanziale della democrazia* in quanto fondamentale condizione di inclusione sociale.

L'investimento da parte della società civile nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione e, quindi, una migliore "educabilità". Fondamentali, anche, in questa visione, le opportunità di incremento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e quindi la crescita di *chances* occupazionali per tutti.

Sul fronte della formazione degli adulti, dagli indicatori OCSE emerge da tempo – come è ben noto dall'analisi dei *benchmarking* – una situazione di "sottoinvestimento strutturale" nel nostro paese, e si riscontra anche una dispersione delle risorse in fonti differenziate di finanziamento non integrate tra loro, che generano diseconomie.

Bisogna, inoltre, considerare – ed in questa sede mi preme in particolare sottolinearlo – che gli indirizzi elaborati recentemente in sede europea affidano un compito più ampio e significativo all'istituzione "università" nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale *per tutti i cittadini* verso una crescita civile e democratica.

Il nuovo quadro – delineatosi a partire dal 2008 (Cfr il *Communiqué de Leuven*, 2009). - tende, infatti, a scorgere il ruolo dell'università non più come agenzia specializzata per i giovani studenti o per la ricerca, ma come istituzione avente una responsabilità per certi aspetti del tutto "nuova" rispetto alla sua storia, al fine di contribuire a costruire quella società della conoscenza che – già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un "cartello" sostantivo per le policy dei paesi europei. La "Carta europea" – elaborata in sede EUA nel 2008 – stabilisce dieci "tesi" chiave su cui sviluppare le politiche di sviluppo dell'università nei paesi membri e dieci indirizzi all'attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nella *learning society*<sup>1</sup>.

L'educazione durante tutto l'arco della vita è *fondamentale* anche in funzione delle nuove *complessità dei percorsi professionali* (caratterizzati oggi, a fronte della crisi economica, da laceranti discontinuità). Da qui l'idea della formazione universitaria come luogo in cui è possibile riorganizzare il sapere<sup>2</sup>.

Bisogna considerare, inoltre, che la visione della formazione continua come *parte integrante delle politiche di tutela del lavoro* è un dominio di studio e di policies che non può che ispirarsi ai principi costituzionali, laddove il lavoro è visto come strumento di inclusione sociale e di godimento dei diritti di cittadinanza.

- 1 Tra questi punti si può sottolineare ad esempio il primo, "Riconoscere il contributo dell'università al lifelong learning come il maggior beneficio per l'individuo e la società" ed il settimo "Assicurare autonomia e sviluppo di incentivi per le università nell'area del life long learning". Per la formazione professionale e continua è di grande rilevanza l'ottavo: "Incoraggiare partnership a livello regionale con le autorità locali, i funzionari e le agenzie territoriali".
- 2 M. Feutrie ha sostenuto «L'università deve essere il luogo dove è possibile ristrutturare, riorganizzare, criticare e gerarchizzare le conoscenze acquisite in diversi luoghi anche in modo informale ma dalle quali può emergere un potenziale contributo da parte di ogni soggetto al cambiamento». (Feutrie 2011. Cfr. EUCEN).

La questione emergente, nel prossimo futuro, è come mobilitare risorse per costruire percorsi formativi e di validazione delle competenze che consentano di conciliare i dispositivi nazionali e quelli transnazionali per il riconoscimento dei titoli, proseguendo il percorso del “processo” di Bologna (Alessandrini 2009a; 2009b; 2009c).

In questi ultimi anni, dunque, è emerso *uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione* come risultato della convergenza del sedimentarsi di tre dimensioni: il quadro della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione. È chiaro che il quadro di sostegno e incentivo alle politiche educative acquista la sua centralità in misura maggiore proprio in questo momento di crisi internazionale e di crescita di forme di lavoro “atipiche” (ad esempio il cosiddetto “lavoro in somministrazione”) e di crescente disoccupazione.

Se la formazione durante l'arco della vita tende a confondersi con la formazione professionale e ad essere vista strumentalmente come ammortizzatore sociale, quali dovranno essere le strategie di formazione formatori? È indubbio che la recente enfasi sull'approccio strumentale tende a condizionare le pratiche di formazione formatori, orientandole sostanzialmente su focus come le competenze progettuali, le didattiche specialistiche (la seconda lingua, ad esempio, o l'informatica).

Il disegno complessivo del futuro del Processo di Bologna può focalizzarsi, in sostanza, anche sull'opportunità di promuovere la centralità dell'apprendimento come *garanzia di mobilità del soggetto* (con i *distinguo* citati) nella prospettiva dell'apprendimento *life long learning* e di una progettazione formativa basata sui risultati di apprendimento attesi (*learning output*).

È in questo contesto che occorre rileggere il tema della formazione iniziale e continua degli insegnanti e della formazione dei formatori come parte di una nuova *governance del welfare della conoscenza*. Tale principio va correlato alla riflessione su alcune criticità, come avremo modo di vedere nell'ultimo paragrafo.

## 2. Le linee strategiche per il 2020

Passiamo, dunque, ad esaminare le *linee strategiche per il 2020* con uno specifico sguardo al tema dell'istruzione e formazione.

I documenti UE *parlano chiaro*: per scongiurare il cosiddetto scenario del “decennio perso”, caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è “spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile”, e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

La *prima priorità* consiste nel ripristinare politiche di bilancio adeguate, tutelando al tempo stesso *le politiche favorevoli alla crescita*, e nel risanare rapidamente il settore finanziario per avviarsi verso la ripresa (cfr. CITI sulla crescita globale, febbraio 2011).

La *seconda priorità* consiste nel ridurre rapidamente la disoccupazione e nel porre in essere riforme efficaci del mercato del lavoro per un'occupazione quantitativamente e qualitativamente migliore. Queste priorità potranno essere affrontate in modo efficace solo se saranno accompagnate da un impegno sostanziale *per far ripartire contemporaneamente la crescita*.

La tabella seguente identifica, in forma sintetica, le iniziative più significative del cartello 2020.

- **L'Unione dell'innovazione** per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.
- **Youth on the move** per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
- **Un'agenda europea del digitale** per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
- **Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse** per contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse.

Il nostro Paese rischia però di farsi trovare impreparato ai cambiamenti del mercato del lavoro delineati in prospettiva 2020 dalle strategie EU.

Le previsioni indicano che l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con *alti livelli di istruzione e qualificazione*, il 50% con *livelli intermedi* mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%.

Occorre dunque portare a meno del 10% la percentuale della popolazione compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi e far sì che almeno il 40% dei giovani adulti (30-34 anni) dell'UE conseguano la laurea.

### 3. Ruolo chiave degli insegnanti e investimento nell'istruzione

Nei documenti elaborati nell'ultimo semestre in sede europea, si legge anche che "nel settore dell'istruzione non si dovrebbe prestare attenzione solo alle cifre; sono estremamente importanti anche il fattore umano e *gli interventi qualitativi*".

In questo contesto, alcuni Stati membri hanno rilevato l'importanza del *ruolo degli insegnanti* nel percorso educativo, sollecitando programmi più efficaci e regolari in materia di sviluppo professionale.

Si rivendica, dunque, una più stretta collaborazione tra i settori dell'istruzione e dell'occupazione nel riconoscere il *ruolo chiave svolto dagli insegnanti*, dai dirigenti scolastici e da altro personale del settore dell'istruzione.

Il punto è far sì che da queste attività emergano misure per *aiutare le persone a rischio di abbandono* o che hanno già lasciato la scuola.

Le tre priorità sono indicate dalla strategia 2020 come le seguenti:

- *Crescita intelligente*: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- *Crescita sostenibile*: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- *Crescita inclusiva*: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

La riduzione *dell'abbandono scolastico* è essenziale per realizzare alcuni dei grandi obiettivi fissati dalla strategia Europa 2020.

L'idea di "crescita intelligente" significa migliorare i livelli di istruzione e formazione, collegandosi al concetto di "crescita inclusiva", agendo su uno dei principali fattori del rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale.

Per questo la strategia Europa 2020 ha elaborato l'obiettivo di ridurre il tasso di abbandono scolastico, portandolo *dal 14,4% del 2009 a meno del 10% entro il 2020*. Gli Stati membri si sono impegnati a fissare obiettivi nazionali, tenendo conto delle rispettive posizioni di partenza e della situazione nazionale (European Council 2011-9035).

Un altro punto fondamentale è la promozione della *mobilità internazionale* dei giovani.

I documenti elaborati nel semestre così si pronunciano: "promuovere il valore aggiunto della mobilità per l'apprendimento tra i discenti, le loro famiglie, gli insegnanti, i formatori, gli operatori socioeducativi ed i datori di lavoro in termini di autorealizzazione e di sviluppo delle competenze professionali, linguistiche, sociali e interculturali, di creatività, di cittadinanza attiva e di futura occupabilità, in particolare nel contesto di un mercato del lavoro sempre più globale".

La scuola, dunque, con le sue risorse docenziali e dirigenziali è al centro del rilancio di questo sviluppo: da qui l'attenzione a un rilancio della formazione nelle dimensioni più ampie legate alla società civile nella quale le scuole operano. Per concludere questa parte della mia relazione, vorrei sottolineare i *topics* più rilevanti dello scenario delineatosi negli ultimi mesi in ambiti diversi all'interno delle indicazioni strategiche dei documenti UE:

- il principio che *la spinta all'innovazione possa e debba ripartire dalle Università*<sup>3</sup>;
- l'idea di uno *spazio mondiale dell'educazione*<sup>4</sup>;
- il principio che occorra valorizzare il *diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione europei delle competenze curricolari (*learning output/EQF*);
- *traslationalità* della ricerca (vantaggi per la collettività e garanzia dell'equità);
- il riconoscimento della centralità della formazione dei formatori e degli insegnanti come attori del *learningfare*;
- il principio della *collaborazione tra enti ed istituti* che si occupano di istruzione e formazione nell'ottica di un possibile raccordo tra politiche del lavoro e politiche per l'educazione.

3 Il principio che l'Università debba essere percepita come un pubblico bene ed abbia una responsabilità pubblica "capace di dare risposte alle differenti esigenze del territorio" era stato già ribadito in precedenza (Berlin Communiqué 2003).

4 Il Forum dell'Unesco svoltosi a Parigi nell'ottobre del 2009 ha proiettato la tematica della *nuova responsabilità dell'università* per una formazione durante tutto l'arco della vita in un'ottica non solo europea, ma mondiale. Tra gli aspetti più significativi, emergono alcuni focus: le università devono dare il loro contributo per identificare i bisogni di formazione di domani in uno *spazio mondiale* dell'educazione e della formazione; valorizzare il *diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione delle competenze; il cittadino – in questa prospettiva – diventa di fatto un "*apprenant tout au long de sa vie*" in un sistema globale.

#### 4. Verso le comunità professionali: dall'apprendimento alla comunità

I recenti indirizzi del Consiglio europeo (2011/C 70/01) insistono nella direzione di incoraggiare lo sviluppo di partenariati e di scambi tra gli istituti d'insegnamento, nonché tra fornitori dell'apprendimento non formale, al fine di preparare meglio i periodi di mobilità dei giovani.

In particolare si afferma che "l'istruzione e la formazione professionale (IFP) svolge un ruolo fondamentale nel sostenere gli obiettivi della strategia *Europa 2020* fornendo le necessarie capacità e competenze di alta qualità".

Il movimento generatosi intorno all'approccio "*evidence based research*", soprattutto nel contesto nordamericano (AERA, *American Institute for Research*, ecc.) ma sostenuto fortemente in ambito OCSE-CERI sottolinea l'esigenza di lavorare su obiettivi misurabili e che possano incidere effettivamente nel cambiamento delle pratiche educative nei diversi settori e gradi scolastici, creando le condizioni per una società diversa (OECD-CERI 2007).

Si enfatizza, inoltre, il bisogno di migliorare la qualità dei metodi di ricerca e la comunicazione in rete tra i professionisti, generando un impatto significativo in ambito politico.

Tali nuove prospettive chiamano in causa il tema del significato da attribuire in questo quadro alla "professionalizzazione" degli insegnanti. Il tema rimanda a una letteratura vastissima che ha interessato il contesto culturale italiano soprattutto negli anni ottanta e che è stato correlato al dibattito sui fondamenti epistemologici della ricerca educativa anche in riferimento al consolidarsi della pedagogia sperimentale. Basti citare i contributi di R. Laporta, A. Porcheddu, M. Laeng e G. Ballanti e tanti altri.

Occorre sottolineare che nell'arco delle ultime decadi, lo spazio di concreta agibilità delle pratiche educative nella scuola si è iscritto in un'ottica che potremmo definire *sempre più di carattere micro sociale*. L'insegnante, oggi, coltiva la sua professionalità non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma nel contesto reale di *pratiche di condivisione*.

Tali pratiche di progettazione condivisa, rese necessarie con l'avvio dell'autonomia, così come la collegialità prevista nell'elaborazione curricolare e dei processi di interazione con il territorio, hanno spostato l'asse della responsabilità formativa dall'individuo alla comunità.

Quando parliamo di *comunità* non si può non far riferimento all'idea di apprendimento collettivo o organizzativo. La crescita di professionalizzazione dovrebbe partire, appunto, da un approccio di esercizio della professionalità attento a processi di scambio e condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale.

Il tema della comunità in quanto *comunità educante* è un punto di riferimento imprescindibile nel dibattito pedagogico (Laporta 1980; Paparella 2011).

La comunità educante si genera ed evolve grazie ai circuiti cognitivi che, al suo interno veicolano l'apprendimento.

Il processo di "crescita della conoscenza" nelle comunità non è coordinato da un accordo ma è spontaneo e parte dal basso, dalle reti spontanee che emergono nella società civile, in particolare nei suoi corpi intermedi. Sono gli attori che agiscono nel contesto di quest'ultima, che si impegnano in strategie di condivisione dell'informazione regolato da reciprocità; è come dire che con la reciprocità si genera una "spirale" cognitiva che genera nuovo apprendimento.

L'apprendimento, in quanto *incremento della conoscenza* dovrebbe essere

considerato come un processo che attraverso *l'informazione emergente dagli errori nella pratica educativa* attraverso metodiche osservative, può diventare condizione per una migliore interazione didattica.

Il tema della *ricerca educativa in situazione* rimanda anch'esso ad un capitolo fondante della pedagogia scientifica. Il richiamo d'obbligo è innanzitutto ai paradigmi di una pedagogia sperimentale che sia in grado di osservare scientificamente la realtà introducendo elementi legittimanti l'osservazione<sup>5</sup>.

Ogni ricerca empirica ha i suoi fondamenti in *modelli o paradigmi* di spiegazione pedagogica che attengono al corredo valoriale del ricercatore e che possono essere confermati o disconfermati grazie ai risultati emergenti dalle indagini empiriche – come l'epistemologia di derivazione popperiana ci insegna –.

L'indagine empirica in ambito educativo non ha solo valore in sé ma – come l'epistemologia deweyana ha dimostrato – si traduce in consapevolezza da parte del docente e del contesto in cui opera della problematica esaminata, e quindi diventa condizione di cambiamento.

È lo stesso educatore che diventa “ricercatore”, in quanto *riflette* sulla complessa realtà che contraddistingue il suo operato, i suoi processi di interazione sociale e in genere l'interazione con l'ambiente. Facendo riferimento alla specifica realtà della dimensione educativa, il senso effettivo della prospettiva del miglioramento, lo si trova nel concetto di “progetto pedagogico di scuola”, cioè di una condizione funzionale che attribuisce alle scuole un ruolo attivo, responsabile e creativo, ponendo le condizioni perché il personale (sia docente che direttivo) prenda coscienza della centralità del proprio ruolo all'interno del processo di cambiamento, assumendo in tal modo una collocazione professionale piena. Il processo di miglioramento continuo attraverso l'apprendimento (*improvement*) dovrebbe rappresentare, per così dire, una nuova “materia” molto significativa per il lavoro del docente, in quanto importante esperienza di apprendimento.

Un altro tema che ha acquisito crescente rilevanza nel dibattito pedagogico è quello della *riflessività del docente/formatore*. Striano, in particolare, media il contributo epistemologico di Habermas con l'approccio alla riflessività di Schon modellizzando diverse interpretazioni dell'agire riflessivo in ambito educativo (Striano 2001).

Da condividere, ad esempio, l'esigenza di cogliere le antinomie, sul piano euristico, di un approccio orientato dai canoni della razionalità strumentale, teso a pratiche di valutazione non incisive, di fatto, nel contesto educativo, a un approccio riflessivo orientato a generare procedure di cambiamento (si veda ad esempio il contributo teorico di Mezirow).

Un paradigma interpretativo che denota ancor oggi un significativo carattere euristico è l'istanza dell'*apprendimento organizzativo* applicata all'organizzazione scuola (Alessandrini 2001).

La nozione di *apprendimento organizzativo* identifica dunque le organizzazioni come “sistemi che apprendono”: le organizzazioni, sono così intese, come entità che “processano” (nell'accezione informatica di “trattamento di un dato”) informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito (ovvero implicito). In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attra-

5 Si pensi ad esempio ad alcuni classici della ricerca osservativa come l'approccio di Flanders.

verso lo scambio tra i suoi membri. I sistemi di conoscenze e informazioni “trattati” riguardano sia i comportamenti professionali, che le modalità attraverso le quali si raggiungono i risultati previsti dall’organizzazione stessa, rispetto alle richieste provenienti dall’ambiente in cui opera l’organizzazione.

«L’apprendimento organizzativo – come hanno sostenuto Argyris e Schön – avviene quando i membri dell’organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l’organizzazione, quando cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell’intera organizzazione fissandole nella memoria dell’organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce. Se questa codificazione non avviene gli individui avranno imparato, ma non le organizzazioni» (Argyris e Schön 1978, 32).

Commentando questa definizione, possiamo sottolineare in particolare un elemento: l’idea di “codifica” dell’informazione e la sua trasformazione in *patrimonio comune*, come elemento della memoria collettiva del gruppo è l’idea di base su cui poggia la specificità dei processi di apprendimento organizzativo.

Non si tratta, dunque, di “mera sommatoria” di apprendimenti individuali, ma di trasformazione della *capacità cognitiva del gruppo* in virtù del contributo apportato dalle singole esperienze e riflessioni degli individui.

Un altro dei messaggi chiave che emergono dalla ricerca sul tema è la sottolineatura della visione dell’apprendimento come attività *sistematica e su basi di continuità*.

Passiamo, dunque, a focalizzare il tema dell’apprendere all’interno delle *comunità di pratica*.

È mia convinzione che le persone che operano nella scuola, possano essere considerate una comunità di “professionisti” che intende acquisire elementi di miglioramento delle attività professionali, sviluppando forme di riflessione sistematica sulle attività effettivamente realizzate. È indubbio che una responsabilità significativa spetta alla leadership del dirigente scolastico nel *motivare* i docenti verso forme di apprendimento organizzativo di questo tipo.

La sperimentazione della metodologia della *comunità di pratica* è diventato negli anni recenti un ambito di studio continuativo in cui il mio gruppo di ricerca si è impegnato in ambito universitario<sup>6</sup>. Vediamo, dunque, *alcuni aspetti* di questo approccio su cui ho avuto modo di scrivere alcuni saggi e volumi miscelanei (Alessandrini 2007, 11).

Il costruito della “comunità di pratiche”	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi e studio delle modalità con le quali le persone apprendono anche in modo non consapevole.</li> <li>• Sovrapposizione tra apprendere, conoscere e lavorare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzione di un repertorio condiviso di “buone pratiche”.</li> <li>• Apprendimento come processo sociale.</li> <li>• Auto-riconoscimento come comunità.</li> <li>• Interazioni locali e globali.</li> </ul>

6 Il Ceforc (Università degli studi di Roma Tre) svolge in diversi ambiti attività di ricerca e formazione sulle Codp.

La “conoscenza” che si viene a costruire tra membri di una comunità di pratica, in quanto prodotto di un’attività di apprendimento distribuita e condivisa, è superiore – secondo la visione di Etienne Wenger – per un effetto *gestaltico* (cioè *emergente direttamente dalle proprietà strutturanti dell’entità complessiva “gruppo”*), alla somma delle conoscenze individuali dei membri del gruppo.

L’apprendimento da parte dei singoli soggetti nel contesto della comunità di pratica è facilitato, dunque, grazie a più fattori, attinenti in sostanza al fatto che si configura un vero e proprio processo di “*apprendistato cognitivo*”.

Un ulteriore elemento facilitante, particolarmente significativo è il meccanismo della “*partecipazione periferica legittima*” (denominato in sigla LPP). In base a tale meccanismo – evidenziato e codificato nel lavoro del Wenger – anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall’appartenenza alla comunità, a *condividerne le risorse e le esperienze*, a partecipare alle discussioni, a interagire su un piano di parità con i più esperti.

Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo.

Questo processo di “costruzione” delle competenze implica inoltre un parallelo processo di *rafforzamento dell’identità* che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all’interno della comunità stessa, fino ad essere riconosciuto egli stesso come “*membro esperto*”.

Quali sono, dunque, i fattori che *facilitano* l’apprendimento e che attengono alla strutturarsi della comunità di pratica? A nostro modo di vedere, nella modellizzazione elaborata da E. Wenger, emergono *tre* elementi significativi:

1. La *facilitazione e l’incremento della conoscenza* individuale attraverso l’elemento veicolante del gruppo;
2. La *condivisione delle risorse e delle esperienze*, ovvero di una *partecipazione legittimata* anche se periferica al gruppo;
3. Il *rafforzamento dell’identità individuale e collettiva della comunità*.

I punti di forza del concetto di *comunità di pratica* attengono sostanzialmente a tre dimensioni:

- al fatto che si delinea una prospettiva di grande interesse rispetto al tema dell’apprendimento nell’ambito delle comunità professionali anche nella scuola e tra i docenti, e gli educatori;
- relativamente ai processi di *cooperative learning* resi possibili dalle opportunità della rete e fondate su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo;
- in riferimento alla possibilità di sviluppare attraverso le comunità di pratica forme di cooperazione da pari a pari che possono contribuire a migliorare il clima e gli effetti delle relazioni di lavoro in organizzazioni come appunto la scuola laddove esistono responsabilità condivise e forme di *commitment* fortemente legate al valore sociale dell’istituzione scolastica.

Quale, dunque, le sfide che la scuola può affrontare per migliorare le pratiche collaborative in riferimento agli aspetti sottolineati in precedenza?

In primo luogo, occorre potenziare la dimensione dello *scambio* da pari a pari ed orizzontale. Il fatto è che la *riproduzione della conoscenza* si è basata per lunghi anni soltanto sulla relazione tra il sapiente e il neofita, ovvero tra il maestro e l’allievo: i processi che rendevano questo fenomeno possibile erano l’imi-

tazione, l'ascolto o l'insegnamento formale ma questo processo può bloccarsi a causa del deteriorarsi dei rapporti sociali e può generare addirittura una "perdita" della conoscenza.

Un problema essenziale, viceversa, per le comunità di professionisti è quello di *preservare le conoscenze professionali* da trasmettere e di stabilizzarne gli effetti.

Ma come presidiare i contenuti appresi nel tempo per una comunità?

È indubbio che la conoscenza, per essere trasmessa e interiorizzata, necessita di una "mobilitazione cognitiva", cioè di un investimento affettivo da parte della persona nel vivo del suo contesto relazionale.

Un altro elemento-cardine su cui vorrei soffermarmi è l'esigenza di sostegno allo sviluppo di *una cultura diffusa della condivisione*.

In questa prospettiva è importante per gli insegnanti e i formatori superare la visione meramente disciplinare per giungere a un approccio più ampio che veda fondamentale lo sviluppo di una comunità di maestri.

«Una pratica è un universo e se non ne fai parte non capisci di che si tratta» (E. Wenger).

## 5. Questioni aperte

È indubbio che la prospettiva di una formazione degli insegnanti e dei formatori vista come crescita cooperativa ed "orizzontale" dei professionisti, rispetto alla dimensione di una formazione come partecipazione ai pattern di un "corsi-ficio", implichi la presa in carico di alcune questioni. Il lettore può, infatti, ben cogliere la trama complessa degli elementi chiamati in causa.

A titolo conclusivo, vorrei sottolineare qui alcune questioni *aperte* da un punto di vista strettamente *pedagogico* che potrebbero essere oggetto del dibattito in questi giorni.

1. Come disegnare una formazione degli insegnanti in grado di superare lo *specialismo tecnicistico* ed optare una formazione olistica della persona attenta a dimensioni globali dell'agire formativo in un clima sociale che esprime (pur se apparentemente sommersa) una "nuova domanda di educativo"?
2. Come rileggere il rapporto tra formazione *di qualità* e pratiche osservative/riflessive superando un professionismo "asettico" attento a dimensioni esclusivamente orientate ad una razionalità strumentale?
3. Come disegnare strategicamente un possibile nuovo ruolo delle Università per la formazione degli insegnanti e dei formatori, al di là delle offerte formative curricolari?
4. Come ipotizzare forme di valorizzazione per i docenti impegnati in attività formative nella propria comunità professionale?
5. Come superare lo specialismo delle didattiche per sviluppare pratiche condive di facilitazione dell'apprendimento tra colleghi con maggiore o minore anzianità di servizio ed esperienza?
6. Come studiare le caratteristiche del *sapere pratico* degli insegnanti? Come cogliere gli effetti delle componenti emotive/affettive nel farsi della professionalità agita?
7. Come è possibile per i formatori dare *senso e significatività* mediante azioni di interrogazione sui contesti e la riflessione su questi (anche attraverso la narrazione di storie e l'attribuzione ad esse di un significato)?

La questione fondamentale su cui occorre discutere è però di carattere più sostantivo e implica una *lettura critica* di alcune proposizioni sopra ricordate: gli indirizzi proposti dai documenti europei propongono un asse prevalentemente teso a realizzare quanto previsto da set di indicatori sostanzialmente quantitativi.

Sono sufficienti? O si tratta di generare maggiore attenzione alle *dimensioni valoriali* che appartengono alla storia europea: l'idea di *paideia* come patrimonio da trasmettere e preservare alle generazioni future?

E come inscrivere questo patrimonio valoriale nel corredo delle giovani generazioni? Cosa significa oggi nel mondo globalizzato l'impegno per ripensare il primato dell'"*humanitas*", libertà civili e personali, diritti, comunità? E che dire dell'etica, della virtù (nel senso laico di *areté*)?

L'Europa, o meglio il sogno europeo (per dirla alla Rifkin) ha da insegnare qualcosa al mondo, può essere ancora un modello nel mettere insieme rispetto delle istanze solidaristiche e mercato?

La conoscenza (ed il suo incremento) può servire ad alleviare la fatica di vivere, come credevano gli stoici? O serve solo a guadagnarsi in qualche modo un posto nella società, un valore più o meno pesante nel mercato del lavoro? E si può parlare di conoscenza come di un tutto indifferenziato (come sembra talvolta voler intendere il linguaggio dei documenti tecnici preparati in sede UE)? Come perimetrare un patrimonio storicamente consolidatosi in un arco temporale vastissimo che rischia di perdere il suo valore se non presidiato e reinterpretato alla luce dei nuovi glossari (globalizzazione, diversità, meticciamiento, integrazione culturale, ecc.)? È questa, forse, la questione "pedagogica" per eccellenza?

## Bibliografia

- AIF-Associazione Italiana Formatori (1989). *Professione formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G (2001). Contributo di riflessione sul modello di formazione orientato ai principi dell'apprendimento organizzativo. In IRRE Emilia e Romagna, *Professionalità docente per l'innovazione*, pp. 237-248. Napoli: Tecnodid.
- Alessandrini, G (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini, G (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. In Progetto PRIN QUALFORED, *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G (a cura di), (2010). *Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. (1998, 2005, 2011). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2009a). Quale futuro tra sfide internazionali e "mannaie" locali. *Rivista Roma Tre News Tecnologie e Vita quotidiana*. XI, 1.
- Alessandrini, G. (2009b). L'educazione degli adulti tra le nuove sfide dell'Università e della Formazione Continua. *Rivista EdaForum-LLL*. 5, 13.
- Alessandrini, G. (2009c). Focus "La Formazione e l'Università". *FOR*, 78, gennaio-marzo.
- Argyris, C., Schon, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini & Associati.
- Benadusi, L., (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'essistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini & Associati.
- Cambi, F. (1999). La persona non è una res. Appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia. In A.M. Bernardinis, W. Bohm, M. Laeng & R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova Paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais*. La Spezia:

- Feutrie, M. (2011). *L'université entre autonomie, qualité e responsabilità*. In Galliani L. (a cura di), *Il docente universitario*, Lecce: Pensa Multimedia.
- ISFOL (12000). *Rapporto Isfol 1999. Formazione, orientamento, occupazione, nuove tecnologie, professionalità*. Milano: Franco Angeli.
- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- ISFOL (1998). *Standard formatori per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITAMENTO professionale*. Roma: ISFOL.
- ISFOL (2002). *Economia e costi della formazione aziendale*. Milano: Franco Angeli.
- Laeng, M., Ballanti, G. (2000). *Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laporta, R. (1980). *Insegnanti come e perché*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Lengrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Tr. it. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Orefice, P. (1970). *Educazione permanente e alfabetizzazione funzionale*. Roma: MPI.
- Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo. La comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, vol. secondo. Roma: Armando.
- Porcheddu, A. (1990). La formazione degli insegnanti. In M. Laeng (2001). *Atlante della pedagogia*, pp. 383-403. Napoli: Tecnodid.
- Reviglio, E. (2011). Le scelte per la stabilità e la crescita. *Italiani Europei*, 5, 22-37.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Telmon, V., Balduzzi, G. (1990). *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: Clueb.
- U.S. Department of Education (2010, 84.395A). *Race to the Top application for initial funding*. Washington, DC: CFDA.
- Volpi, C. (1990). *Paideia '90*. Napoli: Tecnodid.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*, Brooklyn, NY: The New Teacher Project. Retrieved.
- Wenger. E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina: Milano.

## Sitografia

- ADI-Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani. <[www.dottorato.it](http://www.dottorato.it)>.
- Agenzia Nazionale LLP/Erasmus (2005). Presentazione del Processo di Bologna e dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. <[www.processodibologna.it](http://www.processodibologna.it)>.
- Bologna Process (2009). 2.0 Agenda for 2020. *Communiqué de Leuven et la contribution de la communauté universitaire a la consultation EU 2020*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April. <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf)>.
- Buiter, W., Rahbari, E., (eds.), (2011, February). Global Economics View. Global Growth Generators: Moving beyond 'Emerging Markets' and 'BRIC'. *CITI*. Citigroup Global Markets. <[http://www.econ.uzh.ch/faculty/groupzilibotti/Conferences/2011Nov21Demo/E\\_Rahbari.pdf](http://www.econ.uzh.ch/faculty/groupzilibotti/Conferences/2011Nov21Demo/E_Rahbari.pdf)>.
- Byron, A., Kihn, P., Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An International and market research-based perspective. Melbourne Area, Aus.: McKinsey & Co. <[www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~media/Reports/SO/Closing\\_the\\_talent\\_gap.ashx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SO/Closing_the_talent_gap.ashx)>.
- Communiqué of the Conference of Ministers (2003). Realising the European Higher Education Area responsible for Higher Education. Berlin on 19 September 2003. <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>>.
- Demetrio, D. (1991). *Tornare a crescere*. Milano: Guerini & Associati.
- ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education. <[www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)>.
- EUA-European University Association. <[www.eua.be](http://www.eua.be)>.

- EUCEN-The European Association for University Lifelong Learning <[www.eucen.eu/](http://www.eucen.eu/)>.
- European Council (2011). *Documento di discussione della presidenza in preparazione della sessione del Consiglio (Istruzione, gioventù, cultura e sport)* del 19 e 20 maggio 2011, *Politiche di prevenzione per contrastare l'abbandono scolastico di bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, compresi i Rom*. <[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/it/educ/123461.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/educ/123461.pdf)>.
- European Council (2011, 9035/26/4/11). Proposta di raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/abbandono\\_scolastico.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/abbandono_scolastico.pdf)>.
- European Council (2011, C 70/01). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:IT:PDF>>.
- European Council (2011, ET 2020). A strategic framework for European cooperation in education and training. Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>>.
- Goe, L., Bell, C., Little, O., (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. <[www.tqsource.org/publications/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf](http://www.tqsource.org/publications/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf)>.
- Johnson, J. (2009). Supporting Teacher Effectiveness. The View from Generation Y. New York, NY: Public Agenda. <<http://www.learningpt.org/pdfs/Oct29WhatWorksPresentation.pdf>>.
- Modica, L. (2007). Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi. <[www.sis-statistica.it/files/cun/mod\\_dott.pdf](http://www.sis-statistica.it/files/cun/mod_dott.pdf)>.
- OECD-CERI (2007). *Evidence in education: linking research and policy*. Paris: OECD Publishing. <<http://www.oecd.org/dataoecd/27/14/38797034.pdf>>.
- Tuning Educational Structures Europe. <[www.tuning.unideusto.org](http://www.tuning.unideusto.org)>.

