



formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale
di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno X • Numero 1 • 2012

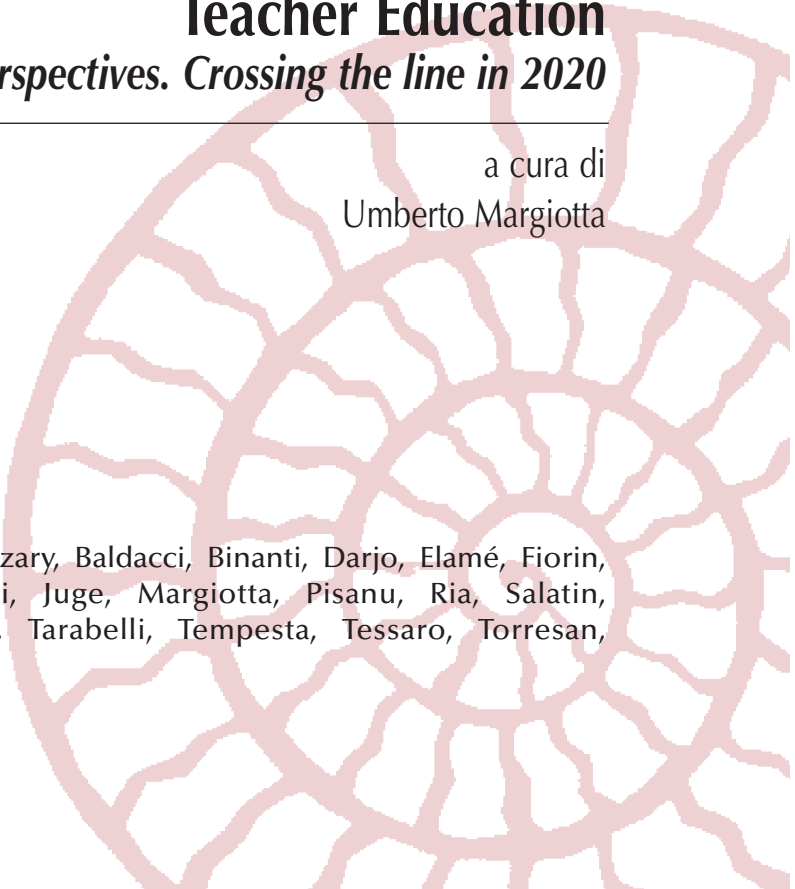
La formazione degli insegnanti *Prospettive di Ricerca. Traguardo 2020*

Teacher Education *Research Perspectives. Crossing the line in 2020*

a cura di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Alessandrini, Amilhat-Szary, Baldacci, Binanti, Darjo, Elamé, Fiorin, Fonte, Gentile, Guzzi, Juge, Margiotta, Pisanu, Ria, Salatin, Sangiuliano, Sinkovic, Tarabelli, Tempesta, Tessaro, Torresan, Valtellina, Volpi



DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Peticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polese (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzuril (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esho Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghello: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2012: Daniele Morselli, Daniela Mario (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE: APRILE 2012

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Comitato di referee



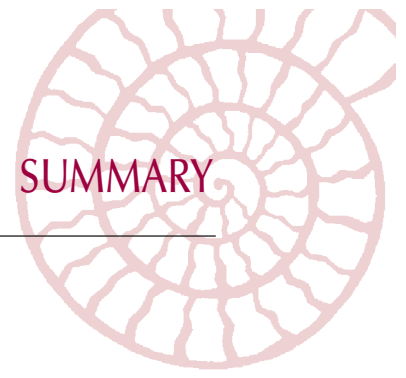
Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, *Università Cà Foscari, Venezia*

Esperti invitati per il 2011

Prof.ssa Jenny Aguilera, *Università Nazionale di Asunción, Paraguay*
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, *Università di Roma 3*
Prof.ssa Marguerite Altet, *Università di Nantes, Francia*
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, *Pontificia Universidad de Colombia*
Prof. Yves André, *Università di Grenoble, Francia*
Prof. Paolo Emilio Balboni, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Massimo Baldacci, *Università di Urbino*
Prof. Jean-Marie Barbier, *CNAM, Parigi*
Prof. Luigino Binanti, *Università del Salento*
Prof. Kostantinos Christou, *University of Cyprus, Nicosia*
Prof. Gustavo Constantino, *Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina*
Prof.ssa Carmel Mary Coonan, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Jean David, *Università di Grenoble, Francia*
Prof. Mario Di Mauro, *Università Cà Foscari, Venezia*
Dott.ssa Irina Divora, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Mary Rose Dore, *Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile*
Prof. Michel Fabre, *Università di Nantes, Francia*
Prof. Néstor Fernández Lamarra, *Universidad de Tres de Febrero*
Prof. Reuven Feuerstein, *Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele*
Prof. Italo Fiorin, *Università LUMSA, Roma*
Prof. Gordon Fisher, *Università di Harvard, USA*
Prof.ssa Mariane Frenay, *Università Cattolica di Lovanio*
Prof.ssa Olga Galatanu, *Università di Nantes*
Prof. Mario Galzigna, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Giuseppe Grendene, *Università di Verona*
Prof. Pascal Guibert, *Università di Nantes, Francia*
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, *Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción*
Prof.ssa Ausra Janulienė, *University of Vilnius*
Prof.ssa Maria Jodłowiec, *University of Krakow, Poland*
Prof.ssa Monika Kovacs, *University of Budapest*
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, *Universidade do Amazonas*
Prof. Carmelo Majorana, *Università di Padova*
Prof. Giuseppe Milan, *Università degli studi di Padova*
Prof.ssa Luigina Mortari, *Università Di Verona*
Prof. Philippe Mustière, *Università di Nantes, Francia*
Dott.ssa Ivana Padoan, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, *Unisul, Florianopolis, Brasile*
Prof. Paolo Peticari, *Università di Bergamo*
Prof. John Polesel, *Università di Melbourne, Australia*
Prof. Agostino Portera, *Università degli Studi di Verona*
Prof. Mario Quaranta, *Università di Padova*
Prof.ssa Daniela Ramos, *Università di Santa Catarina, Brasile*
Dott. Demetrio Ria, *Università del Salento*
Prof. Arduino Salatin, *Università IUSVE, Venezia*
Prof.ssa Anna Rita Sartori, *Università Federale di Pernambuco*
Prof. Georges Sawadogo, *Università di Koudougou, Burkina Faso*
Prof.ssa Raffaella Semeraro, *Università degli studi di Padova*
Prof.ssa Inna Semetsky, *Università di Newcastle, Australia*
Prof. Marcello Tempesta, *Università del Salento*
Prof. Oscar Parra Trepowsky, *Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción*
Prof. Alain Vergnioux, *Università di Caen, Francia*
Prof. Friedrich Wittib, *Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria*

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione&Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.



- 9 **Editoriale** di **Umberto Margiotta**
Editorial by **Umberto Margiotta**

SAGGI / ESSAYS

- 15 **Umberto Margiotta**
 Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico
A policy for school staff's in-service training
- 35 **Claudio Volpi**
 Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi
Transformation in teachers' professionalism: models and problems

STUDI / STUDIES

- 47 **Giuditta Alessandrini**
 La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020
The training of teachers and trainers: 2020 outlooks
- 61 **Massimo Baldacci**
 Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro
Training and teaching: working notes
- 67 **Luigino Binanti**
 La formazione degli insegnanti. *Evidence Based Research* e *European Benchmarks*
Teacher training: Evidence based research and the European benchmark
- 73 **Italo Fiorin**
 Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti
Pedagogical research and teacher education
- 85 **Demetrio Ria**
 Il problema dell'affidabilità per la formazione degli insegnanti
The problem of reliability in teacher education
- 95 **Arduino Salatin**
 Formare gli insegnanti tra formale ed informale
Teacher education and the formal-informal divide
- 105 **Fiorino Tessaro**
 Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione
Competence development: Indexes and processes for an evaluation model

RICERCHE / RESEARCH

- 123 **Marcello Tempesta**
Modelli di ricerca sulla Teacher Education in Francia
Research models on Teacher Education in France
- 133 **Maurizio Gentile**
Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti
Educational innovation and teacher professional growth
- 149 **Paolo Torresan**
Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi formativi
Transactional Analysis's motivational model as a frame for the observation and evaluation of the educational and training paths
- 171 **Francesco Pisanu - Silvia Tarabelli**
Scuole nelle reti: un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole
Schools within networks: An exploratory investigation on the structure and functioning of schools' local networks
- 187 **Anna Guzzi**
La teoria della letteratura come didattica: un esempio borghesiano di knowledge transforming
Theory of literature as didactics: A Borges-style example of knowledge transforming
- 203 **Esoh Elamé - Anne Laure Amilhat-Szary - Lionel Juge**
Le rappresentazioni sociali degli insegnanti della scuola secondaria sullo sviluppo sostenibile e sui proprio ruoli nell'ambiente scolastico
Social representations of secondary school teachers on sustainable development and their roles in the scholastic environment

RECENSIONI / REVIEWS

- 233 **Enrico Valtellina**
Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)
- 236 **Maria Sangiuliano**
Rosi Braidotti, *Transpositions: on nomadic ethics*
- 239 **Valentina Fonte**
Thorwald Dethlefsen, Rüdiger Dahlke, *Malattia e destino. Il valore e il messaggio della malattia*
- 244 **Valérie Darjo**
Elena Valentini, *Università nella rete-mondo. Modelli teorici e così di e-learning nelle università straniere*
- Eva Sinkovic**
OCDE, *Innovating to Learn, Learning to Innovate*

247 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Crediamo nel valore del corpo docente, nella sua intrinseca possibilità di essere motore del cambiamento, se non altro per la possibilità, confinata alla propria classe, di andare controcorrente, di lavorare con la consapevolezza che esso persegue obiettivi di ampio respiro, inglobato in una concezione dell'uomo che lo vuole padrone del proprio tempo. Crediamo altresì che lo stesso corpo docente abbia linfa vitale per direzionare il cambiamento senza direttive legate alla mera logica politico-economica, ma che questa circoli ancora su spazi contenuti, dove alimenta e nutre le convinzioni di pochi, perché priva di confronto e sostegno.

Eppure, buona parte degli insegnanti chiede di misurarsi nelle pratiche, di avere strumenti fruibili fin da subito, senza dover porre attenzione alle intrinseche responsabilità che la scelta comporta, senza dover più "vivere" la propria professione. Non ci chiediamo, in questa sede, perché la classe docente sia arrivata a questo, sappiamo bene che potremmo stilare una lunghissima lista dove confluirebbero motivazioni legate a fattori storici, politici e sociali. Ricordiamo, piuttosto, il numero consistente di insegnanti pronti a discutere con serietà della loro identità professionale e senza timore di confrontarsi, per ricavare qualcosa da cui far agire la formazione permanente, strutturare un curriculum ecologico di longlife learning che coinvolga il corpo docente non come esecutore, ma costruttore di didattiche esplicative, arricchite di significati e di senso critico.

Le sfide che i docenti devono affrontare sono, per lo più, condivise in tutta l'Unione Europea. La prospettiva di insieme della professione di docente in Europa si articola secondo le seguenti caratteristiche (COM 2007, SEC 931-933, 12):

- Si tratta di una professione per la quale occorrono *qualifiche specifiche*. (Ogni insegnante deve possedere una conoscenza approfondita della sua materia, una buona formazione pedagogica, le qualifiche e le competenze necessarie per orientare e sostenere i discenti, nonché la capacità di comprendere le dimensioni sociali e culturali dell'istruzione).
- Si tratta di una professione che comporta un *apprendimento lungo tutto l'arco della vita*. (Gli insegnanti stessi riconoscono l'importanza dell'acquisizione di nuove conoscenze e devono essere in grado di innovare e utilizzare efficacemente le informazioni acquisite).
- Si tratta di una professione interna a *una comunità professionale e a una comunità sociale*. (Determinante, per un docente, è la capacità di instaurare

relazioni dotate di senso a partire dalle classi, alla comunità professionale, alle famiglie e, più in generale, alla comunità sociale).

In tale contesto internazionale, quale formazione iniziale e continua si prospetta per i nostri insegnanti più motivati e consapevoli? L'osservazione del settore ci informa che, nella formazione iniziale, l'ombelico del mondo è la "disciplina" che nei curricula delle lauree, e ora anche dei TFA, rappresenterà il fulcro d'intervento. D'altra parte, la formazione continua ci appare come un buco nero: una struttura predisposta per fare cosa, come, quando e con chi, ancora non è dato di saperlo. Nel frattempo nelle istituzioni scolastiche autonome arrivano scarsi fondi per l'aggiornamento dei docenti; i collegi dei docenti non si esprimono, al più subiscono la delibera del dirigente scolastico.

Gli insegnanti sono stati lasciati soli nell'acquisizione di quelle solide competenze, necessarie a costruire l'identikit del nuovo docente: dall'intreccio tra profilo culturale e professionale emerge l'idea di un insegnante colto e competente, esperto della promozione dell'apprendimento mediante insegnamento, insieme *architetto* dei contesti di apprendimento in presenza e a distanza e *artigiano* della didattica, che reinventa continuamente la propria professione, *tutor* relazionale e metodologico. (Cfr. Ministère de la Communauté française 2002). Quando tali competenze andavano invece accompagnate e sostenute attraverso la formazione permanente capacità e attitudini professionali e personali mirate a un profondo cambiamento di mentalità da parte dei docenti stessi, coerentemente con quei cambiamenti strutturali introdotti dall'autonomia scolastica che costringono gli insegnanti a ripensare il proprio ruolo e la propria posizione professionale in relazione agli allievi, alle famiglie e ad altre istituzioni attive sul territorio. (Cfr. Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud 2001).

Sull'avanzare delle riforme è prevalso l'immobilismo (per inerzia politica, peso dei corporativismi ...); si sono attestate situazioni di stallo e sempre più si impone la sensazione di un perenne "ricominciare daccapo", malgrado non sia mancata tra gli insegnanti, in molte situazioni, la volontà di tracciare "dal basso", sperimentalmente, percorsi culturali e metodologici di innovazione, ma che non si sono tradotti in un innalzamento dei livelli per tutto l'universo scolastico.

Una formazione qualificata si costruisce con una volontà politica concreta, con ideali alti e consapevolezze mature e partecipate; con l'innovazione della ricerca educativo-formativa, con l'impegno nel dotarsi di strumenti e metodi adeguati, sulla scorta di saldi e rigorosi contesti di pensiero.

Per affrontare le numerose sfide educative, sarà sempre più necessario, da un lato, avere a disposizione un numero sufficiente d'insegnanti qualificati per mantenere e migliorare la qualità della professione docente in relazione ai cambiamenti e alle aumentate domande sociali, dall'altro, assicurare che lo sviluppo professionale continuo sia una parte integrante della professione docente e non un extra opzionale o una priorità secondaria.

È il caso di avanzare l'idea di apprendimento organizzativo, sia come prospettiva di bilanciamento tra i due obiettivi fondamentali dell'educazione democratica - l'autonomia e la capacità di funzionare come membri della società - sia come opportunità di sviluppo professionale degli insegnanti, al fine di superare gli aspetti contraddittori dell'insegnamento, relative a obiettivi e valori educativi che cambiano rapidamente.

Ricordando come in ambito internazionale si riconosca alla formazione in servizio un ruolo strategico per promuovere sia la qualificazione professionale sia la differenziazione dei ruoli - infatti, è ampiamente riconosciuto che la

formazione iniziale degli insegnanti non può fornire tutte le conoscenze e competenze necessarie per lo sviluppo professionale continuo e progressivo, – dice Previtali (2011, 2) che la formazione degli insegnanti deve essere vista come un processo che occupa e qualifica l'intera carriera professionale di ogni insegnante e non come una realtà supplementare accessoria. Se il miglioramento della qualità degli insegnanti è uno dei principali obiettivi dei sistemi d'istruzione europei. La formazione in servizio non potrà che essere:

- mirata allo sviluppo di un profilo professionale atteso;
- curata e certificata nella sua qualità;
- deve comprendere percorsi di lunga durata e non solo sporadici ed occasionali;
- deve essere documentata e valutata.

Solo a queste condizioni si può costruire un sistema in cui la formazione continua diventi un sistema di qualificazione professionale certificato con possibilità di differenziazione di carriera. Il cuore pulsante che dà vita e anima tale impianto è la libera intraprendenza allo sviluppo e al miglioramento professionale dei docenti dentro un sistema di regole e incentivi. (Previtali 2011, 2-3).

In stretta continuità con il volume precedente - *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti* – che presentava i lavori di ricerca di dottori e dottorandi della SIREF Summer School 2011, le relazioni degli esperti e i contributi di ricerca che Compongono il vol. 1/2012 di *Formazione&Insegnamento* offrono indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia sulla formazione degli insegnanti e dei formatori. Sono, infatti, serviti a identificarne punti di forza e di debolezza, *in vista di un progetto di ricerca che modellizzi e orienti la ricerca sulla formazione dei formatori e degli insegnanti.*

Le tre sezioni del volume – Saggi, Studi, Ricerche – approfondiscono le tematiche inerenti la formazione degli insegnanti secondo prospettive di ricerca che tengono conto dei traguardi fissati nel 2020 dall'Unione Europea.

La sezione *Saggi* si apre con il contributo di Umberto **Margiotta**, che esamina i punti di forza e di debolezza delle politiche in atto sulla formazione in servizio del personale scolastico e avanza alcune proposte per un progetto d'insieme per la formazione in servizio del personale scolastico, - nell'ottica della formazione continua globale, permanente, collaborativa e transdisciplinare, rivolta ad adulti. A seguire, un saggio inedito di Claudio **Volpi**, *Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi*, da poco venuto alla luce, che affronta con un'analisi attuale e lucida i problemi della professionalità docente e le cause dell'attuale stato di crisi della funzione docente.

La sezione *Studi* è arricchita dai pregevoli contributi di: Giuditta **Alessandrini**, sugli outlooks 2020 della formazione degli insegnanti; Massimo **Baldacci**, che analizza i rapporti tra formazione e insegnamento attraverso efficaci working notes; Luigino **Binanti**, affronta la formazione degli insegnanti in relazione all'Evidence Based Research e agli European Benchmarks; Italo **Fiorin** approfondisce i temi della ricerca pedagogica relativi alla formazione degli insegnanti; Demetrio **Ria**, esamina il problema dell'affidabilità, per la formazione degli insegnanti; Arduino **Salatin** ne analizza gli aspetti formativi in contesti formali e informali; Fiorino **Tessaro** affronta lo specifico dello sviluppo della competenza del docente.

La sezione *Ricerche* si avvale degli specifici lavori di ricerca di: Marcello **Tempesta**, che si concentra sui modelli di ricerca sulla Teacher Education in Francia; Maurizio **Gentile** che presenta e discute un modello di formazione in servizio articolato in due dimensioni, pensato per la gestione di progetti di innovazione educativa basati su modelli didattici integrati (MDI); Paolo **Torresan** propone il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare i percorsi formativi dei docenti; Francesco **Pisanu** e Silvia **Tarabelli** presentano gli esiti di un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole; Anna **Guzzi** esamina i risvolti della teoria della letteratura intesa come didattica partendo dall'esempio borghese di knowledge transforming; Esho **Elamé**, Anne Laure **Amilhat-Szary**, Lionel **Juge**, infine, presentano una ricerca internazionale sulle rappresentazioni dello sviluppo sostenibile degli insegnanti della scuola secondaria, guidandoci all'analisi delle differenti concezioni e approcci dello sviluppo sostenibile applicati nel contesto scolastico.

Per non concludere, seguono alcune recensioni pensate specificamente per contribuire alla formazione degli insegnanti e dei formatori e anche offrire loro strumenti innovativi per la formazione e l'auto-formazione. Si tratta delle recensioni dei testi di: Michel Foucault, *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*, sviluppata da Enrico **Valtellina**; Rosi Braidotti, *Transpositions: on nomadic ethics*, trattata da Maria **Sangiuliano**; Thorwald Dethlefsen, Rüdiger Dahlke, *Malattia e destino. Il valore e il messaggio della malattia*, introdotta da Valentina **Fonte**; Elena Valentini, *Università nella rete-mondo. Modelli teorici e casi di e-learning nelle università straniere*, approfondita da Valérie **Darjo**; Eva Sinkovic, infine, esamina il documento OCDE *Innovating to Learn, Learning to Innovate*.

Il gruppo di autori ha maturato nel tempo i lavori di riflessione, di analisi e di ricerca riuniti in questo volume, che ci sembra contribuire in modo rilevante al ripensamento dello stato della questione e alle prospettive di ricerca sulla formazione di insegnanti e formatori, compatibilmente con gli European Benchmarks 2020.

Senza bisogno di ulteriori presentazioni, auguro a tutti una buona lettura.

Riferimenti bibliografici

- Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007): *Comunicazione della commissione al Parlamento europeo ed al consiglio "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti"*. SEC(2007) 931; SEC(2007)933.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant, le métier change, la formation aussi*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (eds.), (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Previtali, D. (2011). *Profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti. Dai profili professionali ad un sistema di formazione e di certificazione per la qualificazione e la differenziazione delle professionalità nella Provincia Autonoma di Trento*. Trento: IPRASE del Trentino.

Saggi / Essays





Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico

A policy for school staff's in-service training

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

«[...] come potete assegnare premi se tutti hanno fallito il bersaglio? Disse Alice. Alcuni, disse la Regina, hanno fallito più di altri; abbiamo cioè una regolare distribuzione di colpi mancati, il che significa che possiamo dimenticare il bersaglio». (Lewis Carrol, *Alice nel Paese delle meraviglie*)

ABSTRACT

This article reflects upon the actual problems linked to teachers' in-service training, which seems to be pervaded by the concern of specializing them according to even more restricted perspectives. Instead, scientific communication is actually developing systemic links and cross-relations, thus answering to the demand for transversal or at least integrated professionalism. The planning of in-service training requires us to deal with an apparatus that allows internal regulation of the educational system; moreover, it requires human resource policy. Accordingly, this paper offers some proposals for a comprehensive project aimed at the development of school staff's in-service training. It does so by abiding the perspective of life-long, continuous, global, permanent, cooperative, trans-disciplinary, adult-oriented training. The foreseen goal is that of widening teachers' expertise in the fields of personal and communal interaction with pupils, together with an increased awareness of the situated context, of the way institutions work, and of the general environment. It claims that, if she wants to support coherent political choices, one has to consciously face the need for an academic featuring of the system that permanently trains both teachers and trainers.

Il contributo riflette sui problemi attuali connessi alla formazione in servizio degli insegnanti, che sembra pervasa dalla preoccupazione di specializzarli secondo ottiche ancora più settoriali, mentre vanno sviluppandosi rapporti e intersezioni sistemiche all'interno della comunicazione scientifica, e sempre più si avverte l'esigenza di promuovere, nei contesti produttivi scientifici, la formazione di professionalità trasversali o comunque integrate. E poiché progettare la formazione in servizio significa, innanzitutto, porsi nell'ottica di dover trattare con un dispositivo di regolazione interna del sistema educativo, e di dover pianificare, in sostanza, una politica del personale, il testo avanza alcune proposte per un progetto d'insieme per la formazione in servizio del personale scolastico, – nell'ottica della formazione continua globale, permanente, collaborativa e transdisciplinare, ri-

volta ad adulti, – che possa progressivamente allargare la padronanza docente in ordine all’interazione personale e collegiale con gli allievi e con il contesto situazionale, al funzionamento dell’istituzione, all’ambiente. Nella consapevolezza che, volendo avviare una politica coerente, occorre misurarsi con la caratterizzazione necessariamente universitaria del circuito attuale della formazione permanente degli insegnanti e dei formatori.

KEYWORDS

In-service teacher training, Educational policies, Life-long learning, Training of teachers and trainers.

Formazione in servizio degli insegnanti, Politiche formative, Longlife Learning, Formazione dei formatori.

1. I problemi della formazione in servizio

La situazione attuale della condizione docente, pur in vista delle fortissime pressioni sociali cui è sottoposta, va sempre riguardata con equilibrio. Occorre cioè riconoscere che il personale direttivo e docente riesce ad assicurare, pur tra molte contraddizioni, l’essenziale dei compiti che gli vengono assegnati. Ogni riconoscimento delle qualità profonde del nostro sistema educativo va considerato eccessivo, dunque interessato. Occorre cioè guardarsi dalla denuncia del basso livello intellettuale e tecnico degli insegnanti, che va assumendo oggi toni sempre più inflazionati, se non ossessivi. È vero che il ruolo e la professionalità docente si sono talmente complicati da fornire un quadro confuso e incerto agli stessi insegnanti, circa i loro bisogni formativi. È anche vero, però, che posizioni di natura elitaria continuano a produrre giudizi tanto scontati quanto severi sulla scuola, facendo riferimento a un passato idealizzato (per non dire mitico).

In realtà ricerche internazionali e nazionali vanno confermando il fatto che non si tratta di un abbassamento medio delle conoscenze nelle nuove generazioni: si tratta, piuttosto, di un incremento di dispersione nei risultati di apprendimento. Più precisamente, è cresciuta enormemente *l’eterogeneità dei livelli ritenuti medi di apprendimento*, da un istituto scolastico all’altro, da una classe all’altra, o anche all’interno di una stessa classe.

Si potrebbe dire piuttosto che, rispetto agli anni ‘90, se vi è permanenza di livello, essa si dà nell’*assenza di modernizzazione e di miglioramento dell’insegnamento e degli ambienti di apprendimento nella scuola* (Cfr. Cochran-Smith 2005). Da tutto questo non possiamo escludere gli effetti perversi delle riforme.

L’innovazione didattica e metodologica che le riforme richiedevano agli insegnanti presupponevano la messa in comune di esperienze didattiche, ma anche un aggiornamento sistematico sulle tecniche di osservazione, di lavoro di gruppo, di programmazione educativa e di progettazione didattica, di valutazione formativa, di valutazione di sistema. (Cfr. COM 2007, 392; OECD 2008).

C’era, come c’è bisogno, di molto di più che di un periodico irroramento di conferenze e corsi di cosiddetto “aggiornamento” (Cfr. Dordit 2011). Si trattava di impostare azioni sistemiche di formazione continua, preparate con cura e secondo piani nazionali che avrebbero poi dovuto progredire grazie a metodiche valutazioni dell’efficacia e della trasferibilità dei processi innescati e dei risultati raggiunti. In realtà queste precauzioni sono mancate totalmente nel governo della scuola italiana. (Vedi European Commission/Eurydice 2002),

La necessità di sostanziare la modernizzazione del Paese con misure di sviluppo e di democratizzazione della scuola, i problemi connessi alla preparazione dei giovani alla vita attiva, le modificazioni dei curricula universitari rapportati alla dinamica in evoluzione dei profili professionali, la crescente competizione mondiale in ambito tecnologico ed economico, richiedono misure rapide e sostanziali per la qualificazione del personale in servizio e per l'omologazione e l'accreditamento della formazione iniziale. Tutto ciò può concorrere a definire i contorni della posta in gioco.

A differenza di altri Paesi, infatti, la sfida si apre in condizioni nient'affatto sufficienti: non disponiamo di équipes di formatori, né di un sistema normativo, operativo ed economico che sia stato finora pensato e programmato a tale scopo. (Cfr. Keeling 2006).

Non disponiamo di una tradizione né di un patrimonio di attenzioni teoriche e di sperimentazione verso la formazione iniziale e continua intese come sistema, né forse sappiamo ancora con precisione donde sarà possibile trarre le risorse per una sua governance che sia tale da ottimizzare le prospettive di investimento.

Gli stessi consensi sugli obiettivi e sulle urgenze della formazione in servizio – a dispetto delle forme imponenti che va assumendo l'espressione di convergenze da parte delle organizzazioni sindacali, dei movimenti educativi, delle associazioni professionali degli insegnanti e di quelle scientifiche – non possono mascherare le contraddizioni rilevanti che invece occorre sceverare con cura. Non possiamo, infatti, nasconderci il fatto che lavoriamo ancora all'interno di un quadro di premesse: e questo, in pedagogia e in politica scolastica, proprio quando vanno sviluppandosi rapporti e intersezioni sistemiche all'interno della comunicazione scientifica, e sempre più si avverte l'esigenza di promuovere, nei contesti produttivi scientifici, la formazione di professionalità trasversali o comunque integrate (Cfr. Hudson 2007). Invece si assiste alla preoccupazione di specializzare, secondo ottiche ancora più settoriali, gli insegnanti. Si criticano, giustamente, i curricula formativi attuali di formazione universitaria dei futuri insegnanti, senza però che si giunga a mettere in questione la natura e l'articolazione stessa dei corsi di laurea universitari.

Tutto ciò provoca un interessante riverbero sulle linee stesse di ricerca e sulle soglie di consapevolezza sulle quali finisce per attestarsi il dibattito: ci si preoccupa correttamente di sceverare i problemi connessi alla durata della formazione iniziale e alla relativa ingegneria corsuale in sede accademica. Ma gli aspetti qualitativi essenziali dei curricula formativi non vengono trattati, e tanto meno individuati organici correttivi, che risulti possibile introdurre da subito per il rinnovamento della didattica universitaria. (Cfr. Commission of the European Communities 2007; European Commission 2002; 2005; 2005; 2005b; 2008)

Infine, le proposte che generalmente si avanzano, in merito alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, difettano quasi sempre del farsi carico di un'analisi concreta delle resistenze al cambiamento registrabili all'interno del sistema scolastico nazionale; in ordine almeno a due problemi: a) le ragioni della profonda diffidenza che il sistema scolastico prova nei confronti dell'Università; b) le ragioni che il movimento associativo trova nei confronti di una qualsiasi iniziativa di razionalizzazione, promossa dall'Amministrazione centrale, del sistema scolastico.

Tutto ciò induce il rischio di progettare senza ponderare anticipatamente il rapporto che viene a originarsi tra tensioni e conflitti già esistenti in seno al personale scolastico, per un verso, e innovazione strutturale, per l'altro. Ma soprattutto

sembra provocare negli interlocutori una paradossale caduta di responsabilità rispetto al destino del sistema nel suo complesso, ovvero ad una speculare enfasi di responsabilizzazione ideologica, soprattutto tra le Associazioni professionali degli insegnanti; e tradisce, piuttosto, la preoccupazione sul destino degli spazi di parza finora ricoperti o esercitati, spesso in surroga o in supplenza dello Stato.

D'altra parte la situazione appare tale che sarebbero difficilmente scusabili quei decision-makers del momento, i quali si assumessero la responsabilità di diffondere tra gli insegnanti la credenza implicita o esplicita nell'onnipotenza della formazione (iniziale e continua). Essi non ripeterebbero che un gioco ormai scontato: rinverdire i fasti illusori dell'onnipotenza dell'educazione rispetto al cambiamento sociale.

Per un progetto coerente di formazione in servizio e che voglia proporsi secondo un *progress* controllabile e ripetibile di efficacia, occorre invece rispettare le cinque seguenti condizioni:

- *assegnare priorità all'utenza;*
- *assicurare una articolazione* (non solo funzionale, ma altresì teorica) tra formazione iniziale e formazione in servizio tale da sviluppare opportunità sistemiche di interazione e di integrazione tra diverse funzioni e carriere professionali sia del personale scolastico che di quello extra-scolastico;
- *progettare, all'interno della riconosciuta impossibilità* di dissociare la formazione del personale scolastico dall'evoluzione del sistema formativo allargato;
- *farsi carico di un'analisi lucida, metodica, ricorrente* delle contraddizioni, dei conflitti e degli effetti perversi che possono emergere dalle varie riforme del sistema scolastico;
- *aver chiaro, infine, che non potrà mai esserci* – soprattutto in materia di formazione in servizio – *una riforma "finita"*. Ovvero un dispositivo pronto per essere sistematicamente ripetuto. Si tratta, invece di un progetto che dovrà caratterizzarsi per alcuni elementi di continuità (rigore, funzionalità, integrazione dei servizi e delle risorse); ma che abbia nella sua articolazione territoriale una flessibilità di comportamenti e di azioni tale da inventare risposte appropriate a tutto il trend evolutivo dei rapporti tra domanda e offerta formativa. Occorre pertanto impegnarsi per l'elaborazione e pronta attuazione di una Legge-quadro sulla formazione del personale scolastico.

2. Un progetto di sistema per la formazione in servizio del personale scolastico

2.1. *Priorità alla formazione continua e allo sviluppo professionale degli insegnanti*

L'eterogeneità dei ruoli professionali, la stratificazione di riforme o mini-riforme spesso incompiute o svuotate, un neo-centralismo di dubbia efficacia nel governo della scuola, la rilevanza del numero di persone interessate, l'assenza di articolazioni dinamiche tra funzione, formazione e carriera, l'esistenza di relazioni ancora troppo formali tra il sistema "tolemaico" della scuola e l'universo socio-economico e culturale del suo contesto, sono tutti elementi che segnano la complessità del progetto e fanno disperare sulla possibilità di una innovazione incisiva e profonda della qualità dell'istruzione. La formazione in servizio è uno degli strumenti per superare gli inconvenienti derivanti da una diversità eccessiva.

Ma non può pervenire da sola alla loro soluzione. Inoltre essa richiede alcune condizioni urgenti su cui è doveroso intervenire, in via preliminare, da parte dei decision-makers del sistema.

L'unificazione auspicabile delle diverse categorie di insegnanti, ad esempio, sarebbe una strategia poco credibile se il loro orario di servizio non fosse oggetto di misure di razionalizzazione e di equilibratura comparativa tra i rispettivi carichi di lavoro dei diversi ordini scolastici. Inoltre, il carattere urgente di tali misure non deve mascherare il fatto che bisogna tendere a concepire il servizio docente non più come una pura sommatoria di ore di insegnamento (per giunta distinte secondo discipline diverse le une dalle altre) ma come servizio professionale a caratterizzazione specifica metodologico-didattico-formativa. L'unificazione dei ruoli, poi, resterebbe un fatto puramente amministrativo se l'armonizzazione dei profili professionali non si accompagnasse a quella delle pratiche di servizio non solo didattico ma anche organizzativo... al servizio degli studenti e delle famiglie.

In ogni caso l'urgenza e la priorità da attribuire alla formazione in servizio discendono dalla banale constatazione che, entro i prossimi cinque anni, fra turnover e immissione di nuovi insegnanti, la mobilità professionale degli insegnanti non riguarderà che una quota oscillante tra il 5 e il 9% circa della popolazione docente complessiva della scuola italiana. Dunque *la formazione in servizio non può iscriversi in un'ottica di tamponamento*. È piuttosto necessario cominciare col rifiuto, sia terminologico che gestionale, del termine "aggiornamento"; e col rifiuto di imbrigliare la formazione in servizio dentro lo schema dei corsi e delle conferenze. Occorre invece pensarla e progettarla in termini di *azioni cooperative di studio-lavoro*, come processi strutturati e sequenziali, pianificati nel dettaglio, aperti ad una metodica valutazione di efficacia, progettati come attività modulari di breve, medio, lungo periodo, mirate all'informazione, o alla sensibilizzazione, o all'addestramento o, infine, alla riqualificazione del personale scolastico (una volta accertati ovviamente i bisogni specifici, i livelli e i vincoli dei diversi contesti locali o istituzionali entro cui si esprime la domanda formativa).

Progettare la formazione in servizio significa innanzitutto, porsi nell'ottica di dover trattare con un dispositivo di auto-regolazione interna del sistema educativo, e di dover pianificare, in sostanza, una politica del personale. Le conseguenze sono evidenti.

2.2. Una formazione per adulti

La formazione in servizio si rivolge ad adulti, di cui almeno il 70% supera i 45 anni di età. Essa deve quindi organizzarsi nel tempo, strutturarsi istituzionalmente ed effettuarsi in modi che privilegino attività di negoziazione, valutazione e incentivazione della personalità adulta del soggetto, allo scopo ultimo di incentivare la formulazione di un piano individuale e personalizzato di formazione continua, non esclusivamente e rigidamente legato alle opportunità scolastiche, ma capace di padroneggiare quelle che offre l'intero contesto sociale e culturale di appartenenza. Tutto ciò ha una prima rilevante conseguenza per l'approccio all'ideazione stessa delle attività di formazione in servizio: ci riferiamo al fatto che, mai come in questa occasione, è priva di senso nonché deviante la distinzione tra metodi e contenuti. I metodi – oggetto anche di un corso o di uno stage di addestramento all'uso di particolari tecniche didattiche o nuove tecnologie infor-

matiche applicate alla didattica – ebbene quei metodi sono essi stessi dei contenuti di formazione. Dunque la progettazione degli interventi formativi a favore dei docenti dovrà preoccuparsi di mantener distinti due aspetti o indicatori, rispetto ai quali valutare, ciclicamente, durante la loro attuazione, gli interventi stessi: *quello soggettivo*, legato alle verifiche di efficacia del piano rispetto ai mutamenti di atteggiamento, di professionalità, di competenza realizzati; *quello istituzionale*, legato invece alle continue verifiche di fattibilità e di ripetibilità dell'esperienza.

Rispetto al primo non si ripeterà mai a sufficienza che la formazione continua deve farsi carico, insieme, sia della domanda individuale, sia di quella proveniente dagli organismi collegiali di governo locale della scuola, sia di quella istituzionale. Essa dovrà quindi articolare la negoziazione dei piani di formazione con la concertazione locale della loro esecuzione: e questo allo scopo di evitare sia un ritorno verso metodi di conduzione astratta e di formazione estrinseca nelle attività di formazione, sia una regressione verso forme di dipendenza o di evasione nella partecipazione alle attività, sia soprattutto il consolidarsi di vecchie inerzie e clientele all'ombra di un decisionismo posticcio e interessato. Per promuovere invece autonomia e responsabilità della domanda formativa del personale scolastico *occorre che i piani di formazione in servizio riconducano gli insegnanti sui propri passi, a riconsiderare le premesse concettuali, valoriali, epistemologiche e professionali del loro fare*. Siamo convinti cioè che è solo a partire da un approccio siffatto che la formazione in servizio può farsi davvero ricerca didattica ed educativa, programmazione collegiale delle attività scolastiche, progettazione tecnologico-didattica consapevole e diffusa e, dunque, analisi partecipata dei vincoli del mestiere docente, in tutta la sua complessità.

Rispetto al secondo degli aspetti citati occorre invece por mano alla creazione di un *sistema di crediti*, utilizzabile per certificare sia le attività di formazione in servizio promosse dal sistema pubblico di servizi, sia quelle promosse da Agenzie formative private o extra-scolastiche; nonché per certificare le esperienze comunque omologabili alle attività prima indicate. È problema non solo sindacale (ma attinente alla restituzione di dignità sociale alla professionalità docente), l'aggancio del sistema di crediti ad un sistema di incentivi avente carattere non esclusivamente retributivo, che sia a conoscenza di tutti i docenti e che consenta – per la sua flessibilità – a ciascuno di personalizzare il piano di formazione continua in stretta coerenza con quello della propria carriera professionale. È qui, infatti, che si gioca la possibilità di consentire al singolo docente una prospettiva di carriera professionale non solo nell'ambito del sistema scolastico ma, con pari qualità, anche in quello extra-scolastico: e questo sia in andata che in ritorno, e per più volte nell'arco della propria esistenza lavorativa. Per quanto utopica possa essere dichiarata una prospettiva siffatta, essa tuttavia rappresenta l'asse di trasformazione più convincente su cui l'Amministrazione può innestare una manovra gradualistica che punti all'ottimizzazione di efficacia dei servizi cui è chiamata dalle Leggi esistenti. Si pensi all'anno di formazione dei futuri neo-vincitori di concorso. Si pensi a ciò che può significare una sua pianificazione tale da realizzare non solo, e non tanto, un completamento di formazione iniziale, peraltro quasi inesistente; ma soprattutto un'occasione preziosa sia per invitare i neo-docenti ad una ponderazione rigorosa delle prospettive e delle difficoltà di organizzazione e di progettazione del loro insegnamento; sia per fornire loro una motivazione doverosa e non equivoca alle prospettive di carriera professional-culturale, connesse sì all'insegnamento, ma non esclusivamente e rigidamente incentrate su di esso; sia per abituarli a pensa-

re in termini di progressiva personalizzazione delle esperienze di formazione e di auto-aggiornamento ricorrente.

2.3. Una formazione globale e generativa

Va avviato un vivace dibattito e forse va vinta una battaglia culturale, al riguardo: ci riferiamo all'urgenza che le numerose associazioni scientifiche e disciplinari degli insegnanti promuovano una intensa e sollecita *sprovincializzazione* delle loro posizioni. Intendiamo il termine come somma di operazioni culturali che dovrebbe caratterizzare il loro preoccuparsi per gli insegnamenti e gli insegnanti e cioè come: a) approfondimento dello *statuto epistemologico* che legittima non solo il lessico scientifico e disciplinare della propria singola area culturale di riferimento, ma anche la collocazione stessa della disciplina o area scientifica rispetto all'apprendimento delle nuove generazioni; e attuare tale approfondimento come b) individuazione delle *interfacce di funzioni cognitive, comunicative, operative* che l'insegnante è tenuto a far imparare e ad "imparare ad imparare", e sulle quali si fonda l'apprendimento di "competenze" e non solo di "prestazioni", dunque la qualità dell'istruzione, nell'ambito della singola specifica area disciplinare o scientifica di riferimento. A partire da ciò c) *procedere ad un sistematico confronto tra le assunzioni metodologiche privilegiate nel singolo ambito disciplinare e quelle richieste dallo specifico dell'esercizio di professionalità docente*. Il quale ultimo – si noti – non è mai solo il trasmettere, ma è trasmettere più educare; non è mai solo insegnare, ma è insegnare promuovendo una ricorrente e graduale morfogenesi di padronanza cognitiva e operativa negli allievi; non è mai solo accreditare le proprie concezioni scientifiche tra i colleghi e gli alunni, ma è giustificare le proprie scelte culturali e le proprie decisioni didattiche lavorando concretamente e quotidianamente a "migliorare" la qualità della comunicazione didattica sia dentro l'istituzione che nei confronti dell'istituzione stessa. Tutto ciò porterà inevitabilmente a privilegiare d) *una progettazione sistematica e integrata* delle attività di formazione in servizio nelle quali la singola associazione o il singolo esperto vorrà impegnarsi (una progettazione che sia tale, cioè, da promuovere l'aggiornamento delle conoscenze scientifiche e disciplinari specifiche *a partire dalla riconsiderazione delle loro premesse epistemologiche e della loro inevitabile costituzione reticolare*); nonché e) *la produzione di reti accessibili di risorse e di proposte didattiche* che si facciano carico, nel loro specifico, di facilitare quel miglioramento della comunicazione didattica (che è poi comunicazione scientifica, culturale e tecnologica insieme) di cui si diceva. Molti componenti delle associazioni suddette, invece, preferiscono restringersi ad un sacrosanto monito contro le nientologie delle scienze umane, delle cosiddette scienze dell'educazione, delle metodologie formative; in ogni caso, contro i dilettantismi delle didattiche prive di oggetto e di osservabilità. Essi denunciano il fatto che, con l'Università che si ha, occorre preliminarmente impegnarsi in un recupero di conoscenze scientifiche e culturali aggiornate nei docenti (Cfr. Healey 2005). Alla giustezza di tale posizione sfugge, tuttavia (e perché mai?), il fatto che fornire "conoscenze scientifiche aggiornate" significa modificare, spesso radicalmente, la struttura concettuale stessa delle metodologie di ricerca scientifica e le grammatiche sintattiche e concettuali degli ambiti disciplinari di competenza. Ma poiché a tale modifica si accompagna, intrinsecamente, una riorganizzazione profonda dei modi professionali dell'insegnare e dell'apprendere, è dalla tematizzazione di tale mutamento che le associazioni scientifi-

che e i vari esperti disciplinari dovrebbero partire, ove si ponessero una questione seria di efficacia dei propri interventi. In caso contrario, la loro azione si condanna ad essere velleitaria, comunque settoriale, e in conclusione mistificatrice degli assunti di partenza. Sembra davvero di poter dire che molti degli esperti disciplinari che oggi si impegnano, anche con sacrifici personali, nell'aggiornamento scientifico e disciplinare dei docenti, finiscano col trattarli allo stesso modo con cui guardano ai propri studenti universitari. E quando si impegnano nell'attivare servizi universitari per la formazione in servizio dei docenti, non riescono a liberarsi dai limiti di settorialità, di elitarismo, e dalle preoccupazioni di dimostratività soltanto interna delle attività di laboratorio avviate. Basterebbe, invece, che essi facessero carico, allo specifico della loro ricerca, di indagare sulla rete di comunicazione disciplinare che la legittima, e sui dispositivi logico-formali che presiedono allo sviluppo dell'apprendimento all'interno di tale rete, perché i loro interventi si aprano ad una visione generativa dell'insegnamento e della ricerca didattica; e su questa base riconducano la riorganizzazione epistemologica, concettuale e professionale negli insegnanti che avvicinano. (Cfr. Reuter 2006; Zeichner 1983). Basterebbe questo, in verità, perché le preoccupazioni sull'efficacia degli interventi attuati o progettati e sulla ripetibilità dei cambiamenti sia soggettivi che oggettivi ottenuti dagli interventi stessi uscisse dalle brume della nientologia e cominciasse a configurarsi, dinanzi ai loro occhi, come un ambito di ricerca e di produzione scientifica, che ha una grammatica e un lessico propri, per quanto ancora in via di accreditamento sintattico, e che retroagisce inevitabilmente con le assunzioni metodologiche dei loro stessi programmi di ricerca scientifica, fin qui da essi così gelosamente custodite.

Oggi non v'è dubbio che l'insegnante abbia bisogno di essere soprattutto formato a padroneggiare la tensione generativa (di critica e di crescita della conoscenza) che segna la storia interna ed esterna della propria disciplina. Del resto, la qualità dell'istruzione richiesta dalla domanda sociale di istruzione e di formazione nel mondo contemporaneo chiede appunto di misurarsi con i traguardi della competizione e del merito. Né a tale domanda sociale interessa che le preoccupazioni didattiche delle diverse associazioni scientifiche e/o disciplinari servano anche come alibi per operazioni accademiche di potenziamento di cattedre e di posti universitari.

Consegue invece alla sottolineatura generativa e cooperativa della formazione in servizio, il concepirla come una formazione alla professione docente, nella sua *interezza e globalità*. Il docente, cioè, dovrebbe essere prima preparato e poi assistito, in tutti i tipi e momenti della sua attività di lavoro, a "combinare" (e cioè a saper adeguare quanto "combina" ai contesti dentro/fuori in cui opera), tra loro, l'acquisizione di:

- *competenze culturali eccedenti*, e cioè tali da rendere intelligibile, agli allievi, l'evoluzione dei programmi di ricerca in competizione tra loro che forniscono una visione in rilievo (e non statica) dell'area disciplinare specifica di riferimento, attraverso la giustificazione della comunicazione interna alle discipline, ai saperi e ai poteri che hanno storicamente presieduto alla formazione e all'accREDITAMENTO dei paradigmi e delle grammatiche concettuali di area disciplinare specifica;
- *competenze pedagogiche e relazionali*;
- *competenze al management tecnologico-progettuale* delle attività didattiche ed educative.

È a partire da una concezione di base siffatta, mai sufficientemente acquisita e da ampliare e riorganizzare, che può progressivamente allargarsi la padronanza docente in ordine all'interazione personale e collegiale con gli allievi e con il contesto situazionale, al funzionamento dell'istituzione, all'ambiente. È scontato che tutto questo implica un atteggiamento e un lavoro permanente di ricerca. È molto meno scontato, allo stato attuale, sottolineare come tale ricerca si presenti con i connotati fondamentali dello sviluppo professionale del docente.

Quest'ultimo, infatti, sembra proporsi come la frontiera che meglio di altre può soddisfare ai requisiti di globalità e di generatività richiesti dalla formazione in servizio dei docenti. Ma non a tutti è chiaro che lo sviluppo professionale dei docenti costituisce *un progetto sociale, comunitario e cooperativo, rispecchiatesi nei singoli progetti individuali di potenziamento e di miglioramento delle conoscenze scientifiche e delle esperienze professionali*. (Cfr. Snoek, Žogla 2009; Loisel, Lafortune, Rousseau 2006).

È sintomatico osservare come si dia stretta coincidenza tra il tipo di processo (ciclico, cumulativo, ristrutturativo, transattivo, abilitativo), - richiesto dalla formazione in servizio di un personale che si ritiene di non dover allontanare dal lavoro, e i piani di sviluppo professionale. Questi ultimi, infatti, implicano l'attivazione di processi di conoscenza, di simulazione e di co-costruzione dell'innovazione orientati all'emancipazione dei soggetti; esige che si definisca un fine comune ad ambedue e richiede, soprattutto, che si stabilisca un "campo comune" tra di loro, inteso nel senso di "campo di interazioni osservabili e modificabili"; in particolare, *privilegia il cambiamento* (di cui si propone come catalizzatore) e *l'attività di esplorazione, invenzione e metabolizzazione come agenti di cambiamento nei suoi attori*; intende sostanzialmente abituarli a studiare la coerenza tra gli obiettivi e le finalità di un progetto e gli effetti osservati. Così agendo, lo sviluppo professionale promuove essenzialmente una *appropriazione del sapere (talora una sua reinvenzione) attraverso l'arricchimento personale* ed induce, nei suoi protagonisti, una coniugazione profonda della funzione teorica delle conoscenze con le premesse della loro condotta pratica.

È evidente che lo sviluppo professionale implica, nei suoi agenti, lo studio di una situazione complessa; la sua analisi anche teorica, nonché sperimentale, ma condotta nella prospettiva di migliorare la qualità dell'azione (Cfr. Perrenoud 2004). Per questo lo sviluppo professionale assumerà un ritmo ciclico, si svilupperà "a spirale", si ritmerà secondo una serie di tappe o fasi o momenti; si avvarrà di alcuni strumenti metodologici specifici, quali la stesura di rapporti intermedi, l'analisi ripetuta dell'evoluzione dei bisogni negli utenti, il progressivo affinamento delle pratiche di autovalutazione negli stessi, l'analisi di documenti, lo studio di casi, le registrazioni e trascrizioni da *media* audiovisivi, le interviste, l'impiego di osservatori o valutatori esterni, l'uso ripetuto di osservazioni strutturate, di questionari, inventari, check list ecc.

Collegare lo sviluppo professionale alla formazione in servizio dei docenti vuol dire abituarli a descrivere e a padroneggiare progressivamente i metodi che servono a fare ricerca nelle situazioni pratiche di insegnamento-apprendimento. Essi, infatti, ponendosi anche in un'ottica di auto-aggiornamento possono prevederne la realizzazione sotto forma di una sequenza aperta di *cicli di programmazione-analisi*. Durante ciascuno di essi, una persona o un gruppo che vogliano indagare sugli effetti pratici delle loro azioni (didattiche o metodologiche o educative), programmano una serie collegata di attività di ricerca e di sviluppo. Tali cicli comportano, *in linea di massima*, la definizione di un'idea generale, la ricer-

ca di fatti e di osservabili, la definizione provvisoria di un primo piano di azione, la definizione delle ipotesi-guida del piano, la sua concezione sotto forma di azione sperimentale, la definizione anticipata delle ipotesi-guida per la valutazione, la realizzazione del piano, la valutazione di ciò che si ottiene durante il ciclo e al termine del processo, l'analisi e l'interpretazione dei risultati, sia nella forma specifica di prodotti che sotto quella di cambiamenti di atteggiamento, la ridefinizione di un nuovo piano, ecc.

In questo modo verrebbe ad integrarsi non solo lo sviluppo professionale con l'azione, ma queste con il processo di formazione dei soggetti: e si attuerebbe così una forma di "apprendimento sull'azione" definito da tre caratteri fondamentali: a) l'intenzione principale è quella di indagare sui problemi dell'insegnamento così come risultano avvertiti dai docenti; b) quanto viene assunto come osservabile di partenza dal progetto d'azione viene sistematicamente aperto alla valutazione di consulenti esterni alla situazione data; c) le abilità promosse da siffatto apprendimento curvano qualsiasi acquisizione, anche solo conoscitiva, sui problemi di sviluppo posti dalla conoscenza della pratica professionale degli insegnanti.

Certo, una prospettiva siffatta concorre a sottolineare i vincoli di diffusività, di flessibilità e di cumulatività dell'efficacia e degli investimenti richiesti dal modello di formazione in servizio che qui stiamo proponendo. Non possiamo tuttavia sottovalutare gli elementi di rischio e di incertezza che la prospettiva indicata solleva. Nel nostro caso, il contesto scolastico e la struttura concettuale dell'insegnamento stesso non escludono un impegno particolare nell'ambito della ricerca didattica, ma impongono, piuttosto, che essa stessa si preoccupi della sua destinazione pratica, e cioè dei mutamenti che la sua pratica può indurre nei comportamenti e nelle padronanze degli insegnanti.

2.4. Una formazione cooperativa

Il carattere *collaborativo* è il contrassegno peculiare sia del sistema di servizi che delle procedure e delle metodologie che in esso si attueranno. Attivare la progressiva costituzione di un sistema di formazione in servizio e preoccuparsi di consolidarlo nella coscienza degli utenti impone di realizzarlo favorendo soprattutto un *aggiornamento continuo delle conoscenze sul sistema* e sul suo funzionamento; promuovendo una *concentrazione allargata di risorse*; una *concertazione sistematica degli obiettivi* tendenziali del sistema da parte di quella che rappresenta, per così dire, la "società civile" del sottosistema formativo: e cioè le associazioni professionali, i movimenti educativi, le associazioni disciplinari e scientifiche degli insegnanti, le competenze pedagogiche e disciplinari attivabili; intensificando il *miglioramento decisionale* delle istanze locali, territoriali e centrali della Pubblica Amministrazione; ponendo le basi e successivamente intensificando lo *scambio moltiplicativo* di risorse, documentazioni, decisioni, metodologie, tecniche.

Non sfugge a nessuno il valore esemplare di "pedagogia della collaborazione" che un siffatto funzionamento del sistema di offerte formative, a favore dei docenti, ha rispetto agli standard di innovazione che si chiede loro di raggiungere nell'attività didattica ed educativa. Non v'è nulla di nuovo in questo richiamo: se non, ancora una volta, il riconoscere che con esso torna a emergere una tradizione laica e democratica dell'intendere la scuola, la professionalità docente e

il loro intrinseco rapporto con la società (Cfr. Eurydice 2002). Con tutto ciò, il punto su cui si fissano l'attenzione e la preoccupazione degli Organismi europei è, oggi, il problema di *decidere e garantire il funzionamento e lo sviluppo della "macchina" collaborativa del sistema*. È qui, infatti, che si gioca la "difficile scommessa" del suo immediato futuro. Qui, cioè, l'istanza della responsabilità pedagogica deve poter riuscire a vincere le inerzie stratificatesi e tuttora operanti all'interno della stessa "società civile", e in particolare in quelle forme "politico-decisionali" in cui si è finora incarnata la supplenza e la surroga della prima rispetto allo Stato, in particolare nell'ambito del sottosistema formativo dei docenti.

Perché ciò accada, *l'istanza deve tradursi in regole di decisione e in codici di comportamento*, ovviamente negoziati, ma non per questo immemori della necessità di uniformare all'obiettivo primario (la qualità dell'istruzione) le sperimentazioni, le forme e le procedure stesse di concertazione, gli scambi e le procedure di valutazione dei percorsi che si decide di porre in essere. Qui l'istanza morale della tutela del benessere generale deve essere messa in condizione di poter vincere la superfetazione di particolarismi che traggono legittima ragione di resistenza, peraltro, dalla pluriennale latitanza dello Stato nei confronti della qualità professionale del sistema scolastico; e, specialmente, dall'insano lassismo legislativo di questo ultimo ventennio che, difendendo troppi interessi di parte, non ha comunque saputo ricondurli entro un quadro progressivo della vita civile e sociale del Paese. V'è da meravigliarsi se le Associazioni di parte finiscano per guardare soprattutto ai propri interessi e non tentino, invece, di coniugarli con quelli generali? La "scommessa" è molto più decisiva di quanto non si creda. Le nostre parole vanno quindi lette in questo senso: *per garantire la qualità "migliorativa" dell'erigendo sottosistema formativo del personale scolastico, occorre idearlo, organizzarlo e realizzarlo come sistema autonomo dal sistema scolastico*. Ovviamente un sistema autonomo non può che essere – si noti – un sistema intrinsecamente aperto alla collaborazione e all'incremento di competenze.

Si diceva dell'istanza di responsabilità pedagogica del sistema e della necessità di tradurla in regole di decisione e in codici di comportamento. Per nominarle, occorre identificare i luoghi operativi in cui è indilazionabile avviare l'innovazione professionale dei docenti. Essi sono riconducibili a tre: a) la formazione dei moltiplicatori di tale innovazione (*formazione dei formatori*); b) l'attivazione di strategie di formazione di massa che, al tempo stesso, conservino e restituiscano arricchiti, con la qualità moltiplicativa dell'offerta che riescono a realizzare, gli obiettivi della domanda e dell'istituzione (*formazione a distanza del personale scolastico*); c) l'innovazione non solo dei contenuti, ma soprattutto degli indirizzi di ricerca scientifica, didattica ed educativa (e cioè, una forte spinta al rinnovamento della didattica universitaria) mediante *l'istituzionalizzazione, presso le Università, di servizi per la formazione iniziale e continua dei docenti, e la codificazione normativa di un quadro collaborativo certo ed equilibrato tra Università e scuola*. In questo, infatti, e cioè nella promozione di un rinnovamento epistemologico "adulto" della comunicazione tra settori diversi di ricerca, riteniamo vada ritrovato il perno del rinnovamento della didattica universitaria per un verso, dell'autonomia e della qualità dell'erigendo sistema di formazione continua del personale scolastico, per l'altro.

2.4.1. Formazione dei formatori

Occorre subito, al riguardo, premettere alcune precisazioni. Il termine “formatore” ha un valore assolutamente *convenzionale e allusivo*; fa riferimento non ad un operatore singolo ma al *complessivo di funzioni* richiesta dalla ideazione, progettazione, organizzazione, conduzione e valutazione di un intervento mirante alla trasformazione, all’arricchimento, all’addestramento o alla semplice informazione della professionalità docente; esige quindi *collaborazione e collegialità* nell’espletamento delle funzioni suddette e non può che riferirsi sempre ad un’azione di “*équipe*” formativa; non prelude, né può mai aspirare, alla istituzionalizzazione di un ruolo, trattandosi di una *funzione* o, se si preferisce di una dimensione connessa alle possibilità stesse di alimentazione e di equilibrio di ogni sistema produttivo e sociale; richiede sicuramente la *copresenza di “expertises” allargate* e mai settoriali, dunque in costante divenire e trasformazione esse stesse, ma sempre e soltanto a partire dalla riflessione sulle premesse concettuali e operazionali della propria “*expertise*”. *Dunque un formatore è sempre qualcosa di più e di meno di un “esperto”, in quanto la sua azione non è mai solo esercizio di professionalità, ma insieme, se non soprattutto, ricerca sui fondamenti, sui paradigmi concettuali e operazionali, sulla struttura e sui modi di comunicazione formativa, sugli indicatori di coerenza e di efficacia, in virtù dei quali gli è consentito di salvaguardare la propria autonomia (legittimandola) dal committente per un verso, e di adeguare, per l’altro, le competenze che esercita ai contesti e agli utenti che cambiano.* (Cfr. Perrenoud 1994).

Se tutto questo può soddisfare la richiesta di definizione introduttiva e sommaria dello statuto dei “formatori”, non c’è dubbio che esso può meglio esplicitarsi e articolarsi, analizzando i luoghi problematici (oserei dire “incoativi”) che hanno finora contrassegnato la sua apparizione nello scenario italiano.

Si tratta, per un verso, di analizzare le implicazioni che sono connesse al fatto che parliamo e ci riferiamo ai *formatori di insegnanti*, e, per l’altro, alle *sfide culturali e istituzionali* che animano, in questo momento, il sistema scolastico italiano e che, pertanto, gravano interamente anche sul disegno operativo a breve e medio termine relativo alla *formazione di formatori*, nel momento in cui si decida - come pare - di investire preliminarmente su di essi. Nel primo caso, trattare dei “formatori di insegnanti” non serve soltanto a sottolineare la specifica curvatura che deve assumere ogni ricerca e riflessione in ordine ai possibili utenti e utilizzi dei formatori: dunque non serve a ripetere qualcosa che ormai appare ovvio, e che intende, cioè, mettere in rilievo come l’esperienza finora maturata, nel nostro Paese, negli ambiti della formazione aziendale e della ricerca psico-sociale e comportamentale, vada interamente ripensata e non piattamente “ripetuta”, quando ci si volga a disegnare il sotto-sistema formativo del personale, in un sistema così particolare come è quello scolastico. Si vuol piuttosto alludere in modo diretto al fatto che gli investimenti a favore dei formatori avranno un senso, anche sociale, *se e solo se* dimostrano di promuovere un’accelerazione dei tempi, un’economia delle risorse, un salto di qualità nel recupero di dignità culturale e nell’adeguamento epistemologico, professionale e normativo, sia dell’insegnante che del governo del sistema scolastico. Certo argomentare così significa muoversi sul filo del rasoio. Infatti, è dubbio che la vischiosità del sistema scolastico nel nostro Paese, la connivenza di inerzie e di resistenze settoriali, la generalizzata “sedentarietà” dell’innovazione metodologico-didattica nelle nostre scuole, la sub-cultura dei politici in ordine alla centralità dell’educazione rispet-

to al futuro del Paese (che, nelle loro mani, continua ad essere una bandiera per tutte le stagioni”), tutto questo giocherà contro le possibilità di sopravvivenza, non dico di azione, dei formatori. *E dunque sembra più giusto non fare dei “formatori” i demiurghi dell’erigendo sotto-sistema formativo del personale scolastico, ma incardinarli piuttosto – proprio in quanto “formatori di insegnanti” – sul nocciolo, ovvero sul cuore del cambiamento istituzionale, sociale e politico della società post-moderna. I “formatori di insegnanti”, cioè, lavorano essenzialmente sui modi, sulle forme, sui meccanismi di riproduzione sociale che segnano, oggi, e non ieri o domani, la figura dell’insegnante e la legittimazione sociale del sistema scolastico.* Si potrà parlare sempre meno, a ragione, di problemi e di priorità nella formazione dei formatori, se accanto al disegno operativo che li può riguardare non si conduce una *ricerca fondamentale sui nodi che legano il concetto stesso di formazione a quello di riproduzione sociale, e ai modi della sua evoluzione nelle società post-industriali.* Perché è proprio sulle possibilità reali di innovazione controllata del sistema scolastico, *dunque* sulle possibilità di padronanza allargata di quel rapporto, che si decide o si perde la speranza stessa in ordine al futuro dell’insegnare.

Tutto ciò precisato, è indubbio, peraltro, che la locuzione “formatori di insegnanti” pone in evidenza ulteriori, più familiari prospettive di ricerca e di intervento. Ci limitiamo a enumerarle:

La soluzione di un problema terminologico. Non si tratta solo di decidere se la parola “formatori” vada meglio di altre già ventilate (come “esperti di formazione in servizio”, o ancora “animatori”, ovvero “operatori dell’innovazione educativa”). Si tratta piuttosto di esaminare lo specifico epistemologico di una funzione quale è quella che, intuitivamente, si intende affidare a tale soggetto. Poiché si tratta di una funzione di moltiplicazione e di integrazione delle competenze, allora sarebbe certo più serio procedere ad una preliminare analisi linguistica e concettuale del *vocabolario* di ricerca e di intervento che gli può appartenere. Vocabolario, si intenda, che va ovviamente pensato in relazione ai caratteri specifici del sistema scolastico, per un verso, e a quelli altrettanto specifici della formazione in servizio, per l’altro. Tale vocabolario può essere ricavato mediante un ripensamento (insieme epistemologico ed empirico) delle esperienze che in tal senso possono aiutarci, e che risultano essere state condotte, o sono in corso di svolgimento, sia nell’ambito del sistema scolastico, sia di quello extra-scolastico. Il ripercorrere, infine, con ottica sperimentale e analitica le metodologie, le tecniche e le concettualizzazioni che da quelle esperienze promanano, consente di avere finalmente contezza non solo di ciò che si vorrebbe ci fosse, ma soprattutto di ciò che è possibile avviare fin d’ora, pur muovendosi nella prospettiva di “fare sistema” degli interventi e delle tipologie degli operatori da impiegare nella formazione in servizio del personale scolastico.

La risoluzione delle incertezze relative all’incardinamento culturale del formatore. Per molti anni l’incardinamento è stato abbastanza semplice: su specifiche mansioni o mestieri finali, su alcune tecnologie (anche formative), su specifici ambiti disciplinari, o almeno su alcuni sistemi di riferimento categoriale nell’ambito di aree disciplinari. Nel caso dell’insegnante, poi, lo specifico del suo lavoro, e cioè la trasmissione di conoscenze, rende obbligatorio pensare alla sua formazione innanzitutto in termini di competenze culturali di base, e all’aggiornamento in termini di ripristino della sua alfabetizzazione sui paradigmi aggiornati del suo insegnamento disciplinare. *Ma oggi queste certezze non esistono più: ci si rende conto che aggiornare chi si è formato su culture e conoscenze “vec-*

chie”, significa riorientarlo secondo paradigmi e schemi di concettualizzazione non più solo strettamente disciplinari; significa soprattutto sapere che non si ha a disposizione una accumulazione culturale standard da mettere a disposizione dei formatori, né per quanto riguarda le didattiche speciali (fatte salve pochissime aree disciplinari), né per quanto riguarda le sperimentazioni e le innovazioni educative.

In questa situazione, ove non si produca un azzeramento epistemologico radicale della vecchia questione “metodi o contenuti”, e non si giunga a ridefinire i contorni unitari di un approccio epistemologico nuovo, pur differenziato in campi specifici e in campi comuni, da parte di disciplinisti e metodologisti, la conseguenza sarà una sola ed altrettanto inevitabile. *Il livello dei formatori, cioè, non potrà che attestarsi per buona parte sul vecchio (anche per pregresse carenze di ristrutturazione della loro formazione di base), attivando meccanismi di difesa verso il nuovo. In più, il nuovo (proprio perché sempre più massivamente confuso con l’informatica applicata ai processi educativi e didattici) verrà sostanzialmente ridotto ad un’area destinata a marginalizzarsi sempre più nella coscienza professionale del docente. Essa, infatti, verrà lasciata fuori dalle aree decisionali e di interesse primario (culturale, amministrativo, sindacale) del settore. Forse è proprio per questo che, in particolare nei settori produttivi ma sempre più negli stessi ambienti di ricerca e di produzione scientifica, si sente parlare di primazia dell’apprendimento, di insegnare ad apprendere, di educazione permanente, di apprendimento adulto. A mio modo di vedere, questa esigenza denota la convinzione radicale che occorra ancorare l’aggiornamento professionale a qualcosa che consenta alla competenza culturale di base di rigenerarsi strada facendo. Si va cioè formando la convinzione che non basta modificare la forma in cui vengono impartiti i diversi aggiornamenti disciplinari. Occorre piuttosto ripensare gli stessi contenuti di aggiornamento culturale, dal punto di vista delle loro strutture, affinché risultino generativi di apprendimento.*

Non si tratta tuttavia di una questione di facile soluzione: esistono, infatti, numerose difficoltà da superare. Tra esse va segnalato, intanto, il fatto che la prospettiva indicata appare ancora relativamente informe, o comunque meglio sviluppata in settori che risultano più tradizionalmente legati ai problemi dell’apprendimento in età evolutiva, e che comunque trovano ancora difficoltà rilevanti nel “farsi intendere” dai più “antichi” e più prestigiosi settori disciplinari di ricerca e di produzione scientifica e culturale. Essa appare ai più composta da intuizioni essenziali e non da elaborazioni e sperimentazioni concrete: e non è vero che, in termini quantitativi, non si possa dar loro ragione. In secondo luogo, la prospettiva indicata si configura come di lungo periodo; esige una non usuale costanza di impegno; appare fragile rispetto ai numerosi e assi prevedibili stiramenti di parte a cui il mercato la sottopone inevitabilmente. Una terza difficoltà, forse la più sostanziale, è rappresentata dal fatto che, voler ancorare la formazione dei formatori alla creazione e allo sviluppo di processi di apprendimento individuali, porta a modificare due punti classici di leva:

- quello relativo al modo di intendere – dentro l’università – il concetto stesso di disciplina e di alfabetizzazione epistemologica e disciplinare di base per i futuri insegnanti;
- quello relativo alla responsabilità docente, dunque al concetto stesso di professionalità degli insegnanti, in quanto li rende più legati ad un’ottica di arbi-

traggio formativo che non alla tradizionale opera di trasmissione di nozioni, di contenuti disciplinari, di abilità professionali.

La soluzione del problema relativo all'identificazione dei contenuti di funzione e di status del formatore. Modificandosi le responsabilità dei docenti, non può che modificarsi lo stesso quadro di autonomia e di responsabilità del formatore. È indubbio che la diffusa scontentezza verso il "mestiere insegnante" faccia insorgere, aspettative crescenti verso la figura del formatore, e poi conduca a spinte di corporativizzazione della funzione, al punto da imporne una trasformazione in termini di ruolo professionale distinto da quelli in cui andrà articolandosi, orizzontalmente, la professionalità docente. E, tuttavia, anche qui è possibile sgombrare da subito il campo a legittime apprensioni o a furbizie "dopolavoristiche". È sufficiente distinguere i livelli di funzioni professionali dei formatori, specificando che per formatori si intendono coloro che svolgono, per un tempo definito e solo su chiamata, attività di aggiornamento, qualificazione o riqualificazione a favore di insegnanti. Questi saranno dunque i *formatori*. In quanto tali, essi rappresentano una articolazione orizzontale della professionalità docente; fruiranno di trattamenti normativi ed economici concordati nel quadro complessivo della stessa.

La soluzione delle incertezze relative allo stesso mercato della formazione dei formatori. Si tratta di un problema che non va letto con occhio "economicistico" o, peggio ancora, con moralismo. Basta girare all'interno del sistema scolastico, nonché di quello extra-scolastico – tra le aziende più avanzate (sia industriali che di servizio) -, per constatare quante persone vi lavorino, essenzialmente come consulenti, nella formazione ed aggiornamento di capacità professionali calibrate sulle esigenze delle aziende stesse o degli standard di domanda formativa stratificata presso singoli Istituti scolastici. Si è anzi legittimati a pensare che vi sia in corso un processo in cui la figura del formatore e quella del consulente-tutor-assistente tecnico-animatore vadano perdendo distinzione, progressivamente fondendosi in una figura più complessa e più moderna. E tuttavia per quanti problemi, più complessi e articolati, si pongano a livello di arbitraggio individuale del proprio ruolo, decisamente maggiori sono quelli che si pongono a livello di regolazione istituzionale del rapporto domanda-offerta formativa. *Si tratta cioè di un problema che investe la natura e la direzione futura del rapporto pubblico-privato.* È un problema che va situato problematicamente nel contesto della più ampia evoluzione delle capacità dell'Amministrazione centrale della Pubblica Istruzione di regolare la complessità crescente del sistema formativo allargato.

2.5. Una formazione ambiziosa

Il limite principale dell'attuale politica di aggiornamento forse non è solo nel convivere, spesso nel consentire, del carattere casuale con quello non finalizzato delle diverse iniziative, in particolare di quelle promosse dalle singole comunità scolastiche. È piuttosto nel restare subalterni ad un'ottica "esecutiva", non progettuale, allorché si tratta di decidere, selezionare, impostare contenuti, obiettivi e tempi degli interventi. Sicché il dato più macroscopico che emerge da un'anamnesi anche non superficiale delle attività di aggiornamento, sottolinea la durata eccessivamente corta degli interventi, e il fatto che tutt'al più questi si riducono a svolgere una funzione o di cattiva informazione o di sensibilizzazione erratica.

Volendo invece avviare una politica coerente, ci sembra che occorra misurarsi, innanzitutto, con una decisione di merito sull'estensione possibile dei limiti di fruizione dei servizi di offerta formativa. Questi non dipendono esclusivamente dalle risorse disponibili, ma dal tipo di decisioni e metodologie che si adottano a livello progettuale-macro. Intendiamo dire che si può scegliere o una massiccia azione-pilotata di formazione in servizio, o un'azione che venga incontro ai caratteri di massa assunta dalla domanda formativa degli insegnanti. Nel primo caso, a livello nazionale, si opterebbe per una intensificazione delle iniziative, ma polarizzate su poche realtà e su quote estremamente ridotte di utenza. Nel secondo caso, si opterebbe per una soddisfazione della domanda secondo livelli qualitativi e con ritmi di intervento più blandi, ma raggiungendo, ove possibile, la totalità di interi collegi docenti o significative quote territoriali di utenza. E tuttavia la questione, posta in questi termini, risulta astratta e le decisioni inconcludenti. Va detto, infatti, che è proprio per l'essersi posta all'interno di una simile alternativa che l'Amministrazione centrale della Pubblica Istruzione ha finito per adottare una linea d'azione che appare classica in frangenti simili: ha continuato cioè ad erogare risorse, ed in contemporanea, a tutte le possibili opzioni. Ha infatti promosso progetti-pilota dal centro, ha erogato risorse agli Uffici Scolastici Regionali favorendo peraltro la costituzione di veri e propri ruoli di coordinamento delle attività formative, nei comandi presso i "Gruppi di aggiornamento" (che di tecnico non hanno nulla e di politico, il più delle volte, tutto); continua a lasciare fuori da un quadro unitario di programmazione e di concertazione le richieste e le decisioni che le Direzioni Generali assumono e gestiscono direttamente in materia di formazione in servizio.

Di là degli aspetti folkloristici appena rievocati, non v'è dubbio che alla radice della situazione attuale rimane il problema di come soddisfare la domanda formativa degli insegnanti. È forse opportuno precisare, intanto, che le decisioni in merito non possono essere lasciate alle maree delle opportunità politiche: si tratta invece di un problema che investe la coerenza stessa, sul piano tecnico-progettuale, del sistema che si vuole porre in essere.

Nella realtà, difficilmente un popolo così esigente come quello dei municipalismi, delle associazioni, dei singoli protagonismi, si acconcerebbe ad attendere il complemento essenziale dell'opzione su citata. Nasce da qui la necessità di suggerire un impegno che sembrerà insieme più ambizioso, ma al tempo stesso più realistico.

La proposta consiste allora nell'ipotizzare la possibilità di fissare – sia a livello progettuale che a livello normativo – dieci giorni/lavoro per anno, come diritto-dovere di formazione in servizio per il personale scolastico. Se guardiamo, infatti, alle settimane effettive di insegnamento per anno scolastico, nell'arco di una carriera media di servizio, 10 giornate rappresentano l'equivalente di poco meno di due anni di credito formativo, sull'intera carriera. Tale credito potrebbe essere speso dal singolo sia attraverso la forma dell'anno sabbatico, (in tutto o secondo quote ammesse), sia in virtù di un piano personalizzato di fruizione. Esso cioè si presta ad essere utilizzato sia in forma cumulativa che articolata. Va comunque governato e individualmente pianificato, tenendo conto di alcune regole di funzionamento, generale e/o particolare, degli Istituti scolastici di appartenenza, per un verso, e delle possibilità di sostituzione, per l'altro.

È ovvio che intorno a una proposta siffatta dovrebbero dislocarsi tutte le misure di riorganizzazione del calendario scolastico, degli esoneri dal servizio, delle quote percentuali di personale specializzato o in via di formazione da destinare alle attività di formazione iniziale e continua, di predeterminazione delle quo-

te percentuali di aggancio del bilancio del Dipartimento della Pubblica Istruzione agli incrementi del prodotto nazionale lordo. L'identificazione, infine, di appropriati sistemi di incentivazione, compatibili col Bilancio dello Stato, e comunque realizzabili non solo in termini retributivi, ma anche in relazione alla promozione di mobilità sia verticale che orizzontale, sia dentro che fuori dal sistema scolastico, dovrebbe consentire di porre a tema ed entrare in possesso, nel breve periodo, di un dispositivo articolato, flessibile e adattabile per il governo di una moderna politica del personale.

2.6. *Dall'aggregato dei bisogni attuali verso un sistema auto-regolato di domanda-offerta di formazione in servizio.*

L'insieme delle prospettive aperte dai paragrafi precedenti esige che si avvii una iniziativa legislativa di riforma delle strutture di regolazione e di governo della formazione permanente del personale scolastico. Nel breve periodo; occorre procedere a razionalizzare l'insieme informi di iniziative, proposte, sperimentazioni, orientamenti in un *circuito, gradualmente regolato e auto-regolativo, di formazione permanente del personale scolastico.*

Il circuito richiama l'idea della comunicazione, del trasferimento, della ricerca di coerenza tra servizi, istituti e risultati della formazione iniziale e quelli della formazione continua. Esso nasce dal riscontro di precisi vincoli, e cioè:

- Da esigenze di *ripristino della funzionalità gestionale del sistema dell'occupazione docente*, e dunque dall'obbligo di percorsi credibili di reclutamento;
- Dalla necessità di assicurare a-posteriori un equilibrio alle esigenze, apparentemente contraddittorie, ora di partecipazione ora di protagonismo, ora di egemonia che segnano l'attuale fase di transizione;
- Dal fatto (giuridico e costituzionale) che la democrazia scolastica impone che la formazione non sia né divenga monopolio di chicchessia, e tanto meno delle Università o dell'Amministrazione. Quest'ultima amministra, ovvero serve la funzionalità e l'arricchimento amministrativo del sistema; la prima, invece, fonda la qualità e la ricorrente collocazione e dislocazione scientifica, culturale e professionale del sotto-sistema formativo del personale scolastico.

Il circuito di formazione permanente dovrà quindi risultare insieme ramificato e governabile nella sua complessità. Dovrà potersi avvalere di operatori e di moltiplicatori dell'innovazione e della regolazione stesse tra domanda e offerta, che risultino assai diversificati tra loro sia per estrazione professionale che per competenze-funzioni; dovrà infine incernierarsi su una stretta comunicazione centro-periferica che sia insieme essenziale ma solida.

In breve, il sistema dovrà sopportare tempi medio-lunghi per la sua costituzione; attività molteplici, ma diversamente strutturate e mirate nello specifico, ma omologabili in ordine alle priorità dell'interesse generale, raggiungere quantità rilevanti di utenze, disporre di attrezzature adeguate, comunque facilmente rinnovabili, dotarsi di regolamenti snelli di procedura amministrativa che gli consentano di acquisire facilmente risorse esterne o di attivare partecipazioni di *joint venture* con istituzioni e capitali pubblici e privati. Inoltre il cuore del sistema deve poter essere raggiunto, in tutti i suoi livelli, dal personale in servizio, anche il più decentrato e così attrezzarsi per favorire non solo un surplus decentrato di informazioni, ma anche la sua

personalizzazione. In breve, l'organizzazione stessa del sistema nazionale di documentazione pedagogica, oggi in atto, va ripensato profondamente. Intanto va tolto dalle mani di quegli uomini di scuola che risultano rispondere piuttosto a ottiche "politiche incompetenti" rispetto alla qualità del sistema.

Con tutto ciò si vuol dire che non si può por mano ad un'impresa così grande, senza elaborare un disegno del circuito di formazione permanente del personale scolastico che risulti sì articolato su più livelli di adeguata complessità, ma che soprattutto ruoti intorno a pochi snodi essenziali. (Cfr. Training and Development Agency 2007).

Intendiamo, per livelli di complessità:

- Quello relativo alla *pianificazione nazionale* delle risorse, delle procedure-guida, degli ordinamenti, della valutazione esterna;
- Quello relativo alla *programmazione regionale delle attività*, dunque al coordinamento tra le istanze diverse del governo locale della scuola e del personale, per un verso, e le istanze provenienti dalle singole comunità territoriali dei docenti e dal contesto extra-scolastico, per l'altro;
- Quello relativo alla *progettazione, conduzione scientifica e gestione operativa delle attività di formazione permanente*, in abito territoriale, ma con respiro nazionale;
- Quello, infine, relativo all'*alimentazione continua del circuito*, sia sotto il profilo funzionale e dunque tecnologico, sia sotto il profilo scientifico-comparativo, e dunque in raccordo intenso con il contesto europeo e mondiale della ricerca e dell'azione educativa.

Qualifichiamo, invece, come snodi essenziali intorno a cui far ruotare il circuito, i seguenti assi trasversali al suo funzionamento:

L'articolazione autonoma, cooperativa, regionale e decentrata del circuito, come snodo fondante la sua stessa esistenza. Ci pare, infatti, che, per tutte le considerazioni fatte, debba essere la logica della formazione continua a guidare l'organizzazione generale del circuito di formazione permanente del personale scolastico. D'altronde, l'offerta formativa potenzia la qualità della stessa domanda formativa se e solo se la prima riesce a concettualizzarsi e a modellizzarsi rispetto agli specifici ambiti entro i quali si origina, si organizza e si stratifica la seconda. Insomma, se riesce a porsi accanto e non sopra gli insegnanti. La struttura e l'articolazione degli interventi da progettare dovrà pertanto essere il più possibile pubblica, ovvero flessibile ed aperta. Inoltre gli interventi stessi dovranno rispondere della propria coerenza, e cioè se e *in quanto* promuovono comunicazione scientifica prima e sintesi didattiche poi.

La caratterizzazione necessariamente universitaria del circuito stesso. Essa non risponde solo a ragioni di diritto o a ragioni di opportunità (per garantire al meglio il collegamento tra formazione iniziale e continua degli insegnanti, ovvero in considerazione del compito attribuito alle Università di conferire le abilitazioni all'insegnamento). Essa rivendica una ragione di merito, per la particolare connotazione di *implexio* tra ricerca, sperimentazione e professionalizzazione con cui si è giustamente connotata la formazione in servizio del personale scolastico. Quest'ultima cioè va legata tangibilmente ai luoghi in cui ci si forma alla ricerca e per la ricerca, ed in cui, soprattutto, le urgenze di professionalizzazione vengono opportunamente filtrate dalla ricerca scientifica fondamentale e dalle sue questioni radicali. Lo impone il mandato costituzionale di preservare la

scuola e l'istruzione dagli ideologismi e dalla demagogia. Certo, anche a questo riguardo, occorre riconsiderare profondamente il problema delle modernizzazioni delle Università, valutarne lo spessore e il respiro, e scontare, senz'altro, i ritardi, le comode settorialità dei docenti, le improvvisazioni logistiche, organizzative, le incongruenze in cui vive l'Università italiana. Si può tuttavia precisare, pur in un quadro non accettabile di condizioni materiali, che all'Università spetterà il compito di formare i formatori, di lavorare alla sistematica modellizzazione delle tipologie, delle metodologie, delle tecniche di formazione degli insegnanti, di alimentare le attività di ricerca didattica integrata e i canali di comunicazione all'interno del circuito di formazione permanente. Tutto ciò, in breve, significa che occorre por mano ad interventi decisi di rinnovamento della didattica universitaria: *occorre che i docenti universitari imparino a insegnare.*

La creazione, infine, di un organismo nazionale che insieme assicuri:

- Il governo dei criteri e delle procedure di reclutamento, selezione e utilizzo dei formatori, nonché il coordinamento delle attività di formazione continua del personale scolastico;
- La valutazione esterna del funzionamento, dei risultati e dei processi innescati dal circuito di formazione permanente del personale scolastico.

Definendolo, per ipotesi, come *l'Istituto Nazionale per la Ricerca e la Formazione Educativa*, ad esso spetterebbe uno statuto giuridico di autonomia piena dall'Amministrazione, una collocazione di Agenzia nazionale per la formazione permanente e per la ricerca educativa, una esistenza finanziaria certa, in virtù dell'aggancio delle sue risorse a percentuali ponderate del Bilancio dello Stato.

La configurazione che così acquisisce il circuito appena descritto, potrebbe trovare, infine, espressione nel testo di una Legge-Quadro sulla formazione iniziale e continua del personale scolastico e sulla ricerca educativa.

Bibliografia

- Cochran-Smith, M. (2005) The politics of teacher education and the curse of complexity. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 181-185.
- COM (2007) 392, Bruxelles, 3.8.2007. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio su "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>>.
- Commission of the European Communities (2007) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels, 3.8.2007. <http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.
- European Commission (2005a) *Working Together for Growth and Jobs. A new Start for the Lisbon Strategy*. Communication from the Commission to the Spring European Council, COM (2005) 24. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:en:PDF>>.
- European Commission (2005b) *Modernising Education and Training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. Communication from the Commission, COM (2005) 549 final/2. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm>.
- European Commission (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong Learn-*

- ing (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf>.
- European Commission Directorate-General for Education and Culture (2005) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
- European Commission(1995) *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Commission White Paper. <http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf>.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2002) *European Report on Quality Indicators of LifeLong Learning*. Brussels. <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>>.
- European Commission/Eurydice (2002) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower education*. Key topics in education. Volume 3, Brussels: European Commission/Eurydice.
- Eurydice European Unit (2002) *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General Lower Secondary Education*. Brussels. <<http://www.eurydice.org>>.
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R.Barnett (Ed.) *Reshaping the University: new relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Hudson, B. (2007). Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6 (2), 135-146.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203-223.
- Libotton A & Engels N. (eds), (2009). *Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. Brussels, 23-27 August 2008. <http://www.atee1.org/uploads/proceedings_atée_2008_final.pdf>.
- Loiselle J., Lafortune L., Rousseau N. (dir.) (2006), *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Université du Québec.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>>.
- OECD (2008). Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Report*, <http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html>.
- Perrenoud, P (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique. In Reuter, Y. & Perrin-Glorian, M-J. (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Lille: Presses universitaires du Septentrion, 13–26.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snoek, M., Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments. In Swennen, A., van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. The Netherlands: Springer.
- Training and Development Agency (2007) *Professional Standards for Teachers*. <<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>>.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zgaga P.(ed.)(2006) *Modernization of Study Programmes in Teachers'education in an International Context*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.

Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi

Transformation in teachers' professionalism: models and problems

Claudio Volpi

Università degli Studi Roma Tre

Un saggio illuminante, una riscoperta palpitante

*Likely most of us during their holiday break, I was arranging my paperwork. Among the many tables, notes, and documents linked to my work on *The Quality Teacher* (*L'insegnante di qualità*, Roma, 1996) I found a copy of an article written by Claudio Volpi in the mid-80s. It dealt with the professionalism of teachers in times of change. Hit by a sudden flash-back, I was taken back to our long talks in his study in Rome, or even in Venice, where he used to visit me and discuss common projects. While reading again his paper, I was struck by the precision of its analysis, its clear-cut structure, and the solidity of its claims. I was also struck by its topicality—in spite of the long hiatus.*

For many of us, Claudio Volpi constituted a milestone in Italy both for educational research and for the analysis of educational and social policies. Thanks to him, the first Italian Chair of Social Pedagogy was founded at the University of Rome (Magistero). He had also the merit of leading a respectful and ideologically independent debate on the educational and scholastic policies of his time. Moreover, we thank him for his uncompromised humanity, marked by intellectual generosity that was, at the same time, rigorous and insightful. We owe him all of these accomplishments, together with the foundation of the Italian Society for Educational and Formative Research (SIREF). He would have been its first President, if death had not deprived us of his presence. Hence, we choose to publish his essay not only because of our fondness, but also because we miss his deep intellectual support.

*Riordinavo le mie carte, come spesso capita a tanti di noi, durante le pause feriali. E tra le schede, le annotazioni e i documenti collegati ad un mio lavoro su *L'insegnante di qualità* (Roma, 1996) ho ritrovato una copia di un articolo scritto da Claudio Volpi intorno alla metà degli anni '80, proprio sulla professionalità docente in trasformazione. È stato come lo scoppio di un flash-back che mi ha ricondotto alle lunghe conversazioni condotte nel suo studio a Roma, o a Venezia, quando veniva a trovarmi per discutere dei progetti comuni. Rileggendo il suo testo, sono rimasto colpito dalla lucidità dell'analisi, dalla chiarezza dell'impostazione, dalla robustezza delle tesi ivi sostenute. E dall'attualità, nonostante il passare del tempo, del problema affrontato.*

Claudio Volpi ha costituito per me e per molti, in Italia, un punto di riferimento indiscusso sia per la ricerca pedagogica che per l'analisi delle politiche educative e sociali. Si deve a lui la nascita della prima Cattedra di Pedagogia Sociale presso l'Università di Roma (Magistero); a lui una presenza e un dialogo laici, condotti cioè con sereno distacco trasteverino, nei confronti delle politiche educative e scolastiche del tempo; una umanità senza se e senza ma, segnata da una generosità intellettuale rigorosa e avveduta. Claudio Volpi è stato tra i primi fondatori della Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). E ne sarebbe certo stato il primo Presidente, se la morte non lo avesse strappato improvvisamente a tutti noi.

Non è solo dunque per affetto, ma perché ancora ci manca la sua presenza intellettuale se pubblichiamo questo suo breve saggio.

Umberto Margiotta
Presidente SIREF

ABSTRACT

By addressing some historical models that marked various transformative phases of teacher professionalism, this paper discusses their postulates and compare them with the new—and often contradictory—identity needs of teachers operating in a context characterized by continuous shifts.

Placing itself within the contemporary educational discourse, this work recovers the concept of educational model, meant as a project that is not any more considered as a set of directions for goal-oriented action, but rather as a working hypothesis—i.e. a logical-conceptual statement of purpose. Then, it deals with the crisis of the role of teachers and its causes. Finally, it focusses on the issues faced by teachers when they engage in the natural and cultural roles of mediators.

Il contributo si sofferma su alcuni modelli storici che hanno segnato le varie fasi trasformative della professionalità docente e ne dibatte i postulati, riportandoli con le nuove esigenze identitarie, per molti aspetti contraddittorie, dell'insegnante che opera in un contesto di transizione permanente.

Per il discorso pedagogico contemporaneo, recupera il concetto di modello educativo, inteso come progetto non più assunto prioritariamente come guida-obiettivo per l'azione, ma come ipotesi di lavoro, come asserto logico-concettuale. In seguito affronta l'attuale stato di crisi della funzione docente e ne analizza le cause. Si sofferma, infine, sul ruolo di mediatore naturale e culturale con cui si confronta il docente.

KEYWORDS

Teacher role, Teacher identity, Educational model, Cultural mediation, Professional postulates.

Funzione docente, Identità dell'insegnante, Modello educativo, Mediazione culturale, Postulati della professionalità.

1. Crisi della funzione docente

Nella società industriale avanzata l'insegnante non ha più l'autorità che gli derivava, in diversi contesti societari, dal fatto di essere l'unico depositario della cultura emergente, colui che sapeva e decideva di conseguenza. (Cfr. Bazalgette 1977; Genco 1977; Volpi, Alessandrini, Marcone, Ruggiero 1978). L'insegnante *laico* non ha più il conforto di una verità assoluta, in virtù della quale giustificare il suo ruolo di fronte ai giovani, alla società intera e a se stesso, ma deve sostituire questa forma di legittimità pre-industriale con altre, se vuole avere la garanzia che il suo lavoro non venga continuamente messo in discussione.¹ Il Clayton (1967), al riguardo, individua sette possibili forme di autorità laica, le quali consentirebbero al docente di istruire e formare *legittimamente* i giovani che gli vengono affidati. Esse sono: 1) superiorità fisica; 2) autorità formale o istituzionale; 3) rapporto affettivo; 4) penetrazione psicologica; 5) autorità che deriva da una conoscenza di tipo superiore; 6) superiorità nei processi teoretici; 7) abilità nell'insegnamento (Clayton 1967, 24). Ognuna di queste fonti, nel loro reciproco intrecciarsi e sovrapporsi, tende a *garantire* il potere legittimo dell'insegnante e a rendere possibile una sua presenza istituzionale nel controllo dei processi di apprendimento e di socializzazione (Clayton 1979).² Ma la crisi dell'insegnamento è anche crisi che investe tutta la società, nei suoi diversi apparati, e riguarda i fini dell'educazione, le modalità formali del rapporto educativo, i problemi della partecipazione sociale e culturale, il nuovo concetto di *scienza empirica dell'educazione*. (Cfr. Deva 1979).

La decadenza dell'autorità tradizionale degli insegnanti, in altri termini, è solo un sintomo dei profondi processi di trasformazione che sta attraversando la società industriale avanzata, la quale affida alla formazione scolastica compiti nuovi e contraddittori tra di loro. Nel contesto della *transizione permanente* occorre far fronte a due esigenze sociali e culturali di segno opposto: preparare l'innovazione (per affrontare la crisi del modello tecnologico) e programmare scientificamente i processi di apprendimento-insegnamento (per dare un signi-

1. Rinnovando il senso di tale laicità, Umberto Fiori (2003, *Tutto bene, Professore?* Milano, Dalai) la contrappone oggi alla deriva della scuola-azienda, di cui sottolinea alcune contraddizioni: la miopia imprenditoriale per la quale non si tagliano rami secchi; l'inadeguatezza di un marketing che non sa promuovere il prodotto (l'insegnante) mentre si sofferma su ciò che è marginale (le strutture). Di fronte a questo, scrive Fiori, «l'insegnante laico della scuola pubblica italiana, oggi, è un po' come un missionario al quale arrivasse – nel cuore della foresta equatoriale – un telegramma del Papa: "Dio mai esistito. Stop. Intensificare predicazione. Stop". In questo senso la sua condizione è – che lui lo sappia o no – quella di un intellettuale in senso pieno; di un pensatore addirittura. Nessuna circolare, nessuna direttiva, nessuno slogan politico è più in grado di giustificare davvero i suoi sforzi quotidiani, di assegnare loro un senso plausibile, un fine. Lui stesso deve provvedere a procurarsi, giorno per giorno, la terra sotto i piedi» (p. 37). [ndr]
2. Scrive Clayton, ancora nel 1967 (p. 14), che «si può tracciare il seguente modello dell'attività dell'insegnante. Egli:
 1. determina i risultati auspicati;
 2. esamina lo scolaro e valuta il suo livello effettivo di apprendimento;
 3. specifica gli obiettivi dell'insegnamento alla luce dei punti 1) e 2);
 4. seleziona le informazioni, i temi di studio e mette a punto i metodi;
 5. impegna lo scolaro in attività che presume lo portino all'apprendimento;
 6. dirige e guida le attività di apprendimento;
 7. crea situazioni che permettano di utilizzare gli apprendimenti acquisiti;
 8. valuta i risultati del processo». [ndr]

ficato reale al proprio agire dotato di senso). In questa situazione contraddittoria, oscillante tra la richiesta di rinnovamento e le pressioni per la conservazione, l'insegnante appare irrimediabilmente coinvolto in una situazione conflittuale che lo costringe a vivere in uno stato di precarietà professionale e di angoscia esistenziale (Cfr. Santoni Rugiu 1966; Volpi 1975)³.

Questa conflittualità non può non incidere sul processo di socializzazione: nasce, in tal modo, uno scarto culturale tra mete ascritte, valori professati, interpretazioni di ruolo e aspettative di comportamento. L'educazione si frantuma in una molteplicità di significati latenti, a seconda dell'angolo visuale da cui è configurata: essa è *autentica*, quando si propone di favorire una crescita libera e responsabile; *manipolata*, quando coincide con forme di ideologia e/o di indottrinamento; *aperta al futuro*, quando vuole costruire una nuova cultura; *rivolta al passato*, quando sollecita il recupero dei valori consolidati. (Cfr. Berti 1976; Laporta 1979)⁴.

L'insegnante, costretto quotidianamente a prendere posizione per l'uno o per l'altro di questi orientamenti contrapposti, reagisce confusamente, adottando spesso due stili di insegnamento, che tendono a salvaguardarne diversamente l'identità personale e professionale: l'*autoritarismo* e la *permissività*. Questi due stili di insegnamento, nella loro diversità, costituiscono peraltro due reinterpretazioni soggettivo-funzionali del modello di educatore, quando l'assunzione esplicita dei poteri obiettivi conferiti dal ruolo in questione è tale da suscitare dubbi e/o incertezze radicali. In quanto tali – in quanto risposte *soggettive* – essi non costituiscono una soluzione efficiente e positiva ai problemi della trasformazione culturale in atto: autoritarismo e lassismo rappresentano, in definitiva, due forme di ristrutturazione patologica della funzione docente, proprio perché esse rinunciano a stabilire un rapporto educativo con l'altro e si costituiscono come modalità difensive e non propositive per la funzione docente. Occorre un nuovo riferimento *oggettivo* sia all'autorità del docente, che alla riqualificazione funzionale del suo ruolo. Venuto meno il concetto dell'azione educativa intesa come *missione*, si

- 3 Più recentemente, Umberto Eco (2003. *Dalla periferia dell'impero. Cronache di un nuovo medioevo*. Milano: Bompiani), identificando la natura della transizione culturale e sociale che determina il passaggio tra modernità e post-modernità, la identifica come visione del mondo che caratterizzata da uno stato di transizione permanente in cui il concetto di "radice" e "radicamento" – del pensiero e, in questo caso, dell'educazione – non è più esigenza così forte. In una società aperta al cambiamento e dominata dal pragmatismo (dove contano anzitutto i fatti e, ancora di più, i risultati), le teorie non sono nient'altro che un'altra "story". Sono una storia che così come ha preso forma in un contesto determinato, può venire smontata e superata in altri contesti: dai nuovi fatti, perché questi hanno sempre la precedenza. [ndr]
- 4 Contemporaneamente alle osservazioni di Raffaele, Laporta, nel 1979 Edgar Morin, il filosofo francese chiamato ancor recentemente a supportare i processi di innovazione del Sistema scolastico italiano, mette in rilievo la necessità di una apertura in ambito epistemologico ad una dimensione di pensiero "complessa e problematica" per avviare quel necessario processo di "educazione del pensiero" nella stessa direzione. Si tratta di accogliere questo mutamento paradigmatico nell'ambito della ricerca scientifica ma anche nella particolarità delle singole dimensioni dell'esperienza educativa, dirigendosi verso una struttura epistemologica flessibile, "aperta", che si configura come l'unica possibile e funzionale alla complessità della dimensione vitale umana. (1979, *Le paradigme perdu*. Seuil: Paris, pp 165-188). Un tale modello epistemologico ci sembra fondamentale punto di riferimento del pensiero di Volpi quando intende far muovere l'insegnante nella direzione di una "educazione alla complessità del reale", come pure quando ci mette in guardia dai modelli di razionalità totalizzanti e invasivi, ma anche da alternativi modelli anti-razionali, contro l'incoerenza della ragione. [ndr]

fa luce al suo posto l'idea di una *professionalità* docente in senso proprio. La riqualificazione della funzione docente tende a realizzarsi, sul piano oggettivo, mediante una specificazione sempre più precisa di *contenuti, modalità tecniche e metodologiche e relazionali, all'interno e all'esterno* dell'apparato scolastico.

Si tratta di vedere, a questo punto, se e in quale misura questa esigenza oggettiva della professionalità docente può essere realmente soddisfatta nella scuola e nella società, e quanto spazio teorico-pratico essa può occupare per il rinnovamento indicato. (Morrison, McIntyre 1977).

2. Il postulato della professionalità

Può l'insegnamento essere considerato, a tutti gli effetti, una professione vera e propria? Secondo i sociologi dell'organizzazione, un'attività diventa una professione solo quando risponde ad una serie di requisiti precisi (De Bartolomeis 1976; Lieberman 1956)⁵.

Per accertare la professionalità o meno di una determinata occupazione, non basta che essa implichi conoscenze sistematiche acquisite durante un lungo periodo di apprendimento e sia regolata da norme specifiche, ma occorrono requisiti minuziosi che tengano conto di tutti gli aspetti organizzativi e socio-culturali. Secondo il Musgrave, per es., i requisiti necessari per attribuire o negare socialmente la qualifica della professionalità, sono i seguenti: 1) la cultura professionale; 2) il controllo sull'accesso alla professione; 3) il codice della condotta professionale; 4) la libertà di esercitare la professione; 5) l'esistenza di organizzazioni professionali; 6) la statuizione delle condizioni di servizio; 7) il riconoscimento da parte dell'opinione pubblica. (Musgrave 1969, 21).

I requisiti funzionali richiesti dal Musgrave rendono difficile la risposta circa l'attribuzione della professionalità al lavoro degli insegnanti (p. 271). Anche il sociologo E. Hoyle, intervenendo nel problema, sottolinea l'esistenza di barriere che ostacolano la progressiva acquisizione della professionalità da parte degli in-

5 «[...] noi veniamo tutti da una storia in cui abbiamo cominciato a riaffermare non solo la peculiarità ma l'identità della professionalità docente in quanto l'insegnante è non solo trasmettitore, ma produttore di cultura, e dunque a suo modo ricercatore. Questo è un tratto caratteristico degli ultimi 20 anni della storia formativa e pedagogica della professionalità docente del nostro paese. [...] il sistema della professionalità docente oggi, non può ipotizzare traguardi concreti di rinnovamento, di autonomia e di valorizzazione, di qualificazione dello stesso servizio scolastico, se all'interno del servizio scolastico non si costituisce un sottosistema formativo più interno che sia formato da professionisti della formazione. Non può essere questo sottosistema professionale "della formazione" un sottosistema eterno, fatto di persone che invecchiano facendo formazione con i loro colleghi. Non può essere un sottosistema che non verifichi continuamente l'evoluzione crescente dei traguardi della professionalità docente, in ordine ai traguardi del servizio scolastico. Non può essere quindi questa componente professionale, costituita da persone che si staccino, si autonomizzino, si considerino quasi autonomi ed indipendenti dal sistema scolastico complessivo. Non può essere nemmeno questo sistema professionale, costituito da persone che hanno più di un cappello sulla testa: non può essere costituito dai dirigenti perché hanno dei ruoli diversi, non può essere costituito da liberi professionisti a meno che non siano persone che operino continuamente a contatto con l'organizzazione del sistema scolastico». Umberto Margiotta (2005). *Il curriculum come azione riflessiva esperta dell'insegnante e della comunità scolastica*, <<http://www.univirtual.it/red/files/file/A2-Margiotta-CurricoloAzioneRiflessiva.pdf>>. [ndr]

segnanti (Hoyle 1978). Scrive opportunamente il Cesareo: «L'appartenenza dunque ad una organizzazione – quella scolastica – non esclude *a priori* l'esistenza di una qualificazione professionale dell'insegnante, quanto piuttosto, mette in evidenza che, nella misura in cui ciò si verifica, il docente è potenzialmente coinvolto in tutti quei conflitti tipici del professionista inserito nell'organizzazione» (Cesareo 1978, 119). Secondo questa impostazione, *la posizione degli insegnanti effettivamente esperita nell'organizzazione scolastica sarebbe il criterio concreto per giudicare circa la professionalità e meno del loro lavoro*. L'insegnante, a seconda del grado e della qualifica individuale ricoperta nei vari livelli e strutture dell'organizzazione scolastica, tende ad essere ritenuto e a comportarsi come *impiegato* o come *professionista*, a seconda del *quantum di potere e di competenze di cui è effettivamente portatore*. La progressiva burocratizzazione del lavoro terziario (in cui rientra anche l'insegnamento) tende tuttavia a trasformare in senso *impiegatizio* la funzione di tutti i docenti (dai professori universitari in giù). Se svanisce l'immagine tradizionale dell'insegnante *trasmettitore di cultura*, al suo posto la nuova immagine del *burocrate culturalizzato*, sempre più alle prese con problemi organizzativi e sempre meno dedito all'approfondimento del proprio sapere e delle proprie conoscenze specifiche.

3. Alla ricerca di un nuovo ruolo

I modelli più ricorrenti nella prassi pedagogica, esperiti nel tentativo di adattarsi alla pressione sociale e di opporsi ad essa, sono quelli di istruttore, sorvegliante, agente di diffusione culturale, giudice, terapeuta, consulente, ecc. (Cfr. Mialaret 1979; Pontecorvo, Tornatore 1974). Mentre sembra in via di recessione il modello *istruttore*, e sono variamente accettati gli altri, un consenso di massima sembra accentrarsi sul modello *agente di diffusione culturale*. Tenendo conto delle caratteristiche contraddittorie della transizione sociale e delle ridefinizioni soggettive del proprio ruolo, il modello in questione si articola in tre *tipi ideali*. Il primo tipo ideale è quello dello *studioso*. Egli è un appassionato ricercatore nel settore della propria conoscenza, si impegna a fondo nell'acquisizione di una cultura sempre più approfondita e raffinata. Il secondo tipo ideale è quello dell'insegnante *dedito agli alunni*. Egli attribuisce un'importanza prevalente ai rapporti personali e affettivi con i giovani: il suo scopo è quello di promuovere la formazione personale e umana dei discenti e non tanto di dare direttamente un contributo alla ricerca scientifica o al progresso della sua disciplina. Esiste poi un terzo tipo di insegnante, quello *missionario*, il quale fa consistere il suo ruolo nel compito di salvare il giovane dal condizionamento ambientale, opponendosi alle tendenze alienanti e massificanti della vita di relazione. (Cfr. Volpi 1972; Petracchi 1976). Questa triplice, contraddittoria, immagine del proprio ruolo è considerata dal Musgrave dannosa per gli insegnanti, se assunta nella sua ampiezza longitudinale ed esclusiva. Il tipo *accademico*, infatti, «[...] è improbabile che si comprenda o che abbia grande successo con degli alunni le cui motivazioni sono puramente utilitaristiche; il tipo *pedagogico* puro non sembra in grado di poter soddisfare [...] le richieste di carattere professionale avanzate dagli adolescenti della scuola secondaria; l'insegnante *missionario* avrà a sua volta bisogno [...] di qualcosa di più che una coscienza sociale ben sviluppata per affrontare dei giovani ribelli, spalleggiati da genitori apparentemente amorali» (Musgrave 1969, 355).

Nella ridefinizione del proprio ruolo, nella direzione della diffusione cultura-

le, l'insegnante è tenuto, in sostanza, ad agire secondo i modelli pedagogici fissati e giustificati dalla collettività. Per uscire dalla costrizione sociale in modo effettivo, per assumere un ruolo corretto, meno legato alla riproduzione culturale, l'insegnante non dovrà pertanto ricorrere ad una riformulazione puramente soggettiva della propria funzione, ma dovrà ricorrere alle indicazioni, sia pure ancora precarie, della *scienza dell'educazione*, per *passare da una fase ideologica a fasi maggiormente controllabili empiricamente*.

4. Il concetto di modello educativo

La difficoltà di costruire una scienza empirica dell'educazione dipende, in modo rilevante, dalla possibilità di sistemare in modo coerente e congruente sia i dati empirico-sperimentali attinenti ai processi formativi, sia le opzioni di valore tendenti ad orientarne la significatività. Questa tensione tra *valori* (metafisici, ideologici, etico-politici e religiosi) e *fatti* (i fenomeni accertati e/o accertabili attraverso la ricognizione scientifica) si traduce in una più ampia riflessione epistemologica, nella quale vengono riesaminati continuamente sia il ruolo della scienza che i suoi rapporti con la trasformazione orientata della realtà. (Ben David 1976; Bisogno 1977). Non si tratta più, in un contesto di questo tipo, di assumere come modello educativo questo o quell'ideale, in quanto intrinsecamente degno di valore, ma di costruire modelli nei quali i valori vengano trattati come fatti (Durkheim), vengano depotenziati metodologicamente (Weber), vengano assunti come pre-requisiti per una progettualità aperta (Dewey).

Il discorso pedagogico contemporaneo, nelle sue diverse articolazioni, scopre il valore della progettazione, valorizza la ricerca di moduli formativi verificabili in senso logico-procedurale. Il modello, in quanto progetto, non viene più assunto prioritariamente come guida-obiettivo per l'azione, ma come ipotesi di lavoro, come asserto logico-concettuale: al dilemma verità-falsità si sostituisce quello utilità-disutilità. Considerata la tensione fatti-valori sopra ricordata, l'elaborazione dei modelli educativi si caratterizza attraverso una progettazione peculiare tendente ad accertare la possibilità, ma anche la desiderabilità, di un particolare tipo di intervento, strutturato *ab novo* come ipotesi di lavoro e comunque condizionata da uno schema pregresso di valori. Il progetto pedagogico, in questo contesto, tende a restringersi allo studio operativo dei cambiamenti controllabili attraverso una relazione didattica di tipo sperimentale. Il discorso pedagogico, nell'ultimo triennio, appare tuttavia caratterizzato da una didattica curricolare centrata sulla sequenza continua – obiettivi, metodi, verifiche, modificazione degli obiettivi iniziali. Questa didattica, che utilizza gli apporti della logica formale, della cibernetica e della teoria dell'informazione, costruisce *i modelli educativi come asserti formali, come costrutti* garantiti dalla correttezza intrinseca degli elementi che li costituiscono. Si spezza, in tal modo, il *continuum* scienza-referente esterno (l'insieme delle relazioni sociali oltre la loro configurabilità attuale): i diversi modelli si giustificano solo in relazione alla non contraddittorietà e alla pertinenza degli asserti su cui sono basati, non anche in base ad una continua problematizzazione del rapporto scienza-società tendente a ristabilire il corto circuito significati-attività didattica, critica dei valori. (Cfr. Filograsso 1979; Volpi 1977).

Alla luce delle considerazioni effettuate, il problema cruciale attinente il significato dei modelli educativi consiste nella costruzione di *obiettivi possibili ma anche auspicabili*. Si tratta, in sostanza, di mantenere la correttezza formale de-

gli enunciati, ma anche di garantirne la congruenza verso l'esterno, di ristabilire un rapporto tra obiettivi didattici e mete pedagogiche, tra esigenze del sub-sistema educativo e sistema sociale nella sua interezza. Anche il modello della funzione docente, per quanto ci interessa in questa sede, non può sottrarsi alla duplice necessità indicata: essere un modello vero e proprio (sul piano scientifico) mantenendo al contempo un aggancio effettivo con il senso della trasformazione orientata della realtà (momento filosofico-politico).

5. L'insegnante come mediatore culturale

Osserva al riguardo il Bertin che «[...] compito dell'educatore [...] è quello di mediare i rapporti tra società adulta e società infantile, in modo che tali rapporti, senza perdere la potenza e l'efficacia derivabile dalla concretezza della realtà del loro punto di vista e della loro origine vitale, vengono *filtrati* in ragione pedagogica, e, per quanto possibile, selezionati, graduati e adattati a strutture psicologiche in formazione» (Bertin 1968, 286).

Questa impostazione, peraltro, prende in considerazione non solo il rapporto educatore-discente, ma l'intera situazione culturale ed ambientale nella quale questa relazione si svolge in modo contraddittorio e talvolta ambivalente. Continua, infatti, il Bertin: «[...] l'educatore ha piuttosto la funzione di studiare i modi più convenienti per inserire l'allievo in una società assunta lucidamente nel suo dinamismo sociologico e culturale [...] così da avvicinare il più possibile, in forme diverse a seconda delle opportunità [...] la comunità educativa alla comunità più ampia di cui fa parte, evitando ogni separazione perniciosa, ma anche ogni altrettanto perniciosa confusione tra l'una e l'altra» (Berti 1968, 287).

In questa duplice mediazione, i compiti dell'insegnante non consistono principalmente nel trasmettere il sapere in modo nuovo ed efficace, bensì nello scegliere «[...] di volta in volta, in rapporto alle differenti situazioni e alle differenti istanze educative, la forma pedagogicamente più adeguata del rapporto tra comunità educativa in generale [...] e comunità ambientale» (Bertin 1971, 286-287). In altri termini, l'educatore non è un semplice sorvegliante o custode del rapporto didattico con l'allievo, ma il *mediatore naturale* delle influenze extra-scolastiche che compromettono l'efficacia delle strutture educative democratiche, costruite tanto sulla razionalità della comunicazione educativa quanto sulla facilitazione della scoperta autonoma di soluzioni adeguate da parte dei discenti. Il rapporto scuola-ambiente è problematico, passibile di infiniti contenuti, approcci e livelli direzionali: compito dell'educatore, in quanto mediatore culturale, è quello di risolvere *storicamente*, cioè in modo non dogmatico né assoluto, le contraddizioni concrete in direzione di razionalità e di impegno etico. La funzione di mediazione culturale esercitata dal docente può consentire, nei più generali rapporti cultura-progettazione sociale, di affrontare anche i macro-problemi messi in evidenza dal Club di Roma (Peccei 1981)⁶. Sia a livello interpersonale che

6 *Club di Roma*: Fu fondato nell'aprile del 1968 dall'imprenditore italiano Aurelio Peccei e dallo scienziato scozzese Alexander King, insieme a premi Nobel, leader politici e intellettuali, fra cui Elisabeth Mann Borgese. Il nome del gruppo nasce dal fatto che la prima riunione si svolse a Roma, presso la sede dell'Accademia dei Lincei alla Villa Farnesina. La sua missione

collettivo, per quanto concerne il presente e il futuro, una *educabilità* intesa come continua ristrutturazione dell'azione formativa in ordine a bisogni e valori storicamente emergenti può costituire un efficace antidoto ad ogni forma di conformismo o di resa al sussistente.

L'insegnamento è dunque chiamato a lavorare in un contesto di trasformazione, in gran parte estraneo alle tradizioni dell'insegnamento e alle possibilità effettive di una modificazione razionale e controllata. Le difficoltà che egli incontra in questa ristrutturazione del proprio compito e della sua stessa responsabilità sono state ampiamente sottolineate dalla letteratura pedagogica. Incerta è la sua connotazione giuridico-sociologica: si può parlare, in senso proprio, di professionalità dell'insegnamento? Incerte sono le attribuzioni di ruolo: deve essere un agente della diffusione culturale o un ingegnere della micro-didattica? Incerta è la stessa configurabilità operativa di modello al quale riferire il proprio comportamento di ruolo: trattasi di un insieme di regole logico-operative finalizzate alla trasformazione orientata della realtà o di un'ipotesi di lavoro che tiene conto anche del senso e del valore della trasformazione *de quo*? Incerto, infine, è lo statuto epistemologico della pedagogia, alla quale egli è stato abituato a rivolgersi per una guida e una riflessione critica: esiste una *scienza empirica dell'educazione* o si deve piuttosto parlare di una pluralità di livelli distinti, seppur necessariamente raccordati tra di loro? Ognuno di questi problemi deve essere risolto – provvisoriamente – in base al principio di razionalità, esaminandone la struttura e le interrelazioni, in modo da salvaguardare tanto la possibilità della soluzione (sul piano scientifico) che la sua auspicabilità (sul piano etico).

In quanto *mediatore di cultura*, l'insegnante deve continuamente confrontarsi con questi problemi, rinunciando alle suggestioni delle facili scorciatoie ideologiche, siano esse l'ideologia dello scientismo o la rinuncia alla scienza in nome della odierna *autonomia del politico*⁷.

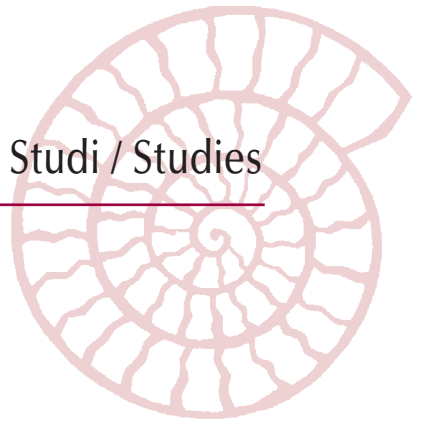
è di agire come catalizzatore dei cambiamenti globali, individuando i principali problemi che l'umanità si troverà ad affrontare, analizzandoli in un contesto mondiale e ricercando soluzioni alternative nei diversi scenari possibili. In altre parole, il Club di Roma intende essere una sorta di cenacolo di pensatori dediti ad analizzare i cambiamenti della società contemporanea. Conquistò l'attenzione dell'opinione pubblica con il suo Rapporto sui limiti dello sviluppo, meglio noto come Rapporto Meadows, pubblicato nel 1972, il quale prediceva che la crescita economica non potesse continuare indefinitamente a causa della limitata disponibilità di risorse naturali, specialmente petrolio, e della limitata capacità di assorbimento degli inquinanti da parte del pianeta. La crisi petrolifera del 1973 attirò ulteriormente l'attenzione dell'opinione pubblica su questo problema. Pubblicato negli anni della grande crisi petrolifera e dell'unica crisi dei mercati cerealicoli della seconda metà del secolo i due rapporti realizzati dal MIT per il Club di Roma produssero immensa attenzione, ma l'essenza del messaggio, la previsione che dopo l'anno 2000 l'umanità si sarebbe scontrata con la rarefazione delle risorse naturali fu sostanzialmente rigettata dalla cultura economica internazionale, compresi illustri premi Nobel quale l'economista Amartya Sen, assolutamente convinti che lo sviluppo tecnologico avrebbe sopperito ad ogni rarefazione di risorsa. Solo pochi analisti degli equilibri tra disponibilità ed impiego di risorse naturali avrebbero continuato nei decenni successivi ad ispirare il proprio lavoro di indagine e prospezione al tema del MIT: si può ricordare negli stati Uniti Lester Brown e in Italia Antonio Saltini. Dopo lunga permanenza ad Amburgo, la sede del club di Roma è stata spostata a Winterthur, da dove opera attualmente. Tratto da <http://it.wikipedia.org/wiki/Club_di_Roma>. [ndr]

7 Vedi, al riguardo, AA.VV., 1981, in cui emerge con chiarezza l'insufficienza della sensibilità politica, se ad essa non si accompagna una solida preparazione culturale e pedagogico-didattica.

Bibliografia

- AA.VV. (1978). *Quale educazione ai valori nella scuola di oggi*. Brescia: La Scuola.
- Bazelgette, J. (1977). *Libertà, autorità e giovani*. Firenze: Giunti Barbera.
- Ben David, J. (1976). *Scienza e società. Uno studio comparato del ruolo dello scienziato*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Bertin, G.M. (1968). *L'educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bisogno, P. (1977). *Introduzione alla politica della scienza*. Milano: Franco Angeli.
- Cesareo, V. (1978). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.
- Clayton, T.E. (1967). *Insegnamento e apprendimento da un punto di vista psicologico*. Tr. it. Milano: Martello.
- De Bartolomeis, F. (1976). *La professionalità sociale degli insegnanti. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Deva, F. (1979). *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*. Torino: Tirrenia.
- Filograsso, N. (1979). *Gli obiettivi dell'educazione. Fondamenti epistemologici*. Venezia: Marsilio.
- Gattullo, M. (Ed.), (1981). *Dal sessantotto alla scuola. Giovani e insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Genco, A. (1977). *Educazione nuova e non direttività*. Brescia: La Scuola.
- Hoyle, E. (1978). *Il ruolo dell'insegnante*. Tr. it. Teramo: Lisciani & Zampetti.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Mialaret, G. (1979). *La formazione degli insegnanti*. Tr. it. Roma: Armando.
- Morrison, A., McIntyre, D. (1977). *Insegnanti e insegnamento*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Musgrave, P.W. (1969). *La sociologia dell'educazione*. Tr. it. Roma: Armando.
- Peccei, A. (1981). *Cento passi per l'avvenire*. Milano: Mondadori.
- Petracchi, G. (1976). *Decondizionamento*. Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu, A. (1966). *Educatori oggi e domani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tornatore, L. (Ed.), (1974). La formazione degli insegnanti. *Scuola e città*, 11-12.
- Volpi, C. (1972). *Pedagogia e decondizionamento sociale*. Roma: Rinnovarsi.
- Volpi, C. (1975). *Problemi dell'innovazione pedagogica*. Roma: Bulzoni.
- Volpi, C. (1977). *L'utopia della stabilità tecnocratica*. Roma: Bulzoni.
- Volpi, C., Alessandrini Marcone, G., Ruggiero M.A. (1978). *La scuola agli studenti. Esperienze di autogestione nelle scuole secondarie romane*. Roma: Armando.

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*¹.

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 sapere².

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*³;
- l'idea di uno *spazio mondiale dell'educazione*⁴;
- il principio che occorra valorizzare il *diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione europei delle competenze curriculari (*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'osservazione⁵.

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 universitario⁶. 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"> • Analisi e studio delle modalità con le quali le persone apprendono anche in modo non consapevole. • Sovrapposizione tra apprendere, conoscere e lavorare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruzione di un repertorio condiviso di “buone pratiche”. • Apprendimento come processo sociale. • Auto-riconoscimento come comunità. • Interazioni locali e globali.

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

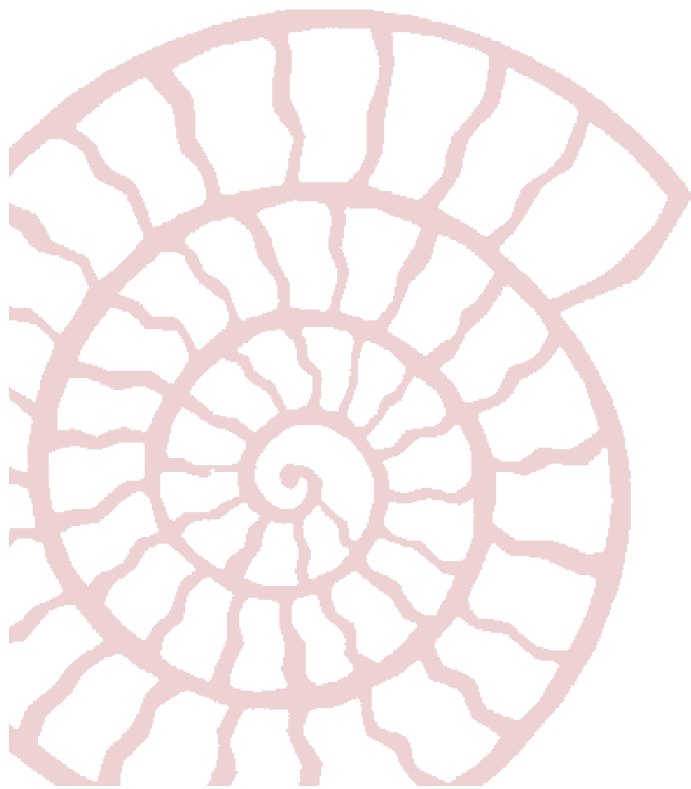
- AIF-Associazione Italiana Formatori (1989). *Professione formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G (2001). Contributo di riflessione sul modello di formazione orientato ai principi dell'apprendimento organizzativo. In IRRE Emilia e Romagna, *Professionalità docente per l'innovazione*, pp. 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'esistere 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>.
- Agenzia Nazionale LLP/Erasmus (2005). Presentazione del Processo di Bologna e dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. <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>.
- 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>.
- 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>.
- 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>.
- EUA-European University Association. <www.eua.be>.

- EUCEN-The European Association for University Lifelong Learning <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>.
- European Council (2011, 9035/26/4/11). Proposta di raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/buonogiorno_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>.
- 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>.
- 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>.





Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro

Training and teaching: Working notes

Massimo Baldacci
Università degli Studi di Urbino
massimo.baldacci@uniurb.it

ABSTRACT

By drawing on working notes, this paper aims at analysing some essential features of teacher training. It is articulated in the following steps: (1) investigation of teachers' professional profile, which is then traced back to the construct of professional skills; (2) analysis of the concept of training, together with its logical structure; (3) outcomes of the previous analysis are taken into account in order to highlight new aspects of teaching practice; (4) then, a problem will be posed about the training of prospective teachers; (5) guidelines for teacher training are hence obtained; (6) the training path they relate to display its own logics; (7) finally, they prove to be inter-related.

In questo intervento intendiamo analizzare, per altro nella forma di appunti di lavoro, alcuni aspetti fondamentali della formazione degli insegnanti. A questo scopo, affronteremo i seguenti punti: (1) esamineremo il profilo della professionalità dell'insegnante, riportandolo al costruito della competenza professionale; (2) analizzeremo il concetto di formazione e la sua struttura logica, (3) deriveremo da questa analisi alcuni aspetti dell'insegnamento; (4) porremo il problema della formazione dei docenti nei termini dell'insegnamento ai futuri insegnanti; (5) infine, ricaveremo da tutto ciò alcune linee per la formazione dei docenti, (6) specificando la logica del relativo percorso formativo, e (7) l'ideale punto di convergenza di tali linee.

KEYWORDS

Teachers' professionalism, Teaching skills, Teacher training, Trainer training, Training path.
Professionalità dell'insegnante, Competenza dell'insegnante, Formazione degli insegnanti, Formazione dei formatori, Percorso formativo.

1. Il profilo della professionalità dell'insegnante

Un docente insegna sempre un certo sapere, pertanto, la sua capacità ha almeno due aspetti: il sapere da insegnare, e il saper insegnare. Se ne potrebbe concludere frettolosamente che per formare un docente occorre dotarlo di due tipi di conoscenza: la conoscenza dei contenuti della disciplina e la conoscenza dei metodi d'insegnamento. Ma questo modo di ragionare, all'atto pratico, si è mostrato infruttuoso: dotare il docente di conoscenze non basta a garantire la sua

capacità professionale. Così, la ricerca pedagogica è giunta a concepire il profilo professionale dell'insegnante in termini di competenze, anziché di semplici conoscenze (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001; Margiotta, 2011.). La competenza professionale è la capacità di usare le conoscenze per agire efficacemente in un certo campo d'attività (nell'insegnamento scolastico, nel nostro caso). La competenza integra il sapere (la conoscenza dichiarativa), il saper fare (la conoscenza procedurale), il saper pensare (la metacoscienza) e le cognizioni pragmatiche inerenti a un dato ambito (queste ultime riguardano l'impiego delle altre componenti come mezzi per gli scopi dell'ambito d'attività). Così concepita, la competenza professionale del docente ha un profilo complesso, che sussume un insieme di competenze parziali. Tra tali competenze, sono generalmente riconosciute: la competenza disciplinare, quella didattica e quella relazionale. La prima riguarda non solo la conoscenza dei contenuti della disciplina, ma anche la padronanza della sua logica epistemica. Parimenti, la *competenza didattica* non consiste in un'astratta conoscenza di metodi per insegnare (i quali rappresentano tutt'al più delle ipotesi di lavoro). A questo proposito, è discutibile la nozione stessa di "metodo d'insegnamento" (Baldacci, 2010b), ed è dubbio che la mera conoscenza di un tale metodo sia effettivamente utile in sede di pratica didattica. La competenza didattica va vista in modo più complesso, come una conoscenza dei fondamenti del processo d'insegnamento-apprendimento, unita alla padronanza della logica di questo processo, alla capacità di guidare il proprio agire in base a tali conoscenze e di riflettere sugli esiti ottenuti, per arrivare alla capacità d'agire efficacemente come insegnante. Ma di questo parleremo più avanti. Infine, la competenza relazionale consiste nella capacità d'interagire efficacemente con i discenti nella gestione della classe.

2. Il concetto di formazione e la sua struttura logica

Prendiamo allora in esame il problema della formazione delle competenze (Baldacci, 2010a). Partiamo da un rapido chiarimento del concetto di formazione in generale. Un interessante tentativo di definire in maniera precisa questo concetto è quello compiuto da Laporta (1996). Questo studioso opera tale definizione attraverso una riduzione del concetto di formazione a quello di apprendimento. In questo modo si guadagna in precisione, perché il concetto di *apprendimento* è più specifico e operativo, ed empiricamente meglio controllabile.

Tuttavia, sembra dubbio che il mero riferimento all'apprendimento possa risolvere il problema di definire in modo soddisfacente il concetto di formazione. Le differenti teorie sull'apprendimento (comportamentiste, cognitive, strutturaliste, costruttiviste ecc.), evidenziano che questo campo di fenomeni bisognoso è a sua volta di articolazione concettuale, altrimenti si produrranno confusioni tali da rendere oscuro lo stesso concetto di formazione. A questo proposito, Bateson ha fornito un'analisi del concetto d'apprendimento capace di rendere più chiara la stessa articolazione del concetto di formazione.

Secondo Bateson (1997; 1999), molte confusioni sull'apprendimento possono essere evitate se si distinguono i suoi diversi livelli logici. Credo che questo principio vada esteso anche al concetto di formazione: si tratta di distinguerne i differenti livelli logici, per poter ragionare con chiarezza. Per realizzare questo chiarimento, occorre proiettare i livelli logici dell'apprendimento sul concetto di formazione.

Bateson indica tre livelli dell'apprendimento. *L'apprendimento 1* (o protoap-

prendimento) rappresenta a una modificazione durevole del comportamento e della struttura cognitiva. L'*apprendimento 2* (o deuterioapprendimento) costituisce, invece, un cambiamento del processo dell'apprendimento 1. Si manifesta in fenomeni come: l'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento, e l'acquisizione di abiti mentali (*formae mentis*, stili cognitivi ecc.). L'*apprendimento 3*, infine, consiste in una modificazione dell'apprendimento 2: s'impara a cambiare le abitudini mentali precedentemente acquisite.

Questi tipi d'apprendimento possono essere proiettati sulla formazione, articolandola su più livelli logici: *formazione di primo*, di *secondo*, e di *terzo ordine*. Esaminiamo sommariamente questi livelli.

La *formazione di primo ordine* si riferisce al *protoapprendimento* e riguarda l'acquisizione di *conoscenze* e di *abilità*. Quando tali conoscenze e abilità sono relative ai *saperi "scolastici"* (la lingua, la matematica ecc.), si parla d'*istruzione*. Se, invece, esse riguardano ambiti professionali, la formazione si definisce "*professionale*", anche se sarebbe riduttivo pensare che essa si esaurisca in simili apprendimenti.

La *formazione di secondo ordine* si riferisce al *deuterioapprendimento*; è inerente alla strutturazione di *abiti mentali* che si danno come "qualità" personali: forme di mentalità, competenze ecc. Quando queste sono relative ad ambiti professionali, siamo al secondo livello della formazione professionale. Un professionista ben formato, infatti, non possiede soltanto conoscenze e abilità, bensì competenze: è in grado di usare conoscenze e abilità come strumenti per gli scopi del proprio campo d'attività.

La *formazione di terzo ordine* si riferisce all'*apprendimento di terzo livello*; è una formazione *sui generis*, perché concerne il disapprendimento degli abiti mentali posseduti.

Questi tre livelli, sebbene logicamente distinti, sono connessi nelle pratiche formative.

A tali note occorre aggiungere che mentre l'apprendimento 1 è diretto e manifesto, l'apprendimento 2 è di tipo *collaterale* (avviene parallelamente all'apprendimento 1 e in connessione con esso) e, perciò, è poco evidente. Inoltre, l'apprendimento 1 produce risultati a breve- medio termine, mentre l'apprendimento 2 dà i suoi frutti solo a medio-lungo termine.

Queste caratteristiche sono rispecchiate nei livelli della formazione. La formazione di primo ordine concerne risultati diretti e a breve termine circa l'acquisizione di conoscenze e abilità. La formazione di secondo ordine è, invece, inerente agli effetti formativi di lungo termine, in termini di mentalità e competenze.

3. Alcuni aspetti dell'insegnamento

La riducibilità della formazione all'apprendimento, implica anche il suo riferimento all'*insegnamento*, visto in modo generale come la strutturazione delle condizioni d'apprendimento¹. A questo proposito, si può ipotizzare l'esistenza

1 Questo modo di vedere l'insegnamento è accettabile solo rispetto a una sua descrizione generale. Il concetto d'insegnamento deve soddisfare anche esigenze normative che, a un successivo livello d'analisi, porterebbero a precisarlo in termini restrittivi; (vedi Baldacci, 2012).

di differenti tipi logici d'insegnamento, corrispondenti ai vari livelli dell'apprendimento. Procediamo in questa direzione. Scheffler (1972) ha distinto tre tipi d'insegnamento: l'insegnare che, l'insegnare come, l'insegnare a. La coerenza con i livelli dell'apprendimento è trasparente: *l'insegnare che* (certe cose stanno in dati modi) concerne l'insegnamento di conoscenze, e corrisponde all'*apprendimento 0* (o *imparare che*); *l'insegnare come* (fare determinate cose) riguarda l'insegnamento di abilità, ed è conforme all'*apprendimento 1* (o *imparare come*); *l'insegnare a* (essere o agire in una data maniera), corrisponde alla strutturazione di abiti mentali di tipo astratto ed è relativo all'*apprendimento 2* (o *imparare a*). Non vi è invece una locuzione per l'insegnamento relativo all'*apprendimento 3*, probabilmente ciò è dovuto alla particolarità di quest'ultimo.

Esaminiamo adesso la dinamica dei vari livelli d'insegnamento-apprendimento.

A livello del *protoapprendimento* (che comprende i livelli zero e uno) l'insegnamento (insegnare che e/o insegnare come) consiste in sequenze comunicative tra insegnante e discente, suddivisibili in tre fasi: azione, re-azione, retro-azione. Vale la "legge dell'effetto": tenderanno ad essere mantenute le condotte ad esito positivo, saranno abbandonate o modificate (tramite il *feed-back*) le condotte inefficaci. Lo chiameremo *insegnamento di primo tipo*.

A livello del *deutero-apprendimento*, l'insegnamento (insegnare a) è di genere indiretto. Il deutero-apprendimento è collaterale al proto-apprendimento, perciò, si verifica parallelamente ad esperienze di quest'ultimo tipo. In particolare, gli abiti e le competenze sviluppate sono connesse al "contesto" d'esperienza. A questo livello, l'insegnamento consiste perciò nella strutturazione di contesti d'apprendimento dotati di certe caratteristiche. Occorre, cioè, immergere una data attività in una certa struttura contestuale, per un tempo sufficiente alla formazione di abiti e competenze. Chiameremo *insegnamento di secondo tipo* l'organizzazione di condizioni contestuali di questo genere.

4. Formazione dei docenti e insegnamento ai futuri insegnanti

Basandoci su questi presupposti, intendiamo adesso porre il problema della formazione dei docenti nei termini dell'insegnamento ai futuri insegnanti. In estrema sintesi, si possono avanzare le seguenti osservazioni. Poiché le competenze professionali del docente costituiscono apprendimenti di secondo ordine, occorre un sistema d'insegnamento ad esse adeguato. L'aspirante docente non deve apprendere delle semplici conoscenze, bensì deve *imparare a insegnare* un dato sapere. Per formare il docente, occorre perciò *insegnare a insegnare*, e dunque attivare una forma d'insegnamento di secondo tipo. A questo livello, non si tratta semplicemente d'*insegnare che* le cose da insegnare sono queste e queste (insegnamento di conoscenze), e d'*insegnare che* si devono insegnare in un dato modo (insegnamento di metodi didattici). Si tratta di organizzare le condizioni d'apprendimento idonee per *imparare a insegnare*. E se l'insegnamento richiede una precisa competenza professionale, una competenza, come si è accennato, non si esaurisce nella conoscenza: le conferisce un profilo operativo e consapevole, e ne fa uno strumento per gli scopi di un campo professionale. Pertanto, occorre un modello formativo complesso e integrato al tempo stesso.

5. Alcune linee per la formazione dei docenti

Veniamo allora ad alcune linee di un sistema di formazione degli insegnanti così concepito. Riassumiamo tali linee in quattro punti: (a) i corsi d'insegnamento universitari (volti soprattutto al sapere); (b) i laboratori (dedicati prevalentemente al saper fare); (c) i seminari (intitolati al saper pensare); (d) il tirocinio diretto e indiretto (mirato al saper agire nel contesto professionale, integrando sapere, saper fare e saper pensare). Le funzioni dominanti in questi momenti formativi (indicate tra parentesi) sono relative, e non devono rimanere separate ma intrecciarsi. Per esempio, la discussione, oltre che nel seminario, deve essere presente nei corsi, nei laboratori e nel tirocinio. Comunque, il tirocinio costituisce il momento nel quale le componenti della competenza s'integrano in funzione dell'agire professionale.

6. Le logiche del relativo percorso formativo

Adesso occorre definire la logica che presiede all'integrazione di tali aspetti parziali in una competenza complessa inerente alla professionalità del docente. Il modello tradizionale della formazione dei docenti era limitato alle conoscenze delle diverse discipline accademiche, inoltre, anche quando prevedeva pratiche agite e riflessive, le vedeva secondo una logica lineare e gerarchica del tipo: prima la teoria, poi la pratica (considerata come mera applicazione). In altre parole, prima i Corsi d'insegnamento, poi i laboratori, infine il tirocinio (con l'ingresso a scuola). Quest'ottica è inficiata da due difetti. Innanzitutto, è errato mettere in sequenza la teoria e la pratica: poiché s'influenzano reciprocamente, occorre intrecciarle. Inoltre, così si formano competenze decontestualizzate, difficilmente trasferibili all'attività professionale sul campo.

Detto questo, si deve precisare che anche una logica formativa basata sul primato della pratica è parimenti inadeguata. Secondo tale logica, la competenza professionale si acquisisce dall'attività sul campo, perciò la preparazione iniziale deve limitarsi alla disciplina da insegnare, e a poche conoscenze didattiche di tenore orientativo. Si trascura però che l'apprendimento dall'esperienza può essere tanto intelligente quanto meccanico. Quest'ultimo produce abitudini professionali poco consapevoli, e pertanto rigide. Per rendere intelligente l'apprendimento dalla pratica, e quindi farne un fattore di vera crescita professionale, occorre che esso sia dotato di un profilo riflessivo.

Cioè a dire, il soggetto deve procedere in base a precise ipotesi di lavoro, cercando di cogliere i nessi tra tali ipotesi e i risultati (Dewey, 1986; Schön, 1993). Altrimenti, se agisce in modo estemporaneo e irriflessivo, tenderanno a formarsi cieche abitudini. Naturalmente, il tenore della riflessività dipende dalle conoscenze possedute, pertanto, dare al docente un'adeguata preparazione concettuale rappresenta una condizione per apprendere in maniera intelligente dall'esperienza. Un risultato di questo genere non può essere raggiunto basandosi sul primato della teoria o su quello della pratica, occorre una logica integrata. Questa logica dell'integrazione si fonda sull'intreccio – durante tutto il percorso formativo – dei diversi momenti: corsi, laboratori, seminari, tirocinio.

7. Il punto di convergenza di tali linee formative

Veniamo, infine, all'ideale punto di convergenza delle linee formative esposte: *l'insegnante-ricercatore* (Dewey 1974; 1996). Ci riferiamo, cioè, a un docente capace di *atteggiamento riflessivo* verso la pratica professionale. A questo scopo, occorre arrivare a vedere l'insegnamento come un campo di problemi professionali da affrontare in modo altamente riflessivo e secondo un taglio di ricerca, ossia: ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, e così via. L'intreccio tra i vari momenti formativi e l'assemblaggio delle diverse competenze, dovrebbe così formare un docente non soltanto competente, ma in grado di apprendere in maniera intelligente dalla propria esperienza, e quindi di crescere in maniera continua dal punto di vista professionale.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2010a). *Curricoli e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2010b). *La dimensione metodologica del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1933 [1910]). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Tr. it. *Come pensiamo*. (2000 [1961]) Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1944 [1929]). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright. Tr. it. (1996 [1951]) *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951 [1938]). *Logic: Theory of Inquiry*. New York, Holt and Co. Tr. it. (1974 [1949]). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Laporta, R. (1996). *Il processo formativo interpretato e discusso*. In F. Cambi, P. Orefice, *Fondamenti teorici del processo formativo*. Napoli: Liguori.
- Margiotta, U. (2011). *La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea*. In L. Binanti, M. Tempesta, *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (eds.), (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.



La formazione degli insegnanti: Evidence based research e European benchmarks

Teacher education: Evidence based research and the European benchmarks

Luigino Binanti
Università del Salento
luigino.binanti@unisalento.it

ABSTRACT

This paper is concerned with a reflexion on the training of teachers as “professionals” that are thus required to include themselves in Europe as such—hence, being consistent with the whole continent’s productive and cultural reality. A relevant aspect is given by the construction of her own image on behalf of the teacher: it is the ground for an identity-making relation that develops during the in-service learning of professional culture (internship), which is propaedeutic for the fulfilment of the teacher’s new role (apprenticeship). By going through these steps, professional experience is situated: teachers customize their own career development and acquire growing awareness, thus being concerned with the need for lifelong self-training. Another kind of awareness has to be adequately developed by teachers: the one about the social sphere which harbours their role as professionals. Such is the teamwork context, which requires socialization processes, educational/training models, and the sharing of decisional responsibility. It is finally identified the central role played by University in the training of professional teachers.

Il contributo presenta una riflessione intorno alla formazione dell’insegnante “professionista”, il quale deve sapersi integrare “professionalmente” in Europa, nella realtà produttiva e culturale dell’intero continente. Un aspetto rilevante è rappresentato dalla costruzione dell’immagine di sé dell’insegnante che costruisce la sua relazione identitaria attraverso l’apprendimento della cultura professionale in situazione (tirocinio), che è propedeutica all’identificazione con il ruolo (praticantato). Tramite queste due tappe, l’esperienza professionale entra in situazione; l’insegnante personalizza il suo sviluppo professionale e acquisisce la crescente consapevolezza di aver bisogno di autoformazione long life. Vi è poi anche un’altra consapevolezza che deve essere adeguatamente sviluppata e che attiene alla sfera sociale entro cui si colloca specificamente questa figura professionale: il nuovo contesto di équipe, che comporta la necessità di sviluppare processi di socializzazione sia dei modelli educativi/formativi, sia della condivisione delle responsabilità decisionali. Si identifica infine il ruolo centrale dell’Università in relazione alla formazione dell’insegnante professionista.

KEYWORDS

Professional teacher, Teachers’ identity-making, Internship, Apprenticeship, Academic teacher training.
Insegnante professionista, Costruzione identitaria dell’insegnante, Tirocinio, Praticantato, Formazione universitaria degli insegnanti.

Quest'anno la Summer School della SIREF è dedicata all'analisi di un tema centrale della ricerca pedagogica: la formazione degli insegnanti. Così come per i precedenti incontri, i temi scelti erano stati individuati tra quelli più caldi per la ricerca in ambito pedagogico, anche quest'anno possiamo affermare che l'obiettivo è stato centrato. Infatti, a breve verrà varata la riforma per la formazione iniziale ed il reclutamento degli insegnanti della scuola e ciò dimostra quanto questa problematica sia cogente per il futuro della scuola italiana ed anche europea e come questo tema sia pregnante in questo tempo.

Proprio in riferimento alla portata europea di questo tema, desidero soffermare la mia attenzione su qualche riflessione intorno alla formazione dell'insegnante "professionista", il quale deve sapersi integrare "professionalmente" in Europa, nella realtà produttiva e culturale dell'intero continente.

Va da sé che le riforme scolastiche non avranno senso se, invece di organizzarsi per assicurare un diritto di tutti all'istruzione, non si trasformano in sistema di servizi che assicurino il diritto di tutti alla formazione. Ad una scuola dei migliori va sostituita una "scuola dei talenti" in cui ciascuno potrà sviluppare la sua intelligenza, la sua creatività e la sua operosità. L'istruzione, quindi, non è più concepibile come opera individuale di un "magister artium", ma piuttosto come opera collegiale di equipe professionali, altamente specializzate nella diagnosi e nella prognosi dei profili degli allievi. Che cosa deve fare allora la ricerca educativa per rifondare l'identità deontologica e professionale degli insegnanti, in uno scenario di imprevedibilità e di rischio? Cosa si intende oggi per un insegnante che sia "professionista di qualità"? Quali caratteristiche deve possedere la scuola per soddisfare le richieste poste da famiglie e alunni? Il passaggio di conoscenze, competenze e metacognizioni da naturali ad esperte, necessita di un "insegnamento strategico", che Ausubel chiamava "significativo". Per raggiungere questo obiettivo quale percorso deve seguire l'insegnante di qualità per riconoscere e porre in essere i talenti dei propri alunni?

Prima di trasmettere conoscenze, l'insegnante deve elaborare una diagnosi del profilo formativo in entrata dello studente; e per fare questo deve riconoscere in azione i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze già acquisite dai propri allievi e d'altra parte i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze che dovrebbero essere sviluppate dopo il percorso formativo.

Le scuole non sempre hanno la chiara consapevolezza della loro funzione di filtro rispetto ai saperi, atteggiamenti e padronanze. In particolare i saperi non possono mai essere banali e perciò necessitano di una attenta osservazione. Tenendo conto che la *mission* della scuola è diversa dalla sua organizzazione, e che quest'ultima può trascendere, in virtù della centralità delle scelte educativo-culturali che promuove, si impone che gli obiettivi educativi e in generale socio-culturali a cui la scuola mira devono essere frutto di scelte che gli insegnanti fanno maturare agli allievi. Per questo occorre compiere almeno tre diversi *steps*:

- *Modellizzare*: organizzare, confrontare e integrare le conoscenze;
- *Relativizzare* o meglio "contestualizzare": si tratta di andare oltre il dogmatismo;
- *Responsabilizzarsi*: si tratta della correttezza metodologica e strumentale di giustificare le decisioni, di collaborare con il contesto sociale.

Questi *steps* vanno interpretati come orientati lungo due differenti orizzonti: da un lato *versus* l'allievo e dall'altro *versus* l'immagine del docente.

Insegnare “versus” l’allievo non significa modellare il suo carattere, ma piuttosto promuovere ed educare le scelte e favorire in lui la percezione diretta del proprio sé allo scopo di aiutarlo a formulare strategie valoriali di unità tra le proprie esperienze, le relazioni e i contesti di appartenenza. Ciò comporta una prima fase di analisi della situazione di partenza dell’allievo dove il docente deve riconoscere quelli che sono i saperi, gli atteggiamenti e le padronanze già acquisite, possibilmente riconducendoli a modelli integrati esplicativi che descrivano con adeguata precisione lo status del discente. Indispensabile, poi, appare l’elaborazione programmata (non soltanto su base oggettiva e universalizzante) dell’intervento educativo e/o formativo relativizzata al contesto e al *setting* relazionale che si instaura fino all’elaborazione di un secondo modello (questa volta prodotto dall’analisi dei contenuti, degli atteggiamenti e delle padronanze specifiche) prodotto dalla ipotesi di risposta dell’intervento. Ovviamente, tali strumenti si devono avvalere di un *background* epistemologico forte che possa supportare sia il processo di responsabilizzazione della correttezza metodologica, sia l’insieme dei processi di giustificazione delle decisioni.

Dall’altra parte il problema della costruzione dell’immagine di sé dell’insegnante si aggiorna perché lavorando sul continuum rappresentato dalla relazione inter-individuale tra il sé e gli altri adulti e dall’insieme di credenze, atteggiamenti e comportamenti adottati quale membro di determinati gruppi sociali, riporta a galla il ruolo e la funzione che egli dovrebbe consapevolmente ricoprire. In questo senso è necessario sviluppare un modello di insegnante professionista che sia formato alla consapevolezza di una professione rigorosa dal punto di vista della padronanza dei saperi, attenta e acuta nell’analisi e verifica degli atteggiamenti, oltre che responsabile nella capacità di applicare processi decisionali adeguati e appropriati.

Vi è poi anche un’altra consapevolezza che deve essere adeguatamente sviluppata e che attiene alla sfera sociale entro cui si colloca specificamente questa figura professionale: il contesto. Il “magister”, come si è detto, ha lasciato il posto all’équipe e ciò ha comportato la necessità di sviluppare processi di socializzazione, sia dei modelli educativi/formativi, sia della condivisione delle responsabilità decisionali. Ciò ha introdotto all’interno delle istituzioni scolastiche una serie di problematiche riguardanti aspetti della comunicazione e della relazione sociale che richiedono nuove competenze allo scopo di essere opportunamente e vantaggiosamente utilizzate. Agire comunicativo, condivisione di responsabilità delle scelte etc. costituiscono soltanto la punta di un iceberg ancora, forse, non sufficientemente indagato dal punto di vista pedagogico. È interessante, in questa sede, sottolineare la processualità di sviluppo della relazione identitaria professionale, tramite la classificazione delle tappe di formazione delle *experts* professionali che ci deriva dalla cultura e dalla ricerca sulla formazione professionale (a lungo trascurata dalla ricerca pedagogica italiana) e da numerosi studi di *instructional empowerment* condotti dagli anni ‘70 agli anni ‘90 negli USA. Anche sul piano teorico occorre sviluppare competenze di diagnosi e prognosi *evidence based*. Il *decision making* istruttivo è un ambito complesso, all’interno del quale le decisioni assumono il carattere di sequenze strategiche di vario livello e complessità. Qui ci limitiamo a una riflessione esplorativa volta a distinguere le diverse tipologie di conoscenze che possono entrare in gioco, allo scopo di favorire una migliore comprensione di quello che può essere il ruolo della conoscenza *evidence based*.

A partire dagli studi di Polanyi (1966) si riconosce che in qualunque dominio conoscitivo solo in parte ci si può avvalere di conoscenza articolata o formale: al di sotto della conoscenza esplicita esiste una conoscenza più fondamentale, la conoscenza tacita, in cui, di fatto, la stessa conoscenza esplicita si viene a radicare. Un reale processo di scoperta non può mai essere reso esplicito attraverso regole o algoritmi e in ultima analisi essere completamente espresso. La riflessione che ne è seguita ha mostrato che perfino in ambiti «duri» come la fisica e la chimica esistono conoscenze tacite, che rimangono non esplicitate (o che possono essere esplicitate solo con appositi interventi) e che diventano fonte di ambiguità nella comunicazione scientifica (Collins 2001). La conoscenza esplicita può essere espressa e codificata attraverso il linguaggio, in qualche caso in linguaggi anche più standardizzati, in forma di dati, formule scientifiche, o codici riconoscibili anche da una macchina. Conoscenze fondate su evidenza presuppongono preliminarmente un buon livello di condivisione linguistica, capace di identificare concetti e procedure con un ambito ridotto di ambiguità; solo se sussistono queste condizioni la conoscenza può passare attraverso procedure di validazione (falsificazione/giustificazione) esplicite e ripetibili (Popper 1963).

La conoscenza capitalizzabile viene normalmente distinta in dichiarativa (relativa al «cosa») o procedurale (relativa al «come») (Anderson 1980; Calvani 2007); in questo secondo caso in ambito didattico assume il carattere di regole o modelli di intervento preferibili in rapporto ai particolari contesti; anche a questo riguardo il lessico rimane in buona parte oscillante e con discreti margini di ambiguità. Nell'ambito dell'istruzione, in misura maggiore rispetto ad altri, ad esempio al campo medico, entrano anche in gioco conoscenze tacite, legate a inclinazioni, emozioni o a regole interiorizzate, anche inconsciamente; così ad esempio un educatore può riprodurre modelli educativi vissuti nella propria infanzia ispirati a un'idea di autorità che egli può fare difficoltà a riconoscere.

In altri casi le conoscenze appaiono articolabili, ma sono di natura tale che si collocano al di fuori di ogni processo di falsificazione empirica: si tratta di scelte valoriali che si rifanno a modelli educativo-culturali o a norme etiche, quali quelle desumibili da comitati internazionali, che investono le finalità generali dell'educazione, che nella loro peculiare natura esulano da ogni valutazione di efficacia.

Intorno alle prassi scolastiche circolano poi opinioni, mode, pseudo-conoscenze o «conoscenze mitologizzate» (Gambrill 1999); queste si basano su affermazioni accolte per fede o supportate da aneddoti; si presentano subdolamente come «scientifiche» tendendo dunque a disconoscere la necessità di un esame critico (Calvani 2011): a nostro avviso l'EBE dovrebbe rivolgere più energicamente la sua attenzione al mettere in discussione la dubbia solidità dei loro fondamenti.

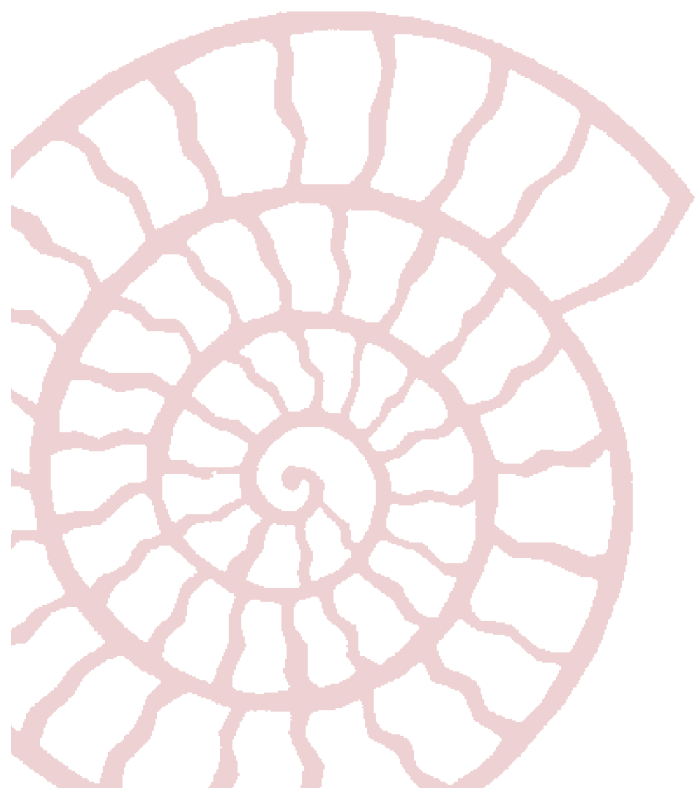
La relazione identitaria del futuro insegnante si costruisce attraverso l'apprendimento della cultura professionale in situazione (tirocinio), che è propedeutica all'identificazione con il ruolo (praticantato). Tramite queste due tappe, l'esperienza professionale entra in situazione; l'insegnante personalizza il suo sviluppo professionale e acquisisce la crescente consapevolezza di aver bisogno di autoformazione *long life*. Tuttavia, ripensare alla formazione degli insegnanti e dei formatori non dovrebbe limitarsi a ricollocare pratiche passate in luoghi nuovi o attraverso modelli nuovi. Il tirocinio, il praticantato dovrebbero assumere un ruolo diverso, più centrale, intendendo non una maggiore quantità di tempo o una collocazione differente, bensì una intensità qualitativa superiore sviluppata in maniera consapevole negli stessi tirocinanti/allievi. Per riempire di senso il tempo del tirocinio/praticantato occorre supportarlo con una intensa attività

formativa che guardi tanto alla densità del sapere, quanto alla consistenza, ricchezza delle sue espressioni in atteggiamenti e padronanze.

Qui il ruolo centrale dell'Università che dovrebbe essere il luogo dove il sapere (disciplinare e meta-disciplinare) viene addensato, ma anche tradotto in modelli espressivi di atteggiamenti e padronanze che arricchiscano riempiendo di senso, oltre che di significato, la professionalità dei futuri insegnanti. Le esperienze prodotte in altre Nazioni, vicine e lontane dalla nostra, mostrano come tali obiettivi siano considerati trasversalmente importanti per tutti coloro che hanno a cuore la professionalità dell'insegnante e di come tale professione costituisca (in particolare nel contesto dell'area europea) il vero fulcro del rilancio sociale ed economico del Vecchio Continente.

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: the hardest science of them all. *Educational Researcher*, 31(8), pp. 18-20.
- Binanti, L. (2007). Comparative research in the education and training in Italy of 15-20 years old. *Edetania – Estudios y propuestas socio-educativas*. Valencia.
- Binanti, L. (2009). *Alfabeti e linguaggi della formazione*. Roma: Anicia.
- Binanti, L. (2010). *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*. Roma: Anicia.
- Binanti, L., Tempesta, M. (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma «funziona» il «che cosa funziona»? *Journal of e-Learning and Knowledge Management*, 3, 139-146.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Collins, J. (2001). *Good to Great*. New York, NY: Harper-Collins.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Gadamer, H.G. (1960; 1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tr. it. (1972). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-Based Practice: An Alternative to Authority-Based Practice. *Families in Society. The Journal of Contemporary Human Services*, 80, 4.
- Hammersley, M. (Ed.), (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1969) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma: Armando.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, New York: Anchor Books.
- Popper, K.R. (1972). *Congetture e confutazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Management*, 3, 147-152.



ABSTRACT

This paper is concerned with professionalism during teachers' development, which is accessed thanks to two gates: a pedagogical one and a didactic one. The former highlights the problem given by final outcomes, meaningfulness of strategies, methods, and management; the latter exposes the need for reliable pedagogical coherence when time comes for in-class application, together with training methods and techniques that do not respond only to the criterion of efficiency. By tracing the way teachers' professionalism has developed for the last decades, this paper identifies four distinct and subsequent profiles. The quick and widespread change typical of our age makes us face new paradigms: it is hence necessary to re-define according to the "learning leaders" perspective both the meaning of teaching jobs and their profile.

Il contributo si occupa della professionalità in evoluzione dell'insegnante, attraverso due chiavi d'accesso: pedagogica e didattica. Mentre la prima porta in primo piano il problema della finalizzazione, del senso che guida strategie, metodi, organizzazione, la seconda, a essa correlata, mette in luce la necessità di garantire necessaria coerenza alla credibilità pedagogica attraverso didattica di aula, metodi e tecniche della formazione che non rispondano esclusivamente a esigenze di efficienza. Dapprima ripercorre l'evoluzione della professionalità docente degli ultimi decenni, identificando quattro distinti e successivi profili. Il rapido e pervasivo cambiamento che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. È pertanto necessario ridefinire il significato di questa professione e, conseguentemente, il profilo dell'insegnante, secondo l'ottica di leader dell'apprendimento.

KEYWORDS

Teacher training, Teachers' profiles, Teachers' professional development, Learning leaders.

Formazione degli insegnanti, Profili dell'insegnante, Evoluzione professionalità docente, Leader dell'apprendimento.

«La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento» (E. Morin).

1. Una professionalità in evoluzione

Il tema oggetto della nostra riflessione ha due chiavi di accesso, la prima pedagogica e la seconda didattica. La questione pedagogica porta in primo piano il problema della finalizzazione, del senso che guida strategie, metodi, organizzazione, e quindi è la questione decisiva. Per formare un insegnante è necessario aver chiaro il profilo desiderato, e le opzioni disponibili sono molteplici. La questione didattica è correlata, e mette in luce la necessità di garantire necessaria coerenza. Non dissimilmente da quanto avviene nella relazione didattica di aula, metodi e tecniche della formazione non rispondono solo ad esigenze di efficienza, ma di credibilità pedagogica.

La domanda iniziale riguarda l'idea di insegnante che guida il nostro lavoro. Nel corso del tempo tale idea ha conosciuto significative evoluzioni. Ripercorrendo sinteticamente l'evoluzione della professione docente nell'arco temporale che va dalla Riforma di Giovanni Gentile (1923) ai giorni nostri, vediamo scorrere davanti a noi almeno quattro distinti profili.

1.1. Uomo di cultura (*Se ascolto, imparo*)

Giovanni Gentile aveva un'alta considerazione dell'insegnante, così come della cultura. Il bravo docente era il docente colto, che conoscendo a fondo l'oggetto del proprio insegnamento, ed amandolo, era in grado di trasmettere il sapere ai suoi studenti.

Come sappiamo, Gentile non si preoccupava della didattica, intesa come scienza della mediazione dei contenuti attraverso metodi efficaci di insegnamento, così come non si curava del contributo che la psicologia poteva offrire per meglio conoscere i processi dell'apprendimento. Condizione necessaria e sufficiente era la preparazione culturale dell'insegnante, la sua autorevolezza, il fascino che da questa derivava.

La pedagogia implicita in una simile posizione riposava sull'idea dell'alunno come destinatario di una trasmissione unidirezionale, proveniente da un emittente sapiente, quindi in grado di trasmettere. Il medium della trasmissione era la parola, proferita dall'insegnante, custodita nei libri.

1.2. Maestro di bottega (*Se faccio, capisco*)

Mentre in Italia Gentile realizza la 'Grande Riforma', nel mondo della pedagogia è in atto una autentica rivoluzione pedagogica. Il movimento dell'Attivismo si sviluppa in mille rivoli, negli Stati Uniti come nella vecchia Europa, imponendo al sistema educativo un capovolgimento di paradigma: non più l'insegnante e il suo sapere al centro dell'aula, ma l'alunno, con i suoi interessi, i suoi bisogni, il suo desiderio di fare, di osservare, di sperimentare.

Quella che è stata definita 'la rivoluzione copernicana dell'insegnamento'

cambia completamente il setting didattico. La distanza solare che divideva il Maestro dall'alunno si riduce drasticamente, la cattedra perde di rilevanza, mentre la conquistano i banchi degli alunni, ora disposti in modo che sia possibile lavorare in gruppo, o anche messi in disparte, a creare angoli, a favorire spazi adatti per la consultazione dei libri della biblioteca di classe, o per gli esperimenti.

C'è una diversa idea di alunno, un alunno che impara molto di più se *fa*, piuttosto che se *ascolta*. Learning by doing, è il nuovo credo pedagogico.

Se l'insegnante mette l'alunno al centro, allora devono cambiare le tradizionali modalità di insegnamento. L'aula, trasformata in laboratorio, vuole l'insegnante 'maestro di bottega'.

1.3. Esperto di disciplina (Se scopro, capisco)

Verso la fine degli anni Cinquanta l'Attivismo viene fortemente criticato. Si rimprovera a questo movimento un approccio che potremmo dire naif, ingenuo, proprio di chi ha sottovalutato l'importanza del sapere disciplinare e la formalità che può avere per l'apprendimento. Non basta *fare*, per *capire*. Procedere per tentativi ed errori può essere fruttuoso, a patto che si impari a non ripetere gli errori commessi, e quindi si diventi pensatori strategici, non empirici improvvisatori. Non si tratta, però, di ritornare al vecchio modello trasmissivo, rimettendo in discussione la centralità dell'alunno nel suo processo di apprendimento. Quello che va invece fatto è di fornire al pensiero dell'alunno strumenti efficaci. Come dirà Bruner, gli strumenti del pensiero sono le discipline di studio. Bisogna però intendersi: la 'disciplina' non va confusa con la 'materia', cioè con il carico contenutistico di cui ogni sapere disciplinare dispone, altrimenti, per sfuggire all'attivista scuola delle 'occasioni' ritorneremo alla scuola delle 'nozioni'. La disciplina è un sapere strutturato, comprende al suo interno una molteplicità di conoscenze, di vario tipo e livello di complessità (nozioni, concetti, leggi, teoremi, principi...), che sono il risultato di una ricerca incessante, ma quello che, soprattutto, la caratterizza, è dato dalle procedure metodologiche utilizzate nel suo incessante lavoro di ricerca. Padroneggiare metodi di ricerca vale di più che possedere una quantità di contenuti, perché chi si sa fare ricerca i contenuti di conoscenza è in grado di procurarseli da sé, di 'costruirseli', e così li comprende meglio.

Per l'insegnante post-attivista si rende quindi ancora necessario modificare le proprie competenze professionali. Ora gli è richiesto di conoscere bene la propria disciplina, non, però, secondo la versione gentiliana, dei contenuti, ma secondo quella bruneriana, dei metodi.

1.4. Membro di comunità (dalla scuola dei Programmi, alla scuola del curriculum)

Una ulteriore evoluzione si verifica quando, nel nostro Paese, iniziano a diffondersi le teorie del curriculum. Siamo negli anni Settanta, anni di un grande fermento sociale e culturale, che non risparmia il sistema scolastico, messo in discussione tanto dall'esterno, quanto dall'interno. Dall'esterno, aumenta la richiesta di partecipazione alla vita della scuola da parte delle famiglie e delle forze sociali; dall'interno, sono gli insegnanti stessi a rivendicare un ruolo di maggiore responsabilità e a richiedere maggiore professionalizzazione. Il fatto che la proposta del curriculum trovi tanta fortuna sta, probabilmente, nel suo porsi come strumento di

sintesi e di mediazione tra l'istanza social-partecipativa e l'istanza professionalizzante. Il fermento innovatore troverà accoglienza nella stessa normativa, a partire dalla legge 477/73 e dai relativi Decreti Delegati del 1974.

Il profilo professionale dell'insegnante si allarga a comprendere la dimensione collegiale (la professione docente non va esercitata individualisticamente e ci sono delle responsabilità che riguardano l'intera comunità professionale o l'intero consiglio di classe); la dimensione partecipativa (i genitori sono interlocutori a pieno titolo, così come lo sono i soggetti sociali del territorio); la dimensione di ricerca e sviluppo professionale (gli insegnanti possono realizzare sperimentazioni metodologico-didattiche e perfino ordinamentali; sono istituiti gli IRRSAE...).

2. Essere insegnanti oggi

La telegrafica ricognizione storica appena proposta consente di cogliere come nel tempo si siano verificati non solo cambiamenti nel mondo di intendere l'insegnamento, ma anche una progressiva crescente articolazione del profilo professionale desiderato.

Oggi, però, siamo nuovamente costretti a ridefinire il significato di questa professione e, conseguentemente, il suo profilo.

Il cambiamento profondo, rapido, onnipervasivo che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. E. Morin riassume queste sfide nei concetti di 'globale' e 'complesso' («La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità») e l'insegnamento non è certo risparmiato.¹ La società del cambiamento pone i sistemi formativi di fronte a nuove possibilità, e a problemi drammatici. Da un lato, siamo entrati nella società basata sulla conoscenza (knowledge based society), la cui stessa economia è guidata dalla conoscenza (knowledge driven economy), dall'altro, assistiamo all'aumento delle disuguaglianze², alla proliferazione delle guerre, al dissesto ecologico su scala planetaria. È evi-

- 1 «Dobbiamo dunque pensare il problema dell'insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell'incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall'altra parte a partire dalla considerazione che l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla. Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un'altra sfida, quella dell'espressione incontrollata del sapere.» (Morin 2000, 8-9).
- 2 Nel Rapporto presentato da V. Mayor per l'UNESCO si parla dell'*economia del quinto*. L'espressione è di H. P. Martin, H. Schumann e si riferisce al fatto che, attualmente, il 20% degli abitanti del pianeta controlla circa l'85% del reddito (cfr: Martin, Schumann 1997). Partendo da questi dati Mayor introduce il problema centrale del suo Rapporto: quale sviluppo bisogna allestire per non frustrare la tensione che è al fondo della cultura educativa, e cioè il diritto dell'uomo ad essere, mediante l'educazione, al meglio delle sue potenzialità? Se Delors aveva posto il problema che occorre sviluppare i talenti dell'uomo per cambiare il mondo, Mayor pone la questione di come possa e debba essere cambiato il mondo per essere all'altezza di uno sviluppo a misura dei talenti².» Secondo Mayor, se non si presenta in profondità il paradigma di sviluppo che caratterizza l'attuale rapporto tra i Paesi del mondo, la situazione diventerà presto esplosiva, perché non sarà più evitabile che giunga a rottura, in forme anche drammatiche, l'attuale precario equilibrio espresso con la globale.

dente il compito che compete all'educazione e in particolare al sistema scolastico e formativo, chiamato a reinterpretare le sue tradizioni e basilari missioni non in astratto, od operando in modo autoriferito come se gli alunni vivessero in una bolla senza contatto con il mondo reale, ma misurandosi con le nuove sfide che l'attuale contesto fa emergere.

La globalizzazione, che non è soltanto economica, ma anche culturale, sfida alla radice le tradizionali missioni della scuola.

Da sempre le fondamentali finalità dei sistemi formativi hanno a che fare con le tre grandi dimensioni del tempo: il *passato*, il *futuro*, il *presente*. Il rapporto con il passato riguarda il compito della consegna di un patrimonio culturale alle giovani generazioni.

2.1. Il Passato

La conseguenza di ciò è stato ed è considerato importante fonda il senso dell'appartenenza a una comunità, favorisce lo sviluppo dell'identità, alimenta la dimensione della cittadinanza. Ma come concepire tale compito oggi, in realtà di accentuato pluralismo culturale? La nostra storia oggi è mescolata ad altre storie, la nostra tradizione ad altre tradizioni, la nostra religione non è l'unica a essere di riferimento, se un tempo ogni villaggio poteva considerarsi un 'mondo', oggi è il mondo a essere diventato un villaggio, multi-etnico, multi-religioso, multi-culturale.

Due sono i rischi possibili: quello della chiusura, che nasce dalla paura dell'altro e dal timore di perdere la propria identità. Si assume allora un atteggiamento difensivo, ci si rinchiude nella cittadella del localismo esasperato, si alzano muri che separano, nella speranza di tutelare un mondo che non esiste più. Oppure, al contrario, si vive la globalizzazione in modo acritico, lasciandosi omologare in una massificazione culturale che cancella ogni volto e ogni diversità. L'educazione ha un compito decisivo nel contrasto di queste due opposte fughe, nel localismo della piccola patria o nella massificazione omologante.

In una realtà multiculturale come la nostra, il compito dell'educazione alla cittadinanza non solo non viene meno, ma si arricchisce, i confini si espandono, alla persona è richiesto di diventare non solo cittadino della propria comunità o del proprio Stato, ma cittadino del mondo. Nell'aula multiculturale di oggi si aprono nuove possibilità di scambio, di comunicazione di valori, di incontro di storie e di culture. Assumendo il compito della formazione di una cittadinanza non solo locale o nazionale, ma europea e planetaria, il sistema educativo rinnova la propria missione.

2.2. Il Futuro

La seconda sfida riguarda la dimensione del futuro. Alla scuola di ogni tempo si richiede di preparare il giovane a inserirsi nella vita sociale e di fornirgli le competenze indispensabili per un inserimento lavorativo. Ma anche questo impegno deve essere ripensato, perché i cambiamenti velocissimi e profondi che ad ogni livello si verificano (sociale, scientifico, tecnologico, economico...) rendono rapidamente obsoleto quanto la scuola insegna. A partire da questa consapevolezza gli Stati europei hanno definito orientamenti scolastici finalizzati non semplicemente a un insegnare inteso come trasmissione di informazioni, e neanche a

una formazione riferita ad abilità rigidamente definite, ma *all'insegnare ad apprendere*, focalizzati su competenze di carattere molto generali, flessibili e facilmente trasferibili. Inoltre l'orizzonte dell'apprendimento si è dilatato a tal punto da coincidere con l'intero arco della vita, andando quindi ben al di là del tempo della scolarizzazione. Bisogna però che ci sia un legame molto forte tra il riferimento al passato e l'apertura al futuro, altrimenti il rischio è quello di una educazione definitiva soltanto dalle esigenze funzionali di un mercato in evoluzione. Il sistema di istruzione non può come riferimento esclusivamente il mercato e piegare il curriculum alle richieste del mondo economico.

2.3. Il Presente

La missione della scuola non si limita alla trasmissione di un patrimonio culturale e valoriale né alla preparazione dei giovani all'inserimento nel mondo delle professioni e della vita lavorativa. Tale passato e futuro l'azione educativa si sviluppa nel presente, ed è al presente di ogni persona che apprende, ora e qui, che va garantita cura e accompagnamento. In questo senso l'educazione si configura come incontro e si sviluppa nella relazione. Una buona scuola si prende cura dei ragazzi che la frequentano, non li vede soltanto per il ruolo sociale di 'studenti', e meno ancora per la loro appartenenza etnica, per la loro provenienza, ma li considera come persone.

Un importante riferimento in questa direzione è dato dal Rapporto Delors (1996) (di cui è facile intravedere il collegamento con il celebre Rapporto Faure (1972)). Il Rapporto indica in quattro grandi doveri il compito che spetta al sistema educativo:

- *insegnare ad apprendere* (intendendo con questo non tanto l'acquisizione di nuove informazioni, quanto l'apprendimento delle modalità per apprendere sempre cose nuove: apprendere ad apprendere);
- *imparare a fare* (che non si riduce al fare materiale e non si rivolge alla formazione professionale, ma indica lo sviluppo della competenza, necessaria per affrontare situazioni nuove e per lavorare con gli altri);
- *insegnare a vivere insieme* (cioè a comprendere gli altri, imparare a realizzare progetti comuni, realizzare l'interdipendenza positiva);
- *insegnare ad essere* (la scuola viene intesa come ambiente significativo per la vita, non luogo di mera preparazione al futuro sbocco professionale).

Il Rapporto Delors ha offerto un notevole contributo al modo di vedere il compito della scuola. Il particolare vengono enucleati tre temi (Pavan 2003; Zani 2005) con i quali bisogna misurarsi: la globalizzazione; la socialità; lo sviluppo dei talenti. Il primo richiama la dimensione nella quale siamo immersi, problematica ma anche ricca di opportunità; il secondo indica una scelta di valore possibile, a cui si oppone la spinta verso l'individualismo; il terzo tema, quello della 'pedagogia dei talenti', riguarda la nuova condizione umana, in una realtà nella quale ci sarà sempre la necessità di apprendere, rivedere le proprie convinzioni, esprimere nuove idee, sviluppare nuove possibilità, ripensare i propri stili di vita. Ogni persona è portatrice di talenti e la diversità rappresenta in questo senso una grande ricchezza.

2.4. Sfide o pro-vocazioni

Da quanto detto emergono nitidamente alcune sfide che obbligano i sistemi scolastici a ripensare i loro curricula e i docenti a rifocalizzare il profilo della loro competenza.

1. Il riferimento al passato pone la questione della selezione dei contenuti riferiti al patrimonio culturale, andando oltre la concezione nozionistica quanto quella enciclopedica del sapere, e al tempo stesso allargando la visione oltre il recinto dei localismi e dei nazionalismi.
2. Il riferimento al futuro pone la questione del rapporto tra le richieste economiche, sociali, e della persona in educazione e contributo dell'insegnamento.
3. Il riferimento al presente porta in primo piano la sfida della personalizzazione, della valorizzazione dei talenti, della significatività che l'esperienza di apprendimento riveste per l'alunno.

In tutti i casi, e quali che siano le risposte che si intendono dare a queste sfide, registriamo una convergenza significativa: il *paradigma dell'apprendimento* viene assunto come guida per le riforme dei sistemi scolastici³.

Ne consegue che, accettando la provocazione che queste sfide pongono, si rende necessario rivedere il profilo professionale dell'insegnante, che non può non riguardare il suo rapporto con l'apprendimento. E, quindi, il rapporto con la persona in apprendimento. Il vero termine di paragone è l'alunno, la *pro-vocazione* favorisce la messa a tema della *vocazione* dell'insegnante. Questione non di *oggi*, ma che *oggi* richiede di essere riformulata.

2.5. Leader dell'apprendimento

Una volta accertato come punto focale della professionalità dell'insegnante il riferimento al paradigma dell'apprendimento, si evidenzia la molteplicità delle dimensioni che connotano la competenza richiesta. Tutte le ricerche recenti descrivono un profilo multidimensionale sfaccettato.

L'ipotesi ologrammatica proposta da U. Margiotta (2010, 16-17), che tiene conto del dibattito nell'Unione Europea, offre una sintesi efficace della multidimensionalità della competenza oggi richiesta al docente:

- Dimensione culturale;
- Dimensione psico-pedagogica;
- Dimensione metodologico-didattica;
- Dimensione organizzativa-progettuale;
- Dimensione partecipativa;
- Dimensione riflessiva

3 «La rottura epistemologica è nella consapevolezza che l'insegnante non è colui che trasmette, ma colui che, su mandato della volontà generale, dà forma cooperativa alla costruzione del sapere e dell'esperienza nelle menti delle giovani generazioni.» (Margiotta 2010, 13).

Può, anche, essere interessante, allargare la visione dell'insegnante alla scuola, contesto non certo neutro rispetto all'esercizio della professione. Un insegnante di qualità favorisce la costruzione di una scuola di qualità, così come una buona scuola forma buoni insegnanti. Una interessante suggestione ci viene offerta da B. Mac Gilchrist, K. Myers, J. Reeds, che nel loro lavoro, *The Intelligent School*, descrivono quelle che chiamano *le Nove Intelligenze della scuola* (Mac Gilchrist, Myers, Reeds 2004, 108-149):

Etichal intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • justice • respect for persons • inclusion • tinghts and responsibilities
Spiritual intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • search for meaning • transcendency • sense of comunity • interconnectedness
Contextual intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • internal • esternal • local • national • global
Operational intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • strategic thinking • devolopment planning • management arrangements • distributed leadership
Emozional intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • self-awareness • awareness of other • managing emotions • developing emozional literacy
Collegial intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • commitment to a shared purpose • knowledge creation • multi-level learning • trust and curiosity
Reflective intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • creating time for reflection • self-evaluetion • deep-learning • feedback for learning
Pedagogical intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • new visions and goals for learning • teaching for fearning • open classroom • going again
Systemic intelligence	<ul style="list-style-type: none"> • mental models • sistema thinking • self-organisation • newtworking

Naturalmente la descrizione delle dimensioni qualificanti la professionalità oggi richiesta all'insegnante può avvenire utilizzando altre modalità di classificazione, sia con riferimento alla componente individuale che al contesto scuola nel quale il docente opera (pensiamo, ad esempio, al lavoro molto conosciuto di P. Perrenoud 2002), tuttavia si tratta di contributi che presentano molte più somiglianze che divergenze. Si tratta di una professione molto articolata, che richiede la padronanza di un'ampia gamma di competenze, culturali e disciplinari, psicopedagogiche e organizzative, individuali e sociali. Scrive U. Margiotta: «Sentirsi un buon insegnante risulta, così, essere solo una condizione preliminare (anche se non meno decisiva). Il fulcro del problema è piuttosto nell'esercitare una professionalità docente esperta, equilibrata e lungimirante, capace non solo di padroneggiare i processi di insegnamento e di apprendimento (che è ormai visione scientifica settoriale e generica), ma *piuttosto capace di governare lo sviluppo, la disciplina e la personalizzazione, in una parola quei processi* fundamentalissimi di inteliezione e di volizione che costituiscono l'autoformazione dei talenti negli allievi» (Margiotta 2006).

Per denotare sinteticamente il complesso profilo dell'insegnante, forse non è improprio definirlo 'leader' dell'apprendimento, partecipe di una leadership propria di una scuola competente, nella quale lo stesso dirigente è, prima di tutto, leader dell'apprendimento.

La leadership introduce un'apertura molto maggiore della mera competenza culturale, professionale, tecnica o tecnologica. Ha a che fare con l'assunzione di una responsabilità generale, non semplicemente individuale; ha a che fare con una visione, non semplicemente con l'adempimento; ha a che fare con la trasformazione, non semplicemente con la riproduzione.

3. Il cerchio virtuoso della formazione

È facile vedere come la formazione rappresenti la condizione per proseguire l'innalzamento della qualità degli insegnanti. Tanto più si desidera qualità e tanto più la professione è complessa e impegnativa, tanto maggiore dovrebbe essere il sostegno della formazione.

Come si è visto a proposito dell'ideal-tipo del docente, anche riguardo la formazione gli orientamenti internazionali segnalano alcune linee di tendenza largamente condivise, che riguardano tanto i contenuti che la formazione degli insegnanti dovrebbe considerare, quanto l'investimento temporale necessario, quanto, infine, gli approcci metodologici considerati più efficaci.

Sul piano dei contenuti, si raccomanda di porre attenzione alle diverse dimensioni professionali che abbiamo già richiamate, sia pure con diversa accenazione nei diversi Paesi. È anche interessante notare come venga posta attenzione tanto alla necessaria assunzione di competenze specialistiche, quanto di competenze cosiddette *trasversali*. Sul piano del tempo assistiamo ad una estensione del tempo richiesto dalla formazione, sia quella iniziale, sia quella in servizio, oggi sempre più spesso definita formazione continua, per segnalare il fatto che la formazione è intesa come costante, non un momento temporalmente definito. Per quanto ripensata, resa più lunga e più rispondente alle attuali esigenze, la formazione iniziale non può essere considerata sufficiente, non può garantire agli insegnanti le conoscenze e le competenze richieste: la prospettiva è quella della *life long learning*.

Anche sul piano delle strategie della formazione, disponiamo di un notevole know how, largamente condiviso. Il problema non sembra essere concettuale, ma gestionale, politico più che metodologico, relativo agli investimenti e alle strategie di sostegno, promozione, sviluppo, differenziazione dei profili e non alla presenza di una domanda di formazione.

Al di là di quelle che sono le politiche formative dei diversi Paesi (non oggetto di questa riflessione), si possono individuare alcuni criteri metodologici importanti, soprattutto se considerati come parte di un sistema unitario e quindi tra loro in relazione. In particolare hanno il merito di mantenere in un rapporto di interdipendenza positiva il contributo del sapere teorico e del sapere che scaturisce dalla pratica, tra i saperi generati dalla ricerca e tra i saperi generati dall'esperienza. Sembra ancora di notevole interesse la riflessione di Nonaka, che propone un modello nel quale si combinano quattro modalità o fasi di circolazione della conoscenza, che vengono denominate (Nonaka I., Takeuchi 1995):

- a) socializzazione, quando la conoscenza tacita di un soggetto si comunica anche a un altro soggetto, attraverso il lavoro comune, la condivisione di esperienze, l'apprendimento on the job (è il passaggio dal 'fare' al 'fare', tipico di una comunità di pratiche);
- b) esteriorizzazione, quando la conoscenza da tacita diventa esplicita e codificata;
- c) combinazione, quando la conoscenza esplicita entra in relazione con altre conoscenze esplicite e le conoscenze si diffondono su larga scala;
- d) interiorizzazione, quando la conoscenza esplicita, collettiva, si trasforma in conoscenza tacita, perché interiorizzata, ed è individuale.

4. La competenza è necessaria. Ma è sufficiente?

La larga convergenza sulla prospettiva dell'apprendimento e sulla finalizzazione dell'insegnamento allo sviluppo delle competenze non deve nascondere il fatto che sono possibili interpretazioni molto diverse. Schematizzando, oggi si frangono due grandi modelli, che si prestano entrando come capaci di rispondere alle sfide del cambiamento, ma che sembrano porsi come reciprocamente alternativi, quello funzionalista e quello antropocentrico.

La prospettiva 'funzionalista' concepisce la scuola al servizio del progresso economico, e considera corretto che sia 'il mercato' a dettare gli indirizzi che devono guidare i curricula scolastici, fissando le 'competenze' ritenute indispensabili.

Al contrario, la prospettiva 'antropocentrica' prende come riferimento le esigenze di crescita, di realizzazione, di ricerca di senso, presenti nell'alunno, le esigenze profonde di sviluppo della persona che apprende. Questo non significa indifferenza nei confronti dell'esigenza di garantire agli studenti buone competenze finali in vista della professione scelta o del successivo indirizzo universitario, ma il riferimento agli aspetti esplicitamente funzionali del loro itinerario formativo non è mai esclusivo; è sempre presente un'attenzione all'integrità, all'unitarietà della persona. 'Imparare ad apprendere' è uno dei valori-guida, ma altrettanto lo sono *l'imparare a essere* e *l'imparare a convivere*.

La prospettiva antropocentrica non è disposta a sostituire la logica pedagogica con la logica economicista. Non rifiuta la provocazione che deriva alla scuola dal misurarsi con la realtà esterna, non mette in discussione la necessità che un sistema d'istruzione e formazione debba saper abilitare i giovani ai saperi professiona-

li, così come oggi sono richiesti. Rifiuta, però, di lasciarsi definire e giudicare esclusivamente in termini di 'utilità'. Le capacità che vanno riconosciute e fatte evolvere in competenze sempre più ricche sono riferite a tutte le dimensioni costitutive della persona. I saperi funzionali sono importanti, ma lo sono anche i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici e valoriali, quelli della cittadinanza. E lo sono per tutti gli alunni, nessuno escluso.

4.1. Una domanda scomoda

Un insegnante può essere molto competente, una scuola può esprimere un'altra qualità professionale, senza che questo significhi prendersi cura delle esigenze di significato presenti negli alunni. Inoltre, si può insegnare molto bene, ma al tempo stesso rinforzare l'individualismo competitivo. Si può, perfino, padroneggiare strategie inclusive, ma farlo a livello di competenza tecnica, senza necessariamente provare empatia, essere esperti in tecniche di accoglienza, senza accogliere veramente.

Si può essere insegnanti di qualità, senza queste qualità?

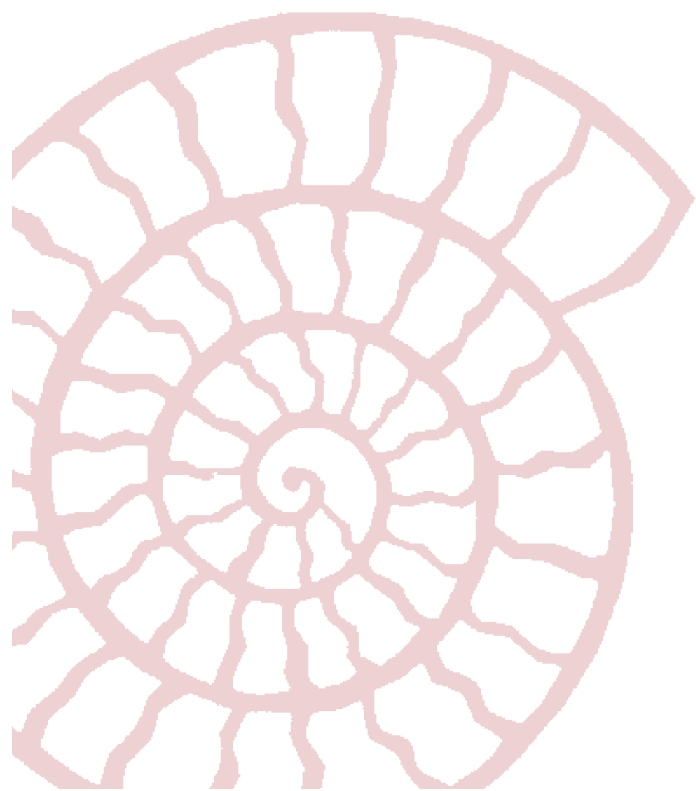
Una docente di lettere, insegnante in una scuola professionale, mi ha raccontato che i suoi ragazzi le hanno fatto questa domanda. "Professoressa, a che serve la poesia?" "A niente", ha risposto, "se non vi prendete cura della vostra anima".

È compito dell'insegnante occuparsi "dell'anima"?

Scrivono E. Morin: «Il carattere funzionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante a un semplice impiegato. Il carattere professionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante all'esperto. L'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione» (Morin 2000, 106).

Bibliografia

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M., Champion Ward, F. (1972). *Apprendere à être*. Paris: UNESCO-Fayard.
- Mac Gilchrist, B., Myers, K., Reeds, J. (2004). *The Intelligent School*. London: SAGE.
- Margiotta, U. (2010). Introduzione. In: Margiotta, U. (a cura). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia
- Margiotta, U. (a cura), (2006). L'unità del sapere, come direzione di senso nella costruzione delle padronanze professionali dell'insegnante. *Professione docente*. Numero monografico della Rivista *Formazione & Insegnamento*, n. 1-2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martin, H.P., Schumann, H. (1997). *The global trap: globalisation the assault on prosperity and democracy*. London: Zed Books.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Pavan, A. (2003). *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Zani, A.V. (2005). *Formare l'uomo europeo*. Roma: Città Nuova.





Il problema dell'affidabilità per la formazione degli insegnanti

The problem of reliability in teacher education

Demetrio Ria

Università del Salento

demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

If truth is the result of the way world is socially constructed, then the teaching-learning process is partly the result of rules belonging to the “social” dimension of a process of beliefs construction. Teachers’ reliability is thus an intrinsic feature of any positive teaching-learning relation. It is grounded on pillars made of knowledge and values. (a) “Knowledge” and “skilfulness” could be considered as the reliability typical of experts, which is ultimately managed according to their expertise—i.e. the cognitive roots of their skills. (b) “Values” are regarded as the proximity of our conceptions of what is good, right, likeable, and what is “worth” believing. By re-reading reliability’s pillars in a sociological perspective, one could unveil some skills essential to the education of teachers belonging to a “second modernity:” epistemological, logical, anthropological, and axiological skills.

Se la verità è frutto di una costruzione sociale del mondo, il processo insegnamento-apprendimento risponde in parte anche ai canoni della dimensione “sociale” del processo di costruzione delle credenze. La credibilità dell’insegnante, pertanto, diventa caratteristica intrinseca del rapporto positivo insegnamento-apprendimento. I pilastri su cui poggia sono costituiti a) dalla “conoscenza” e dalla “competenza”; questa è essenzialmente la credibilità dell’esperto: gestire questo aspetto della credibilità significa avvalersi della expertise ovvero della radice cognitiva, della competenza dell’esperto; b) dai “valori”; la prossimità delle nostre concezioni di ciò che è buono, giusto, preferibile, ciò per cui “vale la pena” affidarsi e credere. Rileggere i pilastri della credibilità in chiave sociologica porta alla luce alcune competenze e indispensabili alla formazione del docente della “seconda modernità”: competenze epistemologiche, logiche, antropologiche, assiologiche.

KEYWORDS

Teacher training, Teaching-learning process, Reliability, Trustworthiness, New teaching roles.

Formazione degli insegnanti, Processo insegnamento-apprendimento, Affidabilità, Credibilità, Nuovi ruoli di insegnamento.

1. Introduzione

Un insegnante entra in classe ed esprime la sua funzione e il suo ruolo comunicando alcuni contenuti: “ragazzi oggi parleremo della teoria degli insiemi, della poetica del Leopardi, del fenomeno dei vulcani, della guerra dei Trent’anni etc.”. Nel processo di rappresentazione dei contenuti e dei fenomeni ai quali tali contenuti si rifanno si intrecciano teorie diverse, ma cosa si compie in quei primi istanti del processo di insegnamento? Si considera che chi parla è un oratore e chi ascolta un uditore. All’oratore viene riconosciuta una certa dose di conoscenza e, in contesto scolastico, all’uditore una più o meno ampia dose di ignoranza. Va da sé che gran parte delle acquisizioni che gli uditori apprendono è fondata su una solida base critica che è quella per la quale tacitamente si considera l’oratore come colui che sa ciò di cui sta parlando. Ovviamente, nella maggior parte dei casi ciò è sufficientemente vero, anche se quel carattere di affidabilità di cui si veste il comunicatore è dato da diversi fattori sia soggettivi, sia oggettivi come, ad esempio, la forza della disciplina che sta insegnando, o la natura dell’argomento affrontato.

Qualunque percorso si compia nell’indagine critica del processo insegnamento-apprendimento, è noto che esso si fonda sulla relazione docente-allievo e questa relazione risponde tanto ai canoni della dimensione “oggettiva”, quanto ai canoni della dimensione “sociale” del processo di costruzione delle credenze. Infatti, che la verità sia frutto di una costruzione sociale del mondo (Searle 2006; Berger, Luckmann 1997; Goodman 2008) entro cui tale verità si iscrive e che i processi che rendono affidabile tale assunto di verità siano processi di affidabilità crescente, costituiscono, almeno dagli anni ‘70 del secolo scorso, una delle piste di ricerca più ricche e fruttuose. Tale percorso di ricerca trova e risponde in maniera adeguata alla necessità di rappresentare, descrivere e per certi versi prevedere fenomeni molto concreti della vita sociale della scuola e dei gruppi di apprendimento in generale. Ad esempio, è noto che qualora un docente non venga adeguatamente supportato dai genitori (come giustamente sostiene Binanti, i genitori ricoprono oggi molto più di ieri il ruolo di veri e propri sindacalisti dei loro figli) ne subisce l’immediato abbattimento della portata culturale, e dell’autorevolezza che egli dovrebbe essere sempre in grado di possedere ed esprimere. Nella scuola italiana è esperienza ormai consolidata che i docenti vengano mutilati della loro credibilità proprio dai genitori degli allievi. Le ragioni di tale processo sono diverse e sono spesso di origine sociale. Ciò non toglie che tutte influiscono direttamente o indirettamente sull’affidabilità del docente e di conseguenza sulla relazione educativa-formativa. La situazione non è fenomenicamente molto diversa anche all’interno di percorsi formativi strutturati che hanno luogo in contesti formativi per adulti, all’interno di imprese, ed in generale in altre agenzie educative. Ne consegue che se si vuole riflettere oggi intorno al processo educativo occorre necessariamente considerare (e per coloro che operano anche padroneggiare) i processi di affidabilità che vengono messi in atto nei contesti strutturati finalizzati ad interventi educativi e/o formativi. Occorre, infatti, sviluppare padronanze nell’identificazione dei processi reliabilistici e nella gestione delle relazioni comunicative in generale. La domanda che ci si pone è pertanto: può il docente formatore includere nella propria formazione anche elementi di gestione dei processi di costruzione dell’affidabilità? E su un piano più generale: perché queste padronanze rientrano in una evoluzione critica della professionalità in-

segnante? Hanno una qualche ricaduta nello sviluppo di specifiche competenze professionali? Il paradigma teorico dal quale muove la presente riflessione è certamente quello di considerare la pedagogia (generale secondo Gennari) come una teoria della conoscenza formativa ed educativa. Il contenuto tacito di tale teoria è l'unità del sapere disciplinare ed il suo nucleo metafisico è dato dalla reciprocità tra conoscenza e apprendimento.

2. La credibilità

Per poter rispondere alla prima delle domande poste sopra occorre, in verità, dare risposta ad un'altra che, se non altro per il suo ampio orizzonte filosofico, le contiene tutte. Vale a dire occorre rispondere alla questione di cosa sia la credibilità e quali sono i fondamenti, le radici profonde, che la costituiscono. Spesso si considera credibile colui che è onesto, chi è coerente, chi è, appunto, affidabile. Aristotele nella *Rhetorica* ha sostenuto giustamente che crediamo più facilmente alle persone oneste e questo vale in generale, ma vale ancor più nelle questioni che non comportano certezza, ma opinabilità. Quindi per Aristotele e *latu sensu* per il sentimento comune, in altre parole per la maggioranza delle persone, la credibilità è una "qualità" personale, una caratteristica morale della persona. Tuttavia, andando un po' più a fondo si scopre che la credibilità - così come l'autorevolezza, o la professionalità - non è, o almeno non è soltanto, una qualità personale. La credibilità è qualcosa che viene riconosciuto da altri, anche se evidentemente non può prescindere dalle qualità personali; non è una caratteristica intrinseca del soggetto, ma è una relazione, è un rapporto. Noi diciamo infatti: "ti credo", "ho fiducia in te".

In ogni relazione (comunicativa, educativa, sentimentale, sociale, etc.), le persone si attribuiscono reciprocamente una maggiore o minore credibilità. Tuttavia attribuire all'altro una qualche credibilità costituisce, come ha osservato giustamente Gadamer, l'accordo portante su cui si regge ogni relazione umana (Gadamer 1973). Ossia noi anticipiamo sempre all'altro un bonus di credibilità, di affidabilità. Quindi la credibilità è una relazione ed è una dimensione presente in ogni rapporto umano: ma quali sono le radici della credibilità? Su cosa si basa la credibilità?

Il primo pilastro della credibilità è costituito dalla "conoscenza" e dalla "competenza"; questa è essenzialmente la credibilità dell'esperto. Il caso "tipico" è quello della credibilità dello scienziato, e più in generale, della persona "bene informata". Questo primo tipo di credibilità soggiace al criterio della falsificabilità popperiana secondo cui una proposizione è vera finché non viene invalidata, cioè falsificata, da qualche fenomeno (*experimentum crucis*) che la contraddice¹.

Il secondo pilastro della credibilità poggia sui "valori"; la prossimità delle nostre concezioni di ciò che è buono, giusto, preferibile, ciò per cui "vale la pena" affidarsi, credere in qualcuno, in se stessi o in un Essere superiore, nella giustizia, nella bontà, etc. Ad esempio, questa è la ragione per cui, si ritengono altamente credibili persone che incarnano, in modo evidente nel loro modo di es-

1 Questa forma della credibilità è tale da poter essere sempre facilmente controllata, non si potrà fare altrettanto con altre forme di credibilità.

sere, nella loro condotta, quell'ideale che anche l'osservatore o il giudice vorrebbe realizzare. Quindi si tende a ritenere più credibile chi condivide i nostri stessi valori oppure chi incarna i valori che godono di maggior prestigio, di maggior considerazione nella nostra società².

Il terzo pilastro si fonda sull'"attaccamento" e sull'"affettività"; questa è la forma di credibilità per la quale si può affermare: "ti credo perché ti voglio bene".

Nella vita reale, concreta, queste tre radici si intrecciano e si mischiano: così una fonte che originariamente si legittima per la dimensione cognitiva, valoriale o affettiva, può poi risultare credibile anche per altri aspetti che essa richiama. Pertanto un tipo di credibilità può generare un altro tipo di credibilità.

Oltre a questi tre pilastri, la credibilità gode poi anche di una proprietà: l'estensione. Infatti, la credibilità può essere più estesa, universalistica, può valere in senso "generale", oppure può avere mire più specifiche, appunto "mirate", limitata a *range* specifici. In questo senso la credibilità basata sulla conoscenza, cioè la credibilità dell'esperto tende, almeno nella nostra società, ad essere necessariamente una credibilità specifica, limitata, e anzi si fonda proprio su questo aspetto³. Si intende come generalizzata quella credibilità che si è attribuita alla persona come tale o a ciò che rappresenta (es. il Papa, il Presidente, etc.). La credibilità normativa, cioè la credibilità basata su valori, e, ancor più, la credibilità affettiva, tende ad essere una credibilità generalizzata in questo preciso senso, cioè basata più sull'affidamento personale che sulla competenza specifica.

Abbozzato sinteticamente l'orizzonte articolato della credibilità è possibile tradurlo intorno alla professione e al ruolo dell'insegnante.

3. L'insegnante credibile

Quello dell'insegnante è un ruolo sociale e, come ogni altro ruolo che agisce nella società si sviluppa orizzontalmente e verticalmente componendo ed intrecciando diversi interessi poiché vari sono gli interlocutori con i quali deve confrontarsi: i ragazzi, i genitori, i colleghi, i dirigenti scolastici e ministeriali, i mass media, etc. Ponendosi al centro di questo articolato sistema, l'insegnante diventa il fulcro di una molteplicità di aspettative; e l'esercizio della professionalità richiede una continua identificazione di opzioni e di scelte da operare ed attuare.

In questo magma gestire la "credibilità" significa, almeno inizialmente, avvalersi della *expertise* ovvero della radice cognitiva, della competenza dell'esperto. L'*expertise* dell'insegnante si compone di tre elementi fondamentali: la competenza disciplinare, quella metodologica e infine quella comunicativa. Infatti, l'insegnante è un esperto di una disciplina o di un insieme di discipline, e il suo ruolo è quello di trasmettere abilità nel riconoscere e utilizzare strumenti adeguati a tradurre la co-

- 2 Questa seconda radice, spesso si intreccia, con un altro elemento, cioè con l'elemento del potere e della posizione sociale (status). Spesso chi incarna i valori centrali di una società è anche chi detiene una qualche forma di potere. E proprio per questo risulta credibile – o almeno riesce a farsi obbedire – anche e soprattutto per il potere di attribuire ricompense o punizioni.
- 3 Ad esempio, un ottimo studioso di matematica è altamente credibile nel suo campo di studio, ma può essere assolutamente inaffidabile quando consiglia un buon film, un buon cibo ad un amico.

noscenza, i contenuti conoscitivi di queste discipline, in comportamenti e azioni appropriate. Quindi il primo aspetto per la costruzione della credibilità di un insegnante poggia sulla competenza disciplinare. Proprio questa competenza disciplinare è quella che si associa immediatamente all'idea di un insegnante credibile. Il secondo aspetto della competenza è la capacità di insegnare, cioè l'uso professionale di quell'insieme di competenze didattiche e metodologiche che permettono di trasmettere nel modo migliore, più efficace, più coinvolgente i contenuti disciplinari e culturali rendendoli facilmente accessibili alle diverse intelligenze con le quali ci si relaziona. Da ultimo, il terzo aspetto della competenza è la competenza comunicativa, la quale è molto di più della pura competenza disciplinare e si pone ben oltre la competenza metodologica. Questa, infatti, si manifesta nella capacità di identificare le modalità comunicative più adatte alla propria intenzione, al contesto e allo scopo; e soprattutto nella padronanza nell'adattare la propria azione comunicativa alle specifiche esigenze del "destinatario designato". Dunque, un bravo insegnante deve essere un buon comunicatore, ma il buon comunicatore diviene anche un bravo insegnante quando, per usare le parole di un grande psicologo sociale, sa assumere il "ruolo dell'altro" (Mead 1937) vale a dire, sa "decentrarsi", sa uscire da se stesso per assumere lo sguardo dell'altro, la prospettiva dell'altro, sa interpretare l'aspettativa dell'altro nei suoi confronti. Ovviamente per tener conto delle competenze dello studente, "sintonizzarsi" con queste competenze, non basta assumere un modello astratto di studente a cui riferire l'intervento educativo, ma occorre farsi carico di ogni soggetto-persona nella specificità della loro individuale intelligenza. Un quarto aspetto della competenza, parafrasando Erving Goffman (2002), è quella che si potrebbe definire arte drammatica. La caratteristica del lavoro dell'insegnante è di svolgersi costantemente sulla ribalta, davanti a un pubblico, sotto lo sguardo di un pubblico. Ci sono mestieri, professioni, che si svolgono essenzialmente nel retroscena e il mestiere dell'insegnante, come tutte quelle professioni che hanno a che fare con le relazioni interpersonali, si svolge invece sulla ribalta, davanti a un pubblico. Questo aspetto, cioè l'essere sempre sulla scena, sempre sotto lo sguardo di altri, uno sguardo che è anche giudicante, produce quel tipico affaticamento e stress che è proprio della professione insegnante. L'insegnante deve essere sempre presente a se stesso, padrone della situazione, non mostrare debolezze, non perdere il controllo della situazione. Tuttavia è essenziale per l'insegnante saper "tenere la scena".

La seconda radice della credibilità dell'insegnante, quella che si fonda sul valore, impegna l'attenzione e la cura del professionista in due direzioni:

- 1) quella soggettiva (di ruolo): vale a dire nella cura dei valori che governano il proprio lavoro;
- 2) quella sociale (o di funzione): vale a dire nella cura dei valori che guidano, determinano la relazione con i ragazzi.

Riguardo alla prima prospettiva, può essere utile riflettere su quella che è l'auto-percezione degli stessi insegnanti. Molti si esprimono affermando "io faccio l'insegnante", ma questo (almeno dal punto di vista della percezione della credibilità) è profondamente diverso dall'affermare "io sono un insegnante". Colui che si esprime immedesimandosi nel suo ruolo è certamente più credibile di colui che vive il suo ruolo meramente come una funzione esecutiva, trasmissiva o come un impiegato. L'insegnante immedesimato con il suo lavoro prende seriamente il suo ruolo, è attento al rischio di adagiarsi su *routines* operative, rimanendo sempre

aperto a produrre, rielaborare, ricreare nuove strategie, modelli, metodologie oltre che continuando a studiare per affinare le sue conoscenze disciplinari. È consapevole di essere un ricercatore non un impiegato (Binanti, Tempesta 2001; Margiotta 2010; Xodo 2006). Questo non solo perché le discipline, tutte le discipline – dalla linguistica alla storia, dalle discipline scientifiche a quelle artistiche – evolvono, vedono continuamente nuove scoperte e acquisizioni, nuove metodologie, ma anche perché è costitutivo di una professione intellettuale – quale è quella di un insegnante – mantenere viva la curiosità per se stessi, ed anche perché in tal modo è possibile comunicarla al formando senza creare quello scollamento tra ciò che si chiede agli educandi e ciò che si fa. Un altro valore fondamentale che dovrebbe governare il lavoro dell'insegnante è la serietà. La serietà impone la progettazione e il controllo sia dell'operato dell'allievo, sia dell'azione dell'insegnante il quale non deve improvvisare. L'improvvisazione fa perdere credibilità. Quindi è più credibile l'insegnante immedesimato, motivato, serio, che ci crede. Ma un certo grado di distanza dal ruolo è necessario. L'insegnante deve essere immedesimato, coinvolto, ma l'insegnante troppo coinvolto, troppo "anima e core", quello che concepisce l'insegnamento come pratica da "vecchia zia" buona non fa un buon servizio. Questo ruolo così emotivamente carico impedisce di leggere con la dovuta intelligenza, con la dovuta distanza prospettica, la situazione del ragazzo, i suoi limiti, e quindi di intervenire con lucidità, di capire i passi che devono essere fatti, di giudicare correttamente qual è il suo bene.

Il rapporto educativo è – prima di tutto e più profondamente di ogni altra cosa – un rapporto personale, coinvolgente. Il coinvolgimento vero implica reciprocità e la reciprocità rifiuta la complementarità rigida (il rapporto superiore-inferiore cristallizzato e superbo), ma anche la simmetria, cioè il malinteso di porsi sullo stesso piano dei ragazzi.

La credibilità è sempre collegata al ruolo e dipende dal ruolo, nel bene e nel male. I diversi ruoli, soprattutto i ruoli professionali – come quello dell'insegnante – dispongono di un patrimonio più o meno grande di credibilità a seconda dell'istituzione in cui sono incardinati e a seconda della posizione che occupano in tale istituzione, più o meno elevata. Allora possiamo chiederci: qual è il patrimonio di credibilità di cui il ruolo dell'insegnante – in generale – gode oggi nel nostro paese? La risposta è pleonastica, ma se si sviluppano competenze anche nella capacità di costruire modelli (discreti) di affidabilità il percorso di recupero dell'identità e del valore professionale sarebbe certamente più agevole.

4. Condizioni di affidabilità nel contesto educativo-formativo

Un ambiente educativo rappresenta un sistema sociale aperto agli estremi e definito da un insieme di regole talvolta anche piuttosto rigide. In linea di massima può essere descritto e rappresentato dalla teoria di Parsons in quanto rispetta il modello AGIL⁴. In questo contesto si incunea anche la "credibilità" dell'inse-

4 Sostiene Parsons che un qualunque sistema sociale: **A**: gode di una *funzione adattiva* vale a dire tende ad adattarsi al contesto esterno e a sviluppare risorse per il suo controllo in modo da avere la garanzia che al sistema vengano assicurate le risorse necessarie. La funzione adattiva ci porta dunque ad indagare il sottosistema economico, cioè il funzionamento del-

gnante e la sua “capacità” di usare i sistemi comunicativi per la produzione di “comportamenti” sociali educati. Pertanto occorre riuscire a sviluppare competenze specifiche che consentano di intervenire consapevolmente sul sistema di relazioni e di comunicazioni interne ed esterne al sistema per poter gestire e controllare il percorso formativo che viene agito nel contesto. La consapevolezza di questa funzione del docente è emersa dalla complessità partecipata di cui ogni agenzia educativa è stata investita ed in modo particolare la scuola sta vivendo. Ovviamente, rileggendo i pilastri della credibilità in chiave sociologica si portano alla luce alcune competenze chiave che risultano essere indispensabili alla formazione del docente della “seconda modernità”⁵:

- A. Competenze epistemologiche: capacità di gestire la conoscenza non in chiave contenutistica, ma in chiave problematica legando i problemi alla realtà del mondo circostante.
- B. Competenze logiche: di metodo e di docimo che attengono alla dimensione della progettazione e controllo degli interventi educativi tendenti a valorizzare la dimensione antropocentrica del sistema educativo in generale. E l'importante dimensione della misurazione e del controllo dei percorsi e degli interventi.
- C. Competenze antropologiche: imparare modi e sistemi per favorire la costruzione di una identità integrale, ma non integralista della persona che vive nella dimensione del locale, ma partecipa individualmente di una vision e mission anche globale. Favorire lo sviluppo di comportamenti includenti e di dialogo interculturale.
- D. Competenze axiologiche: individuare, progettare e gestire processi comunicativi ed educativi miranti all'acquisizione di specifiche valutazioni riguardo ai processi di ricettività e rispondenza, approvazione e negazione, stima e amore sia sul piano della gradazione gerarchica universalistica sia sul piano della specificità e diffusione.

le strutture che concorrono alla produzione delle risorse intese in senso lato (beni materiali, tecnologie, capitali, informazioni, conoscenze, etc.) e la divisione del lavoro che lo caratterizza. Si deve anche osservare che la risposta alle sfide poste dai cambiamenti del contesto esterno possono sollecitare processi di cambiamento delle strutture sociali, creando situazioni di crisi e di tensioni non facili da risolvere. **G**: gode della *funzione del raggiungimento dei fini*. Come per la precedente funzione il sistema si autoregola per la distribuzione e l'impiego delle risorse in riferimento ai fini prioritari che vengono perseguiti. **I**: gode della *funzione integrativa* riguarda il raccordo e la necessaria coerenza e armonizzazioni delle decisioni e delle azioni che hanno luogo nelle strutture nelle quali il sistema si articola (sottosistemi, collettività, ruoli, etc). Concorrono a tale risultato le strutture che presiedono alla formulazione delle norme, che ne controllano il rispetto da parte dei sottosistemi e dei membri della società, e che ne sanciscono negativamente la violazione. **L**: gode della *funzione del mantenimento del modello latente* è il sistema attraverso cui si trasmettono i valori (i modelli culturali) nella società, garantendo che essi siano interiorizzati dai membri della società. (Parsons, 1965).

- 5 Se si legge tale percorso alla luce di quanto Pellerrey sostiene riguardo alle competenze qui si deve intendere un passaggio oltre e quindi almeno in questo paragrafo il termine competenza deve essere inteso come meta-competenza. Se si considera il piano della riflessione critica operata dallo studio di Pellerrey (2011) come il mondo 2 (quello della definizione categoriale del mondo reale) allora in questo percorso ci si trova sul piano del mondo 3 vale a dire sulla definizione ideal-razionale dell'uso delle categorie.

5. Il nuovo ruolo del docente

Molti dei percorsi di indagine che si sono compiuti oggi, come anche la gran parte delle riforme scolastiche che hanno interessato la scuola italiana, hanno tenuto conto principalmente di aspetti inerenti il primo punto della gestione dell'affidabilità nei contesti educativi, e talvolta anche di particolari aspetti relativi proprio ad alcune specificità considerate come problema rilevante nel contesto. Va detto e chiarito, però che, almeno in Italia, vi sono voci diverse che cercano di affrontare il problema in modo diverso e più integrato. Ad esempio, si sta diffondendo e consolidando l'idea che il docente del terzo millennio debba possedere e integrare diverse padronanze. Umberto Margiotta (2006), sulla scia delle riflessioni di Schön (1993), Altet (2000) etc., in *Insegnare nella Società della Conoscenza* (2007), sostiene che occorre prendere atto che la società del futuro (prossimo) non può più lasciarsi trascinare da una "corsa" al progresso guidata soltanto dalle "ragioni" economiche. Una lettura, anche solo superficiale dei classici dell'economia, spingono a pensare che, siccome siamo giunti ad una unificazione globale dei mercati, e che una politica di colonizzazione di nuovi territori, non può essere avviata per favorire una qualche forma di ulteriore progresso senza attivare processi di autodistruzione. Va da sé, pertanto, che occorre riguardare all'idea stessa di progresso economico non soltanto come crescita della produzione e dello sfruttamento delle risorse, ma come una vera e propria ottimizzazione dell'uso delle risorse in funzione di una sostenibilità, frutto di equilibrio sociale, politico e, soprattutto, guidato da impulsi che non siano soltanto frutto di economie di sfruttamento, ma di crescita culturale e civile. Per queste ragioni Margiotta propone una società fondata sulla maturazione culturale e sulla eccellenza passando così da una *vision* strettamente legata alla conoscenza *tout court* ad una società fondata sul talento, consapevole che ognuno possiede il proprio talento e deve essere valorizzato e incitato a metterlo in atto. A questo compito dovrebbe dedicarsi la scuola e l'università ed in generale a questo obiettivo dovrebbero mirare tutti i percorsi di educazione e formazione.

Data questa prospettiva socio-antropologica attraverso un approccio *grounded* (Tarozzi 2008; Glaser, Strauss 2009; Margiotta 2011) sempre Margiotta ritiene che il ruolo del docente debba trasformarsi e compiere una vera e propria rivoluzione copernicana. Questi, infatti, deve prendere coscienza della complessità del proprio ruolo e della propria funzione al fine di farsi consapevolmente carico dei nuovi compiti e mansioni che l'attuale congiuntura politico-sociale gli impone. Per tale motivo l'idea stessa di docente assume una forma poliedrica allo scopo di adempiere a questo nuovo compito di cui è investito. Una poliedricità prismatica. Infatti, come un prisma decompone la luce bianca nei suoi componenti cromatici anche il docente deve scomporre la conoscenza (anche quella disciplinare) dalla sua usabilità per consentire a tutti i modelli di apprendimento (ai diversi talenti) di poter acquisire *capability* funzionali all'adeguato collocamento sociale. D'altro canto, però, deve poter compiere anche il passaggio inverso, garantire alle diverse intelligenze di potersi raccordare in una unità allo scopo di convogliare gli sforzi verso una *vision* eticamente condivisa intorno all'uomo, la società, il mondo e il futuro.

Quindi l'insegnante non è più semplicemente un portatore sano di sapere da donare alle giovani generazioni, ma è una figura complessa integrata e dinamica che si esprime in una topologia di almeno sei dimensioni: professionista riflessivo, guida educativa, attore sociale, tecnico, insegnante esperto e sapiente artigia-

no. Margiotta ritiene giustamente che un evento complesso, come l'evento educativo-formativo, per poter essere descritto, conosciuto e in qualche modo anticipato e controllato, necessita di un modello almeno altrettanto complesso che tenga conto di tutte le variabili in gioco. Per questa ragione egli sottolinea l'importanza non tanto delle singolarità dimensionali, quanto quella delle relazioni che si possono costruire, misurare e, per certi versi, controllare. A esempio, la *capability* di riflettere sulle pratiche professionali è certamente uno dei due versi in cui deve essere letta la dimensione della professionalità riflessiva dell'insegnante; l'altra è quella della produzione di strumenti utili e la creazione/ideazione di scenari innovativi.

Fino ad oggi la pedagogia ha voluto rilevare la particolare importanza nell'uso consapevole ed esperto della comunicazione facendo leva in modo particolare sull'*overload* comunicativo/informativo in cui ogni individuo è immerso e con cui si deve fare i conti in ogni ambito sociale, civile, culturale ed anche formativo e/o educativo. Ma c'è anche qualcos'altro. Il processo comunicativo costringe ad una costante ri-modellizzazione delle ontologie (regionali) dell'individuo facendo sì che ogni esistente riscopra costantemente la propria determinazione individuale, e d'altra parte provocando un senso di indeterminatezza che certamente acuisce tutti quegli aspetti di debolezza psicologica di cui l'uomo è "vittima" in particolari momenti della sua crescita. Questo senso di instabilità, generato dalla stessa natura dell'uomo e acuito dall'*overload* comunicativo, deve entrare nelle principali preoccupazioni della pedagogia, la quale deve abbandonare la cartesiana staticità della trama e dell'ordito della relazione docente-allievo-ambiente in favore di una multi-dimensionalità dinamica delle rappresentazioni delle relazioni del fenomeno docente-allievo-ambiente. Questa costituisce una vera e propria rivoluzione copernicana per il ruolo e la funzione educante/formatante. Un vero e proprio ribaltamento di prospettiva che rompe l'unicità dei fuochi e della determinazione locale piana in favore di una località globale, complessa e multidimensionale che permette di integrare non soltanto il piano della relazione data *hic et nunc*, ma anche dell'insieme delle relazioni che comunque costituiscono il *plafond* per la determinazione del sé educato.

Lungo tutte le fasi di sviluppo e di crescita, pertanto, costituisce "problema" educativo il "come il soggetto determina l'affidabilità di quello che ascolta e apprende" e che pertanto trasforma in comportamento. Già Peirce aveva individuato nel fallibilismo la posizione che occorre assumere di fronte a conoscenze sintetiche, vale a dire frutto di esperienza. E di recente, soprattutto in campo internazionale, tale problematica è stata messa a fuoco in alcuni studi orientati all'analisi delle relazioni tra le credenze epistemologiche degli insegnanti e le azioni d'insegnamento e le ricadute nell'apprendimento e crescita intellettuale degli allievi (cfr. Anders & Evans 1994; Bendixen & Hartley 2003; Bird, Anderson, Sullivan & Swidler 1993; etc.). Una riflessione che appare condivisa, comune e certamente rilevante, è quella secondo cui vi sono relazioni determinate e classificabili nel processo di crescita intellettuale di un allievo in relazione alla "scelta" epistemologica operata dall'insegnante e dalla coerenza con cui tale scelta viene trasformata in azione educativa/formativa. La "scelta" epistemologica dell'insegnante, come quella compiuta dall'allievo si pongono sullo stesso orizzonte: la considerazione che il tema, la disciplina, la conoscenza, il testimone, l'insegnante, lo scienziato, etc. siano garanti di un processo ricorsivo di affidabilità delle credenze che loro tramite diventano vere e giustificate.

Quindi, alle domande iniziali attraverso le quali ci si chiedeva se si potesse in-

cludere nella formazione del docente anche elementi di gestione dei processi di costruzione della affidabilità e più in generale il perché queste padronanze rientrano in una evoluzione critica della professionalità insegnante, occorre rispondere con un netto sì! La professionalità dell'insegnante si accrescerà notevolmente con l'acquisizione di padronanze sulla gestione della credibilità, ma occorre orientare questo tipo di formazione ad un livello diverso, più teoretico, ma anche critico ed operativo indagando oltre alle radici anche le fronde vale a dire le tecniche che possano garantire il raggiungimento e la giusta valorizzazione dei percorsi di affidabilità compiuti dagli allievi.

Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Anders, P.L. & Evans, K.S. (1994). Relationship between teachers' beliefs and their instructional practice in reading. In R. Garner & P.A. Alexander (Eds.). *Beliefs about text and instruction with text*, 137-153. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aristotele (Oscar 1996). *Retorica*. Milano: Mondadori.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28, 15-30.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Binanti, L. & Tempesta, M. (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bird, T., Anderson, L., Sullivan, B., & Swidler, S. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempting to influence prospective teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 9, 253-267.
- Gadamer, H.G. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti.
- Glaser, G.B. & Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Goffman, E. (2002). *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*. Torino: Einaudi.
- Goodman, N. (2008). *Vedere e costruire il mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2011). *The grounded theory of teaching*, Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (2010). *Abilitare la Professione docente*. Lecce: PensaMultimedia.
- Parsons, T. (1965). *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Pellerey, M., (2011). L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica. *Scuola democratica*, 2, 37-54.
- Perry, W.G. (1970). *Intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Searle, J.R. (2006). *La costruzione della realtà sociale*. Torino: Einaudi.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Milano: Carocci.
- Xodo, C. (2006). *Professione docente. Cultura, competenze, deontologia*. Lecce: PensaMultimedia.

Formare gli insegnanti tra formale ed informale

Teacher education and the formal-informal divide

Arduino Salatin

Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

presidenza@iusve.it

ABSTRACT

In adult professional training, it is nowadays stressed the importance of skill (competence) development, with a particular focus on the transmission and mobility of knowledge required to face specific situations and problems. However, such development is not easy to accomplish, since the obtainment of competences is a complex process that integrates the subject level with the social one, and that it is realized in formal and informal contexts. Both practices of life-long training and the recent studies on those processes show that only adequate integration between loci and learning techniques could account for an efficient answer to the emerging needs of professional training and development. This paper focusses mainly on the case of teacher training, and it is specifically concerned with the condition of teachers in their last pre-service stage when faced with the issue of “gaining experience” as a learning practice, which is located among formal and informal professional elements. Such condition grounds competence transfert in professional and scholastic contexts.

Nella formazione professionale degli adulti si insiste oggi sempre più sullo sviluppo delle competenze, e in particolare sul trasferimento e la mobilitazione dei saperi per affrontare determinate situazioni e per risolvere problemi. Tale sviluppo tuttavia non è di facile realizzazione, in quanto l'acquisizione delle competenze è un processo complesso che integra dimensione soggettiva e dimensione sociale e si attua in contesti di tipo formale e non formale.

Diversi studi recenti su questi processi e le stesse pratiche di formazione continua dimostrano che solo un'adeguata integrazione tra i vari luoghi e tra le diverse modalità di apprendere possono rispondere oggi con efficacia ai nuovi bisogni emergenti di formazione e di sviluppo professionale. In questo contributo si intende soffermarsi soprattutto sul caso della formazione degli insegnanti e in particolare sulle condizioni di chi deve entrare nel ruolo e sulle problematiche dell'“apprendere dall'esperienza” nel gioco tra formale e non formale, quale base per il transfert di competenza nei contesti professionali scolastici.

KEYWORDS

Formal learning, Informal learning, Pre-service teacher training, Socialization paths, Career development.

Apprendimento formale, Apprendimento non formale, Formazione iniziale degli insegnanti, Percorsi di socializzazione, Sviluppo professionale.

1. Apprendere nei contesti non formali e informali

La distinzione tra formale, informale e non formale è stata resa popolare già negli anni Cinquanta dello scorso secolo dagli studiosi che si interessavano dello sviluppo internazionale. Al centro di questi dibattiti si trovano affermazioni contrastanti circa la superiorità intrinseca di una o dell'altra dimensione per l'apprendimento¹. Secondo Scribner e Cole (1973), gran parte della ricerca e teorizzazione dell'apprendimento si è concentrato principalmente sul formale (Scribner, Cole 1973).

In tale ambito *l'apprendimento formale* era inteso come quello veicolato attraverso i sistemi strutturati di insegnamento iniziale, dalla scuola primaria all'università, e attraverso i sistemi di formazione aziendale e continua. *L'apprendimento informale* veniva invece riferito ai processi attraverso i quali gli individui acquisiscono dall'esperienza determinate attitudini, valori, abilità e conoscenze e alle influenze educative o alle risorse che derivano dal loro ambiente quotidiano di vita sociale (famiglia, tempo libero, lavoro, mass-media, ...). *L'apprendimento non formale* veniva invece fatto coincidere con ogni attività educativa organizzata al di fuori dei sistemi scolastici e formativi, ma caratterizzata da scopi educativi. In tale cornice veniva fatta anche una distinzione tra *apprendimento intenzionale* e *non intenzionale*, a significare il ruolo più o meno attivo e consapevole dei soggetti in apprendimento.

D. Clark ha rappresentato le diverse relazioni tra queste tipologie di apprendimento attraverso un grafico che evidenzia i processi e le intersezioni tra l'asse dell'intenzionalità della singola persona (*learner*) e quello del controllo da parte dell'organizzazione (Clark 2010).

In generale si tende a ricorrere sempre più alla distinzione assunta dall'Unione Europea (COM 2001, 678) e successivamente veicolata dal Cedefop: secondo essa, l'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e generalmente porta a una qualche attestazione, diploma o certificazione; *l'apprendimento non formale* è quello erogato nell'ambito di attività pianificate, ma non specificamente concepite in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento; *l'apprendimento informale* è quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Nella maggior parte dei casi inoltre, dal punto di vista del discente, l'apprendimento informale non è intenzionale².

Benché queste distinzioni non siano sempre assunte in modo coerente nella letteratura che si occupa di apprendimento e formazione³, c'è oggi una certa

1 Cfr. l'ottima rassegna storico-critica proposta da Colley, Hodkinson, Malcon (2002).

2 In realtà Patrick Werquin (OECD, 2010) ha osservato che la questione è più sfumata. A suo giudizio si può pensare a un *continuum* che va da contesti chiaramente informali, come le attività quotidiane che si svolgono sul posto di lavoro, in famiglia, nel tempo libero e che non sono esplicitamente definite in termini di obiettivi, tempo e supporto formativo, a contesti che si avvicinano a quelli formali, perché in essi si manifestano forme di intenzionalità più esplicite, attività più sistematiche e organizzate, in vista dello sviluppo di competenze specifiche.

3 Vanno segnalate naturalmente anche le posizioni profondamente critiche su questa concettualizzazione, come ad esempio quella di Billett il quale sostiene che tutto l'apprendimento avviene all'interno delle organizzazioni sociali o comunità che hanno una struttura formalizzata. Per questo, secondo Billett, il termine "apprendimento informale" è pericolosamente fuorviante. (Cfr. Billett 2001).

convergenza nel constatare che il rapporto tra queste diverse tipologie di apprendimento risulta profondamente cambiato nel corso degli ultimi decenni, specialmente nel campo della formazione degli adulti, a sfavore dell'apprendimento "formale"⁴. Gran parte di ciò che si apprende in ambito professionale e sociale avviene, infatti, al di fuori di percorsi formativi formali.

Morgan McCall, Robert W. Eichinger et Michael M. Lombardo del *Center for Creative Leadership* dell'Università di Princeton hanno confermato – dopo svariati anni di studi e ricerche – che l'apprendimento degli adulti segue il modello detto "70/20/10": intendendo che il 70% delle acquisizioni avviene attraverso attività ed esperienze, dunque in situazione lavorativa, il 20% attraverso contatti e interazioni diretti con altre persone, anche al di fuori del contesto lavorativo, il 10% attraverso la formazione formale in senso stretto, sia che avvenga in aula o a distanza.

Secondo questi autori, ogni processo di apprendimento è formale e insieme non formale. Non si tratta quindi di "scegliere" tra due opzioni, né di "formalizzare" l'informale o rimpiazzare la dimensione formale con quella non formale o informale; si tratta piuttosto di offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare queste diverse modalità di apprendimento che avvengono ormai normalmente nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'apprendimento informale rappresenta spesso - per gli individui e le organizzazioni - un legame che coagula i gruppi di lavoro, soprattutto nei momenti più difficili. Esso, infatti, è *dinamico* e sociale (in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo), mentre la formazione tradizionale tende a essere *statica* (in quanto progettata, diretta e valutata)⁵.

Eraut (2000) distingue inoltre tra apprendimento implicito, reattivo e deliberativo (che è comunemente sopravvalutato). Secondo questa visione, l'elemento decisivo per sostenere l'apprendimento in contesti informali e non formali diventa da un lato la fiducia (che si instaura tra le persone e dentro le organizzazioni), dall'altro il tipo di cultura organizzativa presente nell'organizzazione⁶.

2. Funzione formativa dell'esperienza e "noviziato professionale"

Interrogarsi sulla funzione formativa dell'esperienza rinvia ad una serie di questioni che hanno impegnato a lungo la riflessione filosofica, sociologica, clinica e pedagogica. (Cfr. Schwartz 2004; Fretigne 2007; Dominicé 2000; Svensson, El-iström, Åberg 2004; Le Boterf 2008).

- 4 Si veda tra gli altri, dopo il contributo pionieristico di Knowles Malcom (1970), Jay Cross (2006). Una panoramica recente sulle tematiche del riconoscimento degli apprendimenti non formali si trova nella Guida del CEDEFOP (2010).
- 5 Harold Jarche è un esperto canadese specialista nell'integrazione dell'apprendimento sul lavoro e di social network. Ha veicolato l'approccio al *Personal Knowledge Management*.
- 6 Anche da ciò si intuisce che i migliori programmi di formazione possono prendere in carico solo una percentuale ridotta dei problemi di performance di un'organizzazione; essi infatti riescono generalmente a sviluppare le competenze e i saperi che si conoscono in anteprima, e stentano invece a far fronte a situazioni di insuccesso, di incertezza, di disorientamento. Su questo aspetto si possono richiamare anche le considerazioni sviluppate da Cepollaro (2008).

Nell'ultimo ventennio, gli spunti di maggiore interesse a questo riguardo sono venuti anzitutto dalle ricerche condotte in ambito cognitivista e socio-culturale che hanno studiato in particolare le caratteristiche del "pensiero pratico in azione" e della "competenza esperta" (*expertise*); essi si basano su tratti quali la contestualizzazione, la flessibilità, la poli-contestualità e l'attraversamento di confini⁷, particolarmente utili a spiegare i modi dell'"agire professionale" il cui presupposto appare fondato sulla consapevolezza di ciò che si fa e sulla possibilità di scegliere responsabilmente tra alternative e comportamenti.

Un secondo filone di indicazioni deriva dagli studi sui processi di professionalizzazione che sottolinea ulteriormente la dimensione sociale dell'acquisizione della competenza (Cfr. Le Boterf 2008). La competenza è infatti intesa come "pensiero pratico in azione" (Cfr. Scribner 1984), situato in un ambiente sociale organizzato (comunità di lavoro) (Cfr. Wenger 2006), costituito da regole e tecnologie, che si sviluppa come *expertise* attraverso una "riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione"⁸.

Si deve in particolare a G. Le Boterf l'esplicitazione dei processi che rendono colui che apprende un "attore della propria professionalizzazione" a partire dal riconoscimento, valutazione e valorizzazione delle pratiche professionali e lavorative (Le Boterf, 1997, 96-104).

Egli ricorda che da tempo ormai la padronanza delle attività professionali si acquisisce attraverso il contatto quotidiano con dei professionisti più consolidati. Le scuole professionali o i centri di formazione non sono più sufficienti per apprendere un mestiere: l'affiancamento tra "novizi" ed "esperti" appare così sempre più necessario.

In tale contesto, secondo Le Boterf, si può e si deve imparare da molteplici esperienze: ciascun "collettivo di lavoro" (fabbrica, ufficio, dipartimenti, associazioni, studi professionali, ...) elabora le proprie regole del mestiere, a partire dall'accumulo delle varie esperienze. Oggi però – osserva lo studioso francese – si assiste ad una "fragilizzazione" crescente dei collettivi di lavoro che costituivano un'ecologia favorevole per i processi di professionalizzazione; ciò avviene a causa dei cambiamenti demografici, dei pensionamenti e delle varie forme di mobilità professionale. Di conseguenza, gli ambienti professionali diventano sempre più effimeri e si rende necessario rivedere le strategie e i modelli di sviluppo professionale (Le Boterf, 2007, 21-22).

Tra le riflessioni condotte da Le Boterf, risultano piuttosto interessanti nel caso degli insegnanti quelle dedicate ai processi di trasferimento delle pratiche da parte di professionisti esperti; tali processi richiedono, infatti, una certa ricchezza di esperienza, sia a livello professionale che extraprofessionale (Cfr. Bourassa,

7 Gli studi sulla *expertise* sono stati sviluppati soprattutto da Yrio Engestrom che ha evidenziato l'influenza della dimensione "policontestuale" della competenza e i processi di "attraversamento dei confini" che caratterizzano i comportamenti degli esperti nel senso di interagire con altri per la soluzione di problemi nuovi e di negoziare tali soluzioni a partire dal confronto reciproco. Cfr. Engestrom Y.(1995). «La competenza in questa prospettiva si riconosce come un insieme di conoscenze ... mobili e sfuggenti per i loro confini, utili tuttavia all'espletamento di attività che perseguono un fine. In tal senso le attività che si svolgono si fondano su un pensiero pratico del soggetto che vi prende parte». (Ajello 2002, 47).

8 Il riferimento principale è a Schön (1983). Per un approfondimento in chiave più pedagogica veda ad esempio Mortari (2003).

Serre et Ross 1999). Di qui l'importanza decisiva degli apprendimenti in contesti non formali ed informali.

Riprendendo il modello di Argyris e Schon sull'*actionable knowledge* (1974), le Boterf richiama la necessità della formalizzazione della pratica (intesa come riflessività sulla propria azione) per una trasposizione efficace dei saperi e dell'esperienza. Ciò è alla base della possibilità di condividere le pratiche attraverso un confronto o una comparazione formalizzata tra i vari processi di azione (ad esempio per la soluzione di un problema), descritti verbalmente o schematizzati⁹. È proprio l'esperienza dunque e in particolare la frequentazione di diverse situazioni e contesti che permette al professionista di identificare le analogie tra le situazioni-problema (contesti di intervento), di disporre di risorse basate su un gran numero di schemi operativi e di costruirne le "combinatorie" più appropriate¹⁰.

3. Il nuovo ruolo della formazione formale nei percorsi di socializzazione e sviluppo professionale

La seconda metà del ventesimo secolo è stata - secondo molti interpreti - l'"età d'oro" della formazione formale. In quel periodo, infatti, si assiste alla creazione da parte di tutte le grandi organizzazioni (private e pubbliche) di servizi interni di formazione per cui vengono reclutati e inseriti migliaia di formatori. La convinzione sottostante a tale iniziativa era quella di preparare le persone all'avvenire partendo sostanzialmente da ciò che aveva funzionato nel passato.

Sul piano didattico, la formazione veniva strutturata sulla sequenzialità tra moduli di "apprendimento" dedicati a fornire delle basi di competenza (spesso però solo a livello teorico) e moduli di "applicazione", tra una fase preparatoria "esterna" all'attività lavorativa o professionale e una fase "interna" al contesto lavorativo. Essa si presentava spesso molto centrata sui contenuti (ritenuti relativamente stabili), ma povera di interazioni e di connessioni, a scapito delle dimensioni meta cognitive.

Con l'avvento delle "società complesse", questi approcci sono andati presto in crisi: la formazione professionale aziendale ha dovuto pertanto passare progressivamente da un modello basato sullo studio del passato (a partire dalle "buone pratiche" e dalla ricerca di efficacia a breve) ad un modello maggiormente orientato al futuro, basato sulla ricerca di risposte creative e sull'innovazione. Il sapere e l'insegnamento non diventano più pensabili in termini di strutture ri-

9 Cfr. Antonietti Rota (2004), per tenere traccia del percorso formativo o professionale, messo a punto da Alberto Munari e da lui sperimentato e adottato sia nell'ambito della ricerca che della formazione continua. (Munari 1998).

10 Cfr. anche Louis Toupin (1995). L'autore indaga in particolare le condizioni di base che consentono il trasferimento nell'azione delle conoscenze acquisite nella formazione: c'è un'esigenza fondamentale nei processi di apprendimento individuale che impone di prendere in carico la questione del transfer lungo tutto l'arco della vita, ripensando da questo punto di vista tutto l'atto di apprendimento; dall'altro, è possibile immaginare un modello progettuale per la formazione che articolando i concetti di competenza, pertinenza, contesto e identità consente di comprendere meglio e di regolare le varie tipologie di transfert.

gide, ma di evoluzione continua, in grado di adattarsi e far fronte a situazioni problematiche e a compiti complessi¹¹.

Tutto ciò richiede un approccio olistico alla formazione, capace di integrare nello stesso “ambiente di apprendimento” attività di tipo formale e non formale¹².

Si tratta di quello che alcuni studiosi chiamano “complex learning system”, un sistema di apprendimento che comprende un largo numero di componenti in interazione tra di loro (i soggetti attori dell’apprendimento, i processi, ...) cui vengono aggregate attività di tipo “non lineare” (cioè non derivabili dalla somma delle singole attività individuali) che si caratterizzano per forme di auto-organizzazione (Cfr. Jorg et al. 2007).

Secondo John Seely Brown e Richard P. Adler¹³, nelle organizzazioni odierne si è passati pertanto da una visione « cartesiana » dell’apprendimento («penso, dunque sono»), dove prevale una dimensione trasmissiva, ad una visione “sociale” («partecipiamo, dunque siamo»), secondo la quale la comprensione dei saperi è socialmente costruita. Per questo è così importante imparare da se stessi e sviluppare le proprie abilità meta cognitive (Schwier, Morrison, Koroluk, Daniel, 2009).

Nonostante queste constatazioni, il grosso dei budget per la formazione sia nelle aziende che nella pubblica amministrazione rimangono decisamente consacrati alla formazione formale e i servizi di formazione continuano a seguire approcci piuttosto conservatori in materia di metodi e strumenti¹⁴.

Tuttavia, anche se un’organizzazione non è sempre capace di dedicare ufficialmente del tempo per forme alternative di apprendimento, può in ogni caso facilitare l’adozione di mezzi di comunicazione che supportino gli apprendimenti non formali¹⁵. Grazie a tali mezzi (come l’apprendimento tra pari e le comunità di pratica), si può passare da un atteggiamento passivo verso il sapere (*Learning About*) ad un atteggiamento attivo di acculturazione e di integrazione progressiva (*Learning to Be*).

11 Del resto già Dewey parlava di «indagine produttiva» (productive inquiry): la conoscenza è ricerca quando è necessaria a risolvere un problema o ad eseguire un compito determinato. Oggi qualche studioso ha denominato questo processo un po’ provocatoriamente come “lean learning”, mutuandolo dalle pratiche della lean management e del just in time management.

12 Un segnale dell’importanza del cambiamento in atto è dato dalla recente adozione delle norme ISO 29990:2010, relative ai servizi per l’apprendimento non formale di istruzione e formazione, finalizzate a migliorare la trasparenza e i criteri di gestione di tale offerta a livello nazionale ed internazionale.

13 Seely Brown, Adler (2009). Si tratta di due dei principali autori del filone dello storytelling. Secondo questi studiosi, al contrario dei “cataloghi” dei corsi - che risultano forzatamente limitati -, il mondo del web offre un numero potenzialmente infinito di tematiche, di soggetti e di comunità di apprendimento. Ciascuno di questi può essere una nicchia, ma ciascuno è quasi sicuro di trovare almeno un gruppo corrispondente alla sua passione e al suo talento.

14 Spesso poi le aziende non si interrogano abbastanza se se la formazione formale è la risposta più adeguata. Secondo Harold Jarche ad esempio, non sempre la mancanza di competenze o di saperi è la causa di certi problemi. Talora un problema può essere risolto senza ricorrere ad interventi formativi formalizzati, ma facendo cooperare insieme le persone o condividendo certe esperienze e le relative expertise.

15 Ad esempio utilizzando lo storytelling, e consentendo di condividere su web, foto, ricordi, ...o attivando blog e altri mezzi. Ciò rende lo storytelling non solo qualcosa di significativo per l’individuo, ma anche per l’organizzazione (cfr. Jay Cross 2010). In termini più generali sui new media, si veda anche: Bingham and Conner (2010). Per il contesto italiano si veda il contributo di Petrucco De Rossi (2009).

Sul piano operativo della costruzione di nuovi percorsi formativi, ciò comporta assumere la sfida dell'informale e del non formale a partire da una nuova rappresentazione dei bisogni di apprendimento dei vari attori che partecipano ai processi di riproduzione e di innovazione del capitale di conoscenza.

In secondo luogo, la progettazione formativa deve saper coniugare la capacità di promuovere l'apprendimento con quella di creare valore, per contribuire ad accrescere le competenze, la flessibilità e la motivazione delle persone, adattandosi alle diverse culture aziendali, professionali e territoriali.

In terzo luogo, la formazione deve privilegiare non tanto la performance osservabile, ma piuttosto le motivazioni umane alla crescita professionale, tenendo conto della complessa rete di relazioni e interazioni in cui l'individuo si inserisce, perseguendo il fine della propria autorealizzazione. Di qui il passaggio tra approcci basati sul formare (cioè su modalità tradizionali di insegnamento di tipo generalmente corsuale) e approcci basati sull'imparare (cioè su modalità più "riflessive" ed elaborative), verso un sistema di supporto al cambiamento delle persone e dell'organizzazione e verso una interazione tra formazione intenzionale e apprendimento tacito.

Fare formazione significa allora agire sia sugli orientamenti culturali e comportamentali delle persone, cioè sulla componente antropologica e psicosociale, sia sul loro sapere professionale, cioè sulla componente tecnica e razionale, assicurandone l'integrabilità con il sistema culturale organizzativo o istituzionale.

4. Alcune sfide per la formazione iniziale degli insegnanti

A partire dallo scenario sopra richiamato, si può intuire anche alcune possibili conseguenze per l'evoluzione del ruolo e dell'identità di tutti coloro che operano come formatori dei formatori, tra cui gli insegnanti. In tale prospettiva, infatti, il loro ruolo diventa quello di supportare connessioni e comunicazioni, sostenendo l'autoapprendimento e creando materiali di supporto flessibili di cui sarà sempre meno l'unico produttore e che si troverà a costruire a partire da contenitori non strutturati in cui gli stessi apprendenti potranno definire e riempire.

Un caso particolarmente evidente di questa combinazione si può osservare nelle esperienze formative in cui è prevista qualche forma di tirocinio o praticantato. Si tratta, infatti, di un vero e proprio ambiente di "apprendistato cognitivo e relazionale" che deve portare ad individuare le aree prioritarie di sviluppo (personale e professionale), a motivare le singole persone, ad assisterle nella riflessione sulle proprie attività e acquisizioni, a riconoscere tali acquisizioni anche se avvenute fuori dei contesti lavorativi. In tale ambiente, i processi di apprendimento di tipo non formale costringono i formatori a definire e costruire le condizioni più adeguate per:

- assicurare un'adeguata "memoria" delle conoscenze operative (anche non formalizzate) e delle procedure da sviluppare;
- individuare "modelli vivi" di come tali procedure si esercitano nell'azione professionale concreta;
- consolidare l'interiorizzazione e flessibilizzazione di nuove condotte, attraverso un esercizio sistematico e prolungato.

Nello sviluppo dell'impianto metodologico del tirocinio, le figure tutoriali presenti devono poi affrontare questioni più specifiche, come ad esempio quel-

la dell'integrazione tra competenza esplicita e competenza implicita o tacita. Essa ha una forte rilevanza non solo per la definizione di tutte le attività di sviluppo delle competenze (formazione d'ingresso, inserimento lavorativo, ecc.), ma anche per l'attività di *mentoring* e di *empowerment*.

Questa evoluzione delle funzioni dei formatori di fronte ai nuovi ambienti e processi di apprendimento è stata studiata da una ricerca del Cedefop (Volmari, Helakorpi, Frimodt 2009) che ha fortemente evidenziato la multidimensionalità e complessità crescente dell'agire dei formatori. Essa risulta basata su seguenti elementi principali:

- l'inter-penetrazione tra dimensione individuale e collettiva
- l'apprendimento nei contesti formali e non formali
- l'orientamento all'interazione sociale,
- un atteggiamento positivo verso il cambiamento, con una forte flessibilità e tolleranza dell'incertezza,
- la disponibilità alla propria valutazione continua e allo sviluppo professionale.

Nello studio dell'IBE curato da Timperley (2008), sono stati individuati 10 punti chiave per l'apprendimento e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Tra essi, tre sono molto rilevanti ai fini della nostra riflessione:

- 5) *To make significant changes to their practice, teachers need multiple opportunities to learn new information and understand its implications for practice. Furthermore, they need to encounter these opportunities in environments that offer both trust and challenge.*
- 6) *The promotion of professional learning requires different approaches depending on whether or not new ideas are consistent with the assumptions that currently underpin practice.*
- 7) *Collegial interaction that is focused on student outcomes can help teachers integrate new learning into existing practice.* (Timperley 2008).

Come si può arguire, questi vari elementi non attengono solo al contesto "esterno" dei processi socio-economici e tecnologici, ma chiamano in causa il cambiamento "interno" dei paradigmi culturali e degli stili relazionali degli insegnanti.

Ciò richiede allora far crescere anche in Italia è la capacità degli istituti scolastici, dei centri di formazione, delle istituzioni universitarie, degli uffici scolastici regionali di assumere l'apporto dei processi di apprendimento e di formazione non solo formali, valorizzando nel contempo l'impegno delle persone per il proprio investimento formativo e quello delle istituzioni scolastiche verso una responsabilità sociale condivisa.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (a cura di) (2002). *La competenza*. Bologna, Il Mulino.
- Antonietti, A., Rota, S. (2004), *Raccontare l'apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Billett, S. (2001). Learning through working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23 (1) 19-35.
- Bingham, T., Conner, M. (2010). *New Social Learning. A Guide to Transforming Organiza-*

- tions through Social Media. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers - American Society for Training and Development (ASTD).
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience. L'expérience comme source d'apprentissages et de découvertes*. Montreal: Presses Universitaires du Québec. Bruxelles, 21.11.2001
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Clark, D. (2010 [2007]). *Formal and informal learning*. A Big Dog, Little Dog and Knowledge Jump Production. <http://bdld.blogspot.it/2010_04_01_archive.html>.
- Colley, H., Hodkinson, P, Malcon J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Commissione delle Comunità Europee, COM(2001) 678 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>>.
- Cross, Y. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dominicé, P. (2000). Les apprentissages informels font partie de la formation. *Education permanente*. 2000, 34 (3), 6-8.
- Engestrom, Y. (1995). Poly-contextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, V, 4, 319- 336.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, March, 113-136.
- Fretigne, C. (2007). Quand la «formation formelle» s'oppose aux «savoirs d'action»: Deux exemples en débat. *Education permanente*, 171, 201-217.
- Jarche H. (2011): *Personal Knowledge Management*. < <http://www.jarche.com/pkm/>>.
- Jorg, T., et al. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, XXX. Elsevier < <http://www.earli.org/resources/final%20version%20position%20paper3doc.pdf>>.
- Knowles, M. (1970). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders and Teachers*. New York: Macmillan.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1998). Una Metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Patrick Werquin (eds), (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies, and Practices*. Paris: OECD.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Salatin, A. (2011). Formare alla competenza tra formale e informale. In Reggio, P., Righetti, E. (a cura di), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma, Carocci, 27-38.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schwartz, Y., Astier, Ph. (eds), (2004). *L'expérience est-elle formatrice? Education permanente*, 158, 11-23.
- Schwier, R.A., Morrison, D., Koroluk, J., & Daniel, BK. (2009, October). *Participant engagement in a non-formal, self-directed and blended learning environment. Proceedings of E-Learn*. Presentation given at E-Learn 09 in Vancouver, British Columbia.
- Scribner, S. (1984). *Studying working intelligence*. in B. Rogoff, J. Lave (a cura di). *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Scribner, S., Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*. 182, 553-559.

- Seely Brown, J., Adler R.P. (2008). Minds on fire: open education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43 (1).
- Souto Otero M. (eds), (2010). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Thematic Report: Assessment methods* CEDEFOP. <<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77646.pdf>>.
- Svensson, L., Ellström, P-E., Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 479 – 491.
- Timperley, H. (eds), (2008). *Teacher professional learning and development*. Ginevra: International Bureau Of Education (IBE).
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF.
- Volmari, K., Helakorpi, S., Frimodt, R. (eds), (2009). *Competence framework for VET professions, Handbook for practitioners*. Helsinki: Finnish National Board of Education and editors.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione

Competence development: Indexes and processes for an evaluation model

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

This article aims at contributing to the construction of an analysis and evaluation model. Such model deals with the formation of competence, and it is thought of as featured by process and constructivism. My goal is that of promoting experimental research on training and evaluation indexes. Subsequently, mobilizing factors (action, situation, and problem solving) are joined together with cognitive, metacognitive, and relational processes. This is done according to the paradigms of citizenship (autonomy and responsibility). In the end, it is shown how such model overcomes the incremental and linear conception of competence development.

In questo articolo si intende contribuire alle riflessioni in merito alla costruzione di un modello di analisi e di valutazione, di impronta processuale e costruttivista, circa il formarsi della competenza. L'intento è di promuovere attività di sperimentazione e di ricerca sugli indicatori formativi e valutativi che integrando i fattori mobilitanti (azione, situazione e problem solving) con i processi cognitivi, metacognitivi e relazionali, secondo i paradigmi di cittadinanza (autonomia e responsabilità), superino la concezione incrementale e lineare di sviluppo della competenza.

KEYWORDS

Competence Development, Competence Training, Evaluation Model, Evaluation Indicators.

Sviluppo della competenza, Formazione alla competenza, Modello di valutazione, Indicatori della valutazione.

Il concetto di competenza, con la sua natura polisemantica e multiforme, si presenta come uno dei più interessanti interrogativi su cui si sta cimentando la ricerca e la letteratura delle scienze dell'educazione e della formazione (Margiotta 2009; Costa 2011). Nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale. Ricordiamo la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: *"Competenze" indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

Su questa base, tutti i paesi dell'Unione Europea hanno deciso, pur con modalità e strategie diverse, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per valutare e certificare i profili di professionalità e per organizzare i curricula dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza.

Tra le diverse accezioni, assumiamo in toto quella proposta nell'EQF interpretata come *capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche*, prevedibili o meno (Battini 2012). Secondo tale interpretazione, la competenza è osservabile soltanto in situazione, si manifesta in comportamenti nelle attività, ed è pertanto solo in situazione e nelle azioni che la competenza può essere verificata e valutata.

La competenza (al singolare) o le competenze (al plurale)? Al singolare, la competenza si interpreta come costruito universale, in una dimensione metacognitiva in cui si ritrovano i principi intrinseci, i fattori e i processi comuni; al plurale, le competenze si articolano nella varietà dell'agire intenzionale, in una dimensione pragmatico-cognitiva in cui si specifica la diversità delle funzioni, dei compiti e degli scopi. In sostanza, è la medesima differenza che si riscontra tra il concetto di *conoscenza*, al singolare, con significato universale e trascendentale e le *conoscenze* come entità particolari, concrete e settoriali.

La centralità della competenza è data dal fatto che essa è un *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Molta parte degli studi, delle costruzioni teoriche di curricula mostrano la competenza come mera applicazione pratica della conoscenza pre-acquisita: *prima impari e poi fai*. Sul versante opposto, troviamo coloro che sostengono che si impari solo nel fare, nell'esperienza concreta. Sono opposizioni sterili che escludono la conoscenza dal vivere sensato e banalizzano l'esperienza personale.

1. Il senso strategico della competenza

Quando e come nasce una competenza? Quali sono le prime evidenze che ci permettono di osservare, e quindi di accertare che una persona non è soltanto abile nel compiere qualcosa, ma inizia a mostrare un seppur minimo grado di competenza? Come evolve la crescita della competenza? Quanto dipende dalla situazione in cui si fa esperienza e si mobilita l'azione reale e quanto dalle disposizioni personali, dallo studio e dalla riflessione teorica? Lo standard minimo fa da spartiacque tra quali processi? C'è un confine oltre il quale la competenza non può più crescere, non può più migliorare?

Tutti sappiamo quando una persona è competente in qualcosa. O perlomeno supponiamo di saperlo. In realtà, da incompetenti, mettiamo in atto inferenze negative: l'esperto è competente finché non sbaglia, e se sbaglia diventa per noi improvvisamente incompetente.

L'incompetente tende ad assegnare alla competenza degli altri un'accezione manichea, bipolare: o c'è o non c'è, o si presenta nella sua espressione più completa oppure viene totalmente negata. Una siffatta concezione è pedagogicamente insostenibile poiché preclude il formarsi della competenza in colui che ancora non la possiede e ne ostacola il miglioramento in colui che già la esercita.

Secondo Wiggins (1993), quando si intende valutare la competenza raggiunta ci si deve accertare non di ciò che il soggetto sa, ma di ciò che sa fare con ciò che

sa. L'espressione di Wiggins è subito apparsa dirimpetto in una scuola fondata sul sapere teorico, provocando reazioni opposte: benché molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, tale concezione ha alimentato l'anacronistica dicotomia tra teoria e pratica nell'opposizione concettuale tra conoscenze e competenze. Se per un verso va ricomponendosi l'antica frattura che contrapponeva la cultura umanistica alla cultura scientifica, per l'altro si assiste ad una nuova cesura tra i sostenitori dell'azione e quelli del pensiero. Per questo motivo, propongo una espressione più comprendente: *per valutare le competenze, si tratta di riconoscere e valorizzare insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.*

Come riconoscere e valorizzare un'impostazione processuale? Ci si deve dotare di un dispositivo specifico di validazione:

«La competenza è sempre un 'costrutto sociale'. La competenza varia secondo le convenzioni o i punti di vista adottati. Non è un'entità naturale che può essere osservata senza esserne influenzata. Le competenze non sono cose che esistono al di fuori del giudizio che viene emesso su di esse. La valutazione nomina le competenze. Voler definire le competenze di un soggetto al di fuori di qualsiasi riferimento ad un dispositivo, è privilegiare i più forti sul mercato del lavoro e svantaggiare i più deboli. Come far riconoscere il valore delle proprie competenze se non sono suffragate da alcun dispositivo di validazione? [...] La vera questione da discutere non è sul sapere se la competenza esiste prima della validazione o no, ma sui componenti, regole e attori del dispositivo di validazione» (Le Boterf, 2006, 148).

2. Indicatori di processo nello sviluppo della competenza

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci all'analisi dello sviluppo delle competenze ha privilegiato la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; ha utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; ha classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli.

Seguendo lo schema di Guy Le Boterf (2006) sono possibili tre criteri o approcci per valutare le competenze, che possono essere scelti o combinati a seconda delle situazioni incontrate:

- 1) *il criterio delle prestazioni*. È il criterio connesso ai risultati secondo alcuni parametri di prestazione, si basa su un giudizio di efficacia o di utilità e "suppone che si possa stabilire una relazione diretta tra un risultato osservabile e una pratica professionale messa in atto" (Le Boterf 2006, 151);
- 2) *il criterio delle risorse*. È il criterio scolasticamente più tradizionale e consiste nell'accertarsi che i soggetti padroneggino le conoscenze, le capacità, i modi di pensare, le attitudini psicofisiche. In realtà le risorse non garantiscono la competenza: sono una condizione necessaria ma non sufficiente per la costruzione della competenza.
- 3) *il criterio delle pratiche professionali*. Con questo criterio si ipotizza la corrispondenza tra lo svolgimento dell'attività professionale reale (le pratiche) con un insieme di esigenze professionali. Si tratta quindi di emettere un giu-

dizio di conformità dell'attività svolta in riferimento a criteri, specifiche o standard.

«L'esperienza dimostra che questo tipo di valutazione non può funzionare se non a queste condizioni:

- la competenza richiesta è definita a monte in termini di situazione professionale, cioè in termini di compiti o di attività prescritte, alla quale sono associati dei criteri di attuazione o delle esigenze professionali,
- le regole di valutazione sono esplicite ed accettate fin dall'inizio dalla persona da valutare,
- la valutazione considerata come un processo che permette di seguire progressivamente il crescere in competenza e di verificarne la costanza,
- la valutazione viene distinta dalla validazione. Quando la valutazione si attua in continuo nella situazione di lavoro, la validazione costituisce un atto precisamente situato nel tempo per riconoscere socialmente che vi è competenza,
- la validazione è collegiale, coinvolge non solo i quadri responsabili e la persona stessa, ma anche gli altri attori che possono fornire un parere pertinente [...] L'interesse della collegialità sta nel ridurre i rischi di soggettività, di avvicinarsi all'obiettività attraverso la convergenza degli sguardi rivolti sull'attività, di accrescere la fiducia accordata alla competenza validata» (Le Boterf 2006, 155).

I primi due approcci sono strettamente funzionali alla certificazione; il terzo si presta anche alla valutazione in fieri, all'accompagnamento formativo della competenza. In realtà tutti tre servono per definire che cosa un soggetto sa fare e che cosa è autorizzato a fare, ma non arrivano ad ipotizzare che cosa potrebbe fare in futuro e in altre situazioni (*criterio di generatività*), e che senso può dare alla sua competenza, anche quando è appena abbozzata (*criterio di direzione formativa*).

È necessario definire un *modello per profili* che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alle specificità delle persone e delle situazioni, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle diversità). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che caratterizza. Servono entrambi, insieme, per l'efficacia nella ricerca-azione, per la corroborazione sperimentale e per la giustificazione concettuale reciproca.

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, gli indicatori che illustrano la sua crescita non potranno che articolarsi nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Il *farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente incrociando ortogonalmente *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, per uno scopo voluto (Tessaro 2008, 14). Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse.

Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più consistente del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di processi/indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire:



Figura 1 - Gli indicatori di sviluppo della competenza.

2.1. Imitazione consapevole

È stato Vygotskij (1931) a nobilitare il processo cognitivo dell'imitazione, fondamentale per lo sviluppo della mente e non semplice meccanismo automatico e ripetitivo. L'imitazione è il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era senza scopo. Di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma *appura la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri. L'imitazione diventa *processo creativo* (Vygotskij 1931), configura l'aiuto come suggerimento, come forma di comportamento o di azione che può essere imitata, permettendo di svolgere e risolvere positivamente un compito: questo aspetto è ciò che apre alla zona di sviluppo prossimale, permette la conoscenza della dinamica dello sviluppo, ossia tutto ciò che è in atto o che potrà accadere in un futuro imminente. Per Vygotskij, l'imitazione intellettuale, è caratteristica dell'uomo, in quanto connessa alla possibilità di estendere le azioni imitative ad azioni analoghe, che vanno ben *oltre i limiti delle sue capacità*.

Il soggetto, imitando, agisce in modo finalizzato e attiva i processi metacognitivi di base. Gli studi delle neuroscienze cognitive sull'imitazione, in particolare quelli connessi al sistema dei neuroni specchio, evidenziano non solo quanto tale sistema sia determinante per comprendere il comportamento altrui, ma anche che esso si attiva solo se l'azione ha una finalità concreta per colui che imita (Gallesse et al. 2002; Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. 2006)

2.2. Adeguamento al contesto

Con i processi connessi a questo indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione tout court, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad *agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Jean Piaget (1973) ha definito i processi cognitivi dell'*adattamento intelligente* nell'equilibrio tra assimilazione e accomodamento: con l'assimilazione ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in schemi già esistenti (schemi di azione, percettivo-motori, schemi di spiegazione e previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, tali schemi subiscano alcuna modificazione; con l'accomodamento, invece, processo complementare al precedente, i nuovi dati di esperienza vengono incorporati in schemi già posseduti, modificano tali schemi, adattandoli ai nuovi e inattesi aspetti della realtà.

L'adeguamento di quanto già conosciuto al nuovo contesto è la seconda fase nel nostro modello di sviluppo della competenza, in stretta connessione con la fase imitativa nella logica di sviluppo imminente: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia manipolare: in tal caso il soggetto non può che modificare i propri schemi mentali e adottare soluzioni nuove, divergenti (Guilford 1977); la competenza si costruisce su forme di pensiero laterale (De Bono 1969).

2.3. Realizzazione diretta allo scopo

La realizzazione finalizzata consiste nella capacità di affrontare ex novo un problema, di diagnosticare e analizzare il problema nella situazione data, di pianificare le strategie risolutive e di implementarle nella concretezza e nell'imprevedibilità dell'azione. È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità (e di qualifica) della competenza. Anche i processi connessi all'imitazione e all'adattamento conducono al raggiungimento del risultato voluto, ma non garantiscono il riconoscimento professionale, a pieno titolo, della competenza. L'abilità, che in logica sottrattiva può essere concepita come competenza priva dei canoni di autonomia e di responsabilità, può condurre a prodotti validi, ma *per parlare di competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo*. La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condi-

zione necessaria della comprensione dell'errore stesso. In questa fase il soggetto non è semplicemente ri-produttivo e/o adattivo, ma sviluppa la direzione di senso dell'agire, diventa *pro-duttivo*, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

2.4. Specificità personale

Questa fase riguarda la capacità del soggetto di personalizzare la competenza standard, di darle un'identità propria. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi (Buber 1990). L'indicatore di specificità personale è particolarmente attento alle capacità del soggetto, in sé e per sé e nelle relazioni sociali e organizzative; non riguarda solo l'impronta personale (presente in tutte le fasi di sviluppo della competenza, fin dall'imitazione), ma quell'identità che nelle differenze e nelle diversità manifesta il talento e il potenziale di ciascun soggetto.

Le competenze sono componenti dell'*identità esistenziale e lavorativa* di una persona, e sono messe in atto secondo il modo in cui la situazione reale consente di vivere questa identità complessa, che è al tempo stesso personale, professionale, organizzativa, culturale. L'identità si intreccia nella competenza poiché si forma attraverso le proprie esperienze: su questa identità personale si fonda il sentimento della continuità della propria esistenza come *unità vivente distinta e diversa* da tutte le altre lungo le modificazioni che si producono nel corso della vita (Cepollaro 2008).

Le specificità personali, che si analizzano con approcci fenomenologici, etnografici, clinici, si innestano nelle strutture sociali e organizzative integrandosi metodologicamente con approcci analitici, formali, qualitativi. Nell'organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze.

2.5. Innovazione creativa

Generalmente con l'expertise della caratterizzazione personale si considera concluso lo sviluppo della competenza. A nostro avviso la logica del ciclo di vita, chiaramente pertinente all'abilità (che in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), può essere assunto soltanto dalle competenze strumentali, quelle maggiormente connesse a procedure vincolate e a tecniche specifiche. Le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

Diceva Henri Poincaré che *la creatività consiste nell'unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili*. Sono proprio le categorie di *nuovo* e *utile* che estendono la sfera dell'innovazione creativa all'agire umano a cui sia riconosciuta un'utilità, sia essa economica, estetica o etica, e che sviluppi la novità

capace di ricostruire la competenza con nuove applicazioni di abilità esistenti, o con l'estensione di abilità esistenti in nuovi ambiti, o con la creazione di nuove abilità per nuove competenze.

2. I profili per interpretare i processi di sviluppo

Il modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

Che cosa significa interpretare la competenza per profili?

In primo luogo si tratta di distinguere e di specificare le diverse componenti. Il modello proposto si articola in:

- I *fattori* che mobilitano la competenza (v. Tab. 1): a) l'*azione* con gli indicatori di sviluppo appena illustrati; b) la *situazione* che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto; c) il *problem solving* che delinea le modalità di affrontare e di risolvere i problemi;

Tab. 1 - I fattori di sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
INDICATORE di sviluppo	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITÀ personale	INNOVAZIONE creativa
SITUAZIONE (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNICITÀ
PROBLEM SOLVING	<i>dati nascosti desumibili da "contesto"</i>	<i>dati nascosti desumibili da l'apprendimento progresso</i>	<i>dati mancanti procedure codificate</i>	<i>dati mancanti strategie algoritmiche</i>	<i>dati mancanti strategie euristiche</i>

- I *processi di conoscenza* che orientano la competenza (v. Tab. 2): a) i *processi cognitivi* interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta 1997; Giambelluca et al. 2009) e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom (Anderson e Krathwohl 2001); b) i *processi metacognitivi* intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza;

Tab. 2 - I processi cognitivi nello sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
PROCESSO COGNITIVO	COMPNDERE E RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
METACOGNIZIONE (consapevolezza di saper ...)	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
REVISED BLOOM	UNDERSTAND	APPLY	ANALYZE	EVALUATE	CREATE

- I *paradigmi socio-relazionali* come garanzia della competenza di cittadinanza (v. Tab. 3): a) l'*autonomia* per l'auto-progettualità, come capacità di costruire il proprio futuro e di auto-regolarsi entro i confini sociali e comunitari; b) la *responsabilità* per farsi carico delle proprie scelte e delle proprie decisioni, per rispondere a se stessi e agli altri delle affermazioni e dei risultati, degli effetti e delle conseguenze del proprio agire;

Tab. 3 - I paradigmi di cittadinanza della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
AUTONOMIA Auto-progettualità	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

- Le *dimensioni formative* per la promozione competenza (v. Tab. 4): a) il ruolo del formatore, con il graduale distacco da funzioni di guida e il conseguente avvicendamento con funzioni critiche; b) i *mediatori didattici*, incrementando la scala proposta da Damiano (1989) con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale.

Tab. 4 - Le dimensioni formative per la promozione della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
RUOLO FORMATIVO il formatore come	GUIDA	FACILITATORE	TUTOR	MENTORE	CRITICO
MEDIATORI DIDATTICI	ATTIVI (manualità)	ICONICI (immagini)	ANALOGICI (concetti)	SIMBOLICI (costrutti)	METAFORICI (modelli)

In secondo luogo, bisogna assumere che lo sviluppo delle componenti non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quella componente ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme: seguendo le prassi internazionali si è convenuto di assumere il terzo stadio come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo del soggetto.

In terzo luogo, poiché le componenti che illustrano lo sviluppo della competenza, per ragioni di praticità presentate in forma tabellare per stadi successivi, rappresentano la caratterizzazione evolutiva per profili, va precisato che:

- a) in ogni stadio possono essere presenti, in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo; per esempio anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre;
- a) la presenza contemporanea e interattiva di fattori e processi permette:

- *la valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nel terzo profilo (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i processi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?
- *la valutazione del potenziale di sviluppo*. Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono in fieri, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo del soggetto.

Collegandoci al passato, iniziamo reinterpretando il modello ideato da Stuart e Hubert Dreyfus (1980), particolarmente attento alle dimensioni comportamentali. Integriamo tali dimensioni con gli indicatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi e metacognitivi nel loro evolversi, i paradigmi sociali per la costruzione di un modello integrato di sviluppo della competenza.

2.1. Profilo della competenza esordiente

La *meccanica aderenza alle consegne*, la *rigidità applicativa* e l'*incapacità discrezionale* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza quando essa sta nascendo: il *neofita* tende a seguire le regole e i principi indicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.

Alle dimensioni comportamentali è necessario associare *indicatori di processo* di impronta costruttivista: l'indicatore che, coniugando conoscenza e azione, mobilita la competenza esordiente è innanzitutto la *riproducibilità di quanto già conosciuto* nella nuova situazione; i processi cognitivi necessari al primo avvio della competenza sono inerenti alla capacità di *comprendere e riprodurre la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la *consapevolezza della validità dell'imitazione*, di saper *riconoscere* la connessione tra conoscenza e azione.

Il soggetto attiva la competenza esordiente nell'ambito di *situazioni personali*, protette, con contesti d'uso *quotidiani*; affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti *ben conosciuti e abituali*, entro situazioni familiari o quelle del gruppo dei pari.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza esordiente tende a trasformare il problema in un esercizio, e tutt'al più ad interpretare soltanto *i dati nascosti desumibili dal contesto del problema*.

Il ruolo del *formatore* in genere viene interpretato come colui che *aiuta il soggetto guidandolo* passo passo e i processi didattici si avvalgono di *mediatori attivi*, mediante i quali l'allievo è tangibilmente in relazione con realtà, con la concretezza delle cose.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *assemblare e di collegare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze: è *responsabile delle sue affermazioni*.

2.2. Profilo della competenza praticante

Il soggetto riesce collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni. La *formulazione di procedure basate su singoli aspetti*, la *limitata capacità percettiva*, la *medesima importanza assegnata a tutti gli aspetti del lavoro* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza del praticante.

Il profilo va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione mobilita la competenza praticante è l'*adeguamento al contesto*; i processi cognitivi qui maggiormente implicati comprendono la capacità di *applicare ed esercitare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper svolgere il compito*, ossia di *aprire la conoscenza nell'azione*.

Il soggetto attiva la competenza non soltanto all'interno di situazioni personali, ma si inoltra affrontando *situazioni prossimali*, con contesti d'uso a lui *vicini, accessibili*, ma che usualmente non rileva se non stimolati dal formatore. Riesce ad abordarne situazioni problematiche solo se si ripresentano con una certa frequenza.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza praticante si affida alla memoria e all'esperienza acquisita ricorrendo ai *dati desumibili dall'apprendimento pregresso*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *facilitatore*, ossia di colui che predispone appositi setting didattici che permettono all'allievo di "auto-costruire" la conoscenza, avvalendosi particolarmente di *mediatori iconici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *sistemare e di catalogare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure: è *responsabile dei risultati*.

2.3. Profilo della competenza standard

L'*efficacia* e l'*efficienza*, la capacità di *fare previsioni* e di *pianificare*, la messa a punto di *procedure e routine* sono gli indicatori comportamentali della competenza standard. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli.

Integriamo le dimensioni comportamentali con i processi di impronta costruttivista: la *realizzazione diretta ad uno scopo proprio* e nel contempo *conforme alle norme e ai criteri riconosciuti* è l'indicatore che correla situazione, conoscenza e azione nella competenza standard; i processi cognitivi necessari ad una competenza accettata e riconosciuta comprendono la capacità di *utilizzare e trasferire la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper ri-solvere*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza esce dal conosciuto, si estende al *sociale*, con contesto d'uso *allargato al territorio*; il soggetto con competenza standard riesce ad affrontare situazioni che accadono anche in modo *saltuario e/o periodico*.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza standard affronta i *dati mancanti, configgenti o incongrui*, mettendo in atto *procedure codificate*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *tutor*, ossia di colui che accompagna il percorso formativo sollecitando gli allievi, anche in situazioni di *role playing*, e avvalendosi di *mediatori analogici*, con tecniche ludiche e simulate.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *realizzare e di organizzare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative: è *responsabile degli effetti* delle proprie azioni.

2.4. Profilo della competenza rilevante

Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'*approccio olistico e sistemico*, la capacità di *ricostruire il quadro generale*, di *focalizzare gli aspetti rilevanti* e di *percepire le deviazioni dalla norma*, le *decisioni rapide e intuitive* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza rilevante, avanzata.

L'indicatore prioritario di questo profilo di competenza è la *specificità personale*; i processi cognitivi necessari alla costruzione della competenza comprendono la capacità di *giustificare e valutare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *interpretare*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza è *generale*, comprende la molteplicità degli stati reali, con contesto d'uso *esteso alla varietà* delle situazioni particolari; il soggetto con competenza rilevante riesce ad affrontare situazioni *insolite* che sopraggiungono di rado.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza avanzata affronta i *dati mancanti, o configgenti o incongrui*, mettendo in atto non solo iter procedurali, *ma vere e proprie strategie algoritmiche*, con l'attivazione sistematica e l'esplorazione di tutte le possibili vie di soluzione.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *mentore*, ossia di colui che accompagna gli allievi nella ricerca delle soluzioni e nella scoperta delle proprie risorse personali, promuovendo metodologie di *cooperative learning* e avvalendosi di *mediatori simbolici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *produrre ex novo e di comporre*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva: è *responsabile delle conseguenze dei suoi atti*.

2.5. Profilo della competenza eccellente

La *manca* di *regole predefinite e di linee guida*, un *approccio largamente intuitivo*, il ricorso a mezzi analitici solo in situazioni inedite, una *visione a lungo termine* e una forte capacità strategica sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza eccellente. Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato.

Il profilo della competenza eccellente va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione perfeziona la competenza è l'*innovazione creativa*; i processi cognitivi si estendono alla capacità di *generare e creare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *prevedere, prefigurare, prognosticare*, ossia di *orientare il senso* del proprio agire e di *anticipare scenari possibili*.

Il soggetto completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma si impegna nella rappresentazione dell'*universalità*, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario, bensì *per re-interpretare le si-*

tuazioni reali attraverso modelli prototipali. Affronta la novità, i casi mai precedentemente riscontrati.

Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica, e pertanto per il problem solving la competenza eccellente ricorre a *strategie euristiche*, non segue percorsi predefiniti, ma si affida all'intuizione e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *critico*, ossia colui che non solo rileva errori, incoerenze e contraddizioni, ma soprattutto sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo proprio di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità, anche attraverso metodologie di verifica e di falsificazione. L'attività didattica, come nelle tecniche di *brainstorming*, si avvale di *mediatori metaforici*.

L'*autonomia*, come promozione dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *innovare e di inventare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica: è *responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire*.

3. L'approccio processuale rivoluziona la didattica formativa

In questo studio abbiamo delineato un modello attraverso cui la competenza si forma: a) nasce riproducendo procedure conosciute o esperite, b) si adatta conformandosi alle situazioni reali e contingenti, c) si convalida realizzando ex novo uno scopo, d) si caratterizza nella specificità personale, e) si rinnova e si trasforma creativamente. La competenza migliora. In profili del tutto personali, per riconoscere il valore e orientare il potenziale del soggetto, nel suo esistere e nei suoi operare con gli altri.

La competenza si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. È perciò necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (l'oggetto della competenza) alla persona (il soggetto della competenza).

Che cosa comporta questa nuova impostazione in ambito formativo e didattico? Una vera e propria rivoluzione nella professionalità docente: non si tratta semplicemente di affermare una generica centralità dello studente (demagogia scolastica valida per tutte le ideologie), qui si tratta di consegnare all'allievo le chiavi della sua autonomia e della conseguente, anche sua, responsabilità in merito al suo apprendimento e alla sua formazione.

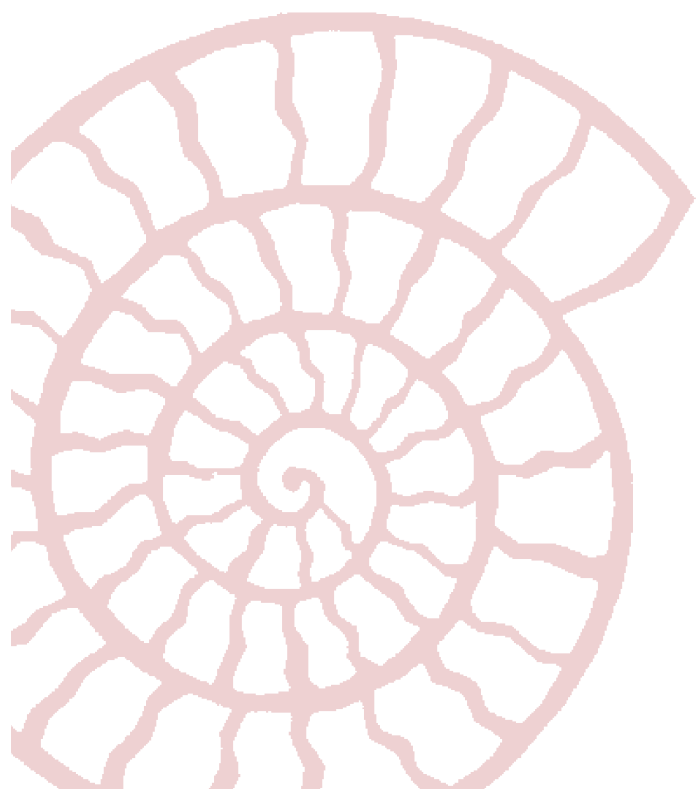
La nuova professionalità docente di qualità non può limitarsi alla trasmissione di basi di conoscenza disciplinari (un buon video o un buon software sono migliori di qualsivoglia trasmettitore), un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza, che è stato qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi.

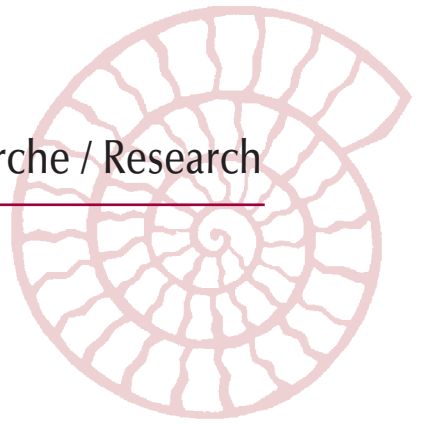
Bibliografia

- Ajello, A.M., Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Anderson, L.W., Krathwohl D. R. (eds), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Auteri, G., Di Francesco G. (2000). *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M.(a cura di), (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Cini, S., Paolini, A. (2012). *Le sedici competenze di base*, Lecce: Pensa Multimedia
- Benadusi, L., Di Francesco, G. (2002). *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*. Napoli; Tecnodid.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Magnano: Qiqajon.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Firenze: Edizioni ETS.
- Castoldi, M.(2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e associati.
- Civelli, F., Manara, D. (2002). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e associati.
- Claris, S. (2010). *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*. Milano: Franco Angeli.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editori.
- Costa, M. (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (1989), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- Dreyfus, S.E., Dreyfus, H.L. (1980), *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Los Angeles: University of California.
- Fertonani, M. (2005). *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*. Milano: Franco Angeli.
- Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends Cognitive Sciences*, 8, 396-403.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Giambelluca, G., Rigo, R., Tollot, M.G., Zanchin, M.R. (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guasti, L. (2002). *Le competenze di base degli adulti. Competenze, standard, esempi*. Firenze: Le Monnier.
- Guilford, J.P. (1977). *La creatività*, in Beaudot A. (a cura di), *La creatività*. Torino: Loescher.
- ISFOL (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Ed. de l'Organization. [cit. da trad. it.: *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida. 2008].
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lucini, G.F., Fraschini M. (a cura di), (2009). *Valutazione degli apprendimenti in Regione Lombardia*. Milano: Guerini e associati.

- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (a cura di), (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di), (2007). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mertens, D.M. (2008). *Transformative Research and Evaluation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF Editeur.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher's*. Paris: OECD.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rey, B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodriguez, S. (2009). *Multiple Literacy and Science Education: Icts in Formal and Informal Learning Environments*. New York, NY: Information Science Reference.
- Roegiers, X. (2004) *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, n. 33
- Vannini, I. (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e associati.
- Vygotskij, L.S. (1931). *Istorija razvitija vyssih psichi eskih funkcij*, in *Sobranie so inenij*, vol. 3, Moskva: Pedagogijka. Tr. it. Veggetti, M.S., (Eds.), (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



Ricerche / Research



Modelli di ricerca sulla Teacher Education in Francia

Research models on Teacher Education in France

Marcello Tempesta

Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

ABSTRACT

This paper identifies the most significant international trends in the field of Teacher Education, which is continuously being expanded. After pointing out its most debated themes, it focusses on the research carried on teacher training and education in France. Relevant trends are highlighted, together with studies that analyse practices and the development of skills. My main aim is that of: a) contributing to the self-reflection required by the Italian context, whose experience in teacher education is in its early days (as a matter of fact, institutional reforms in teacher training date back no more than ten years ago, thus producing research on the topic only in recent times); b) obtaining theoretical insights on what was developed in an influential nearby context, such as the French one, which faced our very problems some years in advance.

Il contributo identifica le tendenze più significative, a livello internazionale, del settore in espansione della Teacher Education, segnalandone i temi più dibattuti. Si sofferma in particolare sull'esame della ricerca sulla formazione degli insegnanti in Francia, evidenziando i trend maggiormente rilevanti, gli studi sull'analisi delle pratiche e sullo sviluppo delle competenze. Ciò al fine di: a) portare un contributo al lavoro di riflessione che si rende necessario in un contesto come quello italiano, caratterizzato da un'esperienza di formazione degli insegnanti ancora così giovane (solo nell'ultimo decennio l'Italia ha conosciuto forme istituzionalizzate di preparazione degli insegnanti a livello primario e secondario, con conseguente impulso alla ricerca in materia); b) operare un approfondimento teorico su quanto sviluppatosi in un contesto culturale prossimo e influente come quello francese, che si è dovuto porre non molti anni prima i nostri stessi problemi.

KEYWORDS

Teacher Education, Teacher professionalization, Best Practices, Skill development.

Teacher Education, Professionalizzazione degli insegnanti, Best Practices, Sviluppo delle competenze.

Solo nell'ultimo decennio l'Italia ha conosciuto forme istituzionalizzate di preparazione degli insegnanti a livello primario e secondario, con conseguente impulso alla ricerca in materia (Cfr. Binanti 2011, 43-43): è della fine degli anni '90, infatti, l'istituzione del Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria e della Scuola di Specializzazione biennale per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie (SSIS), mentre recentissima è la trasformazione del primo in Corso di Laurea triennale a ciclo unico e la sostituzione della seconda con la Laurea magistrale biennale per la formazione dei docenti di scuola secondaria, seguita da un anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) con valore abilitante.

Ci sembra pertanto utile, volendo portare un contributo al lavoro di riflessione che si rende necessario in un contesto come quello italiano (caratterizzato da un'esperienza di formazione degli insegnanti ancora così giovane), operare un approfondimento teorico su quanto sviluppatosi in un contesto culturale prossimo e influente come quello francese, che si è dovuto porre non molti anni prima i nostri stessi problemi.

Non ci occuperemo di ingegneria istituzionale e di apparati normativi, ma cercheremo di accendere i riflettori su alcuni *trends* rilevanti nella ricerca intorno alla formazione degli insegnanti in Francia: lo faremo non per puro intento documentario, ma allo scopo di cogliere alcuni utili punti di approdo e alcune feconde tensioni, che possono costituire una sorta di *memento critico* per la ricerca in corso nel nostro paese.

1. La Teacher Education a livello internazionale: le tendenze più significative di un settore in espansione

Il dibattito sui profili fondamentali della professionalità docente e sui percorsi generativi della ricca, plurale e multiforme identità dell'insegnante appare, a ben vedere, particolarmente vivace in tutta Europa e nell'intero contesto globale, «a causa della accresciuta consapevolezza della centralità della formazione dei docenti ai fini del miglioramento qualitativo dei sistemi d'istruzione (attraversati un po' dappertutto, almeno in Occidente, da una pervasiva emergenza educativa) e della difficoltà della costruzione di itinerari formativi in grado di rispondere a tutto lo spettro delle esigenze di una professione così complessa» (Binanti, Tempesta 2011, 17).

La *Teacher Education* si presenta così oggi come uno dei filoni di ricerca più promettenti e battuti all'interno del più comprensivo scenario della *Teaching Research*, ed è naturalmente contrassegnata dalla molteplicità di approcci che caratterizza a livello internazionale la ricerca sulle pratiche d'insegnamento (Cfr. Day, Laneve 2011): pragmatico, ergonomico, cognitivista, clinico, etno-metodologico, fenomenologico, biografico-narrativo, decostruzionista, *evidence based*, microsociologico, sistemico, interazionale, socio-costruttivista, pratico-riflessivo, della ricerca-azione, solo per ricordare i principali.

Alcune pubblicazioni, insieme al fondamentale "Journal of Teacher education", costituiscono un utile strumento di conoscenza delle principali tendenze affermatesi negli ultimi venti anni a livello internazionale nel campo della formazione dei docenti. Un primo volume molto significativo è stato l'*Handbook of Research on Teacher Education* (Cfr. Houston, Haberman, Sikula 1990), che nel 1990 «ha testimoniato lo stato di vitalità di questo ambito di studi, fornendo delle solide basi per lo sviluppo di ricerche successive. [...] Nel volume sono state ana-

lizzate le conoscenze di base sottese alla formazione degli insegnanti, esaminando gli approcci teorici in undici discipline e considerando le maggiori metodologie di indagine, da quella prettamente sperimentale a quella ad orientamento filosofico e storico» (Biasutti 2010, 56).

Le seconda edizione dell'*Handbook* (Cfr. Sikula, Buttery, Guyton 1996) si è posta l'obiettivo di riflettere su come trovare un equilibrio tra mondo accademico e pratiche scolastiche, offrendo una serie di linee guida per la formazione di docenti qualificati a tutti i livelli, mentre la terza edizione (Cfr. Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, Demers 2008) ha principalmente analizzato l'incidenza dei cambiamenti contestuali sulla formazione delle pratiche d'insegnamento. Altri volumi, come l'*International Handbook on Research on Teachers and Teaching* (Cfr. L.J. Saha, A.G. Dworkin 2009) e il report dell'American Education Research Association (AERA), *Studying Teacher Education* (Cfr. Cochran-Smith, Zeichner 2005), si sono occupate di fare il punto e fornire suggerimenti per lo sviluppo della qualità delle ricerche sulla formazione dei docenti.

Questo *corpus* di scritti ci permette di individuare e segnalare i temi più dibattuti a livello internazionale nel campo della *Teacher Education*:

- La formazione degli insegnanti come campo d'indagine
- La *governance* e i paradigmi della formazione degli insegnanti
- Gli approcci pedagogici e le metodologie educative
- Lo sviluppo dei curricula per la preparazione dei docenti
- I processi di formazione iniziale
- I processi di formazione in servizio
- Le forme di reclutamento
- Le caratteristiche dei docenti
- L'identità e lo sviluppo professionale
- Il cambiamento dei docenti e i cicli di vita degli insegnanti
- L'insegnamento di discipline specifiche
- L'insegnamento nei diversi gradi scolari
- La formazione degli insegnanti e le ICT
- La preparazione al lavoro in contesti multiculturali
- La preparazione al lavoro con studenti diversamente abili
- Gli indicatori di qualità e la valutazione dei programmi di educazione dei docenti.

2. La ricerca sulla formazione degli insegnanti in Francia

Tutti i principali macrotemi della ricerca sulla *Teacher Education* sono dibattuti in Francia a partire dagli anni '70-80, con un'apprezzabile apertura al dibattito internazionale (in particolare nordamericano) e con l'accentuazione di alcune direttrici in ragione dello specifico contesto culturale nonché delle concrete esperienze formative che nel corso del tempo si andavano istituzionalizzando. M. Altet (2011, 31-48) segnala come, dopo la stagione dei lavori prescrittivi degli anni '50-60 (ispirati al modello behaviorista del "processo-prodotto" e dell'insegnamento efficace, che riducevano lo studio dell'insegnamento ai soli comportamenti osservabili dell'insegnante) e quella delle ricerche di stampo cognitivista (che analizzavano soprattutto il pensiero degli insegnanti, come istanza di controllo-pianificazione della pratica dell'insegnante-decisore), una svolta avviene

negli anni '80 con la ricezione del paradigma ecologico di U. Bronfenbrenner (che permette di rendersi conto dell'importanza della "situazione") e soprattutto negli ultimi venti anni con lo sviluppo dei modelli interazionisti: «En France comme au Quebec, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent des modèles intégrateurs qui visent l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction. Les variables étudiées concernent l'enseignant, mais portent aussi sur l'élève et la situation afin de pouvoir expliquer et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interaction et des différentes dynamiques internes et externes» (Altet 2011, 34).

Accanto ai lavori di ricerca educativa, segnala ancora M. Altet, si è ampiamente sviluppata in Francia la ricerca sulla didattica delle discipline, che ha come oggetto di ricerca lo stesso triangolo insegnanti-allievi-saperi, ma con un privilegio particolare accordato alle dimensioni di contenuto: «Les apports des recherches en didactiques disciplinaires sont importants au niveau des concepts qui permettent un éclairage des savoirs disciplinaires visés pour comprendre le fonctionnement des élèves confrontés à ces savoirs ainsi qu'une conceptualisation du contrat didactique, de la transposition didactique (Chevallard), du milieu et du temps didactique (Brousseau)» (Altet 2011, 35).

Attualmente, uno dei luoghi di dibattito e di sintesi culturale più interessanti nel panorama francese relativamente alle pratiche d'insegnamento e ai processi di professionalizzazione del docente è costituito dalla Rete Open (Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes), che riunisce équipes universitarie di ricerca multidisciplinare (di scienze dell'educazione, di psicologia cognitiva, di psicologia del lavoro, di psicolinguistica, di antropologia cognitiva, di ergonomia, di sociologia). Le sue ricerche riguardano le effettive pratiche d'insegnamento osservate in situazione: «Leur objectif est de décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques, les processus en jeu, de répertorier les travaux existants, de poursuivre la clarification des concepts et des notions utilisées et de mettre en perspective les recherches françaises avec les productions internationales d'équipes étrangères» (Altet 2011, 31).

Restringendo il campo alla ricerca specificamente rivolta ai processi di professionalizzazione degli insegnanti, tre sono i filoni che questo osservatorio privilegiato consente di individuare come particolarmente ricchi nel panorama transalpino: quelli delle indagini riguardanti la dimensione istituzionale della formazione dei docenti, l'analisi delle pratiche, lo sviluppo di competenze dell'insegnante professionista.

3. La dimensione istituzionale della formazione dei docenti

Dal 1991 la formazione iniziale di tutti gli insegnanti francesi è assicurata da istituti d'insegnamento superiore (IUFM): essi sostituiscono un variegato mondo di "scuole professionali" che formavano separatamente, sotto la responsabilità del datore di lavoro, le diverse categorie di insegnanti (Altet 2011, 77-95).

Una ulteriore recente trasformazione del sistema francese universitarizza pienamente la formazione degli insegnanti per adeguarsi all'articolazione prevista dal processo di Bologna.

Il modello ereditato dall'esperienza IUFM si fonda su articolati referenziali di

competenze e sull'alternanza precoce tra attività di apprendimento e sviluppo di capacità e attitudini in ambiente di lavoro (Dordit 2011, 61-90).

Le ricerche sugli assetti istituzionali e sulle politiche di *governance* della formazione docente studiano il nuovo paradigma mostrando come esso superi il modello dell'artigiano formato per *compagnonnage* (e dunque senza intervento dell'università) e quello del colto formato esclusivamente in accademia (e dunque senza cognizione della complessità reale del mestiere).

I due vettori del modello IUFM, professionalizzazione e universitarizzazione, sono al centro di numerosi studi che analizzano e problematizzano il nuovo paradigma, cogliendo anche il potenziale conflitto tra le due dimensioni (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

Quanto al primo aspetto è significativa l'analisi del passaggio dalla figura di insegnante appartenente al personale esecutivo a quella di docente ricercatore e professionista. C'è una frizione tra questa dinamica, che prevede l'allargamento di quote di libertà e autonomia, e la cultura centralistica francese, per la quale l'insegnante resta fondamentalmente funzionario dello stato.

Quanto al secondo aspetto non pare retorico l'interrogativo che si pongono alcuni studiosi: può veramente l'università formare degli insegnanti? (Cfr. Etienne, Altet, Lessard 2009). Un punto nevralgico nella ricerca è il problema dell'integrazione tra saperi pedagogici, psicologici, didattici e saperi disciplinari (molta attenzione in tal senso è attribuita allo snodo costituito dalle didattiche disciplinari) e tra questi e le attività di tirocinio.

4. L'analisi delle pratiche

Molte ricerche definiscono l'osservazione delle "pratiche d'insegnamento effettive" la strada fondamentale del percorso professionalizzante (Cfr. Altet 2008).

Il loro oggetto è lo studio dei processi interattivi e dell'articolazione funzionale dei processi di insegnamento-apprendimento secondo il modello detto dei "processi interattivi contestualizzati".

La pratica d'insegnamento-apprendimento si definisce come un "fare" singolare, proprio a ciascun insegnante, insieme di attività gestuali e di discorsi operatori complessi, intrecciati in situazione: educativi, didattici, relazionali, temporali, affettivi, ancorati all'immediatezza del quotidiano.

L'utilizzazione di un saper fare originale, che si attualizza temporalmente in tre fasi (pre-attiva, la preparazione, interattiva, in classe, post attiva, dopo l'azione), viene studiato con un approccio fortemente interdisciplinare e con l'aiuto della videoregistrazione e della scrittura professionale, che permettono di analizzare le pratiche per coglierne il funzionamento e l'efficacia in maniera riflessiva.

Il guadagno è il superamento di una visione verbalista, intellettualista e disciplinarista del processo di insegnamento-apprendimento, e dell'"impossibile approccio" all'insegnamento attraverso prescrittivi metodi pedagogici, dei quali la pratica sarebbe l'applicazione.

La convinzione è che per troppo tempo la ricerca pedagogica ha studiato ciò che deve o dovrebbe essere, mentre è giunto il momento di andare a veder quel che le pratiche sono. Viene rifiutata la nozione di "metodo d'insegnamento": l'interesse è per i processi, le procedure, i prodotti, il contesto della pratica (nozione inglobante che comprende le azioni, gli atti, l'attività dell'insegnante).

Viene avanzato però un importante rilievo: occorre prendere le distanze da

quelle osservazioni del lavoro in classe che vorrebbero reperire “direttamente” le caratteristiche delle pratiche aventi un effetto positivo sull’apprendimento e sulla crescita degli allievi, ossia da una deriva empiristica dell’analisi delle pratiche (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

Parimenti si ricorda come vadano sempre considerate le tre dimensioni costitutive dell’intenzionalità docente (pragmatica, epistemico-metodologica ed educativo-relazionale), e come vadano distinte tre dimensioni, pur solidali, della ricerca sull’insegnamento: quella didattica, quella psico-sociologica e quella propriamente pedagogica (Cfr. Id.).

L’impianto non è deduttivo ma circolare, e la teoria qui ritorna in tutta la sua importanza: nel rapporto pratica-teoria-pratica, essa è centrale perché permette di illuminare la pratica, di trarre autentico frutto dall’esperienza e di generare apprendimento intelligente.

L’insegnante come leader educativo non si limita a trasmettere informazioni ma stabilisce una relazione in cui propone le ragioni dell’apprendere, genera e rigenera cultura, introduce alla ricerca dei significati e al rapporto con il reale. Insegnando egli educa, cioè apre al mondo e funge da motivatore. È capace di gestire processi di critica e di crescita della conoscenza, di cogliere strutture e matrici generative del sapere, fungendo da epistemologo e metodologo della conoscenza.

5. Lo sviluppo di competenze dell’insegnante professionista

Numerosi sono gli studi che tentano di tracciare il profilo di un insegnante “professionista dell’insegnamento e dell’apprendimento”, e della sua formazione iniziale e continua. (Cfr. Altet 1994; Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 1996; Le Boterf 1997; Rayou, Ria 2009).

È condivisa la convinzione che un professionista dovrebbe essere capace di: analizzare situazioni complesse, utilizzando una pluralità di griglie di lettura; scegliere in modo rapido e nello stesso tempo riflessivo le strategie adatte agli obiettivi e alle esigenze etiche; trovare all’interno di un ampio ventaglio di saperi, di tecniche e di strumenti i mezzi più adeguati e strutturarli in un dispositivo; rivedere rapidamente i propri oggetti in funzione dell’esperienza; analizzare in modo critico le proprie azioni e i propri risultati; essere disponibile all’apprendimento-cambiamento lungo tutta la propria carriera. (Cfr. Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2003).

I ricercatori si pongono un triplice ordine di questioni: di quale “natura” sono le competenze dell’insegnante esperto? Come si costruiscono le competenze professionali? Come formare a queste competenze?

Comune è la consapevolezza che la formazione professionale è cosa ben diversa dal semplice consolidamento dei “saperi disciplinari”, perché mette in gioco una serie complessa e articolata di competenze. Comune è anche l’apprezzamento per il modello dell’alternanza teoria/prassi, intesa come alternanza di sperimentazione, analisi e riflessione a partire dall’esperienza.

I dispositivi di formazione indagati sono quelli che supportano l’integrazione di esperienza e riflessione e aiutano a formare le competenze.

Le “competenze professionali” sono generalmente intese come insieme diversificato di saperi professionali, “schemi d’azione” e attitudini impiegate nell’esercizio della professione (e non meri protocolli o procedure). Sono di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico.

Per un verso questo flusso teorico vuole legittimare il superamento di prece-

denti modelli magisteriali o artistico-artigianali (ai quali si imputa una eccessiva soggettività-carismaticità, o il ricorso a “trucchi del mestiere” e modalità imitative) in favore di strategie poggiate su saperi razionali e di una consapevole *expertise* dell'azione.

Per altro verso si riaffaccia la necessità di fronteggiare una deriva tecnicistica dell'insegnamento, reintroducendo una valorizzazione della soggettività nell'insegnamento come pratica relazionale-comunicativa finalizzata a suscitare partecipazione all'esperienza culturale.

Le competenze professionali sono creative, flessibili, e non meramente replicative, perché rimane sempre una dimensione “avventurosa” anche nell'insegnamento pianificato: per un verso il docente usa dell'abduzione ed opera continui “aggiustamenti” nel corso dell'interazione, per altro egli sviluppa quella autentica metacompetenza professionale che è il saper analizzare e valutare (Cfr. Id.).

Se l'insegnante-professionista ha sostituito l'insegnante decisionista, la formazione non può più consistere in una modellizzazione di decisioni, ma dovrebbe piuttosto proporre dei dispositivi diversificati e complementari che sviluppino la capacità di riflettere e giustificare, attraverso un lavoro dell'insegnante sulle proprie esperienze.

6. Un bilancio

Questa rapida incursione nella ricerca francese in materia di *Teacher Education* ci pare sufficiente per comprendere che abbiamo a fare con materiali meritevoli di grande attenzione e (pur nella inevitabile evoluzione del dibattito su temi così fortemente legati alla dimensione storico-contestuale) con punti di approdo di lunga durata e con acquisizioni in molti casi non effimere.

Ci pare altresì che nel contesto francese emergano approfondimenti e problematizzazioni degli stessi modelli prevalentemente proposti che possono servire a correggere la *vulgata* di tale tradizione di studi nella ricezione italiana, a contrastare enfasi prassistiche, visioni neo-comportamentistiche e neo-funzionalistiche delle competenze del docente che non mancano nel dibattito nostrano, in favore di una considerazione più complessa e articolata della ricerca sulla formazione degli insegnanti.

Ci pare che su questa visione della formazione al compito docente come sviluppo di un intreccio composito e complesso di dimensioni tra loro interrelate (facenti capo ultimamente alla personale responsabilità di scelta e di guida di un professionista riflessivo in possesso di una intenzionalità educativa, di una criteriologia e di una metodologia, e non appena di un apparato di tecniche) ci sia una sostanziale consonanza con le posizioni più avvertite e ponderate della ricerca italiana in materia¹: quest'ultima, sviluppatasi più di recente, può utilmente giovare della progressiva complessificazione dello sguardo ai percorsi generativi della professione docente realizzatasi tra gli studiosi d'oltralpe.

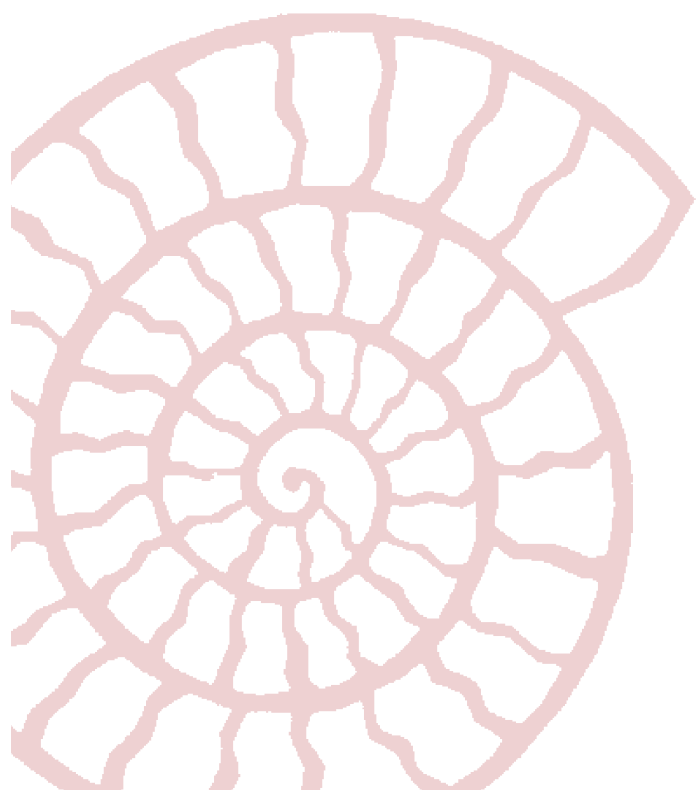
1 Esse concordano nel ritenere che, come un prisma dalle molte facce, l'identità dell'insegnante professionista è ricca, plurale e multiforme, e risulta dalla combinazione e dalla integrazione di molteplici dimensioni: culturale, educativa e socio-relazionale, psico-pedagogica, metodologica e didattica, pratico-riflessiva, organizzativa. Si veda, in tal senso, il modello dell'*esagono ologrammatico* proposto in Margiotta (2006, 11-91).

Essa ci sembra costituire un importante contrappeso ai rischi di semplificazione che in questi anni di fervente dibattito in materia di *Teacher Education* vediamo non di rado affiorare nel nostro paese. Adattando il pensiero del grande poeta inglese T.S. Eliot, è utile ricordare che “gli uomini cercano sempre di evadere sognando sistemi talmente perfetti che più nessuno avrebbe bisogno d’essere uomo”. Ma nessuno più dell’insegnante ha bisogno di allontanare questo sogno, per abbracciare invece la realtà sfidante della sua condizione e mettere in gioco tutto il suo bagaglio umano, culturale e professionale.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: P.U.F.
- Altet, M. (2001). L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?. *Recherche et formation*, 35, 25-41. Paris: INRP-Institut Nationale de Recherche Pédagogique.
- Altet, M. (2011). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage, 77-95. In Binanti, L., Tempesta M. (curr.). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Altet, M. (2011). Recherches sur les pratiques enseignantes et l’activité des enseignantes en situation: les travaux du Réseau Open. In Day, C., Laneve C. (eds.). *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck & Larcier.
- Biasutti, M. (2010). Linee di tendenza e questioni aperte nelle ricerche sulla formazione degli insegnanti. In R. Semeraro (cur.), *Concezioni sull’insegnamento nell’istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Binanti, L. (2011). Il ruolo dell’università nella formazione dei docenti, 43-53. In Binanti, L., Tempesta M. (curr.). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Binanti, L., Tempesta M. (curr.), (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Clanet, J. (dir.), (2009). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., Demers K.E. (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing context*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Day, C., Laneve C. (eds.), (2011). *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C. (dir.), (2009). *L’université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Houston, L.W.R., Haberman, M., Sikula, J. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris. Edition d'organisation.
- Leveque, M. (2003). Formation initiale des enseignants. *Formazione & Insegnamento*, 1/2, 201-211. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2006). L'unità del sapere, come direzione di senso nella costruzione delle padronanze professionali dell'insegnante. *Formazione & Insegnamento*, 1/2, 11-91, Lecce: PensaMultimedia.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay L. (dir.), (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Enter savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants: autour des status, de l'organisation e des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 1, 23, 79-90. Bruxelles: De Boeck.
- Saha, L.J., Dworkin, A.G. (2009). *International handbook of research on teacher and teaching*. New York, NY: Springer.
- Semeraro, R., (cur.), (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sikula, J., Buttery, T., Guyton, E. (1996). *Handbook of research on teacher education*, 2nd ed. New York, NY: Macmillan.
- Vinatier, I., Altet, M. (dir.), (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.





Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti

Educational innovation and teacher professional growth

Maurizio Gentile

Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

m.gentile@iusve.it

ABSTRACT

The validity of teaching models may firstly depend on learning outcomes achieved by pupils; secondly, it might depend on the understanding developed by teachers—and consequently on the way they judge it. In order to increase the level of validity when teachers are concerned, it is suitable to construct a training structure able to guarantee an adequate level of support and at the same time to promote an autonomous application which is consistent with former professional practice. This article discusses a model of in-service teacher education based on two dimensions: a) “theoretical study versus practical application” b) “support versus autonomy”. The employed methodology was designed to handle projects of educational innovation based on integrated teaching models (ITM).

La validazione di un modello didattico può dipendere, da un lato, dai risultati di apprendimento ottenuti dagli alunni, e dall’altro, dalla comprensione che gli insegnanti sviluppano dello stesso e conseguentemente dal giudizio che essi esprimono. In riferimento ai docenti, al fine di aumentare il livello di validazione, è opportuno costruire una struttura formativa in grado di garantire un adeguato livello di supporto e al contempo promuovere un’autonomia applicativa coerente con la pratica professionale pre-esistente. L’articolo discute un modello di formazione in servizio articolato in due dimensioni: a) “studio teorico versus applicazione pratica” b) “supporto versus autonomia”. La metodologia proposta è stata pensata per la gestione di progetti di innovazione educativa basati su modelli didattici integrati (MDI).

KEYWORDS

In-service teacher training, Professional learning, Teaching models, Theory vs. practice, Support vs. autonomy.

Formazione in servizio, Apprendimento professionale, Modelli d’insegnamento, Teoria versus pratica, Supporto versus autonomia.

1. Introduzione

L'insegnamento è una professione complessa (Grossman, Hammerness & McDonald 2009). L'aspetto centrale di tale complessità riguarda il compito di integrare costantemente "il cosa" insegnare, "il come" insegnare e "il perché" scegliere di insegnare secondo una certa modalità piuttosto che un'altra. In questo quadro l'innovazione educativa può riuscire o fallire in relazione a come i docenti modellano il loro apprendimento (Lieberman & Pointer Mace 2008).

Secondo Shulman e Shulman (2004) un progetto di innovazione educativa dovrebbe richiedere ai docenti di sviluppare una visione alternativa del rapporto tra insegnamento e apprendimento; di investire una certa quantità di energia e disponibilità verso l'innovazione proposta; di comprendere i principi e le procedure su cui si basa l'innovazione; di sviluppare conoscenze e abilità per realizzare praticamente l'innovazione; di riflettere sulla propria esperienza con lo scopo di apprendere da essa; di funzionare come un membro di una comunità di pratiche impegnata a sperimentare nuovi modi di fare scuola.

Clarke e Hollingsworth (2002) sostengono che un processo di sviluppo professionale si ottiene promuovendo la connessione tra "riflessione" e "azione". Little (2007) sottolinea l'importanza di favorire lo scambio di esperienze tra colleghi. Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) sottolineano l'importanza di apprendere dall'esperienza, di interagire con altri colleghi, di frequentare eventi formativi esterni alla scuola, di consultare fonti di informazioni professionali (riviste, libri, ecc.), di riflettere sulla propria pratica professionale. Tynjälä (2008) propone le seguenti situazioni come fonti principali di apprendimento: cooperare e interagire con i colleghi; sfidare la propria competenza all'interno di nuovi compiti; auto-valutare la propria esperienza professionale; partecipare a corsi e impegnarsi in contesti extra-lavorativi.

Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) definiscono l'apprendimento dei docenti come un processo attivo che impegna gli individui in attività finalizzate al cambiamento delle loro conoscenze e convinzioni, e contestualmente dei loro comportamenti professionali (pratiche d'insegnamento). In questa prospettiva le "cognizioni professionali" vengono definite come un insieme integrato di intuizioni teoriche e pratiche, di credenze e orientamenti (scopi personali, aspettative, atteggiamenti). Secondo gli autori ogni attività potrebbe generare conoscenze, anche quando un docente non ha una consapevole intenzione di apprendere da quell'attività. A nostro avviso non è così.

La nostra ipotesi è che affinché si generi conoscenza professionale connessa ad un cambiamento apprezzabile delle pratiche è necessario una cura attenta dei contenuti dell'innovazione nonché del percorso di formazione in servizio, entrambi preferibilmente connessi all'idea di un "continuo miglioramento" della professione (Gentile 1999; Guskey & Huberman 1995). L'articolo discuterà questa impostazione. L'ambito applicativo riguarda la gestione dei processi formativi e la promozione di innovazione educativa basata su modelli didattici integrati.

2. Modelli didattici integrati

Va al di là degli scopi dell'articolo presentare specifici modelli didattici integrati (*da qui in poi MDI*), mentre ci sembra rilevante darne una definizione generale.

Per MDI s'intende un insieme ben organizzato e coerente, di principi genera-

li (applicabili a diversi livelli di scuola), tecniche e soluzioni pratiche. Un modello didattico è anche un modo di pensare la didattica, il ruolo dei docenti e degli alunni, le finalità formative della scuola, il rapporto con gli studenti.

I modelli didattici possono essere visti come dispositivi interpretativi e decisionali. Essi possono suggerire criteri per valutare la riuscita di un'attività, per decidere se una procedura didattica funziona nella propria classe e in che modo può essere migliorata, per anticipare problemi o interpretarli alla luce di un'esplicita chiave di lettura (Cohen, 1999).

I modelli didattici, se agiti nel contesto della classe, possono acquisire la forma di un "sapere pratico" (Gentile 2005; Damiano 2006)¹.

Gli MDI forniscono ai docenti dei quadri di riferimento mediante i quali comprendere il legame tra obiettivi/contenuti curricolari, processo di apprendimento, strategie di insegnamento e strumenti di valutazione (Arredondo & Block 1990; Davidson e O'Leary 1990; Guskey 1990a, b; Marzano, Pickering e Brandt 1990; Mevarech, 1985; Weber 1990). Essi sono costituiti da una combinazione coerente di obiettivi curricolari, processi di apprendimento, strategie di insegnamento e valutazione.

Il modello dovrebbe essere fondato su dati di ricerca e/o riflessioni teoriche riguardanti come gli alunni apprendono, quali strategie applicare per favorire il processo di apprendimento, quali obiettivi di apprendimento giudicare rilevanti, quali strumenti scegliere per valutare i risultati raggiunti dagli studenti (Doyle 1992).

Gli esiti applicativi di un MDI non sono per nulla scontati. Ogni docente tenderà ad esprimere, alla fine di un percorso di formazione, un suo profilo applicativo più o meno efficace. L'ipotesi che si vuole avanzare è che un setting formativo bilanciato lungo le dimensioni studio/applicazione, supporto/autonomia può sostenere i docenti nello sforzo di introdurre nelle classi innovazione educativa. Tali questioni saranno discusse in dettaglio nelle parti successive dell'articolo.

3. Questioni di metodo

Un istituto scolastico può essere visto come un'organizzazione finalizzata al miglioramento continuo dell'esperienza educativa degli alunni (Cherubini 1991; McLaughlin, 1990). La qualità di tale esperienza può crescere se gruppi di docenti operanti in una stessa scuola tendono a condividere una logica di "continuo miglioramento". Secondo alcuni autori questo approccio dovrebbe essere la componente principale nella definizione della qualità educativa di una scuola (Elmore 1992) e al contempo un elemento rilevante all'interno di un percorso formativo per docenti in servizio (Rosenholtz 1987; Stevenson 1987).

Il concetto di "continuo miglioramento" rimanda ad un processo di arricchimento progressivo di conoscenza professionale. Questo principio implica specifiche scelte operative e la ricerca di un equilibrio tra la garanzia di un supporto necessario e la promozione di autonomia nella fase di implementazione. Le scelte operative fanno riferimento, da un lato, alle attività da svolgere durante la fase di studio di un MDI (Joyce & Showers 1980; 1988), e dall'altro, ad una serie di

1 Per maggiori dettagli circa l'applicazione di MDI in contesti di ricerca-intervento si vedano i seguenti contributi: Gentile e Pisanu (2012) e Gentile, Pisanu, Tabarelli (2012).

linee guida che possono orientare il processo di supporto durante il trasferimento nelle classi (Guskey 1995).

Il potenziale educativo di un MDI dipende da coloro che ne dovrebbero acquisire ed elaborare i principi, gli obiettivi, le strategie, le tecniche. Ne consegue che lo studio e l'applicazione di un MDI dovrebbe essere accompagnato da un'attenta riflessione circa le attività e le finalità generali che possono favorire la sua introduzione nel contesto scolastico (Guskey 1995).

In un progetto di innovazione educativa basato su un MDI una delle probabili questioni da affrontare consiste nel come "affiancare" i docenti nello studio e applicazione in classe del modello. Una risposta può essere basata su una metodologia formativa articolata secondo due polarità: a) studio teorico in forma laboratoriale; b) applicazione pratica nella classe (si veda la Figura 1).

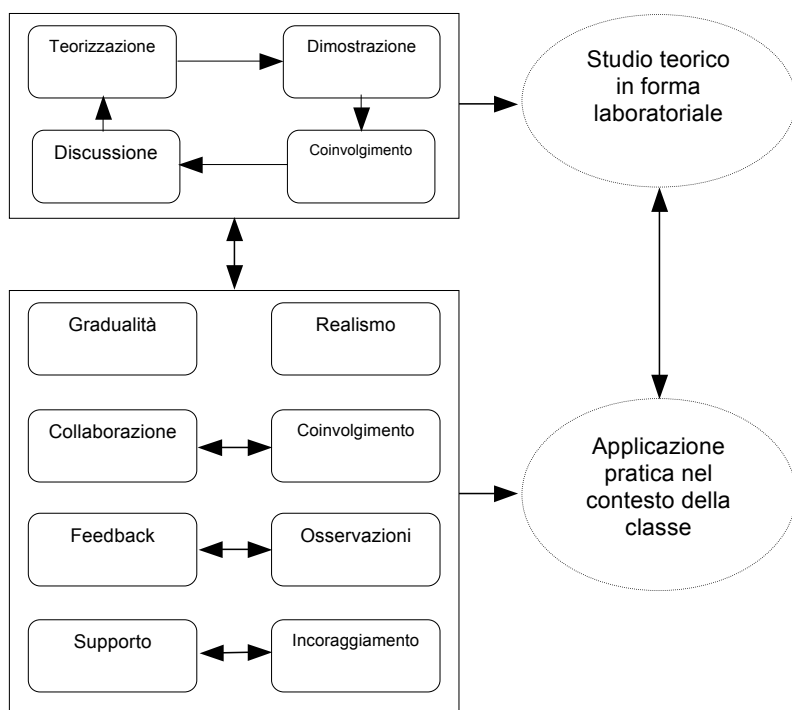


Figura 1 Metodologia formativa finalizzata allo studio e implementazione degli MDI

Tale metodologia fa riferimento agli studi di Joyce e Showers (1980, 1988), Tillema e Veenman (1987) e Darling-Hammond (2005). Nei paragrafi successivi saranno discussi i concetti teorici e le scelte operative inerenti ciascuna dimensione.

4. Studio teorico

Nella formazione in servizio dei docenti due sono i problemi ricorrenti:

1. come garantire un'adeguata comprensione delle conoscenze professionali proposte;
2. come favorire un'appropriata applicazione di tali conoscenze nel contesto reale della classe.

A partire da una rassegna di più di 200 ricerche dedicate al tema degli effetti della formazione in servizio dei docenti, Joyce e Showers (1980) indicarono che la comprensione di nuove abilità d'insegnamento può dipendere dalle seguenti attività:

- *descrizione teorica* delle strategie e/o di specifiche abilità d'insegnamento;
- *dimostrazione* delle strategie e/o di specifiche abilità d'insegnamento;
- *pratica* delle strategie in situazioni di insegnamento simulate (con i partecipanti al training o con piccoli gruppi di alunni);
- *feedback* accurati, specifici e non valutativi;
- *applicazione in classe* delle abilità e delle strategie e garanzia di un supporto durante la fase di implementazione in classe.

Similmente a Joyce e Showers, anche Tilemma e Veenman (1987) suggeriscono di focalizzare l'attenzione sui seguenti aspetti:

- *conoscenza* degli elementi che compongono una strategia/abilità d'insegnamento e delle condizioni nelle quali applicarla; una chiara comprensione di questi due fattori rende più probabile l'applicazione della strategia;
- *applicazione pratica* di una strategia/abilità d'insegnamento e sviluppo dei principi esecutivi che la regolano;
- *valutazione degli effetti* del corso sugli insegnanti e sugli studenti.

Entrambi gli approcci sono risposte complementari ad un medesimo problema: come facilitare l'integrazione di nuova conoscenza professionale nelle strutture cognitive pre-esistenti. Due le possibili soluzioni (Tilemma & Imants 1995). La prima è di natura concettuale e consiste nella presentazione chiara di informazioni ritenute importanti, lasciando agli insegnanti il compito di assimilare i significati di tali informazioni nelle strutture pre-esistenti di conoscenza.

La seconda soluzione implica un approccio esperienziale basato sulla possibilità di comunicare la propria esperienza durante il percorso formativo offrendo così una concreta opportunità di assimilare gli elementi conoscitivi di un MDI attraverso un "contatto diretto", "naturale".

4.1. Teorizzazione

Secondo Gliessman e Pugh (1987), gli insegnanti sono più disposti ad acquisire una nuova strategia d'insegnamento quando i concetti e gli elementi operativi che la definiscono sono chiaramente compresi. Un'adeguata comprensione concettuale dovrebbe elevare la probabilità di un MDI e la riflessione sugli elementi che lo definiscono.

Entrando più nello specifico ai docenti dovrebbe essere data l'opportunità di acquisire tre tipologie di conoscenze:

- le ragioni che sostengono la loro applicazione ovvero i probabili effetti in termini di conduzione della classe e di apprendimento (“perché applicare”);
- l'indicazione delle circostanze didattiche in cui applicarla (“quando applicare”);
- la descrizione della strategia in sequenze di applicazione (“come applicare”).

La componente teorica da priorità alla presentazione degli elementi essenziali che caratterizzano gli MDI sia da un punto di vista concettuale che procedurale. L'ipotesi è che la comprensione di tali aspetti può essere un requisito importante per il successivo utilizzo in classe. In questo caso il compito più difficile è scegliere quali concetti, procedure, materiali, contenuti disciplinari e attività proporre dando ai docenti opportunità concrete (sia teoriche che esperienziali) per elaborare dei significati corretti.

4.2. *Dimostrazione, coinvolgimento e discussione*

Le probabilità di comprensione di un MDI aumentano se i docenti osservano un modello di applicazione. Putnam e Johns (1987) sostengono, ad esempio, che la dimostrazione di una strategia/abilità d'insegnamento rende più probabile il trasferimento della stessa al contesto classe.

Una specifica strategia, parte di un MDI, può essere dimostrata mediante descrizioni verbali o attraverso la visione (video) di insegnanti che la applicano. Da un esame delle ricerche (Macleod 1987) emerge che i partecipanti ai corsi apprezzano maggiormente le dimostrazioni visive rispetto alle descrizioni verbali. Questo grado di preferenza è, tuttavia, di poco superiore rispetto al grado di preferenza espresso verso le dimostrazioni scritte. In generale, l'effetto comune raggiunto da ambedue le tecniche è di una maggiore comprensione della strategia e di una maggiore probabilità di cambiamento (almeno a breve termine) del comportamento dell'insegnante.

In assenza di materiali video si può puntare sulle “dimostrazioni scritte”, sul “coinvolgimento esperienziale” dei partecipanti nello svolgimento delle attività, sulla “discussione riflessiva”.

4.2.1. *Dimostrazioni scritte*

Le dimostrazioni scritte dovrebbero essere impostate tenendo conto di due indicazioni. Primo, gli eventi didattici dovrebbero essere accuratamente descritti (Cruickshank & Haefele 1987). Questo significa rendere evidenti, da un lato, le fasi di un'attività di apprendimento, gli strumenti di valutazione, i materiali, e dall'altro, mostrare il processo riflessivo di un docente mentre decide di applicare una certa attività (Putnam & Johns 1987).

4.2.2. *Coinvolgimento esperienziale*

Lo studio di un MDI può implicare un coinvolgimento esperienziale. I docenti possono essere esposti e coinvolti in situazioni di conduzione della classe coerenti con l'MDI oggetto di studio. Durante gli incontri formativi possono essere

visti come un gruppo in apprendimento, come se fossero gli studenti di una classe (fatte le dovute distinzioni). In questo caso, gli incontri di formazione² possono essere interpretati come laboratori esperienziali, eventi nei quali i contenuti di un MDI (principi teorici, procedure didattiche, esempi di attività) sono insegnati attraverso gli stessi contenuti (Comoglio 1998).

4.2.3. *Discussione riflessiva*

La formazione di un pensiero riflessivo (Zeichner 1987) assume maggiore validità nella misura in cui tale processo è condiviso con altri (Pollard 1997). La condivisione riflessiva si basa sulla natura sociale, contingente e costruttiva dell'apprendimento. La riflessione collaborativa può produrre discussione, una possibile condivisione di piani di azione futura, la formazione comune di un linguaggio, la comprensione di specifici aspetti concettuali e procedurali.

La riflessione può essere proposta mediante procedure di riflessione cooperativa da posizionare preferibilmente al termine di un incontro formativo. L'idea è quella di permettere ai docenti di scambiare e discutere idee, riflettere sui vissuti, considerare possibili applicazioni pratiche di quanto visto e sperimentato durante i seminari. Oltre a ciò, durante le discussioni, ai docenti si chiede di immaginare prime ipotesi di applicazione nelle classi. In questa accezione l'opportunità di apprendimento consiste nella discussione delle idee e dei vissuti reciproci.

Le discussioni riflessive rappresentano delle occasioni concrete per chiarire concetti e meccanismi procedurali, ma soprattutto, per facilitare l'integrazione dei modelli nelle strutture cognitive pre-esistenti. Il tentativo è di stabilire quante più connessioni possibili tra i contenuti studiati e la comprensione che ciascun insegnante può ottenere degli stessi. In altri termini lo scopo è formare una base d'uso e d'integrazione corretta degli MDI nel repertorio di conoscenza professionale pre-esistente (Tilemma 1994).

5. **Applicazione pratica**

L'applicazione dei principi e delle strategie didattiche all'interno di condizioni reali d'insegnamento è un processo complesso. "Trasferimento" (*transfer*) è il termine utilizzato in letteratura per identificare questo processo. Il transfer riflette un processo d'integrazione di nuovi comportamenti nel repertorio o nello stile comportamentale già attivo di un soggetto.

Si possono distinguere due cicli di trasferimento. Il primo riguarda un livello *iniziale* ed implica un processo di chiarificazione degli elementi che costituiscono una strategia d'insegnamento (Putnam & Johns 1987). Questo primo livello può essere anticipato all'interno di uno studio in forma laboratoriale e favorito dalle componenti descritte precedentemente. In questa linea, le componenti teoriche e dimostrative possono aumentare la capacità di discriminare gli ele-

2 Consideriamo tale un seminario della durata di 6/8 ore condotto preferibilmente in un'unica giornata in modo da garantire, da un lato, un'unità spazio-temporale, e dall'altro, l'avvio e la chiusura di un processo conoscitivo.

menti di una strategia. Il coinvolgimento e la discussione possono favorire la riflessione, l'integrazione delle conoscenze, l'applicazione dei modelli alla classe.

Il secondo ciclo fa riferimento ad un livello di trasferimento *verticale* che implica un processo di adattamento della strategia a condizioni dissimili da quelle sperimentate negli incontri formativi (Putnam & Johns 1987). Secondo Showers (1987), l'insegnante in questa fase deve rispondere simultaneamente a diversi compiti: tenere presente le reazioni degli studenti; adattare le attività agli obiettivi, contenuti e materiali del curriculum; perfezionare l'esecuzione delle attività. L'interazione di un MDI con le condizioni reali di una classe può determinare un calo inevitabile dell'efficacia professionale che può essere all'origine di sentimenti di inadeguatezza ed incapacità.

È a questo punto che sorgono molteplici questioni. Che cosa favorisce o impedisce il transfer delle conoscenze acquisite durante un percorso formativo? I successi e i fallimenti dipendono da disposizioni individuali, dalla quantità di pratica sperimentata durante il percorso, dalla qualità dei processi cognitivi mobilitati durante le fasi di comprensione e applicazione dei modelli?

Showers (1987) ha sintetizzato quattro delle ipotesi più ricorrenti per spiegare i fallimenti e i successi degli insegnanti durante un processo di implementazione.

1. Il primo di questi fattori è la *motivazione*. Si fa riferimento al grado di coinvolgimento sperimentato nel percorso formativo e alle convinzioni circa l'efficacia di una strategia. Dalle ricerche emerge che, sebbene i due fattori assicurino un alto grado di partecipazione degli insegnanti, da sole non possono garantire una generalizzazione favorevole dei comportamenti.
2. Il secondo fattore sono le *caratteristiche personali*. Si fa riferimento a variabili di personalità come il senso di efficacia, le attribuzioni causali, la capacità di astrazione e ragionamento analogico, l'intelligenza e la perseveranza. Le ricerche, per quanto non diano indicazioni sull'opportunità di escluderli come predittori di transfer, concludono che l'alta qualità dei contenuti e il processo di insegnamento seguito durante il percorso possono risolvere i limiti posti dalle caratteristiche personali.
3. Il terzo fattore è la *pratica*. Si fa riferimento ad occasioni di esercitazione pratica in cui la complessità della situazione reale è minimizzata. Tali esercitazioni se seguiti da feedback accurati e specifici garantiscono lo sviluppo delle abilità. Tuttavia, sebbene favoriscano l'acquisizione delle abilità, non preven- gono il problema del trasferimento che si rivela quasi sempre complesso e difficoltoso.
4. Il quarto ed ultimo fattore sono i *processi cognitivi*. Si fa riferimento a ciò che Joyce e Showers (1983) indicano con il termine "controllo esecutivo". Il controllo esecutivo può essere definito come un ulteriore livello di apprendimento, una meta-comprensione delle strategie didattiche.

Sulla base di quanto discusso si può ipotizzare che gli insegnanti consapevoli della necessità di sviluppare un ulteriore livello di apprendimento tendono a comportarsi come sperimentatori sul campo. Da loro si possono attendere maggiori livelli di efficacia operativa, una maggiore capacità di analizzare il lavoro didattico, di avanzare soluzioni, di applicarle e verificarle in classe. Questo approccio all'apprendimento professionale li potrebbe spingere ad esaminare il funzionamento delle nuove strategie in relazione a loro impatto sugli studenti e sulla gestione degli obiettivi curricoli, inducendoli a diventare più consapevoli degli elementi che

le compongono e delle condizioni nelle quali applicarle. Al contrario, gli insegnanti convinti che il processo di applicazione consista in un richiamo meccanico degli elementi che formano una strategia, tenderanno a sperimentare più frequentemente difficoltà applicative e scarsi livelli di riuscita. Da loro ci si può attendere livelli di pensiero analitico minore e contestualmente una minore motivazione ad elaborare soluzioni alternative per poi verificarle in classe.

Il perfezionamento delle competenze didattiche dei docenti può fare la differenza nell'incremento della qualità complessiva di una scuola, producendo con molta probabilità, un arricchimento dell'esperienza educativa degli alunni. In ragione di ciò vanno posti una serie d'interrogativi: come coinvolgere gli insegnanti nella sperimentazione degli MDI? Come organizzare, pianificare e condurre il processo di trasferimento dei modelli nelle classi? Con quali strumenti valutare gli esiti di tale processo? Come tenere conto dei fattori che possono favorire e ostacolare il trasferimento degli MDI nelle classi? Con quali modalità garantire un supporto continuo e nel contempo un livello opportuno di autonomia?

Una serie di scelte formative possono rispondere alle problematiche menzionate sopra. Tali linee di lavoro fanno riferimento a concetti come gradualità, realismo, collaborazione, coinvolgimento, osservazione, feedback, supporto, incoraggiamento. L'ipotesi sottostante può essere espressa in questi termini: un approccio formativo che bilancia supporto ed autonomia può accompagnare i docenti nel difficile compito di integrare e trasferire innovazione educativa nel contesto reale delle loro classi.

5.1. *Gradualità e realismo*

Una conclusione piuttosto consolidata nel campo degli studi sul cambiamento professionale è la seguente: la percezione della complessità di un obiettivo è inversamente proporzionale alla probabilità che il cambiamento avverrà con successo (Guskey, 1991). Dunque un primo problema da affrontare è il seguente: la probabilità di introdurre nelle classi MDI può dipendere dal giudizio che gli insegnanti esprimono circa l'ampiezza del cambiamento che viene loro richiesto.

Un MDI implica un certo grado di cambiamento delle procedure didattiche, per tale ragione la scelta operativa più appropriata può essere quella di programmare l'implementazione del modello secondo mete parziali (Locke & Latham 1990; 1994; Locke et al. 1981).

Tale scelta formativa parte da un'idea realistica circa i tempi necessari di appropriazione dei modelli da parte dei docenti. L'aspettativa di una piena padronanza delle strategie di un MDI in tempi ristretti può rendere inefficaci gli sforzi applicativi. Al contrario trasmettere l'idea che il lavoro può essere svolto con tempi sostenibili e con un supporto adeguato può aumentare le probabilità di trasferimento graduale e progressivo dell'innovazione (Sparks 1983).

5.2. *Collaborazione e coinvolgimento*

Lo scarso coinvolgimento può costituire una fonte di insuccesso nella formazione in servizio degli insegnanti. Al contrario, la possibilità di ricoprire un ruolo, di partecipare alla presa di decisioni, di assumere responsabilità e compiti, di lavorare insieme ai colleghi, si rivelano misure efficaci per mantenere l'impegno e assicurare un livello sufficiente di riuscita del progetto.

È stato osservato che l'efficacia della formazione cresce nella misura in cui i docenti hanno l'opportunità di collaborare tra colleghi e con personale esterno alla scuola (Caldwell & Wood 1988) condividendo soluzioni in un clima di rispetto e fiducia professionale (Fullan, Bennet & Rolheiser-Bennet 1989).

Qualora il progetto di formazione fosse ideato e condotto da uno staff esterno alla scuola la collaborazione tra staff e docenti può essere rafforzata da due criteri generali.

- *Criterio 1:* evitare discussioni lunghe e noiose, durante gli incontri formativi e nelle sessioni di restituzione delle osservazioni dopo l'applicazione pratica. Discussioni faticose, lunghe e inconcludenti possono esaurire presto la motivazione e l'entusiasmo dei partecipanti, ostacolando il coinvolgimento e la presa di decisioni, ed impedendo, soprattutto, l'elaborazione di soluzioni migliorative (Fullan 1991). Uno dei rischi più grandi di un percorso di formazione – soprattutto nel caso di progetti complessi e articolati su più annualità - è di produrre un senso d'insoddisfazione nei partecipanti.
- *Criterio 2:* chiedere ai docenti una doppia disponibilità tesa alla sperimentazione di nuove soluzioni e al miglioramento continuo del lavoro didattico. Durante gli incontri formativi e la sperimentazione in classe dei modelli dovrebbe essere dato un grande peso a queste due dimensioni.

Si impone, dunque, una cura attenta dell'interazione collaborativa e la definizione di una finalità comune, oltre gli interessi e le attese dei singoli portatori d'interesse. La collaborazione dovrebbe essere focalizzata sul miglioramento delle attività applicate nelle classi, su un obiettivo, cioè, che mette in secondo piano l'adesione letterale ai modelli proposti (McRel 1989). I modelli didattici, lo staff di supporto, la struttura del progetto, l'impegno dei docenti e dei dirigenti delle scuole sono considerati mezzi per il raggiungimento di una finalità comune: rendere più ricca, utile ed interessante l'esperienza educativa degli alunni.

5.3. Feedback e osservazioni

La comprensione di un MDI è associata alla possibilità di condurre un'osservazione sistematica del processo di applicazione. L'osservazione si rivela di estrema importanza se gli insegnanti hanno l'opportunità di riflettere sugli esiti delle attività di apprendimento mediante dei feedback. L'assenza di tale opportunità può ridurre le possibilità di acquisizione stabile delle strategie ostacolando, di conseguenza, il processo di crescita professionale dell'insegnante e di trasferimento nelle classi (Huberman 1992; Guskey 1984; 1994).

Le azioni che si dimostrano efficaci, con maggiore probabilità saranno interiorizzate, mentre si tenderà ad abbandonare quelle che, nella visione dei docenti, producono esiti poco favorevoli. Esiti favorevoli diventano rinforzi positivi permettendo, così, di mantenere l'impegno durante lo svolgimento del progetto.

5.3.1. Feedback

I feedback possono favorire la tenuta dell'impegno dei docenti all'interno di un processo di trasferimento nelle classi d'innovazione educativa. I feedback se comunicati in modo regolare - lungo le diverse fasi e tempi del progetto - e se per-

cepiri dai docenti come momenti importanti del percorso possono produrre livelli di consapevolezza tale da poter accrescere la comprensione dei principi e delle modalità esecutive degli MDI.

In generale per feedback s'intende una comunicazione di ritorno relativa ad un comportamento emesso da un soggetto. Il feedback può essere visto come un mezzo per favorire dei cambiamenti comportamentali. In questa prospettiva è stata raccolta un'ampia quantità di dati a favore del fatto che l'uso frequente, immediato, positivo e preciso del feedback può garantire un maggiore apprendimento (Joyce & Showers 1980).

Il feedback può avere una funzione sia informativa che motivazionale (Levis 1985). Da un punto di vista informativo può indicare quale parte della strategia educativa è stata adeguatamente padroneggiata lasciando, di conseguenza, la possibilità di dirigere l'attenzione verso quegli aspetti che richiedono maggiore affinamento. Da un punto di vista motivazionale crea dissonanza cognitiva ossia rende l'insegnante consapevole della discrepanza tra il livello attuale di padronanza della strategia e quello desiderato. Questa discrepanza genera uno stato di tensione che muove l'organismo verso la ricerca di una riduzione. L'energia generata da questa ricerca è direttamente legata all'intensità dello stato di tensione e alla consapevolezza di avere delle risorse attraverso le quali si può ridurre lo stato di tensione.

I feedback possono essere restituiti subito dopo l'applicazione in classe di un'attività di apprendimento. Lo scopo è rilevare la presenza/assenza di specifici elementi, il grado di completezza con cui era stata attuata l'attività di apprendimento, la sequenza con cui erano state legate le diverse fasi dell'attività. Questo lavoro può essere svolto mediante un sistema di osservazione strutturato e per mezzo di discussioni basate sulla restituzione dei dati (Joyce & Showers 1980). In entrambi i modi, comunque, si può favorire una presa di coscienza del lavoro didattico e un riconoscimento immediato di quegli elementi che sono apparsi critici durante l'applicazione delle attività.

5.3.2. Osservazioni

Il trattamento delle osservazioni in termini formativi si può basare sulle seguenti scelte metodologiche: presenza di uno o più osservatori (in genere si preferisce il doppio osservatore), uso sistematico di uno strumento di raccolta dati (in genere una check-list), restituzione ai docenti degli esiti globali delle osservazioni nei termini di "ciò che ha funzionato", "ciò che non ha funzionato", "suggerimenti per migliorare l'attività".

Le osservazioni possono essere guidate da due regole generali.

- *Regola 1:* evitare il rischio che i docenti percepiscano l'attività osservativa e gli esiti restituiti come forme di valutazione personale. Al contrario, abbiamo reso evidente come l'unità di osservazione fosse l'attività in sé e che i gesti del docente fossero componenti integrati nell'attività piuttosto che elementi caratterizzanti un profilo o una prestazione individuale. L'osservazione non doveva ostacolare il raggiungimento della finalità generale del progetto: rendere più ricca l'esperienza educativa degli alunni.
- *Regola 2:* connettere le osservazioni a variabili ritenute coerenti con i modelli didattici oggetto di sperimentazione. Ad esempio, Stallings (1980) suggerisce, di valutare l'efficacia di una nuova pratica osservando l'impegno manifestato in

classe (tempo trascorso sui compiti) e la loro autostima. Fiedler (1975) e Smylie (1988) affermano che valutazioni riguardanti sia l'apprendimento che le reazioni dagli studenti, possono fornire una base per giudicare l'efficacia di un nuovo metodo di insegnamento. Gentile e Pisanu (2012) e Gentile, Pisanu e Tabarelli (2012) suggeriscono di puntare sui seguenti aspetti: apertura e chiusura dell'attività, strategie didattiche, postura dei docenti, interventi di recupero negativo, interventi sollecitati, interventi spontanei degli alunni, gestione degli imprevisti, raggruppamenti, materiali utilizzati, fasi di lavoro, prodotti.

5.4. Supporto e incoraggiamento

L'introduzione in classe di un'innovazione educativa è un compito difficile, faticoso e ricco d'incertezze. È un lavoro che richiede tempo e spesso implica un processo applicativo poco lineare ed uniforme (Joyce & Showers 1980). Gli insegnanti che, da soli, superano dubbi, incertezze e difficoltà possiedono la capacità di esaminare in dettaglio la loro azione didattica, scoprendone gli effetti, in relazione agli studenti, alla materia insegnata, agli obiettivi del curriculum (Joyce & Clift 1983). Partendo da queste premesse i fallimenti nel trasferire in classe un'innovazione educativa possono essere spiegati analizzando il sistema di convinzioni dei docenti. Ad esempio, è stato visto che le difficoltà applicative si concentrano soprattutto in insegnanti che credono che l'uso in classe di un certo modello consista, semplicemente, in una riproposizione meccanica degli elementi che lo costituiscono. Gli insegnanti che assumono questa convinzione tendono a sottovalutare l'importanza della riflessione e dello sforzo di comprendere sia gli elementi specifici che caratterizzano l'innovazione, sia le condizioni nelle quali applicarla con successo (Fullan & Miles 1992).

L'applicazione pratica dell'innovazione dovrebbe essere proposta come un compito continuo che ha luogo all'interno di un setting formativo in grado di garantire assistenza, incoraggiamento a persistere, riflessione, comprensione degli eventi didattici e di promuovere motivazione per un continuo miglioramento. Supporto ed incoraggiamento possono essere due fattori determinanti al fine di garantire un adeguato livello di impegno dei docenti nel progetto.

Se si attribuisce ad un modello di insegnamento la possibilità di rendere più ricca l'esperienza educativa degli alunni, allora abbiamo bisogno di incoraggiare gli insegnanti ad utilizzare le strategie e le procedure del modello il più frequentemente possibile in modo da inserirlo il più stabilmente possibile nell'organizzazione didattica delle classi e nel repertorio professionale di un docente (Fullan & Miles 1992). I ripetuti tentativi di sperimentazione implicano, tuttavia, la possibilità di affrontare le difficoltà che di volta in volta possono emergere durante le fasi applicative.

In alcune scuole un'elevata quantità di supporto può essere necessaria per superare inerzia e resistenza al cambiamento. Al contrario, laddove è ampiamente diffusa l'iniziativa individuale il fornire un supporto continuo può sortire un effetto contrario. In questo ambito la finalità principale di un progetto è quella di trovare un equilibrio ottimale tra garanzia di supporto e promozione dell'iniziativa individuale. Per tali ragioni il *coaching cognitivo*, nella versione proposta da Costa e Garmston (1994), può essere una modalità utile per rispondere ad entrambe le istanze.

Costa e Garmston (1994) propongono il *coaching cognitivo* come un insieme

di strategie finalizzate alla promozione di abilità di pensiero e capacità di soluzione dei problemi. Il *coaching cognitivo* è basato su quattro principi:

1. pensieri e percezioni generano il comportamento;
2. l'essenza dell'insegnamento è prendere decisioni (si decide prima, durante e dopo);
3. imparare qualcosa di nuovo implica impegno e disponibilità a modificare il proprio modo di pensare;
4. le persone possono crescere da un punto di vista cognitivo.

Il *coaching cognitivo* può essere pensato come una modalità di supporto applicativo finalizzata alla formazione della capacità di pensare alternative e/o prendere decisioni migliorative in relazione al lavoro didattico. Il *coaching cognitivo* può garantire, da un lato, il necessario supporto per tollerare la frustrazione legata a temporanei fallimenti o al timore di fallire, e dall'altro, un grado di incoraggiamento tale da favorire un impegno in coloro che non possiedono motivazioni personali forti o che non possono assicurare un'elevata disponibilità a sperimentare e riflettere sul lavoro svolto.

5. Rilievi conclusivi

Le principali opzioni per elaborare e gestire un progetto d'innovazione educativa possono essere individuate nei seguenti punti:

1. predisporre un'accurata descrizione delle soluzioni didattiche con particolare riferimento agli aspetti teorici, alla loro dimostrazione pratica e alle condizioni nelle quali applicarle;
2. offrire l'opportunità di continue sperimentazioni sul campo al fine di rendere evidente come la pratica e la teoria si intersezionino sistematicamente e formino una visione di ciò che può funzionare o meno;
3. mettere in campo attività formative centrate sui docenti in grado di rendere evidente tra connessione diretta tra studio teorico e applicazioni pratiche;
4. creare presso le scuole staff di lavoro (interni ed esterni) i cui membri si sostengono reciprocamente nell'implementazione delle soluzioni didattiche.

La metodologia formativa discussa nell'articolo è strettamente associata ai punti summenzionati. Con essa:

1. si punta sugli MDI come scelta di base per coinvolgere i docenti ad innovare processi scolastici primari ("insegnamento/apprendimento", "conduzione della classe", "valutazione", "gestione del curriculum");
2. si promuove una finalità educativa generale, ovvero arricchire l'esperienza educativa degli alunni;
3. si chiede ai docenti una tenuta dell'impegno conoscitivo e applicativo;
4. si propone un equilibrio costituito da scelte formative caratterizzate dalle dimensioni "studio/applicazione" e "supporto/autonomia".

L'approccio intende, da un lato, garantire una chiara conoscenza degli elementi che compongono i modelli didattici, e dall'altro, offrire il supporto necessario a sostegno dei tentativi di applicazione dei modelli. I docenti hanno l'op-

portunità di ricevere teorizzazioni, ma anche, di prendere parte a dimostrazioni applicative, di sperimentare e discutere i modelli in forme collaborative condividendo con i colleghi vissuti e idee.

Tuttavia, le attività appena descritte non possono risolvere, da sole, le criticità inerenti la pratica dei modelli all'interno di lezioni reali, con studenti reali e utilizzando contenuti e materiali curricolari. Il processo applicativo implica una modalità di affiancamento caratterizzata da gradualità, realismo, collaborazione, coinvolgimento, feedback, osservazioni, supporto, incoraggiamento.

In questo quadro generale per crescita professionale abbiamo inteso un processo attivo di apprendimento che può impegnare gli insegnanti nel cambiamento di conoscenze e di comportamenti professionali. L'esito di tale processo è lo sviluppo di un insieme integrato di cognizioni e atteggiamenti.

Bibliografia

- Arredondo, D.E., & Block, J.H. (1990). Recognizing the connections between thinking skills and mastery learning. *Educational Leadership*, 47(5), 4-10.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Caldwell, S., & Wood, F. (1988). School-based improvement. Are we ready. *Educational Leadership*, 46(2), 50-53.
- Cherubini, S. (1991). *Marketing dei servizi. Manuale ad uso di dirigenti e consulenti*. Milano: Franco Angeli.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Costa, A.L., & Garmston R.J. (1994). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA.:Christopher-Cordon Publishers, Inc.
- Cruickshank, D.R., & Haeffele, D. (1987). Teacher preparation via protocol material. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 543-554
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Darling-Hammond, L. et. al. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, *Preparing teacher for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davidson, N., & O'Leary, P.W. (1990). How cooperative learning can enhance mastery teaching. *Educational Leadership*, 47(5), 30-34.
- Doyle, D. P. (1992). The challenge, the opportunity. *Phi Delta Kappan*, 73(7), 512-520.
- educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Elmore, R. F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44-48.
- Fiedler, M. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 67, 735-744.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1989). *Linking classroom and school improvement*. San Francisco, CA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Fullan, M.G., e Miles, M.B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.

- Gentile, M (2005). I prodotti della consulenza per il miglioramento dell'istruzione scolastica. In Mandarinini, A., Perruca, M. & Salvatore, S., (Eds). *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 553-564). Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gentile, M. & Pisanu, F. (2012). *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile, M. (1999). La Formazione in servizio degli insegnanti: Indicazioni e scelte operative. *ISRE*, 6(2), 46-58.
- Gentile, M., Pisanu, F. & Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Gliessman, D.H., & Pugh, R.C. (1987). Conceptual instruction and intervention as methods of acquiring teaching skills. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 555-563.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), pp. 273-289.
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T.R. (1990a). Cooperative mastery learning strategies. *Elementary School Journal*, 91(1), 33-42.
- Guskey, T.R. (1990b). Integrating innovations. *Educational Leadership*, 47(5), 11-15.
- Guskey, T.R. (1991). Enhancing the effectiveness of professional development programs. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 2(3), 239-247.
- Guskey, T.R. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of optimal mix. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R., e Huberman, M. (1995). Introduction. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 1-5). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves, & M.G. Fullan (Eds). *Understanding teacher development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Clift, R. (1983). *Generic training problems: Training elements, socialization, contextual variables, and personality disposition across occupational categories that vary ethos*. Montreal: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B.R., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Locke, E. A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G.P. (1994). Goal setting theory. In H. F. J. O'Neil, & M. Drillings (Eds). *Motivation: Theory and research* (pp. 13-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Locke, E. A., Shaw, K.N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Macleod, G. (1987). Microteaching: end of a research era? *International Journal of Educational Research*, 11(5), pp. 531-541.
- Marzano, R., Pickering, D., & Brandt, R.S. (1990). Integrating instructional programs through dimensions of learning. *Educational Leadership*, 47, 17-24.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspective and micro realities. *Educational Researcher*, 9, 11-16.

- McRel (Mid-continent Regional Education Laboratory) (1989). *A powerful strategy for improving staff development and inservice education*. In Wolfe, P. & Robbins, P. (Eds). *Opening doors. An introduction to peer coaching*, Alexandria, VA: ASCD.
- Mevarech, Z.R. (1985). The effects of cooperative mastery learning strategies on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 78, 372-377.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom*. London: Cassel.
- Putnam, J., & Johns, B. (1987). The potential of demonstration teaching as a component for teacher preparation and staff development programs. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 577-588.
- Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95, 534-562.
- Showers, B. (1987). The role of coaching in the implementation of innovations. *Teacher Education Quarterly*, 14, 59-70.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.
- Smylie, M.A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9(11), 11-16.
- Stevenson, R.B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 233-248.
- Tilemma, H.H., & Veenman, A.M. (1987). Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Education Research*, 11, 519-529.
- Tilemma, H.H. (1994). Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching & teacher Education*, 10(6), 601-615.
- Tilemma, H.H., & Imants, J.G.M. (1995). Training for the professional development of teachers. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds). *Professional development in education: New paradigms and practice* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Weber, A. (1990). Linking ITIP and the writing process. *Educational Leadership*, 47(5), 35-39.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.



Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi

Transactional Analysis's motivational model as a frame for the observation and evaluation of the educational and training paths

Paolo Torresan

Department of Modern Languages and Cultures
Santa Monica College, CA
p.torresan1@lancaster.ac.uk

ABSTRACT

This essay aims at drawing Transactional Analysis's motivational theory. Its pivotal point is the definition of three fundamental needs: structure, stimulation, and acknowledgment. It thus assesses the possibility—proposed by Meredith—of including a fourth element in the list. Finally, it focusses on the creation of tools for the evaluation of the satisfaction of the above-stated needs within training and educational paths.

In questo saggio delineiamo la teoria motivazionale dell'Analisi Transazionale, che verte attorno alla definizione di tre bisogni fondamentali: struttura, stimolazione e riconoscimento. Prendiamo quindi in considerazione la possibilità, adotta da Meredith, dell'inserzione di un quarto fattore.

Infine ci concentriamo sulla confezione di strumenti di valutazione del soddisfacimento dei bisogni all'interno di percorsi educativi e formativi.

KEYWORDS

Transactional Analysis, Motivational model, Control, Observation, Evaluation.

Analisi Transazionale, Modello motivazionale, Controllo, Osservazione, Valutazione.

Per molti è un fatto naturale poter disporre di aria, di cibo, di acqua e di un riparo, al fine di soddisfare i bisogni biologici, tuttavia non è loro chiaro cosa siano i bisogni di ordine psicologico né come si possano soddisfare

(Meredith 1986: 161)

1. Introduzione all'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale (d'ora in poi AT) è una teoria della personalità elaborata alla metà del secolo scorso da Eric Berne.

Le interazioni, nella logica dell'AT, sono regolate a seconda dello stato psicologico in cui si collocano gli interlocutori: *Io-Adulto*; *Io-Bambino*; *Io-Genitore* (Berne 1957; 1958; 1961; 1963 [1959]). Si tratta di tre dimensioni, in sostanza, che coabitano in una stessa persona.

Ogni *stato* è dotato di coerenza propria¹:

- quello *genitoriale* si forma durante le esperienze primarie con i genitori e figure in autorità (fratelli maggiori, parenti più anziani, insegnanti), può essere più critico o comprensivo;
- quello *bambino* è legato al mondo delle emozioni, può essere fortemente influenzato dalle condizioni imposte dell'ambiente (con forme di compiacenza o di ribellione) o maggiormente libero;
- quello *adulto* si regola sull'oggettività: calcola il rapporto tra costi e benefici, e media tra le istanze genitoriali e quelle infantili².

In un rapporto complementare *Adulto-Adulto*, la comunicazione procede in maniera lineare, del tipo (Newell, Jeffery 2002, 44; la traduzione è nostra):

1 Scrive Berne (1996 [1959]: 154; la traduzione è nostra): «Uno stato dell'io può essere descritto fenomenologicamente come un sistema coerente di emozioni e operativamente come un insieme coerente di comportamenti; o pragmaticamente [può essere definito, ndt] come un sistema di sentimenti che determinano un insieme corrispondente di comportamenti». Nello stesso saggio, l'autore definisce i tre stati anche con i nomi «*exteropsichic*» (*Genitore*), «*neopsichic*» (*Adulto*) e «*archeopsichic*» (*Bambino*).

Nell'elaborazione del modello, Berne si dichiara debitore delle teorie di Weiss 1950 e Feder 1952 (per un approfondimento sulla genesi della teoria, si legga Heathcote 2010). Tale tripartizione ricalca la più nota tripartizione freudiana: *Io*, *Es*, *Superlo*. Appare piuttosto forte la sovrapposizione dei concetti di *Ego/lo-Adulto* e di *Superlo/lo-Genitore*, benché lo stesso Berne tenda a tracciare una netta separazione: (1996 [1959]: 155; la traduzione è nostra): «Va notato che *lo-Adulto*, *lo-Genitore* e *lo-Bambino* non sono concetti alla pari di *Super-lo*, *lo* ed *Es*; si tratta piuttosto di realtà che hanno una valenza fenomenologia e sociale. Ciascuna di esse è, appunto, uno stato dell'io, comprendendo nella sua struttura elementi del *Super-lo*, dell'*Io* e dell'*Es*. Freud, per esempio, descrive l'*Es* come (1933) «un caos [...] privo di organizzazione e di volontà unificata». L'*lo-Bambino*, d'altro canto, è un'entità organizzata, come il suo modo di vedere le cose sistematico e una sua volontà unificata. *Super-lo*, *lo* ed *Es* sono costruiti mentre *lo-Adulto*, *lo-Genitore* e *lo-Bambino* rappresentano persone reali, i cui nomi e recapiti si possono trovare all'anagrafe».

2 Shapiro sottolinea la *coimplicazione* degli stati; così è per esempio il caso dell'*Adulto-nel-Bambino*, una sorta di saggezza interna nello stato del *Bambino*, a cui si possono ricondurre molte forme di creatività (1969: 285-286).

«Studente: Scusi per il ritardo
Insegnante: D'accordo».

Laddove si verificano rapporti incrociati (*Crossed Interactions*), la comunicazione subisce dei contraccolpi, come nell'esempio riportato qui sotto, in cui alla dichiarazione adulta di un problema da parte dello studente, segue l'atteggiamento genitoriale-normativo dell'insegnante (Newell, Jeffery 2002: 44; la traduzione è nostra):

«Studente: Scusi per il ritardo.
Insegnante: Non mi interessano le tue scuse. Sai bene quali sono le regole».

Lo studente a sua volta può replicare con un comportamento che riflette un atteggiamento *infantile*, di tipo conformista (si intimidisce e non parla più) o ribelle (disturba i compagni per l'intera lezione)³.

Lo studio delle interazioni caratterizzate dalle *Crossed Interactions* è stato approfondito nell'analisi dei *giochi psicologici* (Berne 1964; 1972).

Le persone coinvolte in un *gioco* non regolano lo scambio facendo appello al mondo oggettivo, come succede a chi si comporta, invece, agendo secondo una istanza *adulta*, piuttosto slittano di continuo sui piani antagonisti *genitore/bambino*, mossi da una serie di credenze sedimentatesi in passato. Un esempio (Lapworth, Sills, Fish 1993, 116; la traduzione è nostra):

«Tim, in conseguenza alle esperienze avute con la madre in tenera età, crede di essere inutile e qualsiasi cosa faccia per compiacere la gente, alla fine è un insuccesso. Sua moglie, Alice, per via delle esperienze avute con una madre che si lamentava sempre, ha un *Io-Adulto* introiettato secondo il quale i propri bisogni non saranno mai soddisfatti. Quando Tim dice: «Preparo io il pranzo oggi», Alice risponde: «Fantastico», e tutto sembra andare per il meglio. Gli scambi comunicativi sono sullo stesso livello: *Adulto-Adulto*, e sono gratificanti. Immaginate che Tim si dica: «Farò del mio meglio per renderla felice» (è il *Bambino* che si rivolge al *Genitore*) e che Alice faccia altrettanto: «Cerchi di dare il massimo, perché nessuno si è comportato così con me finora». Sarà inevitabile che Tim in qualche modo 'dimentichi' che ad Alice non vanno le uova strapazzate, e gliele prepari. Ci rimarrà di sasso quando lei farà volare il piatto, urlando: "Sei un buono a niente! Possibile che non riesci a fare le cose come si devono?" (rapporto *Genitore-Bambino*). Alla fine del gioco, entrambi ottengono ciò che si aspettavano: le loro credenze sono confermate e rinforzate».

È pur vero che per quanto i *giochi* rendano difficile la comunicazione, hanno il 'vantaggio' di risultare familiari a chi li usa, dal momento che costituiscono parametri collaudati e per certi aspetti, paradossalmente, rassicuranti.

Ad ogni modo, la visione delle cose che ha chi 'scivola' nel *gioco* è pur sempre limitata: tende a trascurare dei dettagli, a generalizzare, a 'dimenticare'; è indotto

3 Per approfondimenti sulle applicazioni dell'AT in ambito educativo, cfr. Barrow, Bradshaw, Newton 2001.

ad agire impulsivamente. I *giochi*, detto altrimenti, si traducono in comportamenti automatici che non consentono, a chi ne è artefice, di vedere né la realtà né i propri bisogni, che rimangono insoddisfatti.

Per Karpman (1968) i *giochi* possono dar adito all'assunzione di tre ruoli: *il persecutore, la vittima, il salvatore*.

Il *persecutore vede se stesso* superiore agli altri e pur di mantenere tale posizione non esita a disprezzare gli altri e a trattarli come oggetti.

Il *salvatore* condivide con il *persecutore* una sensazione di superiorità; tuttavia, al fine di guadagnare rispetto e riconoscimento, anziché sopraffare palesemente gli altri, si prodiga più del dovuto, mantenendoli però in una situazione di sudditanza: *si sente grande nel dare, si sente buono, si sente migliore*⁴.

La *vittima* (simile all'*Io-Bambino*) *si sente* piccola e indifesa – sottolineiamo il verbo 'sentirsi', che implica la *credenza* di non disporre della capacità di affrontare una certa situazione. Beninteso, ciò non toglie che in alcune situazioni la vittima sia veramente tale, tuttavia il *gioco psicologico* si attua quando la persona *sente/crede* che solo un intervento ('salvifico') esterno può/possa aggiustare le cose e non riconosce come propria alcuna possibilità di intervento.

È all'interno del continuo rimbalzo tra i ruoli che la comunicazione si deteriora e molte relazioni si interrompono, con lo strascico di reciproche recriminazioni.

Esterna ai *giochi* è, dicevamo, una relazione *adulta*, che può dar adito ad un contesto di *intimità*, laddove due o più persone sentono di poter condividere pensieri e sentimenti, senza il timore di essere manipolati o disprezzati.

È uno stato di autenticità, di grazia, in cui i *bisogni fondamentali* sono soddisfatti (Berne 1964: 17-18). Nel paragrafo che segue ci concentriamo in particolare su tali *bisogni*, che costituiscono la dimensione dinamica della teoria di Berne.

2. La motivazione secondo l'Analisi Transazionale: I bisogni fondamentali

Sulla scorta di un lavoro pionieristico di Spitz (1945), volto a studiare il disagio in bimbi soggetti a privazioni sensoriali e di cura, Berne definisce un modello motivazionale che si regge su tre bisogni primari, gli *psychological hungers* (tradotti alla lettera, sarebbero gli 'appetiti primari'; 1961; 1963; 1966; 1972):

- *struttura;*
- *riconoscimento;*
- *stimolazione.*

Quali sono gli imperativi che fanno capo ai bisogni? Qual è il loro contenuto?

- *Il fare*, ovvero la propensione all'azione, alla varietà degli stimoli, alla scoperta, al contatto fisico, intellettuale ed emotivo, alla sperimentazione, in luogo della monotonia e dell'inattività;

4 Per fare un esempio: un ramo deviato della polizia carioca (*miliçia*) controlla alcune aree urbane di Rio de Janeiro e in cambio della 'difesa' offerta agli abitanti della *favela* dai narcotrafficienti, chiede loro una cospicua tangente. In termini meno eclatanti, si pensi alle recriminazioni di colui che è uso a rinfacciare favori: "Con tutto quello che ho fatto per te!". In termini di convinzioni diffuse, si pensi a come molte versioni vittimistiche del cristianesimo abbiano contribuito/contribuiscano a generare una cultura della colpa.

- *il sentirsi riconosciuti, il fatto di sentirsi di appartenere a qualcosa o a qualcuno, di godere della considerazione sociale delle proprie abilità, espressioni, iniziative, in luogo di una percezione di isolamento e di disvalore;*
- *il sentirsi al sicuro, operando in contesti in cui siano chiari i ruoli, i tempi, gli obiettivi, la distribuzione della leadership, le regole, in luogo di una situazione di abbandono, di mancanza di ordine, di direzione o di contenimento*⁵.

Ciascuno dei tre *bisogni* ha una dimensione che riguarda la relazione con il mondo, con gli oggetti e le persone, e una dimensione interiore, altrettanto importante (cfr. Shapiro 1969).

Riprendiamo alcune osservazioni formulate da Mario Rinvoluti, rivolte agli insegnanti (2010; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Il primo bisogno [...] è la *struttura*.

Consideriamo per esempio la *struttura esterna* [...]. In caso non possa strutturare il tempo, lo spazio e ciò che deve fare, l'essere umano va a pezzi.

Una casalinga che prepara la cena struttura l'esperienza alimentare della famiglia. Quando prepari una lezione, generi una prospettiva di ordine nella classe. E mentre il tuo sguardo si sofferma su queste righe, puoi sperimentare cosa sia per te la struttura esterna che ho imposto a queste parole nell'atto di scriverle.

C'è poi una *struttura interna*, quella che dai a te stesso. Se sei a una conferenza, puoi decidere di ascoltare e di far attenzione a quello che ti viene detto, di sintetizzare con qualche appunto o registrare fedelmente il più possibile il contenuto. Se la conferenza è noiosa [...] puoi viaggiare con la fantasia, astraendoti dal contesto [...].

Il secondo bisogno di cui Berne parla è la *stimolazione*.

[...] Ci sono molte forme di *stimolo esterno*: un libro che ti prende, un panorama che ti fa trattenere il fiato, le immagini di un film che ti rimangono impresse.

Altrettanto importante è la *stimolazione interna*. Puoi passeggiare ed essere consapevole delle idee che ti balzano alla mente e fanno del dialogo con te stesso qualcosa di ricco e affascinante. Ecco, in questo caso, ti stai godendo degli *stimoli interni*. Certe volte rimango colpito dall'intelligenza che c'è nei sogni bizzarri; anzi sento che la parte di me che di notte li genera è di gran lunga più acuta di quella che mi fa fantasticare deliberatamente di giorno.

Il terzo bisogno è il *riconoscimento*.

Una madre si rallegra col bambino che è riuscito a salire un gradino se è espresso con una frase complessa, ecco: questo è il *riconoscimento esterno*.

5 Molti miti possono essere compresi alla luce dei tre bisogni psicologici.

Il demiurgo platonico, la relazione intratrinitaria del cristianesimo, l'universo creato secondo numero, peso e misura, stando al libro dei Proverbi, esprimono rispettivamente la *stimolazione*, il *riconoscimento* e la *struttura* a livello metafisico.

Parallelamente, le definizioni dell'uomo come *homo faber* (nel Rinascimento) come animale sociale (in Aristotele), come creatura a cui è dato il potere di imporre i nomi alle cose (nella Genesi), collocano *stimolazione*, *riconoscimento* e *struttura* nell'essenza stessa dell'umanità.

Il *riconoscimento interno* è [invece] quello cui si riferisce Mandela, quando sostiene che non ti è dato fallire nell'impegno a realizzare i talenti, la genialità che è in te. Conosco persone che convivono serenamente con il loro successo, altre invece a cui è difficile accettare che il loro lavoro sia apprezzabile. Fate mente locale ai perfezionisti con i quali siete entrati in contatto, per i quali il molto non è mai abbastanza. L'incapacità di riconoscere ciò che uno ha conseguito, la sua eccellenza, può costituire un gran peso da portare».

I tre *bisogni* sono le lenti, insomma, mediante le quali costruiamo la rappresentazione del mondo e di noi stessi. Mario Rinvoluti (2010) ricorre, a tal proposito, ai termini "strutture di pensiero" (*thinking frames*) e "filtri mentali" (*mental filters*).

Per Cornell (2010, 245; la traduzione è nostra) il modello di Berne "può essere inteso come uno sforzo volto ad umanizzare la teoria pulsionale freudiana". In altre parole, anziché pulsioni cieche (*Eros* e *Thanatos*, cfr. Freud 1961 [1920]), a spingere le azioni dell'uomo sarebbero (Cornell 2010, 245; la traduzione è nostra) "forze individuali che spingono le persone ad aprirsi al mondo e a vivere delle esistenze più ricche e (possibilmente) capaci di maggiore intimità". Nel soddisfare i *bisogni*, l'uomo, in sostanza, realizza se stesso, guadagnando in autonomia e spontaneità.

Per Berne i *bisogni* non sono altro che la manifestazione di un impulso alla vita, della *physis*, ovvero (Berne 1968, 369-370, la traduzione è nostra)⁶:

«la spinta della natura alla crescita, che fa evolvere gli organismi in forme superiori, gli embrioni in adulti, fa guarire i malati, e spinge le persone a raggiungere i loro ideali. Si tratta, probabilmente, di un aspetto di una libido introiettata, ma potrebbe anche essere una forza ancora più fondamentale della libido stessa».

Nel suo ultimo libro, Berne (1972, 130-133) rende l'idea con un termine più personale: "aspirazioni" (*aspirations*). Le *aspirazioni* costituiscono il regno del possibile, dei sogni, dei desideri più profondi, dell'uomo inedito, nel dirla con Montaigne, dell'immaginarsi cosa si potrebbe fare e come si potrebbe essere se si fosse completamente liberi. Berne sottolinea l'importanza della cura che si deve prestare al "giardino delle aspirazioni" (*garden of aspirations*; 1972, 131); ognuno deve prendersi carico della propria crescita interiore (1972, 130; la traduzione è nostra):

«Uomini e donne hanno i loro giardini segreti, e li preservano dall'invasione profana della folla. Questi giardini prendono la forma delle immagini che emergono quando si pensa cosa si potrebbe fare se si fosse liberi. I più fortunati trovano il modo, il posto, la persona e danno seguito [a tali desideri, ndt]; il resto invece vagabonda, insoddisfatto, fuori dalle mura [di questi giardini, ndt]».

Il modello motivazionale dell'AT condivide, in breve, l'ottimismo sulle risorse umane sostenuto dalla psicologia umanista (cfr. Bugental 1967; Rogers, Stevens 1967; Maslow 1971).

6 Per il legame tra *physis* e resilienza, cfr. Cornell 2010.

3. L'equilibrio

A detta di Illsley Clark e Dawson (1998) – e, a quel che ci è dato di dedurre, in disaccordo con la gerarchia dei bisogni di Maslow – la realizzazione degli *hungers* è impellente a tal punto che l'individuo può trascurare necessità di ordine fisiologico, come mangiare e dormire, pur di provvedere alla loro soddisfazione (si pensi all'assorbimento nell'opera da eseguire da parte di un artista o alla passione di uno scienziato per la ricerca o si consideri, ancora, lo sciopero della fame indetto da un militante politico).

Il benessere coincide con la relazione armonica tra i *bisogni*.

Per converso:

- *l'eccessiva struttura* confina con la rigidità, da cui deriva la passività;
- una *superstimolazione* comporta saturazione (la persona è in preda a uno sfinimento per via dei troppi stimoli o per l'esposizione eccessiva a un solo genere);
- *l'eccesso di riconoscimento* può nascondere strategie manipolatorie.

Un disagio analogo può verificarsi in situazioni deficitarie:

- una *strutturazione debole* determina una situazione di incertezza, di caos⁷;
- *un'assenza di attenzione* è all'origine di comportamenti autosvalutanti;
- una *scarsa stimolazione* genera noia, perdita di vitalità⁸.

Nella fig. 1 il lettore scorge una rappresentazione dei bisogni, con evidenziate situazioni di carenza e di eccesso.

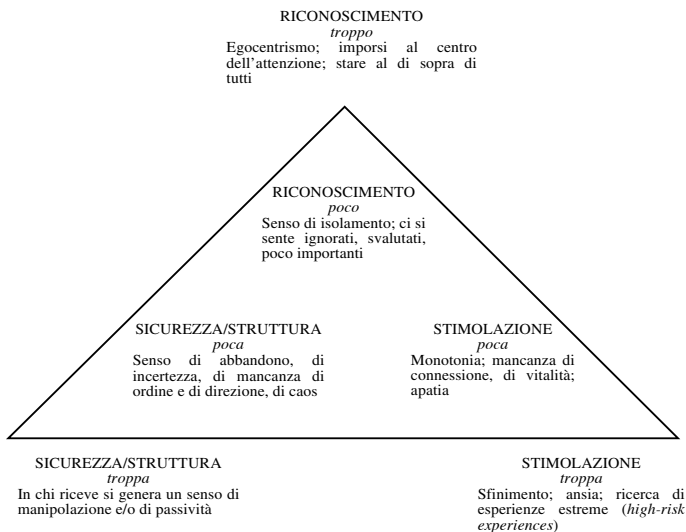


Fig. 1. Il triangolo dei bisogni
(adattato da Illsley Clark, Dawson 1998, 18)

7 Berne si sofferma solo su come le persone strutturano il tempo (1964). Egli divide le azioni umane in: isolamento (*withdrawal*); riti (*rituals*); riempitivi (*pastimes*); attività (*activities*); giochi (*games*); intimità (*intimacy*).

8 Per quanto concerne la *stimolazione*, cfr. Zubek 1969; Grassian 1983.

La sottovalutazione di un bisogno è motivo di disagio; in carenza il soggetto può tendere a compensare la mancanza sopravvalutando un altro bisogno.

Per fare un esempio: il senso di disagio provocato da un mancato *riconoscimento* può essere colmato dal fare (una *superstimolazione*), visto che è *nel* fare che il soggetto si sente riconosciuto, o meglio si sente riconosciuto *per* quello che fa. Qualora, poi, mancassero le condizioni del *fare*, può coglierlo di sorpresa una sensazione di inutilità⁹.

Illsley Clark e Dawson descrivono come una situazione di carenza abbia prodotto uno scompenso agli altri bisogni durante un incontro formativo (1998, 17; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Avete mai preso parte a un incontro, la cui struttura è così incerta da far sì che il gruppo trascorra un'intera mattinata per decidere sul da farsi? William [co-autore, ndt] ha presenziato ad un incontro del genere recentemente e ha osservato come i convenuti abbiano risposto all'incertezza.

Alcuni lo facevano direttamente [con domande del tipo, ndt]:

- *Possiamo definire degli obiettivi?*
- *Formiamo dei gruppi e decidiamo cosa fare?*
- *Possiamo continuare quello che stavamo facendo la volta scorsa?*

Le proposte non hanno sortito però alcun effetto, cosicché alcuni hanno fatto appello ad un bisogno di *riconoscimento*:

- *Non ci siamo ancora presentati tra di noi.*
- *Vorrei cambiare stanza.*
- *Non è che possiamo scrivere i nostri nomi su dei badge?*

Altri ancora hanno contribuito ad alzare il livello di *stimolazione* parlottando tra loro, indicando qualcosa fuori dalla finestra, interrompendo, polemizzando su tutto.

Una volta garantita finalmente una struttura al corso, definiti gli obiettivi e i modi per raggiungerli, i partecipanti si sono rasserenati e hanno cominciato a lavorare».

In sostanza, la motivazione è un elemento multifattoriale: risulta soddisfatta attraverso *l'equilibrio dinamico* dei tre *hungers*.

4. Il riconoscimento come cornice

La fig. 1, ripresa da Illsley Clark, Dawson (1998, 18), ha il pregio di evidenziare il pari ruolo giocato dai tre *bisogni* nel concorrere al benessere della persona. Lo sviluppo armonico della personalità coincide, abbiamo detto, con un soddisfacimento di tutti e tre gli *hungers*, senza che una istanza venga privilegiata alle spese di altre.

Particolarmente delicato è l'equilibrio tra *struttura* e *stimolazione*: appaiono, infatti, come bisogni complementari, a tratti opposti, come possono esserlo le

9 Lo scrivente si chiede quanto la sua laboriosissima terra d'origine, il Veneto, dove il fare è il valore supremo, sia una terra di *riconoscimento*.

coppie *sicurezza/esplorazione*; *protezione/sfida*; *noto/ignoto*; *tradizione/progresso*; *appartenenza/allibertà da*, e così via.

A privilegiare l'uno, insomma, si rischia di dover sacrificare l'altro: maggiore è la *stimolazione*, minore può essere la *sicurezza*, e viceversa. Così, le grandi scelte, o perlomeno quelle che la persona percepisce come tali, implicano spesso un dibattito interno attorno a quale dei due poli preferire (cfr. Cornell 2010).

Il *riconoscimento* vale, piuttosto, come *cornice*, come *contesto*. Qualsiasi forma possa assumere – verbale o non verbale, in presenza o a distanza – l'*atto del riconoscere* (il considerare cioè l'altro nella sua individualità e nel suo valore) si riduce essenzialmente a uno *sguardo*¹⁰, per il quale viene conferita significatività alle scelte che *struttura* e *stimolazione* comportano (fig. 2).

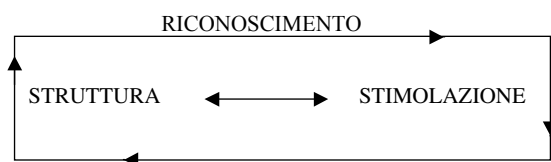


Fig. 2. La relazione tra i bisogni

Ora, considerato che l'AT è lo studio delle *transazioni* e che una *transazione* (ovvero un'interazione) è il luogo del *riconoscimento* (Berne 1964, 15), tale *bisogno* assume un particolare interesse all'interno della teoria.

Osserviamolo, quindi, da vicino e indagiamone la natura.

Il minimo comune multiplo di ogni atto di *riconoscimento* consiste in una forma di attenzione: la persona si sente *riconosciuta* in quanto è *vista*.

Berne definisce ogni unità di riconoscimento *stroke*, 'carezza'. Il termine non è adeguato, a onor del vero, dal momento che la realtà cui rimanda può avere anche una valenza negativa. In altre parole, sia che si lodi (*tu sei OK*) sia che si disprezzi l'altro (*tu non sei OK*) si dimostra di *riconoscerlo*.

10 A considerare in particolare il mondo della scuola pare che, nell'educazione formale dei paesi economicamente avanzati, si sia passati, in tempi recenti, da sistemi educativi che davano maggiore importanza alla *struttura* (con il rischio di creare situazioni eccessivamente rigide) a sistemi più fluidi, più 'liquidi', in cui la *stimolazione* è il bisogno maggiormente considerato, se non addirittura, sopravvalutato. In effetti, capita che i ragazzi in una società tecnologicamente avanzata siano spesso esposti, dentro e fuori la scuola, in maniera incidentale o decisa dai genitori, ad un *sovraccarico di informazioni*, di stimoli e di attività come non capitava ai coetanei delle generazioni precedenti.

Al tempo stesso l'attenzione che viene data, in più contesti, alla dimensione formativa (personalizzazione degli apprendimenti, valorizzazione dei talenti individuali, percorsi metacognitivi, autonomia dell'allievo, ecc.) fa sperare in una rivalutazione del bisogno di *riconoscimento*: è come se si *riconoscesse* sempre di più lo stesso bisogno di *riconoscimento*, se ne scoprisse l'urgenza, alla pari degli altri, dopo anni di latitanza tra le mura scolastiche. In quest'ottica, la comunicazione (il *come*) diventa tanto importante quanto il contenuto (il *cosa*), e la relazione educativa, nella parole di Mario Polito, assume una priorità rispetto alla prassi didattica (2007). Questa idea è perfettamente conservata nella lingua giapponese: il senso di responsabilità dell'insegnante verso gli allievi (*kasuna*) è inteso essere la condizione imprescindibile di ogni intervento educativo.

Caso contrario è quando si agisce come se l'altro non ci fosse, come avviene nel caso in cui gli si neghi il saluto. Pur di essere vista, la persona può allora accettare, se non addirittura ricercare, *stroke* negativi, rendendosi vittima di *giochi psicologici*¹¹. In preda ad un'ansia di *riconoscimento*, finisce per autoingannarsi, arrivando a non potersi più riconoscere¹².

Uno *stroke* può essere verbale o non verbale¹³.

Varie routine linguistiche (A: *Buongiorno, come va?* B: *Bene, grazie, e Lei?* C: *Non c'è male*) sono scambi di *stroke positivi*¹⁴.

Illsley Clark and Dawson sono convinti (1998, 24; 51) che un *eccesso di riconoscimento positivo* celi una situazione di potere, che rischia di svuotare il rapporto:

«Alcuni genitori mettono i figli al primo posto, in modo da assumere poi, loro stessi, il ruolo di martiri. Non si valorizzano e cercano una conferma dai figli. Evitano il rifiuto dei figli o il rischio di scatenare le loro ire. I figli di genitori che si svalutano non valorizzeranno, a loro volta, i genitori né se stessi né gli altri. Senza un modello di autostima, un bambino costruisce il senso del sé ad immagine del ruolo di martire assunto dai genitori. Genitori per una qualche ragione eccessivamente condiscendenti, crescono [così, ndr] figli egoisti e incapaci di apprezzare gli altri [...].

Il ragionamento dei figli sarà: «I miei genitori mi hanno dato tutto quello che volevo. Mi hanno voluto bene così. Che c'è di male?». Quando un figlio si renderà conto di essere stato ingannato da un genitore eccessivamente condiscendente, farà fatica a trovare chi lo sostiene e lo aiuta. Prova a dire a un adulto che hai sofferto violenze: avrai la sua empatia. Ma prova a dire che hai avuto un genitore troppo condiscendente: la risposta sarà l'invidia o la critica perché sei stato viziato [...]. Le persone in genere non riconoscono il danno procurato dall'eccesso di premure, ma è necessario che lo facciano, altrimenti rimangono ancorate al dolore di essere cresciute a metà, prese dai dolci e vischiosi legacci generati da un'infanzia troppo carica di premure».

- 11 La non sopportazione di una situazione di indifferenza, di indefinitezza, che fa preferire *stroke negativi* alla loro assenza, è ben illustrata nell'etimo di alcune lingue; si pensi all'ebraico, dove *dumah*, ha una valenza polisemica: esprime paritempo 'silenzio' e 'morte'; l'assenza di comunicazione (i.e. di relazione) coincide, cioè, con l'assenza di vita (cfr. Torresan 2003).
- 12 È stato un tema ampiamente esplorato da vari filosofi; citiamo tra gli altri Pascal (1670 [1986], 55-56) e La Rochefoucauld (1678 [1978], 23). Molte riflessioni sulla relazione *riconoscimento-autenticità* si possono peraltro rintracciare in Hegel, Levinas, Buber, Howith.
- 13 Anche uno *stroke non verbale*, beninteso, può essere *positivo* o *negativo*: passarsi nervosamente la mano sul naso o tamburellare il tavolo con le dita non comunicano lo stesso messaggio rispetto a quando si rispecchia, con il proprio corpo, la postura dell'altro. Nei primi due casi si trasmette un disagio (*tu non sei OK*), nel terzo, al contrario, si esprime un piacere legato alla presenza dell'altro (*tu sei OK*).
- 14 Esistono forme di *stroke positivo* determinate culturalmente, che possono dar adito a incomprensioni tra persone che appartengono a culture diverse. Alcuni esempi: in Brasile è consueto che un passante stabilisca un contatto con un turista che chiede informazioni toccandogli il braccio o le spalle; in Cina si può rendere onore ad un invitato uccidendo in sua presenza una scimmia (tagliandole la calotta cranica e estraendone le cervella); in Inghilterra, in una situazione di panico, chi intende rassicurare si prodiga a preparare del tè, comportamento che un latino può giudicare 'freddo' o 'insensato'.

Alcuni precisano che la comunicazione viene regolata da una *legge di compensazione*. È come se due interlocutori, nell'atto di entrare in relazione, cercassero un *mutuo riconoscimento*, tuttavia se una parte eccede nel *riconoscere*, senza che l'altra possa adeguatamente corrispondere, va a finire che quest'ultima tenda ad abbandonare la relazione (Baiocchi, Toneguzzi 1995).

In breve, dietro ad un *eccesso di riconoscimento* si può celare un atteggiamento manipolatorio: il soggetto riconosce a-patto-che; se le sue aspettative non vengono soddisfatte, non esita a smettere di riconoscere e prende le distanze.

In realtà, pare che, anziché un *eccesso* (com'è evidente, invece, nel caso della *stimolazione* e della *struttura*), sia piuttosto *l'intermittenza del riconoscimento* a generare i disagi più profondi.

Quando, infatti, un *riconoscimento positivo* è intermittente e si caratterizza da un doppio codice (*double bind*, cfr. Bateson et al. 1956): "ti accetto"/ "non ti accetto", o "ti accetto, a patto che", in chi riceve si genera dipendenza: è in preda all'ansia di ritrovare lo *'stroke perduto'*.

Illsley Clark and Dawson compiono un'equazione tra *riconoscimento* e *amore incondizionato* (*unconditional love*; 1998, 24; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Concedere a qualcuno il dono dell'amore incondizionato non significa essere sempre consenzienti, accettare qualsiasi comportamento, anche se poco rispettoso, lasciar passare prestazioni scadenti, o celare la rabbia. Significa essere onesti, lavorare attraverso le differenze, negoziare e rinegoziare l'accordo, valorizzare se stessi e l'altro, mantenere il rispetto reciproco».

Ricapitolando: il *riconoscimento* è costituito da ogni forma di comunicazione mediante la quale un soggetto dimostra di *prestare attenzione* all'altro. Può avere una valenza positiva o negativa a seconda che si affermi o si neghi la dignità dell'altro; può essere trasmesso a parole o mediante gesti o espressioni; può essere *costante* o *condizionato*, celando, in quest'ultimo caso, forme di dominio.

Un *riconoscimento positivo incondizionato* consiste nell'abilità di tenere aperta la relazione, facendo fede alla bontà dell'altro, a-prescindere-da (cfr. Steiner 1971; 1984).

Gli stessi assunti dell'AT, in linea con la psicologia umanista, manifestano un'istanza di *riconoscimento incondizionato* (Novellino 1998): *ogni individuo è OK* (ha valore in quanto persona) e *ha la capacità di autodeterminarsi* (di compiere scelte che reputa significative per sé, a prescindere dai vissuti, e di modificarle). Compito del terapeuta è far in modo che l'*eteroriconoscimento* che il paziente sperimenta durante le sedute si trasformi in *autoriconoscimento*¹⁵.

15 Berne scrive (1966, 63): «Il terapeuta non cura, piuttosto stimola l'altro a dare il meglio, con l'attenzione a non ferire e aspettando che la natura faccia il suo corso [...]. Quando il paziente è in via di guarigione, il terapeuta dovrebbe dire: «Ciò che ho fatto ha aiutato la natura», piuttosto che dire: «Il mio amore ti ha aiutato a superare», una frase che dovrebbe essere riservata a coloro che sono più prossimi al paziente».

5. La proposta di un quarto bisogno: il controllo

Recentemente Meredith (2000) ha proposto di aggiungere un quarto fattore al modello di Berne: il *controllo*.

Di conseguenza, il triangolo dei bisogni dell'AT verrebbe alterato per assumere la figura di un rombo (fig. 3).

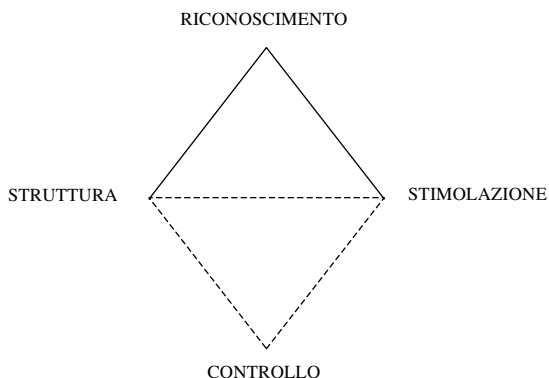


Fig. 3. L'integrazione della componente del controllo nel modello di Berne

Leggiamo le osservazioni della studiosa (Meredith 2000, 285-286; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Un giorno feci visita a mia nuora e alla nipotina di due anni, Tanya, e fui testimone di uno straordinario esempio di lotta per il controllo. Tanya era seduta su un seggiolone e chiese alla mamma dell'acqua; la madre gliela porse. Tanya la rifiutò. Seguirono cinque/sei sequenze "Acqua sì"/"Acqua no" [...]. La piccola sembrava soddisfatta nello sperimentare il proprio potere, il suo contegno però terminò quando la madre cessò di stare al gioco. Tanya allora mise in pratica un altro meccanismo di controllo, esplodendo in lacrime.

Facendo riferimento ai bisogni di Berne, potremmo dire che a Tanya furono offerti *stimolazione*, *riconoscimento* e un modo di *strutturare* il tempo [...]. A mio modo di vedere [tuttavia, ndt], Tanya stava mettendo alla prova il «muscolo» del controllo psicologico. In funzione dell'esito che la comunicazione con la madre prendeva, avrebbe aggiunto, al repertorio che andava costruendo, strategie di controllo positivo (il senso che è OK avere dei bisogni, che è OK cercare di soddisfarli, e, quel che più importa, che anche altri hanno i loro bisogni; il fatto cioè che ci siano dei limiti: strategie nevrotiche, volte a esercitare un potere, la madre non può star lì ad andare avanti e indietro con l'acqua) o strategie di controllo nevrotico, volte ad esercitare potere, come lo sono i capricci».

La studiosa ritiene che il *controllo positivo* si costruisca mediante esperienze di *empowerment* (inteso come capacità di agire in maniera efficace e armoniosa con sé, con gli altri e con il mondo), *stability* (intesa come capacità di gestire con flessibilità la propria immagine di sé, degli altri e del mondo, nel loro mutare nel

tempo) e *connection* (intesa come capacità di sentirsi sostenuti dalla relazione e non di esserne esclusi o minacciati).

Il fatto di non poter esercitare alcun *controllo* porta a situazioni contrarie; rispettivamente, *helplessness* (un senso di sconforto), *confusion* e *isolation*. In tal caso, il soggetto può reagire esercitando un *controllo nevrotico* (*neurotic/negative control*), appunto, che è una caricatura del controllo positivo (*positive control*): la persona rivela il bisogno di imporsi, quale unica alternativa per non cedere alla sensazione di essere in balia degli altri, di essere confuso, di essere lasciato solo (è il caso del bullo, per capirci, che attinge a un repertorio di messaggi, verbali e non verbali, di tipo aggressivo e manipolatorio).

Ora, a nostro parere, il *controllo* addotto da Meredith appare come una sorta di interiorizzazione della *struttura*, della *stimolazione* e del *riconoscimento*. Vale a dire, anziché essere *ab extra*, la variabile nasce *ab intra*: è la risultante delle prime tre. Mano a mano che l'individuo prende confidenza con l'ambiente, mediante *percorsi strutturati* che gli permettono di tenere a bada l'ansia, *riconoscendola*, e di godere di piccoli successi *nel confronto con gli stimoli e nella gestione degli stessi*, matura la sensazione di autoregolazione, ovvero di *controllo*, e quindi di autonomia.

Avendo una *percezione* del *chi*, del *cosa* e del *come* – ovvero di chi è (*riconoscimento*), di cosa vuole (*stimolazione*) e di quali sono le strategie per ottenerlo (*struttura*) – il soggetto è capace di autoefficacia, ha una visione positiva nei confronti di sé e del mondo che gli sta attorno: è ottimista, pensa di potercela fare¹⁶.

Quando il *chi*, il *cosa* o il *come* vengono meno in chiarezza e definizione, viene meno anche il *controllo*.

In sostanza, il modello di Berne si arricchisce, con l'apporto di Meredith, non tanto per l'introduzione di un quarto fattore, quanto per la definizione del punto di intersezione della struttura motivazionale tripolare. Anziché vertice di un rombo, il *controllo* suggella l'equilibrio tra i *tre bisogni* di Berne. Il *controllo* rappresenta, cioè, il punto in cui convergono le facce di una piramide che ha per base i *bisogni psicologici* (fig. 4).

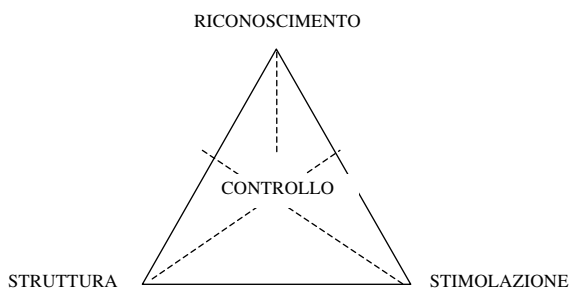


Fig. 4. L'integrazione della componente del controllo nel modello di Berne (versione n. 2)

16 A ben vedere, pare che due dei tratti del *controllo* addotti da Meredith siano il risultato del soddisfacimento di *coppie di bisogni*: la *connection* pare come una risultante della *stimolazione* e del *riconoscimento*, mentre la *stability* il frutto della sinergia di *riconoscimento* e *struttura*. Il terzo fattore, l'*empowerment*, sembra essere tautologico e sovrapporsi al concetto di *controllo* stesso.

In ambito educativo, lo studente che si sente *ricosciuto, stimolato e sicuro* matura una visione positiva dell'apprendere, e diventa a poco a poco egli stesso, mediante il suo sforzo, la risorsa primaria per potersi riconoscere, procurare stimolazione e orientamento in un contesto di apprendimento.

In altre parole, in una situazione di autonomia:

- l'apprendimento diventa *autostimolante*;
- la *percezione di autoefficacia* ne è accresciuta;
- la *struttura*, da eterodiretta, diventa autoprodotta.

Interiorizzare i contenuti e le procedure di una disciplina diventa così un evento *significativo* di per sé, creando circoli positivi di *autoregolazione* (cfr. Pressley, Borkowski, O'Sullivan 1985; Borkowski, Mathukrisna 1992; Delmastro 2010) e *stati di flusso*, ovvero di intenso coinvolgimento (Csikszentmihalyi 1993).

6. Alcuni strumenti per l'osservazione e la valutazione di percorsi formativi

Per osservare e valutare se e come i bisogni fondamentali vengono soddisfatti all'interno di percorsi educativi e formativi ci si può servire di strumenti più liberi o più strutturati.

Libera per esempio è la griglia che segue, che consente di osservare a mente aperta il rispetto dei *bisogni* in due contesti didattici a confronto, annotando tutto ciò che si ritiene di rilievo.

La griglia è pensata per essere usata all'interno di corso di formazione per insegnanti di inglese.

	I <i>Korean EFL Primary School</i> Level: beginners www.youtube.com/watch?v=Ge5RYdMiWg0	II <i>Costarican EFL Secondary School</i> Level: intermediate www.youtube.com/watch?v=f0f7Yi4sKac
STIMOLAZIONE		
STRUTTURA		
ORGANIZZAZIONE		

Chiusa è invece la griglia che segue, progettata per consentire ai formandi di valutare un corso di formazione alla luce del modello dell'AT, secondo parametri ben definiti, già suggeriti dallo strumento di indagine.

	RICONOSCIMENTO POSITIVO: Attenzione, coinvolgimento, accoglienza	STIMOLAZIONE: Varietà, sfida, significatività per la pratica didattica	STRUTTURA: Coerenza, coesione; senso di insieme
10	Il formatore presta attenzione a tutti i corsisti, appare rilassato e sereno, accoglie critiche, garantisce a tutti la possibilità di intervento, esortando, in maniera non pedante, a partecipare. È disponibile a fornire informazioni extra se richieste. Sa contenere i logorroici e stimolare i riservati. Dimostra ascolto attivo e coerenza tra ciò che dice e ciò che fa. Il corsista si sente accolto e valorizzato.	Il formatore riesce a tener desta l'attenzione con compiti sfidanti che coinvolgono i partecipanti. Originalità dei contenuti e delle attività. Modalità di presentazione multiprospettica (un certo argomento è affrontato da più punti di vista), capace di suscitare curiosità e di sfidare luoghi comuni. Gli studenti sperimentano una percezione di flusso, che si può esprimere mediante frasi del tipo: "il tempo è passato rapidamente senza che ce ne accorgessimo".	Il corso appare coeso e coerente. Il formatore presenta l'argomento in maniera articolata, strutturando le informazioni con logica e rigore. Il formando ha una sensazione di ordine, chiarezza e di controllo.
9			
8	L'attenzione ai corsisti è buona. Si possono riscontrare lievi difficoltà a gestire le dinamiche di gruppo.	Il formatore presenta una buona varietà di proposte didattiche e di modalità di lavoro. Grande soddisfazione da parte della classe; i più hanno la sensazione di aver investito proficuamente il loro tempo.	Il corso presenta buona coerenza e coesione e adeguato approfondimento. Rari i momenti in cui si dà una connessione imperfetta tra argomenti o non si rispettano i tempi.
7			
6	Il formatore dimostra sufficiente attenzione ai bisogni del gruppo. Tuttavia si verificano occasioni di trascuratezza (posizioni vicarie ¹⁷ , rigidità, esclusione di alcuni, ecc.) Possono emergere conflitti che il formatore non è in grado di gestire. La percezione di non essere ascoltati può trattenere alcuni dall'esprimere il proprio disappunto.	La resa del formatore è incostante: alcune lezioni paiono ben preparate, altre meno. A volte le informazioni possono comportare un sovraccarico cognitivo: troppe informazioni in poco tempo; oppure, al contrario, può serpeggiare una sensazione di aridità: informazioni staccate dalla pratica di classe. Vi può essere un eccesso di attività dello stesso genere (es.: troppe discussioni).	Il corso si presenta sufficientemente organizzato, varie però le attività che paiono non rispondere ad un disegno chiaro.
5			

17 Posizioni vicarie: il formatore parla a nome di un formando o tollera che altri lo facciano. Per esempio, se qualcuno si dichiara insoddisfatto del corso, il formatore può esortare altri a intervenire in proprio favore.

4	L'attenzione del formatore alla classe è sporadica: si verificano sovente casi di non ascolto (posizioni vicarie, rigidità, esclusione di alcuni, ecc.). Emergono casi di non coerenza o situazioni di conflitto. Al centro del corso appare più il formatore che il formando.	Il formando ha la sensazione di aver imparato poco: poche attività e contenuti nuovi; compiti poco sfidanti e poco coinvolgenti. Il formatore appare poco competente.	La struttura del corso è fragile, deboli i legami tra gli argomenti e/o le attività proposte. Si ha la percezione che a volte il formatore, per mancanza di argomenti, ricorra ad alcune attività come se fossero dei riempitivi o concluda la lezione prima del dovuto.
3			
2	Il formatore dà scarsa attenzione al bisogno di riconoscimento. Può risultare lontano, distaccato. I bisogni del gruppo sono disattesi. Le espressioni dei singoli non sono favorite o sono ignorate.	L'interesse per la lezione è basso: gli argomenti sono già noti, o se poco noti non sono spiegati in modo tale da destare curiosità. Il formatore raramente assume delle posizioni personali o articola le idee in modo persuasivo. Tende a generalizzare, a semplificare, a ripetere quanto detto da altri.	Scarsa connessione tra gli argomenti all'interno della stessa lezione e tra le varie lezioni; numerosi 'vicoli ciechi' (attività di cui non è chiaro il significato ai corsisti), molte digressioni e parentesi gratuite.
1			
0	Il formatore non presta alcuna attenzione alla classe; manifesta sarcasmo, aggressività, disinteresse.	Il formatore è noioso. Non è preparato; usa termini a sproposito. Il gruppo dà segni di nervosismo e di non partecipazione (sguardo all'orologio; chiacchiericcio continuo; ecc.).	Totale sconnesione tra gli argomenti, interventi fuori tema.

Il confronto tra chi osserva può rivelarsi assai prezioso; uno può, per esempio, prendere coscienza di come la propria sensibilità possa essere attenta ad alcuni bisogni e non ad altri.

Qui di seguito abbiamo raccolto, infine, una serie di comportamenti, osservati nei vari corsi di formazione da noi frequentati negli ultimi dieci anni, che ci risultano poco rispettosi dei *bisogni fondamentali* (alcuni, come si vede, incidono negativamente sul soddisfacimento di *più* bisogni). Ne emerge una sorta di *biografia dei bisogni inattesi*.

La lista viene ripresa ed approfondita nel *triangolo dei bisogni* alla pagina che segue (fig. 5).

Struttura	Stimolazione	Riconoscimento
Mancanza di riflessione a margine di un'attività (3; <i>carezza</i>)	Sovraccarico di informazioni (1; <i>eccesso</i>)	Uso di risorse non negoziate (4; <i>carezza</i>)
Uso di risorse non negoziate (4; <i>eccesso</i>)	Scarsa originalità (2; <i>carezza</i>)	Mancato rispetto dei tempi (5; <i>carezza</i>)
Mancato rispetto dei tempi (5; <i>carezza</i>)	Mancanza di spirito critico (6; <i>carezza</i>)	Comunicazione <i>top-down</i> (7; <i>carezza</i>)
Disequilibri nella gestione delle attività (9; <i>carezza</i>)	Disequilibrio nella gestione delle attività (9; <i>carezza</i>)	Inferenze indebite (8; <i>carezza</i>)
<i>No thinking time</i> (11; <i>carezza</i>)	Astrazione delle informazioni (13; <i>carezza</i>)	Non si memorizzano i nomi e/o non si allestiscono attività per creare e consolidare il gruppo (10; <i>carezza</i>)
Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)	Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)	Tolleranza verso gli stereotipi (12; <i>carezza</i>)
Rigidità (18; <i>eccesso</i>)	Rigidità (14; <i>carezza</i>)	Informazioni troppo astratte (13; <i>carezza</i>)
	Sottostima/sovrastima dei compiti (21; <i>carezza</i>)	Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)
		Mancanza di coerenza (15; <i>carezza</i>)
		Implementazione di attività in cui non è garantito il riconoscimento a tutti i partecipanti (16; <i>carezza</i>)
		Lodi indiscriminate (17; <i>eccesso</i>)
		Rigidità (18; <i>carezza</i>)
		Accettazione o favoreggiamento di posizioni vicarie (19; <i>carezza</i>)
		Preferenze (20; <i>carezza</i>)

+ eccesso
- carezza

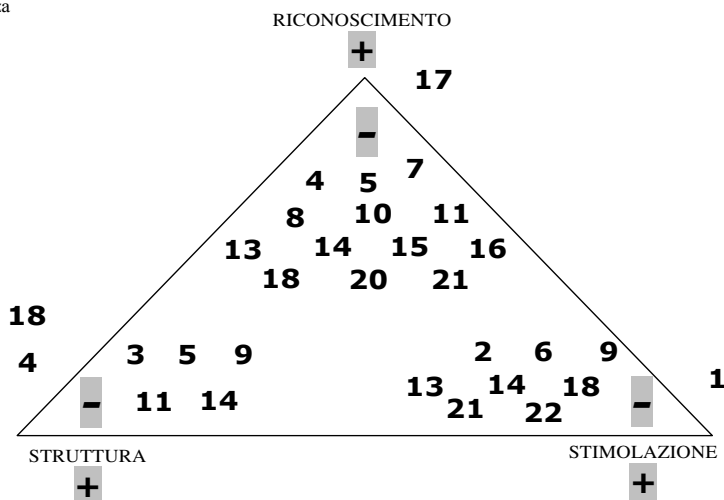


Fig. 5. Mappa dei bisogni inattesi

Sovraccarico di informazioni. Il formatore, nella foga di dire tutto, dice troppo, trattando molti argomenti con superficialità (*stimolazione*);

Scarsa originalità. Il formatore si attiene a tecniche tradizionali e non apporta osservazioni personali (*stimolazione*);

Mancanza di riflessione a margine di un'attività (*debriefing*). Non si produce meta-conoscenza; il formando non trova risposta a domande del tipo: "A cosa serve questa attività?"; "Come si collega alle altre?" (*struttura*);

Uso di risorse non negoziate. Per esempio: uso della musica di sottofondo per compiti che richiedono concentrazione. In questo caso, il formatore si è accertato che a tutti vada bene? E, se pur ha chiesto, si è accertato che la voce di taluni non si sostituisca al parere di tutti? (*riconoscimento*);

Mancato rispetto dei tempi. Il formatore non rispetta e non fa rispettare i tempi che si era proposto per l'esecuzione di alcune attività (*riconoscimento*; *struttura*);

Mancanza di spirito critico. Il formatore ragiona in termini dicotomici, senza giustificare le proprie prese di posizione o ignorando la complessità di alcune questioni (*struttura*; *stimolazione*);

Comunicazione top-down. Il formatore tratta i formandi come 'studenti', secondo una relazione *Genitore-Bambino* (*Crossed Interaction*); usa strumenti di potere comunicativo: ha l'ultima parola, gestisce i turni di parola senza negoziazione, produce fenomeni di 'eco' (riprendendo quanto detto dall'altro, cfr. Humphris 1993); eccede nell'uso di domande, formula domande retoriche; pur ricorrendo all'ironia, si dimostra incapace di auto-ironia (*riconoscimento*);

Inferenze indebite. Il formatore inferisce e generalizza stati d'animo. Può dire, per esempio: "Vedo che siete stanchi", ma si è accertato che i formandi lo siano davvero? (*riconoscimento*);

Disequilibrio nella gestione delle attività. Discussioni troppo lunghe; rottura del 'flusso'; eccesso di presentazioni frontali; 'vicoli ciechi' che irritano la platea (es: "Questo argomento non lo possiamo affrontare per mancanza di tempo") (*stimolazione*; *struttura*);

Non si memorizzano i nomi e/o non si allestiscono sufficienti attività per creare e consolidare il gruppo (*riconoscimento*);

No thinking time. Non è concesso agli studenti il tempo per rivedere, fare domande, prendere appunti (*struttura*);

Tolleranza verso gli stereotipi. Il formatore può tollerare stereotipi o addirittura presentare acriticamente attività che possono concorrere alla formazione di giudizi approssimativi sulla persona (*labelling*). Si veda, come esempio, la seguente attività finalizzata alla produzione orale (impartita durante un corso di formazione per insegnanti di lingua inglese, nell'estate del 2011, presso il *Norwich Institute of Language Education*).

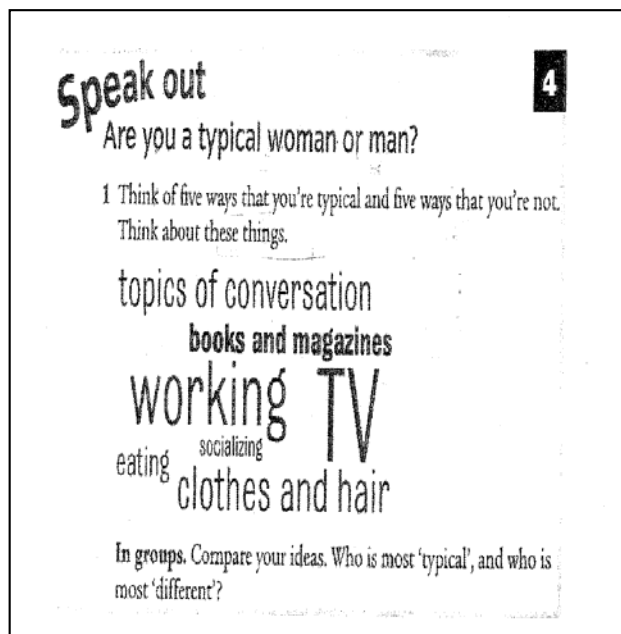


Fig. 6. Attività finalizzata allo sviluppo della produzione orale (tratta da McGowen, Richardson 2000, 33)

Informazioni troppo astratte. Mancanza di connessione di dichiarazioni e procedure con la realtà nella quale operano quotidianamente gli insegnanti (*riconoscimento; stimolazione*);

Poca preparazione e poca cura dei dettagli. La sessione appare costruita in maniera non organica; il formatore pare essersi poco preparato. Scarsa cura per i dettagli: si pensi all'uso di fotocopie di fotocopie o al mancato allestimento delle risorse tecnologiche, qualora esse si rivelino necessarie per la presentazione del corso, o ancora alla mancata citazione delle fonti (*riconoscimento; struttura; stimolazione*);

Mancanza di coerenza (Woodward 1988). Il formatore si dimostra incoerente tra ciò che dice e ciò che fa. Per esempio, può stimolare gli studenti ad avere un atteggiamento sereno nei confronti dell'errore, ma a sua volta trovarsi in imbarazzo o sentirsi in colpa per eventuali suoi errori (*riconoscimento*);

Implementazione di attività in cui non è garantito il riconoscimento a tutti i partecipanti. Si pensi ad uno scambio epistolare interno alla classe in cui non è garantito a tutti di ricevere una comunicazione (*riconoscimento*);

Lodi indiscriminate. Il formatore riconosce 'troppo'; molti apprezzamenti paiono non autentici e puramente gratuiti (se tutto è 'stupendo', come poter distinguere l'eccellenza?) (*riconoscimento*);

Rigidità. Il formatore si attiene rigorosamente al syllabo, prestando scarsa attenzione o non prestando affatto attenzione a questioni sollevate dai corsisti (*struttura; stimolazione; riconoscimento*);

Accettazione o favoreggiamento di posizioni vicarie. Se qualcuno si dichiara

insoddisfatto del corso, il formatore sollecita o tollera l'intervento di altri in proprio favore, senza accogliere o tematizzare (quindi riconoscere) ciò che ha determinato il disagio (*riconoscimento*);

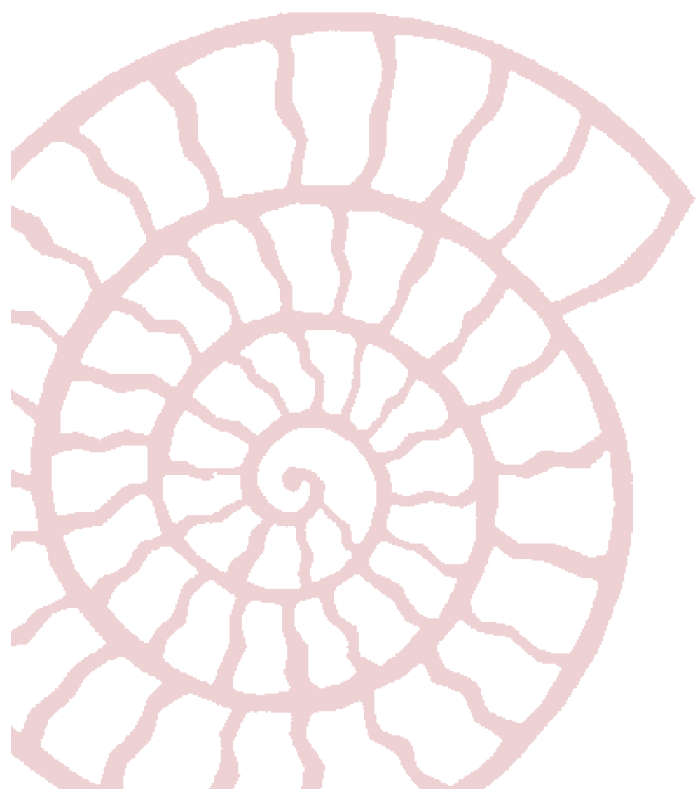
Prefereze. Il formatore valorizza, sia attraverso il linguaggio verbale che mediante quello non verbale, il contributo di alcuni formandi rispetto a quello di altri (*riconoscimento*);

Sottostima/sovrastima dei compiti. Un esempio: somministrare attività destinate a neo-insegnanti in un corso in cui partecipano insegnanti che vantano una lunga esperienza, o viceversa (*stimolazione*).

Bibliografia

- Baiocchi, P. & Toneguzzi, D. (1995). *La comunicazione affettiva ed il contatto umano*. Trieste: Kiklos.
- Barrow, G., Bradshaw, E. & Newton, T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom: A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. London: David Fulton.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Berne, E. (1957). Ego States in Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 11, 293-30.
- Berne, E. (1958). Transactional Analysis: a New and Effective Method of Group Therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 12, 735-743.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Random House.
- Berne, E. (1963). *The Structure and the Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Oxford University Press.
- Berne, E. (1968). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1969). Reply to Dr. Shapiro's Critique. *Psychological Reports*, 25, 478.
- Berne, E. (1972). *What do you Say After you Say Hello? The Psychology of Human Destiny*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1996 [1959]). Principles of Transactional Analysis. *Journal of Indian Psychiatry*, 38, 3, 154-159.
- Borkowski, J. G. & Mathukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the Classroom: «Working Models» and Effective Strategy Teaching. In M. Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.). *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*, pp. 477-501. New York: Academic Press.
- Bugental, J. F. T. (1967) (Eds.). *Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Cornell, W. F. (2010). Aspiration or Adaptation? An Unresolved Tension in Eric Berne's Basic Beliefs. *Transactional Analysis Journal*, 40, 3-4, 243-253.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: HarperCollins.
- Delmastro, A. L. (2010). Andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Federn, P. (1952). *Ego Psychology and the Psychoses*. New York: Basic Books.
- Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle*. New York: Liveright Publishing Corporation [ed. originale: (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. New York: Norton [ed.

- originale: (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Grassian, S. (1983). Psychopathological Effects of Solitary Confinement. *American Journal of Psychiatric*, 140, 1450-1454.
- Heathcote, A. (2010). Eric Berne's Development of Ego State Theory: Where Did It All Begin and Who Influenced Him? *Transactional Analysis Journal*, 40, 3-4, 254-260.
- Humphris, C. (1993). Sul fare eco. *Bollettino Dilit*, 2, <www.dilit.it>.
- Illsley Clark, J. & Dawson, C. (1998). *Growing Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children*. Center City: MN Hazelden.
- Karpman, S. B. (1968). Fairy Tales and Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 26, 39-43.
- Lapworth, P., Sills, C. & Fish, S. (1993). *Transactional Analysis Counselling*. Bicester: Speechmark.
- La Rochefoucauld, F. de (1665). *Maximes*. Paris: Claude Barbin. Tr. it. (1978). *Massime*. Milano: Rizzoli.
- Maslow, A. H. (1971). *The Further Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- McGowen, B. & Richardson, V. (2000). *Clockwise. Pre-Intermediate Classbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Meredith, K. (1986). Stroke-O-Graph: The Psychological Diet Chart. *Transactional Analysis Journal*, 16, 3, 161-164.
- Meredith, K. (2000). Control: The Fourth Psychological Hunger. *Transactional Analysis Journal*, 30, 4, 279-290.
- Novellino, M. (1998). *L'approccio clinico dell'Analisi Transazionale*. Milano: Angeli.
- Newell, S. & Jeffery, D. (2002). *Behaviour Management in the Classroom: A Transactional Analysis Approach*. London: Fulton.
- Pascal, B. (1670). *Pensées*. Paris: Guillaume Desprez. Tr. it. (1986). *Pensieri*. Pordenone: Studio Tesi.
- Polito, M. (2007). *Atleti della mente*. Roma: Editori Riuniti.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & O'Sullivan, J. T. (1985). Children's Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies and What to Do if They Can't Be. In M. Pressley & C. J. Brainerd (Eds.). *Cognitive Learning and Memory in Children* (pp. 19-46). New York: Springer-Verlag.
- Rogers, C. R. & Stevens, B. (1967). *Person to Person: The Problem of Being Human*. Moab, UT: Real People Press.
- Shapiro, S. B. (1969). Critique of Eric Berne's Contributions to Subself Theory. *Psychological Reports*, 25, 283-296.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism, Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Steiner, C. (1971). The Stroke Economy. *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 9-15.
- Steiner, C. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14, 3, 162-173.
- Torresan, P. (2003). Dumah. *Rivista di Ascetica e Mistica*, 28, 4, 661-679.
- Zubek, J. P. (1969). *Sensory Deprivation: Fifteen Years of Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Weiss, E. (1950). *Principles of Psychodynamics*. New York: Grune & Stratton.
- Woodward, T. (1988). Loop-input: A New Strategy for Trainers. *System*, 16, 1, 23-28.





Scuole nelle reti: un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole

Schools within networks: An exploratory investigation on the structure and functioning of schools' local networks

Francesco Pisanu

IPRASE del trentino
francesco.pisanu@iprase.tn.it

Silvia Tarabelli

IPRASE del trentino
silvia.tabarelli@iprase.tn.it

ABSTRACT

The main purpose of this paper is the description of the structure and internal relations of local networks of schools and other non-school nodes, designed to improve the quality of some schooling behaviours such as special educational needs, interculturalism, guidance, etc. Using a questionnaire and a sociometric test, and a series of follow-up focus-groups, five regional networks are analysed according to the Social Network Analysis approach (SNA); all of them belong to the Province of Trento, which represent almost all the networks in an area where schools are active partners. Results indicate that networks differ more in terms of composition, and less in terms of functioning—despite peculiarities in their internal features. The presence of public and private non-schools nodes was taken into account to describe some structural and functional characteristics. The cases presented indicate that higher levels of network cohesion are obtained by increasing levels of heterogeneity, and by working among nodes in different areas of interest.

La finalità principale del presente lavoro è la descrizione delle strutture e delle relazioni interne di reti territoriali tra scuole e altri soggetti non scolastici attivate per affrontare, in maniera più efficace ed efficiente, differenti tematiche di interesse per la popolazione scolastica, come i bisogni educativi speciali, l'intercultura, l'orientamento, ecc. Attraverso l'approccio della Social Network Analysis (SNA), con l'utilizzo di un questionario e di un test sociometrico, e di una serie di focus-group di follow-up, sono state analizzate cinque reti territoriali della Provincia di Trento, che rappresentano la quasi totalità delle reti con scuole attive in questo territorio. Gli esiti indicano come le reti analizzate si differenzino sul territorio in termini di composizione, e meno in termini di funzionamento, pur con delle peculiarità al proprio interno. La presenza di soggetti non scolastici privati e pubblici è stata presa in considerazione per descrivere alcune peculiarità strutturali e funzionali. I casi presentati indicano come i maggiori livelli di coesione della rete si ottengono aumentando i livelli di eterogeneità, lavorando, tra i nodi, su diversi ambiti di interesse.

KEYWORDS

School networks, Social network analysis, Structure, Centrality, Density.
Reti di scuole, Social network analysis, Struttura, Centralità, Densità.

1. Introduzione

Le reti sociali, come è noto, stanno diventando sempre più un elemento caratteristico dell'organizzazione delle società contemporanee. I network (termine utilizzato in questo report come sinonimo dell'equivalente italiano "reti") sono considerati come la forma organizzativa idealtipica della società della conoscenza e dell'informazione, e in particolare i network inter-organizzativi sono stati descritti come l'unità di analisi fondamentale nello studio delle società avanzate (Castells 2001). Anche in ambito educativo è possibile seguire la stessa logica di rappresentazione, soprattutto in seguito ai processi di riforma e ristrutturazione dei sistemi scolastici che si sono susseguiti negli ultimi decenni, in Italia così come in altri paesi nel mondo. Dagli anni '80 del secolo scorso in poi, molte istituzioni scolastiche hanno iniziato a formare o a partecipare a dei network sul proprio territorio, incoraggiate in maniera consistente dalle *policy* proposte dai decisori politici. Ad esempio, nella Provincia Autonoma di Trento, la legge provinciale n. 5/06 prevede esplicitamente questa forma di aggregazione attiva come forma di integrazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio di appartenenza, per "la migliore utilizzazione delle risorse, il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali e il contenimento dei costi" (art. 19, comma 1, legge provinciale 5/06). Queste forme di organizzazione sociale sono, quindi, un nuovo costrutto per considerare lo sviluppo dell'attività educativa e una nuova strategia per raggiungere gli obiettivi delle riforme di sistema (Chapman & Aspin 2003). Al di là di fini gestionali e del migliore impiego delle risorse, l'attivazione e lo sviluppo delle reti con all'interno istituzioni scolastiche può facilitare l'azione di queste ultime in attività di prevenzione e di contenimento del disagio della popolazione studentesca, soprattutto per quanto riguarda, ad esempio, il fenomeno dell'abbandono scolastico (Woolcock 2000).

Le reti in ambito educativo possono variare considerevolmente in termini di dimensioni. Si possono avere piccoli raggruppamenti di insegnanti che progettano le attività didattiche insieme, per arrivare a raggruppamenti di scuole e di altri attori socio-educativi in ambiti territoriali più o meno ampi. I sostenitori dello sviluppo e della diffusione di questa tipologia di network affermano che le reti possono essere uno strumento potente per "rompere" l'isolamento degli insegnanti all'interno delle classi e delle stesse singole istituzioni scolastiche nel territorio di riferimento. In sostanza questa tipologia di reti può essere considerata in termini di potenziale enorme per migliorare anche le stesse attività in classe (Andrews & Rothman, 2002). Recenti studi sul capitale sociale nelle scuole hanno dimostrato che nelle reti sociali si depositano valori materiali e non materiali che contribuiscono a determinare la ricchezza individuale e collettiva, espressa in beni relazionali e immediatamente spendibile qualora se ne presenti la necessità (ad esempio Colozzi 2011).

De Lima (2010), all'interno di questo dibattito, consiglia un approccio allo studio di questa tipologia di reti meno normativo e strumentale ma più concettuale e pragmatico, con un focus su alcuni elementi chiave che prendono in considerazione quali forme, tipi e dinamiche il network stesso produce, quali risultati e in base a quali circostanze. Le principali dimensioni da considerare, da questo punto di vista, nello studio dei network in ambito scolastico/educativo sono riconducibili a:

Genesis: quali ragioni e motivazioni stanno alla base della creazione di un network e quali fattori portano i singoli attori a prendervi parte.

Struttura: da questo punto di vista gli approfondimenti che riguardano aspetti strutturali possono essere di due tipi, centrati sulle proprietà dell'intero sistema, oppure sulle "localizzazioni" strutturali di un singolo componente del network. Nel presente lavoro verrà utilizzata in maniera estesa la prima prospettiva di studio strutturale.

Densità: una rete sociale è caratterizzata da una sua propria densità. Se con i nodi di un determinato grafo si identificano gli individui e con gli archi i legami che tra di essi si instaurano, allora la densità di una rete può rendere un'idea di quanto sia efficiente l'interscambio relazionale tra i vari elementi della rete stessa.

Centralità: un grado di centralizzazione della rete descrive la misura in cui le relazioni e la comunicazione all'interno di essa si concentrano intorno ad uno o pochi attori o sottogruppi.

Connessione: si riferisce all'unità globale di un network. Nel campo dell'educazione la possibilità di frammentazione della rete è reale. Come Busher e Hodgkinson (1996) sottolineano le reti tra scuole affrontano continue pressioni verso la frammentazione.

Scopi: si riferiscono ai motivi per cui i membri della rete interagiscono, la mission, i fini, i valori, le norme sociali, le concezioni e prospettive, tra le altre cose. Alcune domande chiave a questo riguardo sono: gli attori della rete condividono le proprie convinzioni? Che visione della professionalità insegnante hanno gli attori della rete? Quali concezioni dell'apprendimento dell'alunno si condividono?

Efficacia: per quanto riguarda l'efficacia della rete, le questioni fondamentali si riferiscono, ad esempio, a quanto è forte la prova di cambiamenti tangibili nella pratica in aula e negli apprendimenti degli studenti come risultato delle attività svolte a livello di rete, oppure in che misura le reti dispongono di sistemi che controllano se il lavoro fatto a livello di rete influisca sulle scuole e a livello di classe, come previsto.

Dinamica: è la rappresentazione "in movimento" della rete, che può essere continuamente ricostruita e rimodellata dalle azioni e dalle interazioni dei loro membri. Qui, la questione chiave della ricerca è: le reti si sviluppano e cambiano nel tempo? Se sì, come si verifica questo cambiamento?

Il presente lavoro è l'esito di una ricerca intervento più ampia sul tema del successo formativo nella Provincia Autonoma di Trento. Tale indagine si inserisce proprio all'interno del filone di studi precedentemente approfondito. La finalità principale è la descrizione delle strutture e del funzionamento di reti tra scuole e tra scuole e territorio di appartenenza, allo scopo di comprendere non solo gli aspetti organizzativi che li sostengono, ma anche quali sono differenti condizioni di contesto che ne favoriscono l'attivazione e la presenza nella comunità. Nello specifico l'obiettivo è lo studio delle "reti" territoriali che vedono la componente scuola come componente principale, in termini di attivazione e partecipazione, e anche in termini di contenuto (rispetto al target, gli studenti) delle attività svolte dalle reti stesse. All'interno di questo paper ci concentreremo prevalentemente su aspetti legati alla struttura, alla densità, alla centralità, alla connessione e agli scopi delle reti considerate. Le indicazioni che emergeranno, possono rivelarsi utili per studiosi e policy-maker nell'ambito educativo, per raggiungere un approccio più consapevole nella creazione e gestione di network con soggetti scolastici.

2. Metodo

La breve rassegna della letteratura appena presentata ha funzione introduttiva rispetto alle scelte metodologiche effettuate per la parte empirica del paper. Fondamentalmente l'approccio di riferimento è la social network analysis (SNA) in una prospettiva non solo strutturale ma anche relazionale (Salvini 2006; Tomei 2006).

Il disegno della ricerca pensato per l'indagine sul campo si è concretizzato in questi termini:

- Individuazione delle reti sul territorio, attraverso l'apertura di contatti con referenti privilegiati (nella maggior parte dei casi dirigenti scolastici). Complessivamente sono state identificate cinque reti ad alta partecipazione scolastica attive sul territorio.
- Realizzazione di interviste individuali ai capofila "formali" delle reti, per evidenziare ambiti e dimensioni di approfondimento successivi.
- Preparazione degli strumenti: il Questionario strutturato (item comportamentali e percettivi, test-sociometrico), basato su precedenti indagini (Colozzi 2011; Tomei 2006); Focus group di follow-up.
- Rilevazione con invio del questionario cartaceo a tutti i nodi "conosciuti" delle cinque reti considerate; successiva analisi dati e stesura report.

Con riferimento al contenuto delle interazioni nella rete, gli elementi principali emersi dalle interviste individuali ai capofila delle reti sono riconducibili alle seguenti aree tematiche: formazione continua in rete (per adulti); intercultura, accoglienza e integrazione alunni stranieri; bisogni educativi speciali e prevenzione disagio e dispersione; orientamento (a scuola, in scuola-lavoro, per la continuità curricolare, ecc.); attività formative extrascolastiche (attività pomeridiane, estive, ecc.); supporto tecnico-informatico e innovazione tecnologica; valutazione e autovalutazione di istituto.

Il questionario proposto ai nodi presenta quattro parti principali. Una prima parte dedicata alla richiesta di informazioni "socio-anagrafiche" sul nodo intervistato. Una seconda parte dedicata alle modalità di partecipazione del nodo alla rete, in termini di promozione e partecipazione alle attività da parte del nodo stesso (nove item complessivamente, di tipo oggettivo-comportamentale, misurati su scale con modalità di frequenza – spesso, qualche volta, mai – oppure con modalità categoriali – rapporti formalizzati, di tipo informale). Una terza parte dedicata alla struttura della rete, con due raggruppamenti di item: uno dedicato alla tipologia dei progetti emersa dalle interviste individuali precedentemente effettuate (per i quali veniva richiesta una selezione, se pertinente) e uno dedicato al sociogramma, basato sui lavori di Tomei su reti e partenariati (Tomei 2006) e su un progetto sul capitale sociale nelle scuole di IPRASE Trentino e dell'Università di Bologna (Colozzi 2011). In sostanza, basandoci su queste modalità tipiche di ricostruzione delle strutture relazionali dei network, è stata richiesta a ciascun nodo una stima del livello di coinvolgimento con gli altri nodi della rete su ciascuna tipologia di progetto, in una scala da 0 a 3, dove 0 = nessuna collaborazione, 1 = collaborazione occasionale, 2 = collaborazione frequente, 3 = collaborazione stabile.

3. Risultati

Delle cinque reti presenti sul territorio hanno restituito il questionario 57 “nodi” (in media più di 11 nodi per rete). In gran parte si tratta di scuole (n = 36), quindi solo in piccola parte Coop. Sociali, Enti Pubblici, Associazioni, ecc. In genere il questionario è stato compilato dal Dirigente/Direttore/Responsabile della struttura (n = 31), anche se l'altra modalità presente (un incaricato del Dirigente/Direttore/Responsabile) non è lontana dal 50%.

3.1. La partecipazione alle reti

La sezione 2 del questionario comprende una prima serie di 4 item su promozione e partecipazione del nodo alla singola rete. La chiave di lettura principale è l'incrocio tra la modalità di “presenza” del singolo nodo all'interno della propria rete (in termini di partecipazione e promozione di attività) e di rapporto con la tipologia principale degli enti/istituzioni con cui il singolo nodo opera prevalentemente (privati vs pubblici). Il grafico in fig. 1 ci consente di comprendere al meglio le “localizzazioni” dei singoli nodi in base al loro dichiarato per quanto riguarda le variabili di partecipazione (due item) e di promozione (due item). Si può notare come un discreto numero di nodi si ritrovi nel quadrante in alto a destra, che è quello in cui si trovano i nodi con punteggi più elevati di promozione e partecipazione dichiarati.

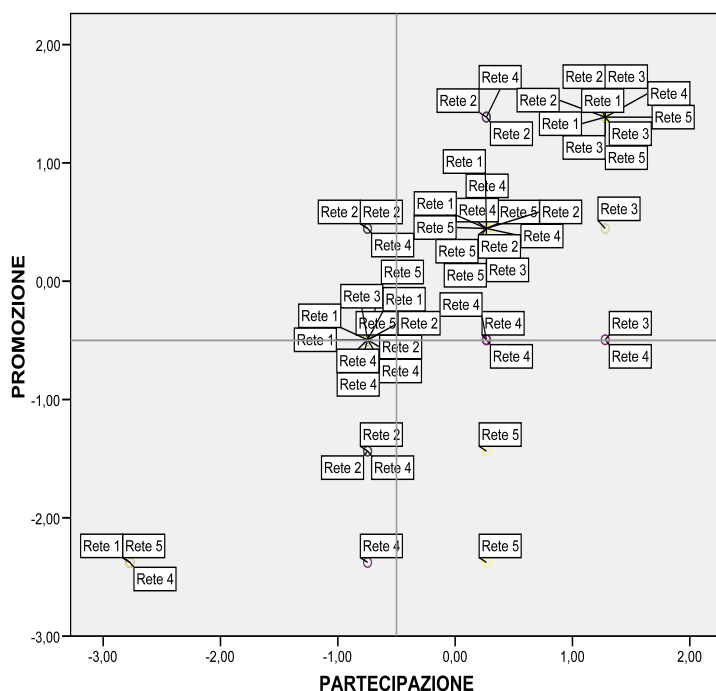


Fig. 1. Grafico di rappresentazione dei punteggi complessivi standardizzati di promozione (PROMZ) e partecipazione (PARTZ) di tutti i nodi delle reti considerate (N = 57).

Si può notare anche, d'altra parte, una presenza comunque consistente di nodi che, nel quadrante in basso a sinistra, hanno invece dei punteggi bassi sia di partecipazione che di promozione, che possiamo quindi considerare come meno "presenti" (dal punto di vista del loro dichiarato) all'interno delle reti. Le differenze nei punteggi di partecipazione e promozione, per le cinque reti considerate, non sono risultate significative (Test di Kruskal-Wallis, $p > .05$), il che significa che da questo punto di vista è probabile la presenza di un unico pattern di comportamento da parte delle reti.

Gli item successivi nella sezione 2 chiedono di esprimere la tipologia dei rapporti del singolo nodo con soggetti pubblici (definiti istituzionali) e soggetti privati. In genere la tipologia più frequente di rapporto dichiarato è quella formalizzata (ad esempio attraverso accordi scritti, convenzioni, contratti, ecc.), con l'89,5% dei rapporti dedicati con soggetti istituzionali, mentre quella di tipo informale (basata spesso su "intenzioni" più che su documenti scritti) è decisamente meno diffusa, con una prevalenza di rapporti con soggetti privati. Nelle due tipologie sembra, dunque, che la formalizzazione venga spesso richiesta per i soggetti pubblici, mentre gli approcci informali siano più caratteristici dei rapporti dei singoli nodi con soggetti privati. Il dato fa pensare, già da questa fase di informazioni descrittive, a delle reti a "misura variabile", nelle quali le zone più centrali delle reti sembrano maggiormente presidiate da scuole e enti pubblici, legati da accordi formali, mentre quelle periferiche e "di confine" (nelle quali spesso è complesso stabilire le relazioni di in & out) sono maggiormente presidiate da enti privati.

Rete	Centralità nella PAT*	Scuola	Cooperative Sociali	Enti Pubblici	Altri Enti/istituzioni private	Totale
Rete 1	4	77,8%	11,1%	11,1%	,0%	100,0%
Rete 2	2	58,3%	8,3%	16,7%	16,7%	100,0%
Rete 3	5	14,3%	14,3%	28,6%	42,9%	100,0%
Rete 4	3	81,3%	6,3%	12,5%	,0%	100,0%
Rete 5	1	61,5%	7,7%	23,1%	7,7%	100,0%
Totale		63,2%	8,8%	17,5%	10,5%	100,0%

*La misura di centralità è declinata in questo modo: 1 = più centrale, 5 = più periferico.

Tab. 1. Presenza, in percentuale, delle varie tipologie di nodi all'interno delle reti

I dati in tab. 1 consentono una prima differenziazione delle reti, in base alla tipologia di area geografica nella quale si trovano (centrale vs periferica nel territorio della Provincia Autonoma di Trento), e in base alla percentuale di nodi scolastici e non scolastici presenti al loro interno. Le reti a maggioranza scolastica sono la 1 e la 4, mentre quella in cui le scuole sono la minoranza (con una percentuale poco sopra al 14%) è la rete 3. È questa la rete in cui la partecipazione di altri enti e istituzioni private è maggiore (42,9%), anche rispetto ad altri enti pubblici coinvolti (28,6%). Si tratta della rete, come si può vedere, più periferica tra quelle considerata in questo studio (che necessariamente ha un numero ridotto di istituzioni scolastiche). Complessivamente, da un punto di vista strettamente statistico (test di indipendenza, chi-quadrato) non sembra esserci differenze nelle varie reti rispetto al tipo di nodo ($p > .05$), tranne che per la rete 3 che si differenzia, per i nodi che la compongono, dalle altre.

3.2. La struttura delle reti

Nella terza sezione, un item chiede “In quali tipologie di progetto opera l’Ente/Istituzione a cui lei appartiene? (si possono indicare più risposte)”. Ecco lo scenario emerso, in fig. 2.

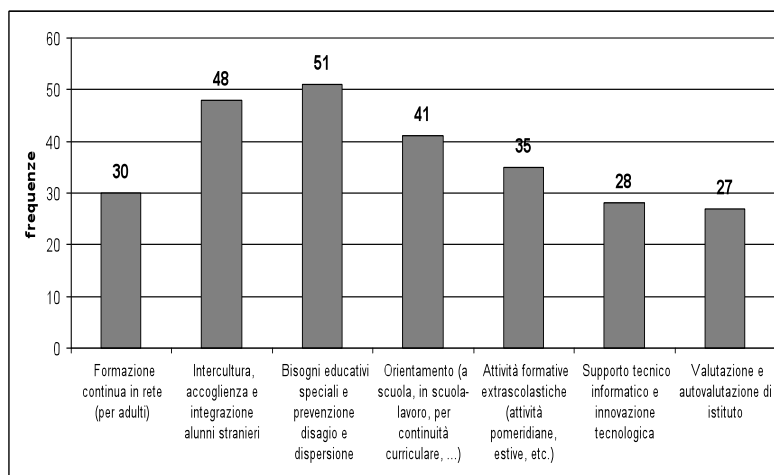


Fig. 2. Frequenze, in valori assoluti, della selezione della modalità “SI” per ogni singola tipologia di progetto proposta nella sezione 3 del questionario (N = 57); essendo possibili più selezioni l’N complessivo per ciascun item è > 57.

Sono sicuramente le attività maggiormente centrate sull’utenza principale delle agenzie educative (cioè gli studenti) quelle più frequenti, come i BES (n = 51), le attività di intercultura-accoglienza-integrazione degli alunni stranieri (n = 48) e le attività di orientamento (n = 41). Rimangono sullo sfondo, attività centrate su altri target formativi (ad esempio la formazione continua per gli adulti, n = 30), oppure su altre tematiche dell’attività scolastica come le attività di valutazione e autovalutazione (n = 27); oppure il supporto tecnico-informatico e l’innovazione tecnologica (n = 28). In una situazione intermedia si posizionano attività svolte in ambito e orario extrascolastico (n = 35). Il test di indipendenza (chi-quadrato) tra la variabile rete e le variabili per ciascuna tipologia di soggetto è significativo solo per i bisogni educativi speciali e prevenzione di disagio e dispersione ($p = .05$) e per il supporto tecnico informatico e innovazione tecnologica ($p = .044$). Ciò significa che sono proprio questi due ambiti a creare maggiori differenze tra le reti coinvolte.

Come anticipato in precedenza, in letteratura sono presenti diversi indici descrittivi delle reti sociali, anche per quanto riguarda le reti che coinvolgono in maniera massiva istituzioni e agenzie educative come le scuole (de Lima 2010). Tra le più importanti prenderemo in considerazione in questa sede i seguenti aspetti: la struttura, la densità, la centralità e il livello di connessione all’interno delle singole reti.

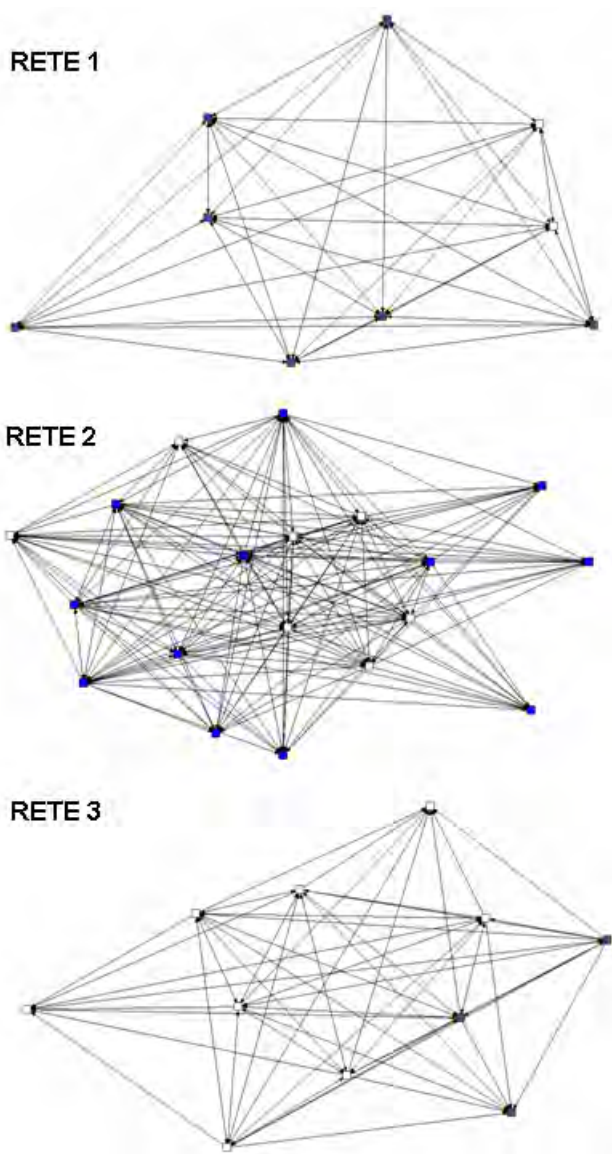


Fig. 3. Rappresentazione della struttura delle reti 1, 2 e 3 (in color SCURO le scuole, in BIANCO altri soggetti non scolastici).

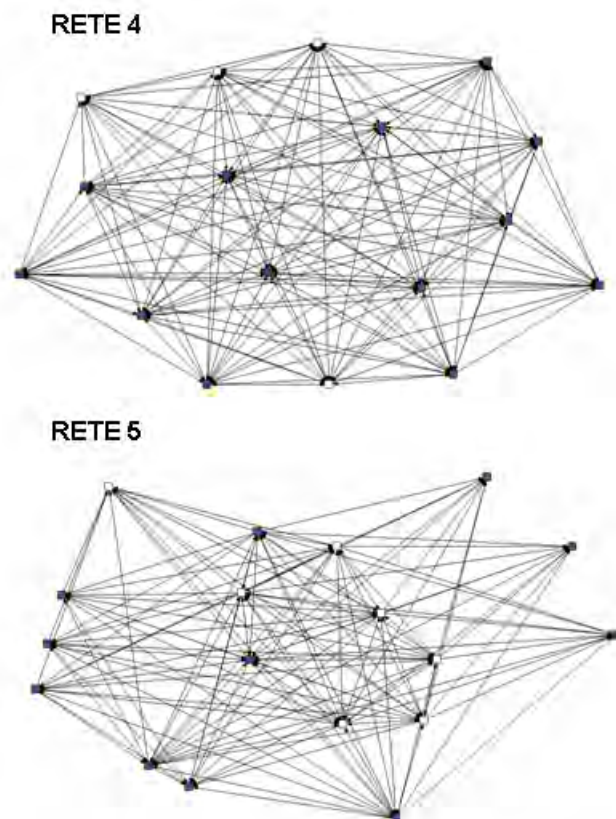


Fig. 4. Rappresentazione della struttura delle reti 4 e 5 (in color SCURO le scuole, in BIANCO altri soggetti non scolastici).

Nelle figure precedenti sono mostrati i cosiddetti “grafi”, cioè una delle modalità di rappresentazione grafica delle strutture delle reti sociali, in base ai dati sociometrici, in questo caso basati sull’entità della collaborazione tra i nodi su differenti tipologie di progetti. Le analisi sono state effettuate con il software UCINET (nella versione 6.301; Borgatti et al., 2002), mentre le rappresentazioni grafiche con l’applicativo Netdraw.

Le relazioni rappresentate riguardano tutte le tipologie di progetti considerate contemporaneamente (figg. 4 e 5). L’aspetto più interessante di questo tipo di rappresentazioni è che ci fanno capire le strutture effettive, in termini di relazioni dichiarate tra i nodi di ogni singola rete. Dal punto di vista dei tipi di nodi, in queste rappresentazioni sono stati lasciati unicamente due riferimenti: quadratino blu per le agenzie educative (scuole di ogni ordine e grado), quadratino rosso per tutte le altre tipologie di nodi (enti pubblici, associazioni, cooperative, imprese, ...). Si possono notare due tipologie di reti, ad un primo sguardo: reti decisamente sbilanciate sulla tipologia scolastica e reti più eterogenee. Nella prima tipologia rientrano sicuramente le reti 1 e 4, mentre nella seconda tipologia sembra caratteristiche le reti 2 e 5. La rete 3 è decisamente omogenea al suo interno,

ma a differenza delle altre non ha la prevalenza educativa, ma di altre tipologie di soggetti. Al di là delle tipologie di nodi, un aspetto interessante, che può introdurre un'altra tipologia di reti, è la presenza di raggruppamenti che comunicano in modalità "tutti con tutti" (cosiddetta relazione bonding), oppure reti che necessitano di nodi mediatori per favorire la relazione tra nodi differenti, e tra piccoli raggruppamenti di nodi differenti (cosiddetta relazione bridging). Ad esempio la rete 5 è un tipico esempio di quest'ultimo caso, cioè bridging, dove una serie di nodi stazionano in posizione intermedia, mettendo in comunicazione altri nodi che non comunicano tra loro. L'aspetto più interessante, ad esempio in questa rete, è che questa attività di mediazione e pivotaggio è effettuata principalmente, dai dati raccolti, da nodi non scolastici, ma da altri enti o associazioni pubbliche e/o private. In parte, una situazione simile è rintracciabile nella rete 2. Gli altri raggruppamenti appaiono in parte in termini di struttura bonding, ad esempio la rete 4, che ha un prevalenza di scuole e una forte connotazione relazionale tra tutti i nodi. Appaiono in una situazione intermedia le reti 1 e 3.

Rete	N. nodi acquisiti	Dens. media	Dens. Formazione	Dens. Intercultura	Dens. BES	Dens. Orientamento	Dens. Formazione extra	Dens. Supp. Tec. Inf.	Dens. Valutazione
Rete 1	9/9	.50	.70 (.46)	.26 (.44)	.12 (.33)	.27 (.45)	.79 (.4)	.91 (.28)	.47 (.5)
Rete 2	12/19	.83	.79 (.41)	.89 (.31)	.81 (.39)	.88 (.32)	.84 (.37)	.72 (.45)	.86 (.35)
Rete 3	7/11	.85	.89 (.32)	.71 (.45)	.74 (.44)	.81 (.39)	.87 (.33)	.99 (.11)	.96 (.19)
Rete 4	16/17	.78	.90 (.29)	.69 (.45)	.54 (.5)	.58 (.5)	.94 (.24)	.88 (.31)	.93 (.25)
Rete 5	13/18	.69	.78 (.41)	.57 (.5)	.57 (.5)	.6 (.59)	.72 (.44)	.82 (.38)	.8 (.4)

Tab. 2. Valori di densità delle reti complessivi e per ciascuna tipologia di progetti in rete (tra parentesi la deviazione standard)

Consideriamo ora alcuni indici strutturali di ciascuna rete in termini di densità, centralità e connessione, in genere definite come misure della coesione delle singole reti. Nella seguente tabella vengono riportati i valori della densità per ciascuna rete, sia in termini complessivi, che per ciascuna delle tipologie di progetti inseriti all'interno del questionario.

La tab. 2 dà una descrizione riassuntiva del livello di densità all'interno delle cinque reti considerate. È noto come questo indice possa presentare dei valori che variano da 0 a 1 (ad es. un indice di 0.70 indica che è presente il 70% di tutti i legami possibili all'interno della rete). Le differenze di punteggio di densità tra le singole reti risultano statisticamente significative (Test di Kruskal-Wallis, $p < .05$). La rete con il livello di densità più basso è la rete 1, composta da pochi nodi ($n = 9$) e caratterizzata da un alto livello di omogeneità al proprio interno, in termini di tipologie di nodi (in prevalenza scuole). Il livello più basso di densità si presenta, ad un esame dei valori su ciascun elemento progettuale, soprattutto nei BES, nell'intercultura e nell'orientamento, curiosamente i progetti più diffusi, come si è visto in precedenza (fig. 2), tra quelli individuati all'interno delle re-

ti. I valori più elevati, per questa rete, sembrano localizzarsi in attività maggiormente strumentali per la rete, ad esempio sul supporto tecnico-informatico.

In assoluto la rete più densa appare quella con ridotte dimensioni in termini di nodi (con un teorico di 11 nodi e un effettivo di 7), non centrata sulle scuole, e con una situazione intermedia tra la struttura relazionale bridging e bonding. È la rete, la 3, che riesce a trovare un buon bilanciamento tra focus interno e esterno della scuola: se la densità è alta per attività strumentali, lo rimane in termini soddisfacenti anche per quelle attività maggiormente centrate sullo sviluppo e il supporto degli studenti. Ricordiamo che questa rete è la più periferica rispetto al territorio della Provincia Autonoma di Trento. Dall'altra parte, la rete che in assoluto investe di più sul supporto agli studenti, è la rete 2, che ha grandi dimensioni (19 nodi teorici), con centratura sulla scuola, una buona presenza di attori extra-scuola, e soprattutto una relazione bridging, con mediazioni gestite prevalentemente da nodi extrascolastici. Tale rete è una delle più centrali nel contesto locale.

Vediamo ora le misure che riguardano la centralità all'interno dei singoli network, considerando la Centralità come interposizione (l'indice utilizzato è il Network Centralization Index), e le misure di coesione del network come la connettività. La betweenness indica la frequenza con cui ogni singolo nodo si trova nel percorso più breve (geodetica) che collega ogni altra coppia di nodi. Indica quanto un nodo è intermediario tra altri due nodi all'interno di un gruppo. Come misura di connettività ne utilizzeremo una basata sul numero dei legami che devono essere rimossi per disconnettere il network (l'indice utilizzato è il Point Connectivity). Da un punto di vista statistico, le differenze sugli indici di centralità e connettività tra le varie reti non risultano significative (Test di Kruskal-Wallis, $p > .05$).

Rete	Network Centralization Index	Point connectivity
Rete 1	16.76%	4.58
Rete 2	2.78%	4.58
Rete 3	2.34%	3.96
Rete 4	.91%	9.69
Rete 5	3.52%	5.59

Tab. 3. Misure di Centralità delle reti (Network Centralization Index) e del livello di connettività (Point Connectivity)

In tab. 3 possiamo notare comunque una differenza consistente per quanto riguarda le misure di centralità tra il primo network e i restanti quattro. La prima rete ha un indice di centralizzazione decisamente più elevato rispetto agli altri, questo significa che una piccola porzione di nodi fungono da intermediari rispetto agli altri (nello specifico, sono 2 su 9 e non si tratta di scuole). La rete 4, che ha il livello di centralità più basso, ha invece un discreto numero di nodi centrali, anche se con un livello di centralità basso ciascuno, quindi significa, come già visto nello studio sulle strutture attraverso i grafi, che non esistono dei veri e propri sottogruppi.

Una delle reti più interessanti, dal punto di vista della struttura emersa attraverso i grafi, è la 5 che, come si ricorderà, aveva degli evidenti elementi di intermediazione al proprio interno, di natura non scolastica/educativa. In effetti, no-

nostante il livello di centralità contenuto, ci sono almeno sei nodi con un livello di centralità sopra la media (due particolarmente sopra media, per la precisione almeno due deviazioni standard al di sopra), e la maggior parte di questi non sono, appunto scuole.

La rete con il livello di connettività maggiore appare sicuramente la 4, quella con il valore inferiore la rete 3, che quindi risente prima e in modo maggiore dell'esclusione di alcuni nodi, in termini di centralità: ne bastano quasi quattro in media, per eliminare le comunicazioni tra le coppie di nodi. La rete che invece riuscirebbe a gestire al meglio l'esclusione di nodi è la rete quattro, dove in media ci vuole l'esclusione di circa 10 nodi per ottenere una rottura delle relazioni tra le coppie di nodi. Per commentare al meglio questi estremi, in termini di connettività, possiamo ritornare alla rappresentazione della quarta rete che si presentava invece come un unicum bonding di grandi dimensioni in cui la maggior parte dei nodi comunica con i restanti, soprattutto nell'ambito educativo/scolastico. La fitta trama di relazioni al proprio interno, con una (micro) centralità diffusa e fluttuante sulla maggior parte dei nodi, fa sì che la rete possa comunque funzionare, in termini relazionali, anche se dovessero all'improvviso avere minore presenza un discreto numero di nodi (addirittura circa la metà). Si tratta quindi di una rappresentazione in termini di legami forti, che danno il loro supporto e contributo all'interno della rete nel suo complesso, cioè su tutti o sulla maggior parte dei nodi. La letteratura ha ampiamente sottolineato l'ambivalenza di questa tipologia di legami, che se da una parte possono creare maggiore sostegno sociale, dall'altra danno però un forte controllo normativo all'interno delle stesse reti, ma soprattutto riducono drasticamente la propensione all'innovazione e al cambiamento. Questo accade, con una certa frequenza, anche all'interno di reti a base educativa (Busher & Hodgkinson 1996).

4. Discussione e conclusioni

Per riassumere, possono essere indicati i seguenti punti in termini di conclusioni rispetto ai dati raccolti.

Le reti analizzate sono in genere composte da un numero "teorico" di nodi piuttosto elevato (fino a 19), ma la partecipazione effettiva non sempre corrisponde al totale teorico.

In genere le reti si dichiarano molto attive sul territorio, in termini sia di promozione che di partecipazione alle attività. Le attività sono maggiormente "partecipate" con enti e istituzioni di tipo pubblico, più che di tipo privato (e in questo ultimo caso aumenta il grado di formalità della rete). In genere le reti si compongono con soggetti "simili" (ad es. scuole con scuole), più che tra soggetti "diversi". In termini di finanziamenti, l'Amministrazione scolastica della Provincia di Trento prevale, anche se è presente una discreta quota di finanziamenti privati/non provinciali. La cura delle reti (in termini di competenze di gestione e "manutenzione") è dichiarata in termini soddisfacenti. Vengono dunque svolte attività di formazione sul lavoro in rete e sulle pratiche di gestione delle reti, in maniera abbastanza frequente. Le reti dichiarano principalmente di agire nelle aree tematiche Intercultura, BES e Orientamento, quindi con un focus centrato sui ragazzi, sulle aree problematiche e sui momenti di transizione. I casi presentati indicano come i maggiori livelli di coesione della rete si ottengono aumentando i livelli di eterogeneità, lavorando, tra i nodi, su diversi ambiti di interesse.

Rete	Centralità nella PAT*	Densità media	Focus	Centralità interna	Connessione
Rete 1	4	Bassa	Esterno	Molto alta	Media
Rete 2	2	Alta	Interno/Esterno	Bassa	Media
Rete 3	5	Alta	Interno/Esterno	Bassa	Bassa
Rete 4	3	Alta	Esterno	Molto bassa	Molto alta
Rete 5	1	Media	Esterno	Bassa	Media

*La misura di centralità è declinata in questo modo: 1 = più centrale, 5 = più periferico.

Tab. 4. Sintesi degli elementi caratteristici delle cinque reti in termini di focus, densità, centralità e connessione

Un ulteriore modo per riassumere le informazioni raccolte fino ad ora può essere quello proposto nella tab. 4. In base a questo schema possono essere individuate due reti tendenzialmente simili (la 2 e la 3) che hanno una densità alta, un focus su entrambi i fronti (esterno e interno), una centralità bassa e una connessione medio/bassa. Si tratta di due reti con caratteristiche strutturali differenti, come si è visto, ma con delle performance relazionali simili. Si tratta però di reti che hanno un focus esplicitamente rivolto sia all'interno che all'esterno della scuola e che, probabilmente, possono avere al proprio interno dei livelli di innovazione molto ampi perché rivolte a più tematiche contemporaneamente. Sono reti che sfruttano al meglio le attività di mediazione, mantenendo comunque un basso livello di centralità. Le altre reti, con modalità differenti, appaiono focalizzate soprattutto su un focus esterno (formazione degli adulti, valutazione, supporto tecnico-informatico), che raggiungono però con livelli di densità molto variabili (dal basso all'alto). Lo stesso discorso vale per la centralità e la connessione.

L'andamento inversamente proporzionale del rapporto tra densità e centralità è confermato dall'indice di correlazione calcolato tra le due variabili, pari a -0.346 ($p < .01$). Dunque le reti molto dense, sono anche quelle meno centralizzate (ad esempio la rete 4), oppure viceversa quelle poco dense sono quelle più centralizzate (è il caso ad esempio della rete 1). Sempre dal punto di vista correlazionale non ci sono indicazioni significative sul rapporto tra gli indici di partecipazione e di promozione, approfonditi nella prima parte del report, e i livelli di coesione e densità.

Anche se in maniera non significativa, la centralità è correlata negativamente sia con la partecipazione che con la promozione di attività dei singoli nodi all'interno della rete.

Questi dati, e le relative interpretazioni, possono essere agevolmente confrontati e approfonditi con delle indicazioni di "prima mano" proveniente dalle persone che direttamente animano le singole reti. Per questo sono stati effettuati due focus-group di follow-up su due reti, in particolare la rete 1 (come esempio di rete piccola e scarsamente densa) e la rete 4 (come esempio di rete densa, ma focalizzata prevalentemente sull'esterno). I focus-group, della durata di circa 2 ore ciascuno e coordinati da due ricercatori, sono stati trascritti e analizzati nel loro contenuto saliente, i cui elementi emergenti sono stati sintetizzati in tab. 4.

Rete 1	Rete 4
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coesione: se i problemi di coesione ci sono già di partenza all'interno dei singoli nodi, sarà allora problematico fare in modo che lo stesso nodo diventi parte di una rete più ampia, o entri in relazione con altri nodi. ▪ Stabilità delle reti, soprattutto nelle prime fasi di azione, per quanto riguarda la cura di ruoli e funzioni, piuttosto che la personalizzazione di queste ultime. ▪ Conoscenza delle caratteristiche dei singoli nodi, la cosiddetta "realtà delle scuole": in questo caso viene sottolineata la presenza spesso di un "sentito dire", più che di una attività sistematica di diffusione costante di informazioni sulla rete. ▪ Importanza dello scambio di informazioni, legato alla differenziazione delle funzioni all'interno della rete. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attenzione per i nodi della rete come elementi fondamentali per il suo funzionamento. ▪ I nodi non hanno una funzione indifferenziata, ma hanno delle precise aree di interesse ed esprimono, appunto, una sorta di leadership condivisa. ▪ Richiami all'impegno e all'investimento di ciascun nodo per l'attività più ampia della rete, anche se la focalizzazione delle tematiche (prevalentemente interna, quindi sui ragazzi e i loro problemi), non sempre corrisponde con le informazioni raccolte con la parte quantitativa dell'indagine.

Tab. 5. Sintesi degli esiti dei focus group effettuati con i referenti delle reti 1 e 4

Le dimensioni principali considerate nell'analisi delle cinque reti, densità, centralità e connettività, possono contribuire alla comprensione del funzionamento delle stesse reti per poterne evidenziare, successivamente, eventuali situazioni critiche, oppure potenzialità di sviluppo. Un elemento da considerare è sicuramente il grado di densità del singolo network, come evidenziato ampiamente dalla letteratura, anche in ambito educativo (de Lima 2010). Da questo punto di vista, alti livelli di densità possono suggerire altrettanto elevati livelli di integrazione e connessione dei nodi (si parla a questo proposito di network "densi"). In realtà, spesso, l'identificazione e lo studio dei nodi "pendenti", che rimangono cioè isolati, o in rapporto con pochi altri nodi, può essere utile per la comprensione delle difficoltà che il network sta veramente vivendo, spesso al di là dell'immagine pubblica positiva che si tende a dare forzatamente a qualsiasi tipologia di rete.

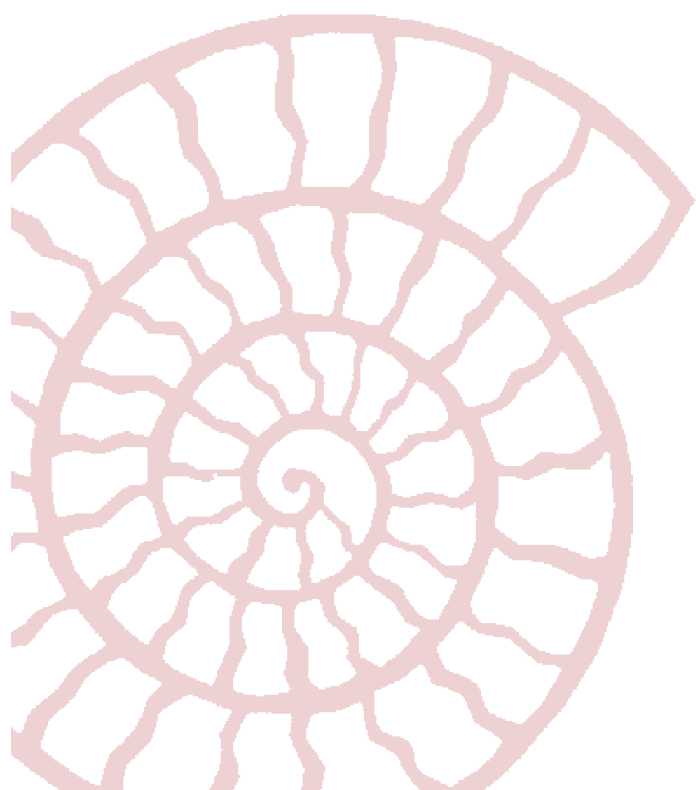
A questo si associa sicuramente un livello ottimale di decentralizzazione, che diventa importante anche e soprattutto per comprendere le dinamiche di gestione e diffusione del potere all'interno delle stesse reti. La tematica del potere è stata spesso elusa nello studio dei network educativi (Hargreaves & Fink 2006). Una delle considerazioni più rappresentative è dedicata ai network fortemente centralizzati, che sembrano come dei club o dei gruppi con una netta gerarchia relazionale verticale al proprio interno (de Lima 2010).

Un ultimo elemento è legato al livello di connessione all'interno della rete. Ci si trova davanti alla frammentazione di una rete quando ci sono sotto-gruppi con livelli di coesione elevati al proprio interno. Proprio una delle reti approfondite attraverso i focus-group (la rete 4) ha avuto un rating molto elevato per quanto riguarda la connettività al proprio interno. Non a caso, nelle trascrizioni del focus-group ritornano gli elementi di focalizzazione sui nodi della rete, e sull'importanza delle relazioni.

Per concludere, come sottolinea de Lima (2010), un modo ottimale per studiare le reti che coinvolgono scuole è un buon mix tra elementi strutturali e elementi di processo, anche per capire quali possono essere gli esiti di una determinata struttura della rete. Ad esempio, una possibile evoluzione di questi studi potrebbe essere fatta con l'analisi dei rapporti tra strutture di rete e successo formativo (Colozzi 2011).

Bibliografia

- Andrews, K. & Rothman, M. (2002). Cultivating innovation: How a charter/district network is turning professional development into professional practice, *Phi Delta Kappa*, 83(7), 507–512.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. MA: Analytic Technologies, Harvard
- Borgatti, S.P. & Foster, P.C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991–1013.
- Busher, H. & Hodgkinson, K. (1996). Co-operation and tension between autonomous schools: A study of interschool networking. *Educational Review*, 48(1), 55–64.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Blackwell.
- Chapman, J. & Aspin, D. (2003). *Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform*, in B. Davies & J. West-Burnham (Eds.). *Handbook of educational leadership and management* (pp. 653–659). London: Pearson/Longman.
- Colozzi, I. (Eds.), (2011). *Scuola e capitale sociale*. Trento: Erickson.
- De Lima, J.A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1–21.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salvini, A. (Eds.), (2006). *Analisi delle reti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Tomei, G. (2006). *Dentro la rete. Considerazioni ed esperimenti in direzione di un approccio riflessivo alla SNA*. In Salvini A. (Eds.). *Analisi delle reti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Woolcock, M. (2000). *Using Social Capital: Getting the Social Relations Right in the Theory and Practice of Economic Development*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



La teoria della letteratura come didattica: un esempio borgesiano di knowledge transforming

Theory of literature as didactics: a Borges-style example of knowledge transforming

Anna Guzzi
Università della Calabria
annagzzi@yahoo.it

ABSTRACT

This paper examines the relationship between theory of literature and didactics, by using both the pragmatic perspective of Peirce and the new scientific model of Paul Feyerabend. It draws on the idea that man could create meaning and make reference to the world in many different ways. The aesthetic insight given on the most various and different doctrines nowadays poses the problem of the didactic value of humanities, thus raising two questions: what is the value of knowledge of ideologies or concepts that are represented and transformed by poetic and narrative imagination? Does Borges—who is a master in such aesthetic practice—reduce knowledge to a set of abstract metaphors that are parted from perceptible reality, or could we find in him another possible path, which is a new way of conceiving reason and logics?

Questo saggio analizza il rapporto tra la teoria della letteratura e la didattica, utilizzando una duplice chiave interpretativa: il pragmatismo di Peirce e la filosofia della scienza di Paul Feyerabend. Il suo nucleo essenziale è nell'idea che l'uomo costruisca il significato attraverso molteplici modalità referenziali. Una di esse è la rielaborazione estetica delle conoscenze più svariate che pone il problema di quale sia, oggi, il valore delle scienze umanistiche, suscitando due interrogativi: qual è il valore conoscitivo di ciò che viene rimodellato dall'immaginazione poetica e narrativa? Lo scrittore argentino Borges, maestro in questa pratica estetizzante, riduce ogni sapere a un insieme di metafore astratte, separate dalla realtà sensoriale, concreta, o esiste un'altra via percorribile, un altro modo di pensare la ragione e la logica?

KEYWORDS

Theory, Didactics, Aesthetic insight, Interdisciplinarity.
Teoria, Didattica, Visione estetica, Interdisciplinarietà.

Premessa

Questo saggio intende analizzare il modello di creatività logica e interdisciplinare che percorre la produzione dello scrittore argentino Jorge Luis Borges nella convinzione, già di Daniel Balderston, che borgesiano non sia sinonimo di vuoto e *nonsense* (Balderston 2002, 1).¹ Nelle opere dello scrittore argentino, infatti, la memoria diventa un'alchimia immaginativa, trasformando saperi eterogenei in un linguaggio narrativo capace di evocare la ricca portata simbolica. Borges è *l'animal symbolismum* di Cassirer, colui che vive in un contesto mediato da valori e significati che egli stesso concorre a elaborare, ricorrendo al mito, alla religione, all'arte, alla scienza (Guglielmi 2011, 80).² Il concetto, poi, non può non richiamare alcuni aspetti del costruttivismo, in particolare, il passaggio conoscitivo da una prospettiva ontologica, sempre protesa verso un esterno da catturare o rappresentare, a un'idea di elaborazione attiva del reale. Il fatto che «i dati osservativi sono sempre già carichi di teoria (*theory-laden*) [...]» (Cosentino 2002, 27) avvicina, poi, l'epistemologia costruttivista a uno degli assunti del presente contributo: l'impossibilità di tracciare un confine troppo netto fra sapere teorico e pratica. Peirce stesso, d'altronde, ha precisato come il più semplice dei dettagli sensoriali sia costruito e come l'uomo debba ricorrere a un'ipotesi perfino nel riconoscimento di un colore (Peirce 2003, 441-442).

In questa archeologia borgesiana del sapere l'occhio estetico anima un'estrema varietà di modelli culturali, dando loro esistenza concreta, ma anche svelandone i punti deboli attraverso una serie di fratture tra la superficie visibile delle parole e il non-detto che si apre alle loro spalle. Il metodo di Borges, se è legittimo parlare di metodo, potrebbe somigliare a una provocazione maieutica che miri a suscitare interrogativi, anche evocando posizioni collidenti tra loro. Esso sviluppa quel golfo della molteplicità potenziale alla quale, secondo le *Lezioni americane* (Calvino 1993, 102), ogni scienza deve attingere, se vuole mantenersi vitale. L'orizzonte antropologico si allarga, in questo caso, fino a comprendere non solo ciò che è, ma anche ciò che avrebbe potuto essere e non è stato. Va da sé che tali potenzialità non siano racchiuse in rigorose procedure dimostrative e argomentative. È qua evidente la chiave dell'interesse che Borges suscita o dovrebbe suscitare in chi si occupi di didattica e si ponga il problema di come rendere accattivante una disciplina, senza banalizzarne i contenuti, da vero professionista riflessivo «in grado di capire i cambiamenti in atto nel contesto sociale per innovare il proprio modo di insegnare, formare, educare, mettendo a confronto le teorie pedagogiche con l'esperienza [...]» (Malizia, Nanni 2010, 1065). Anche se Borges, in effetti, appare come un «educatore *malgré soi*» (Isidori 2008, 11), visto che le implicazioni pedagogiche della sua opera non sono esplicite, vale la pena imboccare questa direzione di ricerca.

- 1 Il saggio di Balderston critica, appunto, l'idea che l'enciclopedismo di Borges, il suo attingere a piene mani dalle conoscenze più varie, sia solo esercizio di erudizione.
- 2 Guglielmi è un teologo che analizza la filosofia del canadese B.J.F. Lonergan, cogliendone il carattere moderno proprio nella sensibilità per ciò che allontana l'uomo da una ragione asfittica, mutilata che non tiene in debito conto tutte le dimensioni dell'esperienza umana (affettiva, sociale, storica ecc.). In questa direzione, diventa incisiva anche l'esperienza artistica che non ha fini utilitaristici, ma apre orizzonti inediti con modalità formali e semantiche distinte rispetto al linguaggio ordinario, informativo, scientifico. Certo, occorre, qui, ricordare come la scrittura borgesiana relativizzi la differenza tra le varie tipologie linguistiche.

Circoscrivo la mia analisi ad alcuni testi poetici e al racconto *La forma de la espada*, compreso nella silloge *Ficciones* che, in Italia, compare nel 1944 per le edizioni Einaudi. La linea interpretativa comprenderà due biforcazioni: una risalita a Peirce, al ritmo creativo ed ermeneutico delle abduzioni, la seconda va ascritta allo storico della scienza Paul Feyerabend. Se il primo ha aperto la strada a una valutazione retorica del ragionamento abduttivo, Feyerabend rovescia gli assunti empirici della scienza moderna, mostrando come essa possa procedere anche per contro-induzione, tralasciando i dati osservativi più immediati. Queste due tracce epistemologiche disegnano, pertanto, una retorica della finzione, capace di ricostruire il modo in cui una determinata cultura vede il mondo. Nel caso di *La forma de la espada*, bisognerebbe parlare di un intersecarsi di culture diverse che entrano, simultaneamente, nel corto circuito dello spazio narrativo: l'idealismo romantico, di matrice ottocentesca, da una parte, il materialismo dialettico, di derivazione marxista, dall'altra.

1. Creatività della teoria e pietas letteraria

Feyerabend, già citato in Premessa, chiama in causa la teoria della letteratura, poiché, in *Contro il metodo*, taglia il filo che lega la scienza alle apparenze empiriche e sperimentali, evidenziando come il progresso scientifico possa avvenire anche tramite strategie non lineari. Tra di esse emergono dinamiche stilistico-letterarie. La rete metaforica di un testo può, infatti, esprimere in anticipo idee che stentano a diffondersi in un certo contesto storico per i motivi più vari o per la presenza di censure culturali, religiose, psicologiche ecc. Galileo, in fondo, scommette sulla nuova visione, rivelata dal telescopio, non visibile a occhio nudo. È già questo un filo che unisce il discorso teorico alla genesi di un'ipotesi scientifica e alla stessa capacità letteraria di prescindere dagli automatismi quotidiani, meccanici, consueti. La letteratura è una comunicazione peculiare. Basti un esempio: le onde trasmesse da una radio e convertite in messaggio da un destinatario, in base a un codice condiviso con il mittente, fanno anch'esse parte di un processo comunicativo. Ma il messaggio può prescindere da un interlocutore fisicamente o idealmente presente, lì dove il discorso letterario presuppone sempre la rielaborazione di un io che lo riceve, benché possa esserci un'asimmetria più o meno forte tra gli attori del processo e benché i punti di riferimento dell'autore possano divergere rispetto a quelli del lettore (di qui il bisogno dell'esegesi, del commento, come strumento atto a favorire la comprensione e l'interpretazione, superando eventuali differenze linguistiche, culturali, storiche ecc.). Letteratura e teoria non possono, quindi, accontentarsi del già dato. Inoltre, il sapere teorico, come dicevamo, non è sempre una forma speculativa astratta. Nelle radici filosofiche del termine è presente l'idea della visione, dell'*eidōs*: il concetto arcaico, lo schema che riunisce dati sensibili affini. L'*eidōs* non riguarda solo il piano logico-linguistico, poiché è una visione simultanea di nessi molteplici, un sapere integrale, valorizzabile proprio dalla polisemia figurale del testo letterario.

In Borges il discorso teorico esiste solo nelle forme creative di una memoria che trasforma, contemporaneamente, un unico dettaglio in generi testuali e in saperi diversi. Il teorico della letteratura, pertanto, non esiste senza l'enciclopedismo che il dibattito critico su Borges ha, spesso, ricondotto alla tendenza classica, umanistica, della sua scrittura dove si incrociano filosofie orientali, miti nordici e pagani, credenze religiose ecc. È come se queste ibridazioni delineassero

una città semi-nascosta, prodotta dalla circolazione di ogni sapere, anche di quello ideologico. L'abduzione potrebbe ben costituire il filo logico che unisce queste 'isole' conoscitive, disperse nella vastità dell'erudizione borgesiana. Certo, sarebbe una linea spezzettata che procede per salti e discontinuità perché, in questo tipo di ragionamento, si giunge alla conclusione per congettura, in modo problematico. Questo aspetto altera i parametri del discorso lineare, impedendo di identificare la logica solo nella separazione vero/falso.

È in gioco lo stesso potere di pensiero della letteratura (ivi, 4)³ e il ruolo che, in futuro, avranno le scienze umanistiche, troppo spesso confinate nella disutilità da una logica di mercato. In realtà, proprio le *humanae litterae* forniscono quella capacità ermeneutica selettiva, necessaria a orientarsi in un universo complesso. A tal proposito, è utile evidenziare come possa esistere un'etica letteraria, colta nella capacità di sottrarre il mondo «alla logica del pensiero unico, alla razionalità strumentale, al pensiero calcolante» (Menzio 2012, 24).⁴ La *pietas* letteraria, il suo tempo lento, opposto alla rapidità consumistica, risiede in una memoria che, secondo la lezione di Walter Benjamin, può valorizzare quegli elementi marginali che non trovano collocazione nel processo economico.

1.1. Lo stile congiuntivo della logica nell'onomastica di Borges

Dopo aver definito, nelle pagine precedenti, la chiave interpretativa del saggio, è opportuno darne un'applicazione pratica, analizzando il testo narrativo prescelto. Nello specifico, si tratta di far emergere il processo abduittivo che genera il racconto, diventando il doppio 'immaginifico' di una visione del mondo. Questo livello di analisi converge, quindi, verso la ricchezza della memoria borgesiana, verso i processi di riscrittura dai quali nasce l'opera. L'estensione logica di cui si parlava nella Premessa non è, pertanto, legata alla capacità di dedurre una conclusione da sparsi indizi empirici, come avviene tradizionalmente nell'induzione e nel suo corrispettivo in letteratura: il genere poliziesco. Al contrario, è la scoperta del legame più significativo tra ciò che è letterario e ciò che non lo è. In questo *trait-d'union* risiede l'attualità pedagogica della finzione borgesiana che si serve sempre dell'"altro" come cifra del discorso estetico, secondo uno scambio biunivoco. È quanto avviene, per esempio, con la mappa paradossale del testo *Del rigor en la ciencia* (Borges 1984-1985, 1253), proiezione, sul piano fantastico, di un cambiamento geografico e spaziale che, dalla scoperta dell'America fino al villaggio globale di Luh-

3 Vale la pena riportare le parole dello scrittore sulla singolarità della letteratura: «La mia fiducia nel futuro della letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare coi suoi mezzi specifici».

4 È interessante notare come Menzio distingue fra il concetto di complessità, ancora riconducibile a una logica, a una forma di armonia, e quello di molteplice. Quest'ultimo, infatti, richiama la frammentazione esasperata di una tarda modernità in cui la conoscenza letteraria è puntiforme, nel senso che raccoglie punti di orientamento, nodi significativi presenti sulla superficie del mondo, staccandoli dal contesto continuo, confuso a cui appartengono per liberarne le potenzialità più profonde. Questi nuclei puntiformi sembrano una versione leggera della sintesi. Sul piano didattico, appare suggestiva l'idea di un apprendimento letterario che, pur non potendo costruire mappe esaustive, sia capace di aprire gli studenti a uno spessore più profondo delle cose attraverso la liberazione di questa molteplicità.

mann, si è tradotto nell'attuale impossibilità di riprodurre, sul piano cartografico, lo spazio. In un mondo, infatti, privo di riferimenti spaziali e mentali precisi, erede dell'antico labirinto, «è evidente solo l'attività *produttiva* della mappa che genera il proprio territorio e coincide con esso» (Forleo 2012, 23).⁵

Ma veniamo al racconto *La forma de la espada* dove una dialettica culturale, che tenterò di delucidare in seguito, si oggettiva nello spazio labirintico di un edificio. Il protagonista della narrazione è un rude proprietario terriero, chiamato l'Inglese della Colorada. Sul suo volto spicca una cicatrice, indizio corporeo intorno al quale ruoterà la soluzione dell'enigma narrativo:

«Le cruzaba la cara una cicatriz rencorosa: un arco ceniciento y casi perfecto que de un lado ajaba la sien y del otro el pómulos» (Borges 1971, 137).

L'ipallage di una *cicatriz rencorosa* rileva la cifra emotiva del personaggio, anticipando la causa del suo agire. È Borges stesso a registrare, inizialmente, voci e aneddoti legati all'uomo misterioso. La narrazione imita, quindi, la natura orale ed epica dei racconti primitivi, creando una falsa oralità. Mima, inoltre, al suo interno il movimento teorico che incrina credenze note e orizzonti consueti, inserendo un passaggio di soglia: l'esornazione di un fiume che, secondo un archetipo biblico, isola il Borges *agens*, costringendolo a trascorrere la notte nella proprietà dell'Inglese. Questo evento introduce il personaggio nell'universo dell'alterità e sospende le relazioni quotidiane. È dopo tale passaggio, infatti, che il lettore apprende come il soprannome Inglese della Colorada sia, in realtà, un falso, poiché Vincent Moon viene dall'Irlanda. L'onomastica ironica di Borges riunisce due nazionalità opposte, anticipando quella *coincidentia oppositorum* che connota più livelli narrativi, fino all'identificazione tra vittima e impostore. Occorre, inoltre, ricordare che la parola Colorada suggerisce proprio il pathos e la polisemia della retorica.

Nella Colorada, Borges ascolterà la vicenda enigmatica della cicatrice dalla voce stessa di Vincent Moon che si presenta come eroe della storia, benché sia il traditore:

«- Le contaré la historia de mi herida bajo una condición: la de no mitigar ningún oprobio, ninguna circunstancia de infamia» (ivi, 139).

L'ambientazione storica è quella delle lotte per l'indipendenza dell'Irlanda. La prospettiva rovesciata agisce come una maschera provvisoria che consente al personaggio infame di identificarsi con quell'«otro, el que más valía» che «murió en el patio de un cuartel en el alba, fusilado por hombres llenos de sueño [...]» (ivi, 139). L'identificazione non è, però, totale perché Moon riesce ancora a distin-

5 Paradossalmente, per la studiosa, proprio la perdita moderna delle certezze determina la geometria intransigente che caratterizza la descrizione dello spazio utopistico e, aggiunge, pensando a Borges, fantastico. Quest'ultimo, infatti, è un non-luogo che, proprio perché appartenente alla trama indefinita dell'immaginazione, necessita di una mappatura precisa, in grado, all'apparenza, di controllare e gestire il caos. Una mappa simile, però, iper-geometrica, prende il sopravvento sulla realtà che non esiste più. In questione, sul piano epistemologico, è il passaggio da un'idea di corrispondenza copia/realtà a un'idea di coincidenza.

guere ciò che è 'altro' da lui: il suo piano rientra in un lucido calcolo, in uno stragemma (Guzzi 2009, 169);⁶ esso non è, cioè, *unheimlich*, perturbante, secondo il noto concetto di Freud. Il racconto di Borges appare, quindi, più meta-fantastico che fantastico, nel senso che si distacca dai procedimenti proiettivi ottocenteschi, per oggettivare una tecnica tipica del genere: quell'unione dei contrari che, nello stadio dell'Immaginario di Lacan (Lacan 1966, 238-241),⁷ comprende i doppi, i sosia, le simmetrie, tutte le situazioni in cui l'io non si percepisce come entità diversa rispetto al suo simile, sviluppando reazioni aggressive. L'aspetto oscuro della logica dei correlativi, «una violazione e una smentita del principio di non-contraddizione» (Bottiroli 2006, 160), è vicino alla somiglianza perturbante di cui stiamo parlando. I correlativi, infatti, sfuggono alla rigida opposizione tra vero e falso. Per semplificare, è possibile ricorrere a un esempio, evocando anche i registri o stili del ragionamento: se uno stile separativo di pensiero non potrà mai giustificare logicamente l'associazione simultanea di due elementi linguistico-concettuali opposti, applicati allo stesso oggetto di riferimento (infame/traditore), non avviene così per uno stile congiuntivo di pensiero. Quest'ultimo è estraneo alla logica formale e consente di legittimare anche le unioni paradossali non per motivi storici, ma per motivi che risiedono nella dinamiche dell'inconscio. La giustificazione dell'unità eroe/traditore non è legata a cambiamenti empirici, contestuali, che potrebbero trasformare il primo elemento nel secondo e viceversa. Essa riguarda, invece, la polivalenza dell'inconscio dove una cosa può, contemporaneamente, rappresentare altro, secondo una convergenza con le strategie figurali di un testo letterario.

Borges non amava la psico-analisi. Nei suoi riferimenti alla polisemia semantica, predilige il richiamo all'algebra dei sogni (Borges 1976, 108-109)⁸ o la pronuncia magica della poesia dove il nome Thor implica un'ambiguità originaria: l'uomo primitivo che pronunciava quel nome, evocava simultaneamente il tuono e il dio del tuono. Nel racconto, questa pronuncia mitica viene ristabilita attraverso il nome suggestivo del personaggio, Moon, mentre, a livello fonico, le allitterazioni in 'c' (*cruzaba, cara, cicatriz, ceniciento, Colorada* etc.) sembrano mimare vivamente l'oggetto-cicatrice, la forma della spada appunto. Per chiarire questo punto, è bene citare un passo che precisa la natura della polisemia poetica:

- 6 In tal senso modifico l'interpretazione che avevo dato nel libro *La teoria nella letteratura: Jorge Luis Borges* dove mi sembrava che la tecnica di Moon mettesse in risalto un problema di identità lacerata e servisse a compensare la propria incapacità di agire durante le azioni militari.
- 7 È ne *La chose freudienne* che Lacan descrive le tre fasi che segnano lo sviluppo dell'io: il reale, l'immaginario e il simbolico. Il nostro riferimento, in particolare, è alla seconda fase, quando il bambino cerca di costruire una personale identità attraverso relazioni di somiglianza. In tale stadio l'altro può essere ridotto a una proiezione dei propri desideri, secondo modalità anche aggressive. L'accesso all'alterità intersoggettiva vera e propria avviene, invece, durante lo stadio simbolico.
- 8 L'algebra onirica è applicata da Borges al *Marble Faun* di Hawthorne: «Desde el punto de vista de la razón (de la mera razón que no debe entrometerse en las artes) el ferviente pasaje que he traducido es indefendible. La grieta que se abrió en la mitad del Foro es demasiadas cosas. [...] Es un símbolo multiple, un símbolo capaz de muchos valores, acaso incompatibles. Para la razón, para el entendimiento lógico, esta variedad de valores puede constituir un escándalo, no así para los sueños que tienen su álgebra singular y secreta, y en cuyo ambiguo territorio una cosa puede ser muchas. Ese mundo de sueños es el de Hawthorne».

«Immagino che, quando Shakespeare scrisse questi versi, si riferisse a entrambe le lune. Aveva in mente la metafora «la luna, la Regina Vergine» e, al contempo, credo non potesse evitare di pensare alla luna in cielo. [...] *Sentiamo* i versi prima di scegliere l'una, o l'altra o entrambe le opzioni» (Borges 2000, 83).⁹

La poesia è, pertanto, *theorein*: il suo gesto visivo implica una conoscenza. Per Shakespeare, nella lettura di Borges, la luna è, insieme, Diana, la castità e la regina, al punto che non è possibile separare la storia dalla filigrana mitica e immaginativa. Di qui la difficoltà di tradurre il termine *moon* che nomina significati connessi all'io del poeta, ma anche a dinamiche storico-culturali. Un processo simile compare in *Endimión en Latmos* dove l'oggetto reale, «la indifferente luna, hija de Zeus» (Borges 1984-1985, 1052-1054), si sovrappone alle incertezze percettive della voce monologante, il tumulto d'oro sulla montagna, o nella luna di *El Hacedor* che «declina sopra il cortile col pozzo ed il fico» (Borges 1984-1985, 1191), confondendosi con la luna vista nel cielo anteriore delle idee. Queste osservazioni sulla struttura semantica della poesia, in parte riconducibili al carattere 'indicativo' del suo linguaggio (Grassi, 1989, 84),¹⁰ non sono estranee al racconto di Borges, poiché sottintendono il nesso fra artificio letterario e pensiero filosofico: in altri termini, le identità borgesiane sono il frutto di una percezione estetico-poetica del mondo o il risultato dell'idealismo che nutre la formazione dello scrittore?

I filosofi ottocenteschi Berkeley e Schopenhauer vengono menzionati nel racconto. La casa labirintica in cui si nascondono i cospiratori irlandesi, appartiene, infatti, al generale Berkeley. Essa è costituita da «perplejos corredores y vanas antecámaras» (Borges 1971, 141). Nella costruzione speculare o a scatole cinesi della narrazione, queste ipallagi (*perplejos, vanas*) suggeriscono l'irrealità delle differenze, fino all'idea *asombrosa* più incisiva, quella che identifica Shakespeare con lo spregevole John Vincent Moon:

«Me abochornaba ese hombre con miedo, como si yo fuera el cobarde, no Vincent Moon. Lo que hace un hombre es como si lo hicieran todos los ombre. [...] Acaso Schopenhauer tiene razón: yo soy los otros, cualquier hombre es todos los hombres, Shakespeare es de algún modo el miserable John Vincent Moon» (ivi, 143).

L'enunciato rappresenta, nello stesso tempo, la prospettiva del personaggio e una forma sintetica, abbreviata di ragionamento, in grado di saltare subito alle conclusioni, senza esplicitare le tappe intermedie. Le parole di Borges possono, pertanto, appartenere simultaneamente a più livelli concettuali, da quello più concreto al livello più generale. Il racconto mette in discussione proprio tale frattura particolare/generale attraverso le risonanze simboliche rapprese in ogni nome. La logica, qui, crea un'identità paradossale che fa leva sullo stupore, origine

9 Borges commenta i versi seguenti del sonetto 107 di Shakespeare che, solo per via congetturale, si riferiscono alla regina Elisabetta, spesso paragonata dai poeti di corte a Diana: «The mortal moon hath their eclipse endured,/ and the sad augurs mock their own presage;/ uncertainties now crown themselves assured,/ and peace proclaims olives of endless age».

10 «[...] il linguaggio razionale è dialettico, agisce da mediatore e dimostra, cioè è apodittico; il linguaggio semantico è immediato, indimostrabile, chiarificatore, puramente indicativo».

comune alla poesia e alla riflessione. *L'asombro* è, infatti, il sentimento che accompagna l'interrogazione problematica della realtà, la *quête* filosofica che supera apparenze e luoghi comuni, approdando, almeno nella formulazione aristotelica, a conclusioni anche molto diverse da quelle originarie:

«Come abbiamo detto, tutti gli uomini incominciano con il meravigliarsi che le cose sono come sono, per esempio, a proposito delle marionette che si muovono da sé [...]. Ma bisogna arrivare al contrario della meraviglia iniziale [...]» (Aristotele 1974¹, 1980, 187-188, 186 [982b-983a]).

In realtà, già Platone, nel *Teeteto*, parla della meraviglia, esplicitando un'idea pre-socratica, visto che «[...] è proprio del filosofo questo che tu provi, di esser pieno di meraviglia; né altro cominciamento ha il filosofare che questo; e chi disse che Iride fu generata da Taumante, non sbagliò mi sembra nella genealogia» (Platone 1990, 98 [XI, 154d-155e]). Nell'etimologia greca della parola Taumante c'è, appunto, il verbo stupirsi.

1.2. Un modello narrativo di dissonanza e knowledge transforming

La *Forma de la espada* non si ferma alla *boutade* che esagera l'identificazione tra concetti antinomici; al contrario, con lessico cognitivo, proietta una dissonanza culturale, un'asimmetria che, tramite i procedimenti iterativi tipici della letteratura, provoca un riaggiustamento, invita il lettore a dare soluzione creativa al conflitto innescato. Una recente lettura di Graciela N. Ricci permette di superare, infatti, un approccio meccanicamente tematico o filosofico all'identità nella narrazione borghese, visto che quest'ultima, liberando una serie di incoerenze e alterità, appunto, dissonanti e costitutive dell'universo esistenziale, culturale, storico dell'autore, permette di costruire una nuova identità antropologica *in progress*, non più chiusa e centrata. È l'identità mobile e fluida sottesa al paradigma epistemologico della complessità, intesa, quest'ultima, come insieme di esperienze, sensazioni, pensieri che «se moverían, en realidad, en los confines entre el organismo y el mundo, a modo de resonancia neuronal generalizada» (Ricci 2006, 7). In altre parole, il lettore attuale di cui, per Ricci, Borges sarebbe un potente anticipatore, vive in una sorta di bolla semiotica, ricolma di segni, modelli, informazioni ecc. Questa bolla allenta il legame diretto con la realtà e rende decisiva la capacità di attribuire un senso a tutte le interpretazioni che crediamo formino la superficie oggettiva del mondo:

«Para comprender y comprenderse, entonces, habría que observar actuando, dialógicamente, una dinámica observador-actor que abraza, simultáneamente, el yo nuclear y la zona de frontera interdisciplinaria que nos envuelve y nos contacta, al mismo tiempo, con los otros» (ivi, 7).

Il discorso dell'altro, quindi, già abita dentro di noi, perché l'io non coincide più con i limiti del corpo: è questo flusso dinamico che si sviluppa tra un nucleo di base e la fascia di significati che lo avvolge, secondo un'idea originariamente di Thomas Sebeok. Perciò, fondamentale non è più semplicemente apprendere, come accadeva in un universo non multi-prospettico come quello attuale, ma

«aprender a aprender» (ivi, 5).¹¹ È a tale metodo conoscitivo che forma la narrativa borgesiana, non riducibile a un gioco erudito e dotata perfino di una lungimiranza profetica in campo scientifico, come dimostra Chessa, collegando il racconto *La scrittura del dio*, compreso nell'*Aleph*, ai modelli biologici complessi elaborati da John von Neumann e Alan Turing:

«A questo scopo gli ritorna in mente il fatto che allo zoo di Buenos Aires lo aveva colpito la caratteristica delle macchie di un giaguaro, che gli erano apparse come una scrittura vergata sulla loro pelle. Borges parla proprio di una sequenza di lettere ma è molto evidente, [...] che, anche in maniera non scientificamente consapevole, si riferisce proprio all'idea della replicabilità delle configurazioni di quelle macchie» (Chessa 2006, 334).

In altre parole, le configurazioni sulla pelle degli animali non sono casuali, ma possono evolvere in trame riconoscibili per qualche loro caratteristica di ripetitività e stabilità che «era già nella mente di Borges» (ivi, 333). Questo rapporto tra stabilità e cambiamento è racchiuso nell'idea scientifica del *pattern*, un modello informativo astratto che consente di distinguere una configurazione da un'altra, come avviene quando un lembo di pelle di giaguaro viene distinto dalla pelle di una tigre.

Ai fini del presente saggio e del racconto che stiamo esaminando, importa proprio questo tenore conoscitivo del racconto borgesiano che, agendo come un *pattern*, abitua il lettore a orientarsi nel fitto reticolo di dati e saperi che caratterizza una società multiforme. *La forma de la espada*, però, allena a una simile attitudine, non sviluppando una struttura cognitiva astratta, ma oggettivando le dissonanze, di cui parla Graciela Ricci, nei «libros controversiales y incompatibles que de algún modo son la historia del siglo XIX» (Borges 1971, 141), libri che riflettono *en abyme* la stessa dialettica narrativa, basata sul confronto fra due paradigmi diversi:

«Tenía escasamente veinte años. Era flaco y fofo a la vez; daba la incómoda impresión de ser invertebrado. Había cursado con fervor y con vanidad casi todas las páginas de no sé qué manual comunista; el materialismo le servía para cegar cualquier discusión. [...] Moon reducía la historia universal a un sórdido conflicto económico. [...] Yo le dije que a un gentleman sólo pueden interesarle causas perdidas» (ivi, 140).

Da una parte, c'è Moon, emblema del materialismo, dall'altra, il *gentleman* che ama, idealisticamente, le cause perse. Questi testi incompatibili si trovano nella biblioteca del generale Berkeley, vicino alle «cimitarras de Nishapur, en

11 È interessante il fatto che la studiosa cerchi di trovare una corrispondenza tra la letteratura e i cambiamenti cognitivi che trasformano nel tempo la struttura della mente umana, usando la teoria dei neuroni *mirror*. Da questo punto di vista, i racconti di Borges avrebbero accresciuto la complessità delle strutture neuronali dei loro lettori assidui, proprio attraverso l'utilizzazione creativa delle dissonanze e delle asimmetrie e l'attivazione della corrispondente attività neuronale. Ciò spiegherebbe, anche se in un modo, per me, un po' forzato, il motivo della incomprendibilità originaria delle opere borgesiane.

cuyos detenidos arcos de círculo parecían perdurar el viento y la violencia de la batalla» (Borges 1971, 141), catalogo che associa ironicamente la *bêtise* del letterato all'azione epica. Qual è il senso di tale ricostruzione culturale? Essa rende visibili dimensioni non potremmo vedere? Per quale ragione questo gesto è di natura teorica e possiede una sua logica?

Certo, in gioco è sempre una teoria poco 'trasparente' e parafrasabile, perché connessa alla retorica letteraria, all'accento posto sui significanti formali. Di qui il riferimento alla memoria che 'fa perdurar', fa durare (come le 'cimitarras de Nishapur' che estendono, nel tempo, la 'violencia de la batalla'), le percezioni uditive, visive, linguistiche della lettura. L'architettura narrativa amplia e sviluppa i dettagli infinitesimali che le letture hanno lasciato nella memoria di Borges, emergendo, poi, sulla superficie del testo scritto. In questo spazio non si è mai certi della reale consistenza di un particolare che potrebbe essere il residuo di un sogno o di una fantasia qualunque. Borges chiede, perciò, al lettore ciò che egli stesso ha dovuto fare a causa della cecità: integrare congetturalmente i pezzi di un universo che sfuma in una dorata penombra (Borges 1984-1985, 363).¹² Nella parte finale del racconto compare, per esempio, un'immagine significativa in cui il ricordo intertestuale di Quevedo (Borges 1976, 69)¹³ si fa incrocio di percezioni diverse: è la «media luna de sangre» (Borges 1971, 145) che l'eroe imprime, per vendetta, sul volto del traditore. La luna di Quevedo e di Shakespeare diventa, così, la tessera di un mosaico narrativo in cui il titolo, la 'forma della spada', va interpretato letteralmente, come la lettera rubata di Poe che è tanto evidente da risultare invisibile. Tutto il resto, ivi compresa la citazione implicita di Quevedo, già ricordato nel saggio di *Otras inquisiciones*, appartiene a un registro comunicativo che rovescia l'apparenza letterale del discorso, alludendo allo stesso funzionamento retorico dell'arte. Non si dimentichi che l'ascolto della vicenda avviene nella Colorada, spazio dal nome 'figurale'.

È opportuno indugiare, per un momento, sui luoghi 'meravigliosi' del testo per chiarire come la tensione teorica non sia esclusivamente legata al paradosso e alla possibilità di incrinare automatismi e stereotipi. Questi luoghi sono, infatti, conclusioni azzardate, elementi di un discorso radicalizzato che spinge il lettore a ricostruire, retrospettivamente, le sue plausibili condizioni. La frase che identifica Shakespeare e Vincent Moon, in tal senso, riassume lo slancio creativo di un'abduzione la cui struttura argomentativa non è del tutto esplicita. La logica narrativa non è, pertanto, legata solo ai correlativi, alla densità polisemica dell'inconscio dove una cosa può trasformarsi in un'altra. Quella di Borges è un'imper-

12 «Nella mia vita son sempre state troppe le cose;/ Democrito di Abdera si strappò gli occhi per pensare;/ il tempo è stato il mio Democrito./ Questa penombra è lenta e non fa male;/ scorre per un mite pendio/ e somiglia all'eterno./ Gli amici miei non hanno volto,/ le donne sono quelle che furono in anni lontani,/ i cantoni sono gli stessi e altri,/ non hanno lettere i fogli dei libri./ Dovrebbe impaurirmi tutto questo/ E invece è una dolcezza, un ritornare./ Delle generazioni di testi che ha la terra/ Non ne avrò letto che alcuni,/ quelli che leggo ancora nel ricordo,/ che rileggo e trasformo».

13 Borges rileva come la forza espressiva dei versi di Quevedo per il duca di Osuna sia anteriore all'interpretazione che possiamo darne. I versi si trovano nel sonetto *Memoria immortale di don Pedro Girón, duca di Osuna, morto in prigione*: «Sua Tomba di Fiandre le Campagne / E suo Epitaffio la sanguigna Luna». Lo scrittore argentino sembra, qui, condividere l'opinione di Paul Valéry sulla fondamentale asemanticità della poesia.

tinenza che mantiene una coerenza argomentativa, facendo riemergere in controluce la rilettura di Quevedo e di Shakespeare. È, in particolare, nel *Macbeth*, nel dialogo tra Blanquo e Fleance, che compaiono, in una certa contiguità, le due parole *moon* e *sword*:

«BANQUO: How goes the night, boy? FLEANCE: The moon is down; I have not heard the clock. BANQUO: And she goes down at twelve. FLEANCE: I take't'tis later, sir. BANQUO: Hold, take my sword. There's husbandry in heaven: Their candles are all out. Take thee that too. [...] Restrain in me the cursed thoughts that nature Gives way to in repose. Enter Macbeth and a servant with a torch. Give me my sword!» (Shakespeare, 1976, p. 896).

Il passo appartiene alla notte durante la quale Macbeth ucciderà il re Duncan. Nella tragedia, il fato si confonde ormai con la follia e la deformazione psicologica, al punto che gli occhi, dirà Macbeth, sono divenuti le marionette degli altri sensi, «mine eyes are made the fools o'the other senses [...]» (ivi, 900). Poco prima di pronunciarsi così, Macbeth vede un pugnale e non sa riconoscere se sia «a dagger of the mind, a false creation, / proceeding from the heat-oppressed brain» (ivi, 898) o un pugnale reale. Questa congettura intertestuale, senza particolari pretese peraltro, tenta di risalire alla genesi del racconto, come se fosse possibile estendere al racconto il ricordo paradossale, privo di fonti, di Bioy Casares in *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*. Tale ricordo è, infatti, identificato in una «ficción improvisada [...] para justificar una frase» (Borges 1971, 15-16). In tale direzione, la totalità della finzione 'giustificherebbe' e svilupperebbe alcuni dettagli pregnanti della lettura che Borges fa di Shakespeare. La narrazione può essere, così, accostata a un'immensa molecola i cui rapporti tra atomi, tra i vari elementi conoscitivi, sono abduktiviti.

Ciò conferma l'assunto iniziale: l'abduzione di Borges non coincide con la *detection* poliziesca (Bonfantini 2003, 298).¹⁴ Essa, al contrario, riguarda la capacità di dedurre conseguenze non ancora dimostrate, ma non irrazionali, partendo dalle tracce della memoria. È tale procedimento a interessare sul piano pedagogico, visto che implica la costruzione di una precisa abilità cognitiva, quella che, in merito alla scrittura, Anna Rosa Guerriero, sulla scia di Bereiter e Scardamalia, definisce *knowledge transforming*, cioè capacità di rielaborare, ordinare le conoscenze secondo molteplici direzioni, in opposizione al processo di *knowledge*

14 Le abduzioni di Holmes seguono codici prestabiliti, sottintendono un'enciclopedia più o meno nota di conoscenze alla quale fare riferimento. Al contrario, la creatività del ragionamento di Peirce ha uno spessore ermeneutico che spinge a interpretare *a ritroso* il punto d'arrivo, dal momento che le premesse sono opache. Questo punto d'arrivo può essere un enunciato linguistico, come avviene in Borges, dove esso potrebbe perfino coincidere con il titolo del racconto, o un dettaglio sensoriale da cui inferiamo qualcosa. Infatti, secondo un'ottica pragmatica, anche l'esperienza è abduktiva, poiché è il risultato di una costruzione mentale. È opportuno ricorrere a un esempio pratico: se da un profumo deduciamo la presenza di una persona, non stiamo necessariamente improvvisando, ma stiamo attivando una connessione semi-formalizzata, una regolarità che abbiamo imparato a interiorizzare nel corso del tempo, ricordando, poi, solo l'elemento più esplicito (il profumo).

telling, più simile a un elenco inerte (Guerriero 2002, 69-70). Il paradosso dell'enunciato *Shakespeare es de algún modo el miserable John Vincent Moon*, così, non è solo un *divertissement*, poiché induce a leggere fra le interlinee del testo, invitando il lettore a riscrivere la narrazione secondo una diversa prospettiva. Esso spinge, inoltre, a chiedersi quali siano le sue motivazioni, valorizzando l'*así ob*, il 'come se':

«- ¿Usted no me cree? – balbuceó -. ¿No ve que llevo escrita en la cara la marca de mi infamia? Le he narrado la historia de este modo para que usted la oyera hasta el fin. Yo he denunciado al hombre que me amparó: yo soy Vincent Moon. Ahora desprécieme» (Borges 1971, 145).

2. La forma estetica tra epistemologia e interdisciplinarietà

Con una frase Borges invita il lettore a superare l'immediato, a mettere in gioco le sue conoscenze e, nello stesso tempo, parla di sé, della poesia, di Shakespeare, delle letture che hanno arricchito il suo bagaglio culturale ed esistenziale. Il passo citato in precedenza si trova nella parte conclusiva del racconto, lì dove, finalmente, Moon svela la sua reale identità di personaggio. Non è lui l'eroe. L'autonomia della tecnica letteraria, dove le modalità sono più decisive del contenuto, gli ha consentito di prendere le fattezze di un altro io.

In questa logica, l'infamia non è semplicemente un tema che sia possibile isolare o elencare, insieme a numerosi altri motivi, ma si arricchisce di sfumature appartenenti a vari registri mentali (Reyes 1981, 104). Uno di essi è accostabile alla prospettiva pragmatica che valorizza gli effetti di un'idea, non il suo valore intrinseco di verità o moralità. Occorre, tuttavia, ricordare anche la tangenza del tema con la strategia epistemologica di Paul Feyerabend che, come dicevo, mette in discussione la dipendenza della scienza moderna dai dati dell'osservazione:

«Galileo sostituisce un'interpretazione naturale con un'interpretazione molto diversa e fino allora (1630) almeno in parte innaturale. In che modo procede? In che modo riesce a introdurre asserzioni assurde e controinduttive, come l'asserzione che la Terra si muove, procurando nondimeno loro un ascolto giusto e attento? Ci si immagina immediatamente che le argomentazioni da sole non bastino – ecco qui una limitazione interessante e molto importante del razionalismo – e i discorsi di Galileo sono in effetti argomentazioni solo in apparenza. Galileo si serve infatti dei mezzi della *propaganda*. Oltre a tutte le ragioni intellettuali che può offrire egli fa ricorso anche a *trucchi psicologici* [...] Essi oscurano il fatto che l'esperienza su cui Galileo vuol fondare la concezione copernicana non è altro che il risultato della sua fertile immaginazione, che è un'esperienza *inventata*» (Feyerabend 1978, 68).

Per Feyerabend Galileo 'inventa' l'esperienza su cui si fonda l'eliocentrismo. Ricorre perfino alla propaganda e al trucco psicologico, assimilabile a quello impiegato da Moon per farsi ascoltare. Il nucleo del suo procedere è il cambiamento del piano di osservazione:

«L'idea che l'informazione concernente il mondo esterno viaggi indisturbata attraverso i sensi fino al nostro cervello è stata responsabile

dello standard classico per cui tutta la conoscenza deve essere controllata dall'osservazione: teorie in accordo con l'osservazione sono preferibili a teorie che non lo sono. Ma Galileo, di fronte agli argomenti che confutano Copernico facendo ricorso all'osservazione, *cambia* semplicemente quel tipo di osservazione che sembra danneggiare il punto di vista eliocentrico, elogia Copernico per non averne tenuto conto, sostiene infatti di avere eliminato le evidenze contrarie puntando il cannocchiale verso il cielo, senza minimamente offrire qualche ragione teorica per cui si dovrebbe attendere che ce ne dia un'immagine fedele» (Giorello 1978, 7).

Il sapere scientifico, inoltre, non si sviluppa in modo omogeneo, ma procede per salti discontinui, per spirali in cui la verifica empirica delle ipotesi può essere rimandata; lo scienziato può impiegare strategie stilistico-letterarie o scommettere su realtà non immediatamente evidenti, come fa il Galileo di *Contro il metodo*. A questo proposito bisogna rilevare almeno due aspetti: il primo riguarda il rapporto fra narrazione e visione culturale in Borges, nel senso che il materialismo di Vincent Moon e il suo rovesciamento di prospettiva rappresentano l'antitesi di Hegel; all'inversione storica, prevista dal sistema filosofico hegeliano, corrisponde, qui, quella del punto di vista narrativo. Il modello culturale, quindi, rivive tramite un procedimento estetico che ne amplifica un aspetto e, nello stesso tempo, lo esprime in una forma non apodittica. Il racconto di Borges potrebbe essere paragonato proprio al telescopio galileiano, nella misura in cui esso cambia il nostro modo di osservare la realtà o, meglio, modifica la nostra percezione di un orizzonte conoscitivo del quale offre uno sguardo estetico, insieme concreto e creativo. Hegel acquista, così, il pathos di una tecnica narrativa ambigua, tesa a sorprendere il lettore, a depistarne convenzioni e abitudini. Ma, allora, la forma estetica riduce arbitrariamente il modello filosofico e culturale a una simulazione? Quanto è possibile ricorrere a una strategia affine, in ambito didattico, per catturare l'attenzione degli allievi, senza rinunciare alla complessità e alla formalizzazione scientifica della dottrina di partenza? Possiamo, forse, concordare con Ortega e con il valore critico dell'immaginario rilevato a proposito di un altro racconto di Borges, *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, storia del pianeta dove tutto obbedisce ai canoni della filosofia idealistica:

«Son nociones que, como Tlön, se plasman en nombre del sentido, construyendo su equivalencia del mundo, y que se desuelven como ilusión última; porque en la utopía borgiana - el espacio suficiente del imaginario - se genera su propia anti-utopía: las evidencias de lo ilusorio, el agnóstico final que revela la ficción del laberinto edificado [...] De este modo, emerge un nuevo signo: la significación crítica de lo imaginario» (Ortega 1982, 35).

In Borges convivono l'utopia di un sistema culturale (idealismo, materialismo ecc.), vivificato dall'immaginazione, e l'anti-utopia corrispondente (la riduzione di tali sistemi a illusioni, sul piano veritativo o oggettivo). Questa tensione, tuttavia, continua a interrogare il nostro modo di pensare e di istituire un rapporto con una tradizione storica. La scrittura borgesiana conserva una misura ancora moderna, poiché non tutto è equivalente: la specificità formale di ciascun racconto esprime, infatti, il nodo profondo delle dottrine che l'occhio scettico dell'esteta relativizza; tutti i sistemi sono uguali, perché non svelano i misteri della

condizione umana, ma il punto di vista rovesciato disegna un *pattern* icastico della dialettica hegeliana solo ne *La forma de la espada*. La narrazione stabilisce, così, una rinnovata corrispondenza fra il piano della forma e quello del significato, sembra anzi istituire quelle correlazioni che, in antitesi al processo scientifico tradizionale di riduzione del molteplice al semplice, ridisegnano le ottiche concettuali dei saperi in gioco, senza rinunciare alla loro specificità tecnica. In tale direzione, quindi, anche un racconto letterario può costruire negli studenti una sensibilità interdisciplinare, finalizzata alla necessità di prendere decisioni concrete sul piano operativo o conoscitivo, decisioni coincidenti, nel nostro caso, con il bisogno di comprendere una trama reale olistica, di orientarsi in quella nebulosa semiotica dove l'interdisciplinarietà è perfino un elemento costitutivo di un'identità dinamica, protesa verso la ricerca ermeneutica:

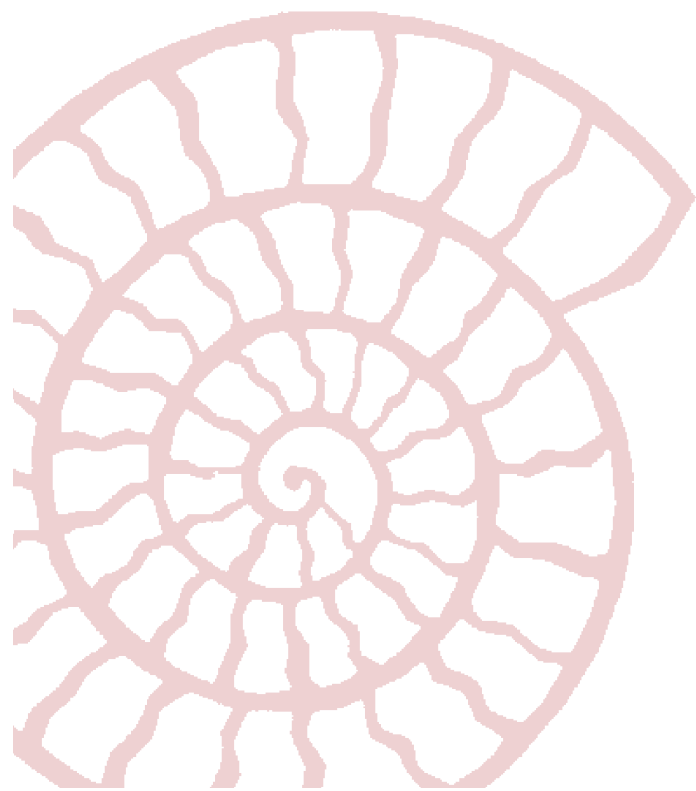
«Ci limitiamo a osservare che la ricerca di unità nella differenza [...] assume i caratteri di un'impresa *ermeneutica* [...]: lo specialista di ogni disciplina, mentre si fa attento al discorso di quello di un'altra, cerca in qualche modo di "interpretarlo senza tradirlo" dentro il proprio orizzonte concettuale e, nello stesso tempo, cerca anche di pensare come il proprio discorso potrebbe farsi intendere dentro l'orizzonte concettuale dell'altra disciplina. Quindi, piuttosto che ricercare rapidamente un'intesa convenzionale [...], si tenterà piuttosto di intendere se stessi nel linguaggio dell'altro e di intendere l'altro nel proprio linguaggio» (Agazzi 2008, 191-192).


Ne *La forma de la espada*, quindi, la letteratura cerca di intendere se stessa tramite il linguaggio dell'altro e di capire l'altro tramite il proprio linguaggio, restituendo, però, alla scienza contemporanea quanto essa è andata smarrendo lungo il percorso storico che da Galileo in poi ha divaricato l'astrazione razionale dalle qualità sensibili, ridotte a mero accidente della natura: il valore delle percezioni e della sintesi.

Bibliografia

- Agazzi, E. (2008). *Le rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*. Novara: Fondazione Achille e Giulia Boroli.
- Aristotele (1980 [1974¹]). *La metafisica*, a cura di C.A. Viano, Torino: UTET.
- Balderston, D. (2002). Borges and the universe of culture. *Variationes Borges*, 14. <<http://www.borges.pitt.edu/bsol/documents/1410.pdf>>. Data di accesso: 10 Jul. 2012.
- Bonfantini, M.A. (2003). Peirce e l'abduzione. In C.S. Peirce, *Epistemologia*, in *Opere*, a cura di M.A. Bonfantini, Milano: Bompiani.
- Borges, J.L. (1984-1985). Del rigor en la ciencia. In *El Hacedor*, in *Tutte le opere*, a cura di D. Porzio, vol. I, testo italiano a fronte. Milano: Mondadori.
- Borges, J.L. (1984-1985). Endimión en Latmos. In *Historia de la noche*, in *Tutte le opere*, a cura di D. Porzio, vol. II, testo italiano a fronte. Milano: Mondadori.
- Borges, J.L. (1971). La forma de la espada. In *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borges, J.L. (1984-1985). La luna. In *El Hacedor*. In *Tutte le opere*, a cura di D. Porzio, vol. I, testo italiano a fronte. Milano: Mondadori.
- Borges, J.L. (1976). Nathaniel Hawthorne; Quevedo. In *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza Editorial.

- Borges, J.L. (2000). Pensiero e poesia. In *L'invenzione della poesia. Le lezioni americane*, a cura di Calin-Andrei Mihailescu. Milano: Mondadori.
- Borges, J.L. (1984-1985). The unending gift. In *Elogio de la sombra*, in *Tutte le opere cit.*, a cura di D. Porzio, vol. II, testo italiano a fronte. Milano: Mondadori.
- Borges, J.L. (1971). *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*. In *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bottiroli, G. (2006). *Che cos'è la teoria della letteratura*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Chessa, A. (2006). Letteratura fantastica e scienza della complessità. La scrittura del dio rivelata. *Sinestesie*, IV. Quaderni I-II, Avellino: ACIES.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*. Napoli: Liguori.
- Feyerabend, P.K. (1979). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Forleo, M. (2012). Le mappe. Dimensionalità e politica in elementi cartografici. *Intersezioni*, 1 aprile 2012 (XXXII).
- Giorello, G. (1979). Prefazione. Feyerabend, P.K. (1979). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Grassi, E. (1989). *Potenza dell'immagine*. Milano: Guerini.
- Guerriero, A.R. (a cura di), (2002). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guglielmi, G. (2011). *B.J.F. Lonergan. Tra tomismo e filosofie contemporanee. Coscienza, significato e linguaggio*. Napoli: EDI.
- Guzzi, A. (2009). *La teoria nella letteratura: Jorge Luis Borges*. Pisa: ETS.
- Isidori, E. (2008). Alla ricerca dell'implicito educativo in J.L. Borges. Introduzione a M. Migliorati, *La pedagogia dell'immaginazione. Jorge Luis Borges come educatore*. Roma: Aracne.
- Lacan, J. (1966). La chose freudienne. In *Ecrits I*, Paris: Editions du Seuil.
- Malizia, G., Nanni, C. (2010). La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive. *Orientamenti Pedagogici*, 57, 6, novembre-dicembre.
- Menzio, P. (2012). Liberare il molteplice. Una valenza etica della letteratura. *ENTHYMEMA*. Italia, 0, jun. 2012. <<http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/2213/2440>>. Data di accesso: 11 Jul. 2012.
- Ortega, J. (1982). *Borges y la cultura ispanoamericana*, in *Asedio*. Madrid: Ultramar.
- Peirce, C.S., *Pragmatismo e abduzione*. In C.S. Peirce, *Epistemologia*, in *Opere*, a cura di M.A. Bonfantini, Milano: Bompiani.
- Platone (1990). *Opere complete*, II. Tr. it. di M. Valgimigli. Roma-Bari, Laterza.
- Reyes, A. (1981). L'Argentin Jorge Luis Borges. In *Cahiers de l'Herne*, textes réunis et présentés par D. de Roux et J. de Milleret. , Paris, L'Herne.
- Ricci, N.G. (2006) Borges y las disonancias cognitivas a la luz del pensamiento complejo. *Vanderbilt E-journal of Luso-Hispanic Studies*, 3. <<http://ejournals.library.vanderbilt.edu/ojs/index.php/lusohispanic/article/view/3207/1409>>. Data di accesso: 12 Jul. 2012.
- Shakespeare, W. (1976). Macbeth, II, 1. In *Le tragedie*, IV, a cura di G. Melchiori. Milano: Mondadori.





Le rappresentazioni sociali degli insegnanti della scuola secondaria sullo sviluppo sostenibile e sui proprio ruoli nell'ambiente scolastico

Social representations of secondary school teachers on sustainable development and their roles in the scholastic environment

Esoh Elamé

CISRE/Dipartimento Filosofia e Beni Culturali
Università Cà Foscari – Venezia
elame@unive.it

Anne Laure Amilhat-Szary

Institut de Géographie Alpine, Université Joseph Fourier
Anne-Laure.Amilhat@ujf-grenoble.fr

Lionel Juge

CNRS : Laboratoire PACTE-Territoires, Université Joseph Fourier

ABSTRACT

Sustainable development teaches us a lot, but does school regard it as a priority? This paper introduces an investigation whose aim is that of highlighting the social representations of sustainable development by 586 Italian, French, Greek, Bulgarians, and Portuguese teachers. The issue at stake is that of drawing a typology of how secondary school teachers represent sustainable development together with their teaching activity, thus leading us to the analysis of the different conceptions and approaches to sustainable development and their application at school.

Lo sviluppo sostenibile fa scuola, ma la scuola fa dello sviluppo sostenibile una sua priorità? Questo articolo presenta uno studio il cui fine è quello di porre in luce le rappresentazioni sociali dello sviluppo sostenibile da parte di 586 insegnanti italiani, francesi, greci, bulgari e portoghesi. Si tratta qui di tracciare una tipologia di come gli insegnanti della scuola secondaria rappresentano lo sviluppo sostenibile e il proprio insegnamento, guidandoci così all'analisi delle differenti concezioni e approcci dello sviluppo sostenibile applicati nel contesto scolastico.

KEYWORDS

Teachers, School subjects, Sustainable development, Intercultural stance. Insegnanti, Discipline scolastiche, Sviluppo sostenibile, Interculturalità.

1. Introduction

La dernière décennie a vu l'émergence d'un foisonnement de propositions, d'études et d'expériences en matière d'intégration des politiques de développement durable, concept qui est défini par le rapport de Brundtland comme « *un développement permettant aux générations présentes de subvenir à leurs besoins en pensant à ceux des générations futures* » (CMED, 1987). Le concept de développement durable fait d'ailleurs partie des principales expressions codées que la communauté internationale ici représentée par les Nations Unies utilise plus fréquemment. Notion polysémique, le développement durable est aussi devenu ces dernières années, l'un de ses refrains chéris des politiques. Sur le plan de la recherche universitaire, malgré le fait qu'il s'agisse d'un thème transversal de recherche, il faut aussi souligner les sérieuses contradictions et dissensions qui existent entre les différentes conceptions de cette notion dans les disciplines universitaires.

Depuis le sommet de la Terre de 1992, l'ancrage du développement durable en milieu scolaire a été trop lent, avec des résultats très contrastés en fonction des pays. De manière générale, l'enseignement du développement durable reste une question d'actualité et le sera encore plus compte tenu des défis cruciaux liés aux changements climatiques auxquels nous devons faire face dans les prochaines décennies. Les problèmes pressants de cette période nous interpellent pour préparer le monde aux défis de ce siècle. En accord avec les préoccupations mondiales concernant les changements climatiques, l'école est appelée à se soucier des impacts prédits des changements climatiques et mettre en place des actions éducatives pour la poursuite de stratégies de développement durable. A partir du moment où les compétences humaines sont la richesse d'une nation, parce que si les machines et les fonds sont importants, ce sont les gens qui font la croissance des économies, la sauvegarde de l'environnement et la valorisation de la diversité culturelle, il est important que la dynamique éducative soit au centre des enjeux du développement.

Ceci donne à juste titre matière à bon nombre de débats au sein de la communauté scolaire au niveau national, européen et international. C'est d'ailleurs dans ce cadre que se situe la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) qui s'emploie à mobiliser les ressources éducatives de la planète pour contribuer à construire un avenir plus viable. Il est admis que sans enseignement ni apprentissage tournés vers le développement durable, nous n'y parviendrons pas. La préoccupation profonde qui émerge de l'état de la planète, inspire cette recherche où l'on souhaite cartographier les représentations sociales des enseignants sur le développement durable et comprendre si elles reflètent une prise de conscience sur l'urgence d'intervenir.

2. Problématique

Plusieurs chercheurs se sont penchés ces deux dernières décennies sur la notion de développement. En sciences de l'éducation, également, on commence à noter des travaux substantiels sur le développement, notamment en ce qui sa transposition didactique. Malgré la pluralité et la quantité de la production scientifique sur le développement durable, il ne fait aucun doute qu'un effort méthodologique et conceptuel important reste à faire sur sa dynamique éducative.

L'objet de notre questionnement est de trouver le rapport qui existe entre le développement durable et les compétences conceptuelles des enseignants sur cette notion. La finalité de la recherche est de mesurer objectivement les images et opinions des enseignants sur le développement durable et de comprendre si cette notion constitue une finalité éducative ou pas. Cette démarche nous résulte être d'autant plus fondamentale aujourd'hui que le concept de développement durable fait école. Il est important de s'interroger sur le fait de savoir si l'école fait du développement durable, un concept de rénovation didacticienne et de bonne gouvernance scolaire.

Se situant dans une recherche empirique quantitative, notre hypothèse concerne une réalité des faits vérifiable, sur laquelle se baser pour valider ou pas cette dernière. Il s'agit d'une hypothèse bien circonscrite à la vertu pédagogique incontestable que le développement durable impose. Concrètement, si le développement durable est un enjeu planétaire, sa déclinaison en milieu scolaire doit être constatée au niveau des enseignants. Ces derniers, pour former des citoyens responsables, ayant une dimension planétaire des problèmes, et conscients de leur rôle dans la construction d'un monde meilleur, devraient eux-mêmes, avoir une idée claire du développement durable. Ils devraient sans ambiguïté, comprendre comment traduire ce concept dans l'enseignement et la gouvernance scolaire. En effet, un consensus mondial sur le développement durable exige une éducation pouvant contribuer à cet effort. La responsabilité de l'école pour y parvenir est importante. La participation la plus large des écoles et l'implication active des enseignants sont encouragées. La mise en œuvre des actions en faveur du développement durable par les acteurs du monde scolaire, selon différentes situations, vise à comprendre et à impliquer l'école dans la résolution des questions globales de durabilité qui affectent les différentes nations et communautés. Ceci renvoie aussi à la question de l'éducation des jeunes pour traiter des questions complexes qui menacent la durabilité de la planète si l'on veut que l'actuelle et la prochaine génération de dirigeants et de citoyens apportent de manière naturelle des solutions durables aux problèmes de l'humanité. Notre étude, il faut le souligner, s'inscrit dans les résultats d'un projet européen Socrates, Comenius 2.1 intitulé « *Pour un nouveau paradigme du développement durable : application en milieu scolaire* » qui était coordonné par l'université Joseph Fourier de Grenoble.

3. Méthodologie de travail

Les objectifs poursuivis par notre recherche nous ont conduit à orienter nos travaux vers le paradigme quantitatif pour mieux déceler, voir saisir les représentations que les enseignants ont du développement durable. L'enquête a été réalisée auprès des enseignants de cinq pays de l'Union Européenne : l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie et le Portugal. Les enquêtes grecques se sont révélées inutilisables : de nombreuses incohérences sont apparues au cours du dépouillement des réponses rendant l'analyse et la comparaison avec les enquêtes des autres pays partenaires peu pertinentes. Ainsi, les résultats ici présentés concernent des enquêtes réalisées en Espagne, en France, en Italie et au Portugal. Le traitement des données de l'enquête a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons fait le choix de procéder à une analyse comparative des résultats entre les quatre lieux de l'enquête. Ainsi, l'affichage des quatre séries de résultats a été exécuté à l'aide

du logiciel Microsoft Excel. Pour mener à bien le sondage, afin de toucher un groupe le plus diversifié possible d'enseignants, le questionnaire était disponible en italien, français, grec, espagnol et portugais. L'administration technique du questionnaire était assurée par un enquêteur national. Les données ont été par la suite traitées par une même personne pour l'ensemble des pays.

L'enquête a été réalisée auprès de 486 enseignants répartis comme suit : 110 personnes interrogées en Espagne au sein de l'agglomération de Barcelone; 78 personnes interrogées en France au sein de l'agglomération de Grenoble ; 96 personnes interrogées en Italie au sein de l'agglomération de Pesaro ; 99 personnes interrogées au Portugal, à Lagos.

Les femmes représentent une part majoritaire des personnes interrogées (voir Fig. 1) et le déséquilibre de genre est en particulier très fort pour le Portugal et surtout l'Italie. En effet, il est remarquable de retrouver des qualités identiques dans les quatre pays alors que les enquêtes ont été menées indépendamment les unes des autres et qu'aucun critère de sélection ou d'échantillonnage (sexe, classe d'âge, matière d'enseignement) n'a été imposé pour le choix des personnes interrogées. Cette information confirme bien la féminisation du métier d'enseignant dans le secondaire en Europe.

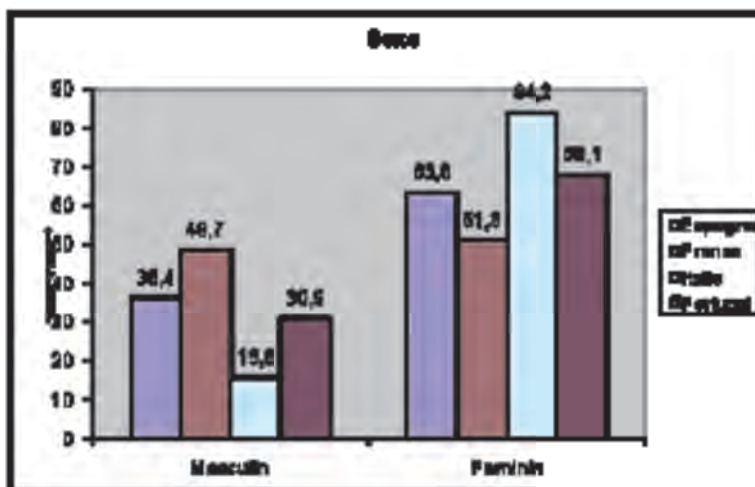


Fig. 1 : Répartition par sexe

La Fig. 2 montre que la moyenne d'âge des personnes interrogées est élevée. Les enseignants ont en général plus de 30 ans : la part des moins de 25 ans est très faible et la classe des 26 à 30 ans est seulement bien représentée pour la France (25.6%) et le Portugal (17.3%). Les personnes âgées de 31 à 40 ans constituent la classe la plus importante. Cependant, plus de la moitié des enseignants de l'enquête ont plus de 41 ans.

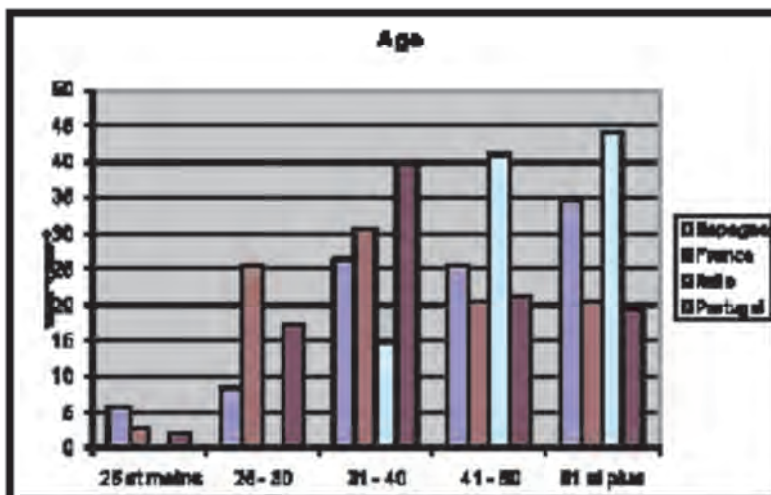


Fig. 2 : Répartition par classe d'âge

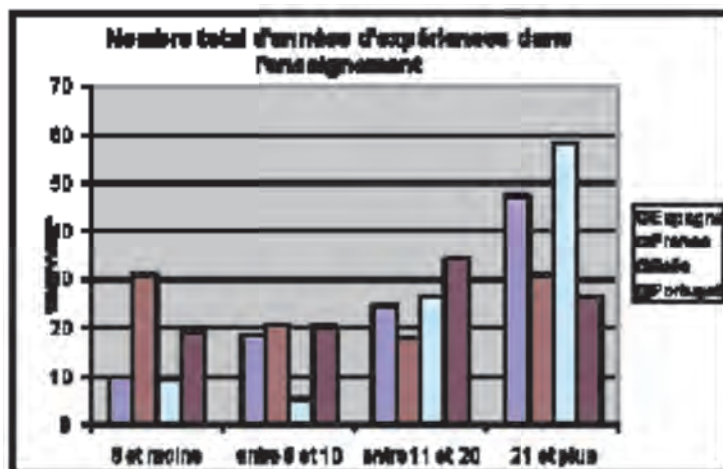


Fig. 3 : Années d'expérience dans l'enseignement

La Fig. 3, qui précise les années d'expérience dans l'enseignement permet d'affiner l'information précédente. Si pour la plupart, les enseignants ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement, la catégorie des «21 ans et plus d'expériences» est la plus importante.

La très grande majorité des professeurs interrogés sont titulaires de l'enseignement. La Fig. 4 montre que c'est le cas de l'Espagne, la France et l'Italie (environ 90%) ; le Portugal présente une majorité plus relative avec 70% de titulaires.

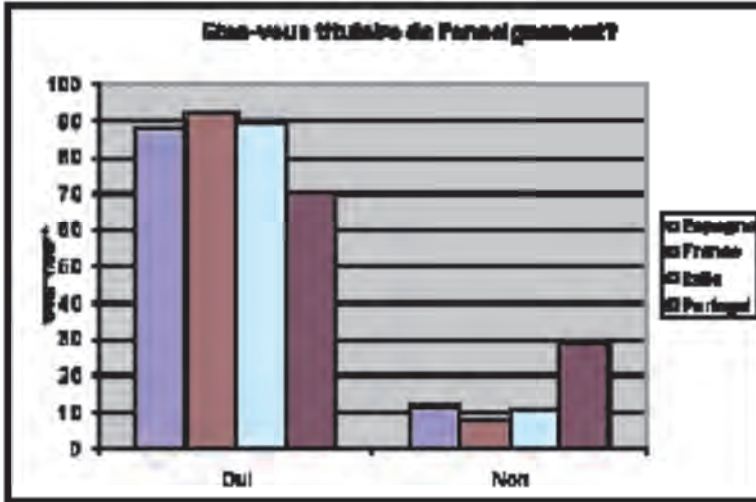


Fig. 4 : Statut des enseignants

La Fig. 5 précise la matière d'enseignement des personnes interrogées : il ne permet pas de lire toutes les disciplines citées, néanmoins il montre les matières d'enseignement que l'on retrouve le plus fréquemment dans l'ensemble des échantillons. Loin devant les autres disciplines, ce sont les enseignants de Lettres et de Langues (de 24.3 à 43.6%) qui composent la population la plus enquêtée. Suivant les lieux de l'enquête, on retrouve en deuxième position l'Histoire et/ou la Géographie et les Sciences Sociales, les Sciences et les Sciences Naturelles. Il faut noter la particularité de l'Espagne où des personnes de l'enseignement primaire ont été interrogées. La nature des matières enseignées (Lettres, Langues, Education physique, Mathématiques) par la plupart des personnes interrogées est assez éloignée, à priori, des notions et des concepts auxquels fait appel le développement durable.

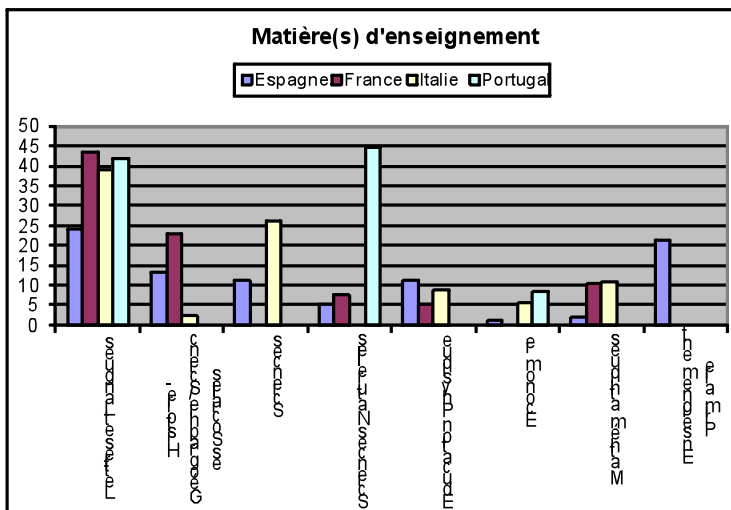


Fig. 5 : Matière(s) d'enseignement

De manière générale, nous pouvons conclure qu'on observe que dans notre échantillon, des caractères communs aux enseignants interrogés dans les quatre pays de l'enquête. En effet, il est remarquable de retrouver des qualités identiques aux différentes populations d'enseignants alors que les enquêtes ont été menées indépendamment les unes des autres et qu'aucun critère de sélection ou d'échantillonnage (sexe, classe d'âge, matière d'enseignement) n'a été imposé pour le choix des personnes interrogées.

Il est donc important de rappeler les caractères communs aux quatre populations de l'enquête :

- Elles sont toutes composées majoritairement de femmes;
- Elles ont tous des enseignants qui ont une moyenne d'âge élevée. En effet, les enseignants ayant moins de 30 ans sont faiblement représentés tandis que ceux ayant plus de 41 ans constituent plus de 50% des personnes interrogées. Signalons que la classe d'âge la plus importante est celle constituée par les enseignants ayant plus de 21 ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement.
- Elles ont tous, un nombre important d'enseignants de Lettres et de Langue. Ces derniers ont été les plus sollicités dans les enquêtes.

4. Résultats

Les données recueillies ont permis de connaître les composantes des représentations des enseignants sur le développement et d'identifier leurs pratiques dans ce contexte. L'analyse qui suit porte sur les questions centrales de l'enseignement du développement durable. Nos résultats sont présentés de manière à connaître : les images et opinions des enseignants sur le développement durable, la position des attentes des enseignants sur l'enseignement du développement scolaire en milieu scolaire, le regard des enseignants sur lien entre développement durable et disciplines scolaires.

4.1. *Etat de connaissance et de la compréhension de la notion du développement durable chez les enseignants*

Il s'agit dans cette seconde partie de présenter les résultats sur l'état des connaissances des enseignants interrogés sur la notion de développement durable. Nous évaluerons le degré de diffusion du terme au sein des populations enseignantes, la capacité qu'elles ont à le définir et les sources d'information qu'elles utilisent et dont elles disposent.

Qu'est-ce que les enseignants savent sur le développement durable ?

La Fig. 6 montre que le terme de développement durable est très largement diffusé au sein des populations d'enseignants en Espagne, en France et en Italie. Il l'est relativement moins en Portugal (68.7%)

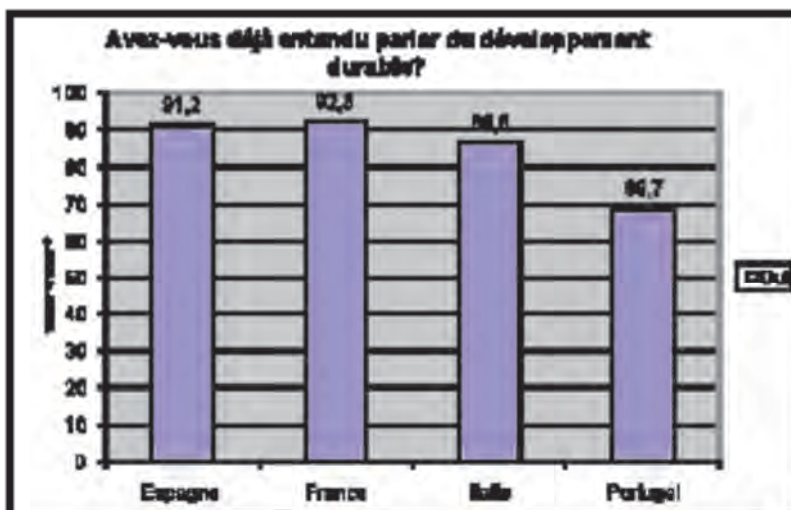


Fig. 6 : La diffusion du terme de développement durable dans le milieu enseignant

La définition du concept de développement durable par les personnes interrogées a révélé une grande variété de réponses. Afin d'en faciliter le dépouillement et l'analyse, elles ont été classées suivant les trois dimensions classiques (piliers) auxquelles fait appel le concept : *économie*, *environnement* et *société*. La Fig. 7 rend compte des réponses des enseignants. Pour faciliter la lisibilité de ces réponses, elles ont ainsi classées par catégories. En plus des piliers *économie*, *environnement* et *société*, nous avons ajouté les catégories *aide aux pays en voie développement* et *concept creux*, surtout utiles pour l'examen des enquêtes française et italienne.

Nous commencerons par présenter les réponses qui englobent deux ou trois des dimensions du concept de développement durable. Les définitions les plus souvent admises articulent *économie* et *environnement* ou *société* et *environnement*. Nous pouvons alors constater qu'en moyenne, plus du tiers des personnes interrogées utilisent au moins deux des trois dimensions du développement durable dans leur définition. Environ 10 à 20% des enseignants ont une définition correcte du développement durable. D'autres réponses récurrentes mettent en évidence de grandes confusions sur l'idée de développement durable. Le concept est souvent assimilé à l'*environnement* de manière stricte, à l'*aide aux pays en développement* en France et en Italie ou encore à un *concept creux* en France. Enfin, il est frappant de constater que beaucoup d'enseignants ne sont pas capables d'en donner une définition. Si ce n'est le cas que de 14% des enseignants interrogés en France, c'est plus de 20% en Espagne, 30% en Italie et 50% au Portugal. Sur l'ensemble des personnes interrogées, près de la moitié ayant entendu parler du développement durable donne une définition très partielle ou nulle du concept de développement durable.

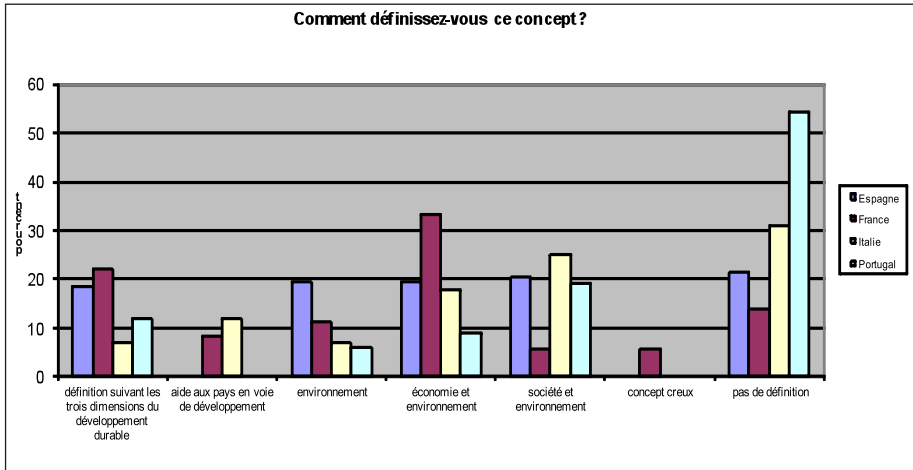


Fig. 7: La définition du concept de développement durable

Cette tendance est confirmée par les réponses données à la question C2 du questionnaire (Fig. 8) sur les domaines concernés par le développement durable. Les domaines de l'*environnement* (plus de 95%) et de l'*économie* (plus de 85%) sont associés de façon quasi systématique au développement durable. Le domaine *social* et surtout le domaine *culturel* sont moins fréquemment cités ; l'enquête française rend compte, pour ces domaines, de résultats moins élevés que les autres pays.

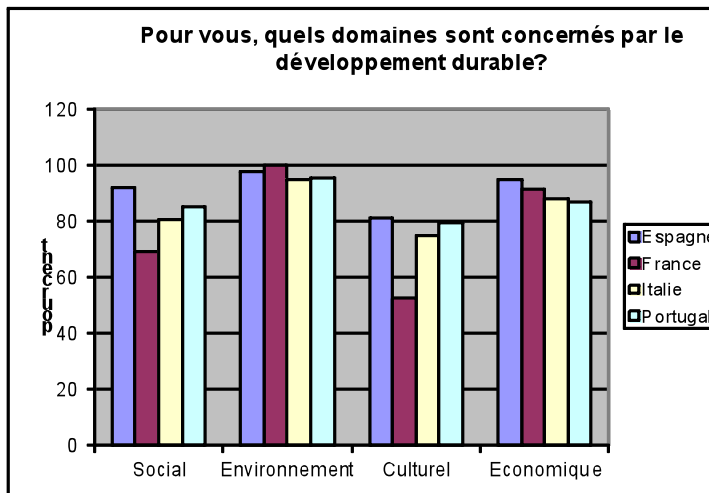


Fig. 8 : Les domaines concernés par le développement durable

Formes et difficultés d'acquisition des connaissances

Plus de la moitié des enseignants ont découvert la notion de développement durable par leurs *propres moyens* ; près d'un tiers (16.2 à 41.8%) de *manière informelle*.

On retrouve dans les quatre pays étudiés des enseignants qui, dans leur ensemble, ont rarement découvert le thème du développement durable au cours leur cursus universitaire et leur formation, c'est à dire de *manière formelle*. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où la moyenne du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des personnes interrogées est élevée : leur formation initiale est antérieure à l'apparition de la notion de développement durable dans les cursus universitaires.

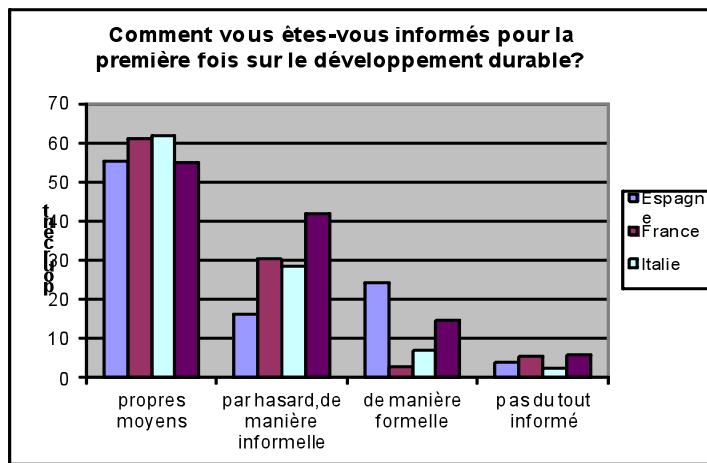


Fig. 9 : Première prise d'informations sur le développement durable

Il est étonnant de constater que la très grande majorité des personnes enquêtées affirment avoir eu peu de difficultés à aborder le concept (Fig. 10) après avoir noté les lacunes que contiennent les définitions données au développement durable. Cette dernière information vient appuyer le constat fait jusqu'ici : les enseignants saisissent mal la complexité de la notion de développement durable.

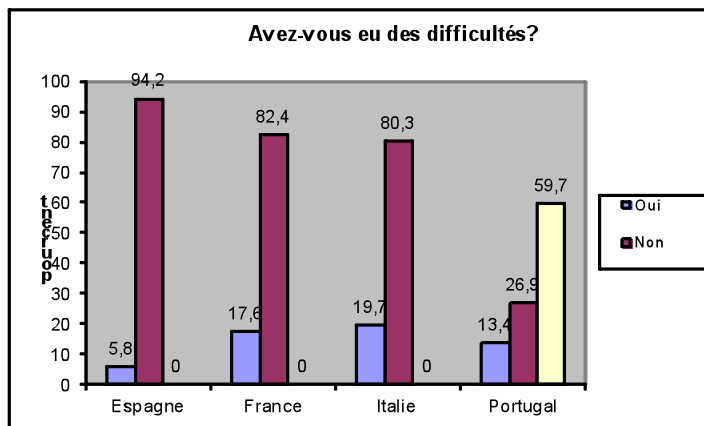


Fig. 10 : Difficultés de la première prise d'informations sur le développement durable

Cependant, la Fig. 11 montre qu'une grande majorité des enseignants ne se sent pas assez informée sur la notion. Ce sentiment de manque d'information est à mettre en lien avec les sources d'information qui déterminent la connaissance des enseignants sur le concept (Fig. 11).

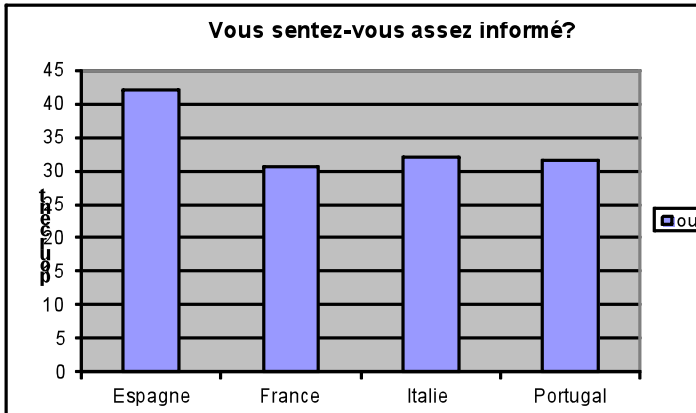


Fig. 11 : Les enseignants se sentent-ils assez informés?

Les deux plus importantes sources d'information (Fig. 12) avec lesquelles les personnes interrogées ont acquis leurs connaissances sur le développement durable sont les *médias* (40% et plus) puis les *campagnes publicitaires commerciales* (20% et plus). Ces sources d'information sont très insuffisantes afin d'acquérir une compréhension correcte de la notion de développement durable pour des individus avec peu ou sans formation spécifique en amont. Les *outils et documents pédagogiques* (5.9 à 51.2%) et les *colloques* (2.9 à 34.1%) sont les autres sources d'information les plus fréquemment indiquées par les enseignants. En omettant les résultats faibles de la France concernant ces deux dernières sources, les résultats espagnols, italiens et portugais apparaissent plus homogènes et assez élevés.

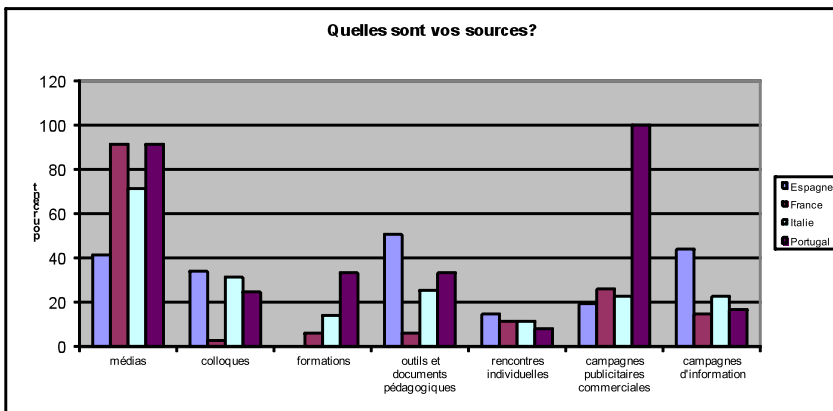


Fig. 12 : Sources d'information sur le développement durable

Cette précision sur les sources d'information vient corroborer ce qui est apparu précédemment : l'absence ou le manque de formations initiales et des sources d'informations spécifiques privent les enseignants de bases solides sur le développement durable. En outre, les *médias* et les *campagnes publicitaires commerciales*, principales sources d'information citées par les enseignants, ont tendance à dépouiller le concept de sa complexité. Ainsi, la notion de développement durable est mal assimilée au sein du monde enseignant. Les modalités par lesquelles les enseignants assimilent la notion du développement durable a clairement une incidence négative sur leurs capacités réelles à le décliner en milieu scolaire. Il existe un lien entre la compréhension d'un concept et son utilisation à des fins pédagogiques. Comprendre le développement durable dépend aussi des sources d'informations utilisées. Ceci est une part essentielle dans la compréhension de ce concept.

L'état des connaissances des enseignants français, italiens et portugais sur le développement durable est homogène. Alors qu'ils ont peu ou qu'ils n'ont pas abordé le sujet au cours de leur cursus, les enseignants n'éprouvent pas de réelles difficultés à s'informer même s'ils avouent à plus de 50% ne pas être assez informés. Cette étonnante contradiction peut s'expliquer en ce que les sources d'information adaptées à des enseignants aux connaissances parcelaires sur la notion de développement durable font défaut.

Formations initiales et formations continues

De façon générale, les enseignants interrogés ont peu suivi de formations initiales et continues dans les domaines proposés par le questionnaire. En ce qui concerne les informations sur le contenu des formations continues, l'enquête nous renseigne sur l'utilisation pédagogique et didactique de l'ordinateur et l'utilisation des fonctions de communication des TIC (Fig. 13). Les résultats montrent de façon cohérente que la formation continue des enseignants dans ces domaines en Espagne et en France (de 25,6 à 46.2%) est plus systématique qu'en Italie et au Portugal (13.5 à 24.2 %). De façon générale, le nombre d'enseignants formé aux outils et technologie les plus récentes reste faible.

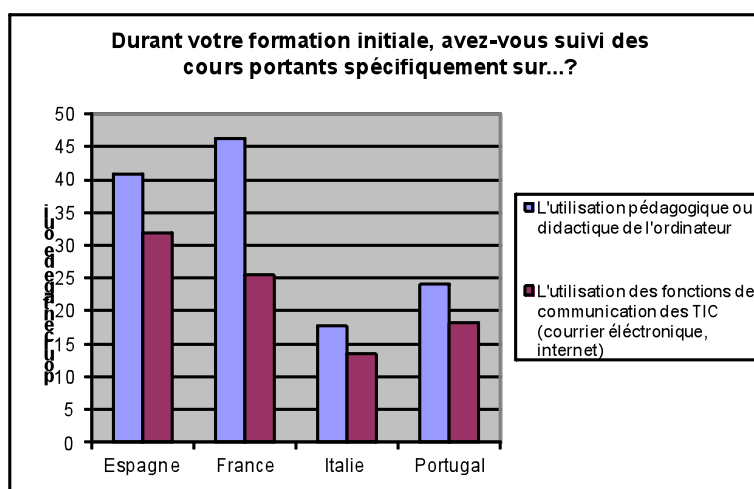


Fig. 13 : Les formations initiales

Cependant, compte tenu de la moyenne d'âge élevée des enseignants de l'enquête, il est normal de constater ce faible pourcentage de formation aux outils et aux pratiques informatiques. La Fig. 14 propose le croisement des années d'enseignement avec la formation sur l'utilisation pédagogique et didactique de l'ordinateur. La classe des 21 ans et plus d'expérience dans l'enseignement a un taux faible de participation à cette formation et très inférieur à la moyenne. Il est de 3.8% pour les enseignants portugais, 8.3% pour les enseignants français et 14.5% pour les enseignants italiens. A l'inverse, les enseignants espagnols ont un taux de participation fort (46.2%) et supérieur à la moyenne générale.

Parmi les huit domaines de formations continues proposés dans l'enquête qui concernent des pratiques didactiques et pédagogiques et dont les résultats sont présentés dans la Fig. ci-dessous, il apparaît que trois formations sont plus souvent suivies par les enseignants. Il s'agit de :

- la recherche d'information sur Internet (33.3 à 47.3%)
- l'apprentissage par projet (31.9 à 49.5%)
- l'utilisation de logiciels éducatifs (17.9 à 47.3%)

ESPAGNE : Tableau croisé Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement * Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'utilisation pédagogique ou didactique de l'ordinateur ?

		Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'utilisation pédagogique ou didactique de l'ordinateur ?		Total
		oui	non	
Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	5 et -	Effectif 2 18,2%	9 81,8%	11 100,0%
		% dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement		
	6-10	Effectif 9 45,0%	11 55,0%	20 100,0%
		% dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement		
11-20	Effectif	10 37,0%	17 63,0%	27 100,0%
	% dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement			
21 et +	Effectif	24 46,2%	28 53,8%	52 100,0%
	% dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement			
Total	Effectif	45 40,9%	65 59,1%	110 100,0%
	% dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement			

ITALIE : Tableau croisé Anni di esperienza nell'insegnamento * Durante la vostra formazione universitaria e abilitazione, avete seguito corsi specifici sull'uso pedagogico o didattico del computer ?

			Durante la vostra formazione universitaria e abilitazione, avete seguito corsi specifici sull'uso pedagogico o didattico del computer ?		Total
			si	no	
Anni di esperienza nell'insegnamento	5 e -	Effectif % dans Anni di esperienza nell'insegnamento	2 22,2%	7 77,8%	9 100,0%
	6-10	Effectif % dans Anni di esperienza nell'insegnamento	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%
	11-20	Effectif % dans Anni di esperienza nell'insegnamento	5 20,0%	20 80,0%	25 100,0%
	21 e +	Effectif % dans Anni di esperienza nell'insegnamento	8 14,5%	47 85,5%	55 100,0%
Total			17 18,1%	77 81,9%	94 100,0%

FRANCE : Tableau croisé Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement * Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'utilisation pédagogique ou didactique de l'ordinateur ?

			Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours portant spécifiquement sur l'utilisation pédagogique ou didactique de l'ordinateur ?		Total
			oui	non	
Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	5 et -	Effectif % dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	22 91,7%	2 8,3%	24 100,0%
	6-10	Effectif % dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	4 25,0%	12 75,0%	16 100,0%
	11-20	Effectif % dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	8 57,1%	6 42,9%	14 100,0%
	21 et +	Effectif % dans Nombre total d'années d'expériences dans l'enseignement	2 8,3%	22 91,7%	24 100,0%
Total			36 46,2%	42 53,8%	78 100,0%

PORTUGAL : Tableau croisé Numéro total de anos de experiência no ensino ' Durante a sua formação inicial, teve aulas tratando especificamente da utilização pedagógica ou didática do computador ?

			Durante a sua formação inicial, teve aulas tratando especificamente da utilização pedagógica ou didática do computador?		Total
			Sim	Não	
Número total de anos de experiência no ensino	5 e-	Effectif	12	7	19
		% dans Número total de anos de experiência no ensino	63,2%	36,8%	100,0%
	6-10	Effectif	4	16	20
		% dans Número total de anos de experiência no ensino	20,0%	80,0%	100,0%
11-20	Effectif	7	27	34	
	% dans Número total de anos de experiência no ensino	20,6%	79,4%	100,0%	
21 e+	Effectif	1	25	26	
	% dans Número total de anos de experiência no ensino	3,8%	96,2%	100,0%	
Total		Effectif	24	75	99
		% dans Número total de anos de experiência no ensino	24,2%	75,8%	100,0%

Fig. 14 : Années d'enseignement et formation continue

En outre, il est frappant de constater que les résultats révélés dans la Fig. 15 offre une grande homogénéité entre les quatre pays de l'enquête.

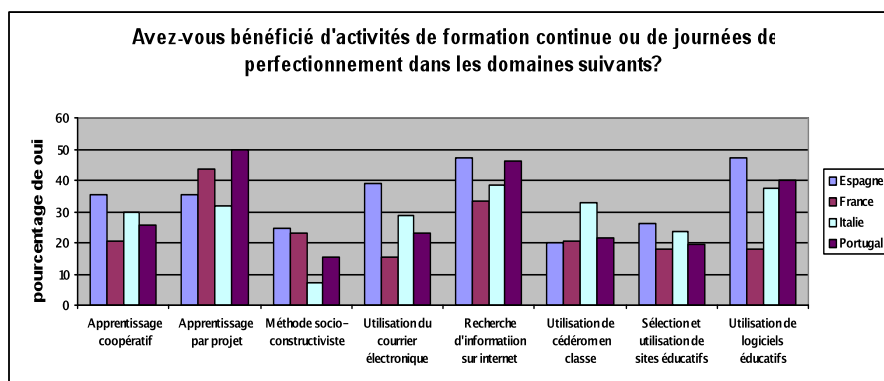


Fig. 15 : Formations continues et journées de perfectionnement sur des pratiques d'enseignement

Le questionnaire permet de nous renseigner sur quatre thèmes transversaux d'enseignement (Fig. 16) acquis par les enseignants au cours d'activités de formation continue : le *développement durable* ; l'*éducation relative à l'environnement* ; l'*éducation interculturelle* ; l'*éducation au développement*. De façon plus flagrante que pour les formations à contenu didactique ou pédagogique, les résultats, quel que soit le thème ou le pays considéré, sont plus faibles et inférieurs à 30%.

Les enseignants français se distinguent largement de leurs homologues espagnols, italiens et portugais : aucun parmi l'échantillon n'a suivi de formation sur le *développement durable* mais encore moins de 5% d'entre eux ont suivi des formations sur *l'éducation relative à l'environnement*, *l'éducation interculturelle* ou *l'éducation au développement*.

Parmi les thèmes abordés, *l'éducation relative à l'environnement* (24.2 à 29.1%) et *l'éducation interculturelle* (21.9 à 23.6%) sont les formations les mieux suivies en Espagne, en Italie et au Portugal avec des résultats très proches entre les trois pays.

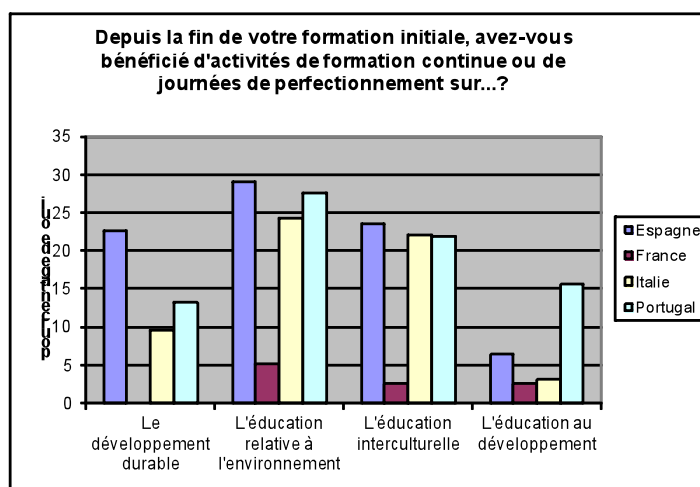


Fig. 16 : Formations continues sur des thèmes d'enseignement

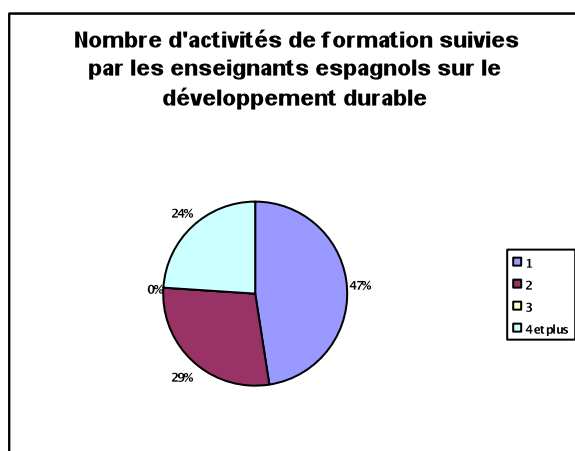
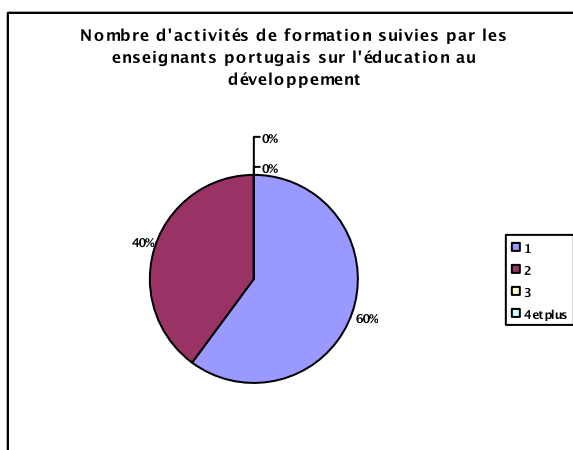


Fig. 17 : Nombre d'activités de formation



Enfin, les enseignants enquêtés ont peu suivi de formations sur le *développement durable* et l'*éducation interculturelle*. Même s'il faut souligner le cas de l'Espagne où 22.7% des enseignants ont suivi des activités sur le *développement durable*, la Fig. 17 montre que parmi ceux-ci, près d'un enseignant sur deux n'a suivi qu'une activité de formation. Il en va de même pour le Portugal où 15.6% des personnes interrogées ont suivi des activités de formation sur l'*éducation au développement* parmi lesquels 60% ont suivi une seule activité.

4.2. Enseigner le développement durable en milieu scolaire : positions et attentes des enseignants

Nous disposons à présent de données sur les connaissances et les sources d'information des enseignants de l'enquête sur le thème du développement durable. Nous analyserons dans cette partie les façons dont les enseignants appréhendent et imaginent intégrer dans leur discipline respective, et plus généralement dans l'enseignement secondaire, l'enseignement du développement durable. En outre, nous présenterons les attentes qu'ils expriment en termes de formation continue.

L'enseignant, sa discipline et le développement durable

Malgré le manque de connaissances solides sur le développement durable, plus de 75% des enseignants (Fig. 18) ont la conviction qu'ils peuvent enseigner cette notion dans leur discipline. Ils ne limitent pas l'enseignement du développement durable à certaines disciplines spécifiques.

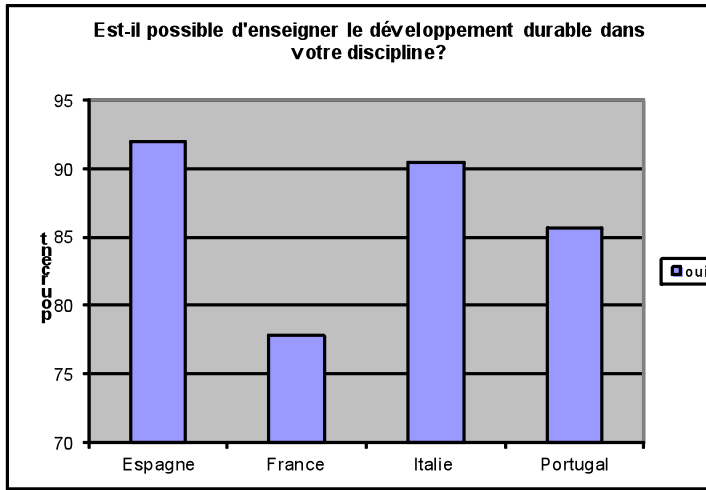


Fig. 18 : L'enseignant, sa discipline et le développement durable

Cependant, la Fig. 19 montre que les personnes interrogées privilégieraient l'enseignement du développement durable dans *certaines cours où le lien est plus évident pour les élèves*. C'est le cas de la France, de l'Italie et du Portugal où de 65 à 78% des enseignants préfèrent cette manière d'enseigner plutôt que *certaines cours* ou des *cours spécifiques*. Par contre, 66.7% des enseignants espagnols préféreraient enseigner le développement durable suivant une *approche transversale*. Les *cours spécifiques* semblent être rejetés de façon plus unanime.

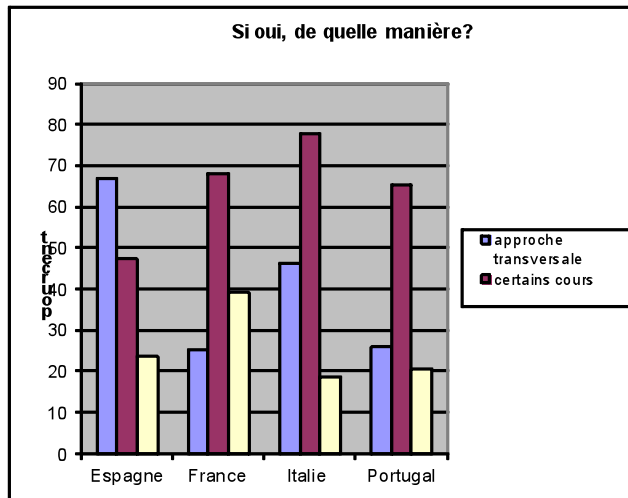


Fig. 19 : De quelle manière les enseignants pensent-ils enseigner le développement durable dans leur discipline?

Les réponses à la question posée « Existe-t-il des notions et concepts de votre discipline qui font appel au développement durable ? » présentées dans la Fig. 20 sont surprenantes. Alors que dans la partie 1 nous avons observé que la plupart des personnes interrogées enseignait dans un domaine plutôt éloigné des notions et concepts relatifs au développement durable, de 44.4 à 78% de enseignants pensent qu'il existe au sein de leur discipline des notions ou des concepts qui font appel au développement durable. Cette constatation laisse supposer que les enseignants ont conscience du caractère transversal de la notion bien que les résultats de la Fig. 19 ne le montrent pas à l'exception de l'Espagne.

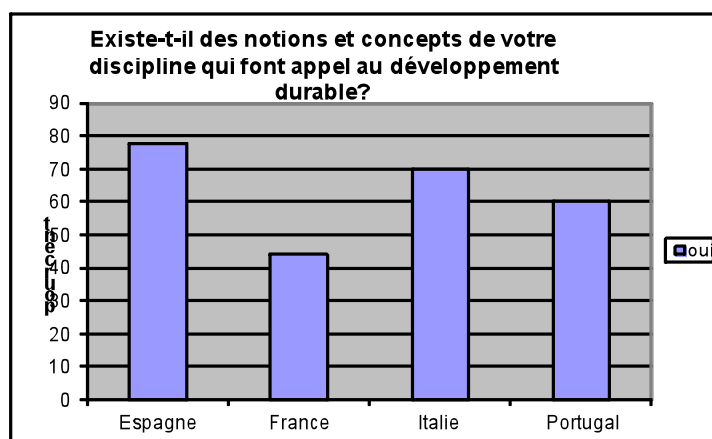
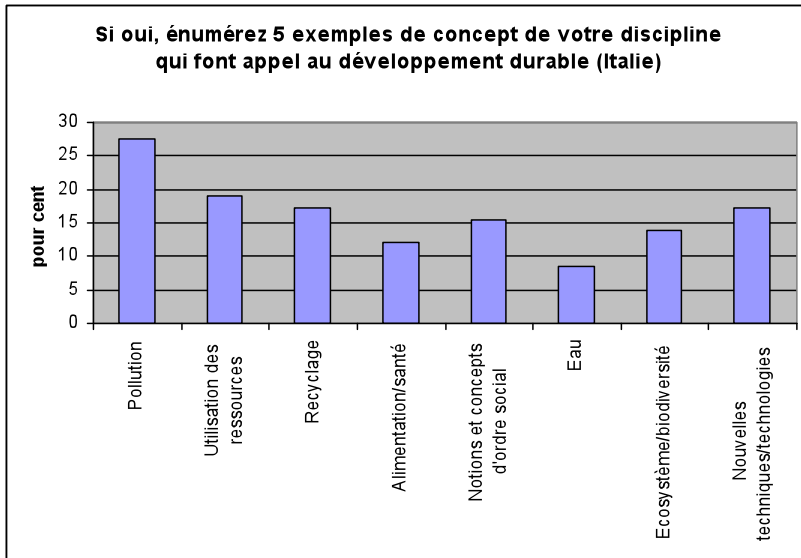
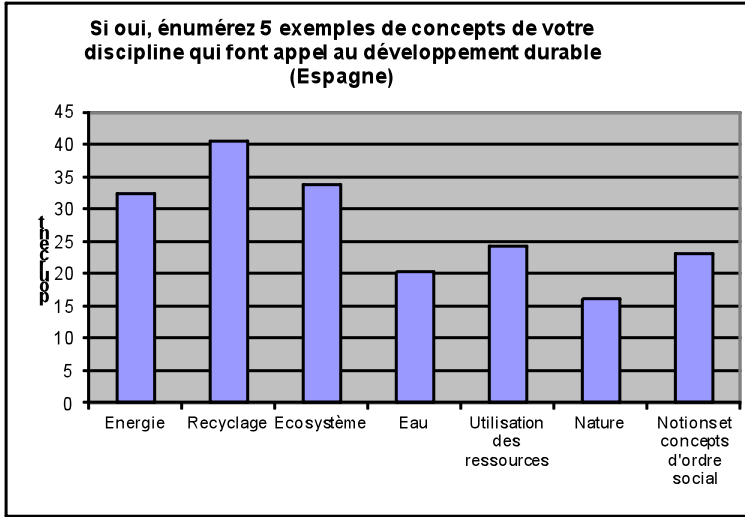


Fig. 20 : La discipline enseignée et le développement durable

La série d'histogrammes de la Fig. 21 présente les exemples de concepts qui, pour les enseignants interrogés et ayant répondu par l'affirmative à la question de la Fig. 19, font appel au développement durable. Nous avons omis les résultats français à cause de la très faible fréquence des réponses apportées par les enseignants. Nous retrouvons trois notions communes aux réponses espagnole, italienne et portugaise. Il s'agit de : *l'utilisation des ressources* (19 à 25.8%) ; *notions et concepts d'ordre social* (15.5 à 35.5%) ; *l'écosystème* (13.8 à 35.5%).

Ensuite, nous reconnaissons cinq notions communes à deux des trois groupes d'enquêtes considérés : *l'énergie* pour (32.4 et 19.4%) l'Espagne et le Portugal ; le *recyclage* (40.5 et 17.2%) et *l'eau* (10.3 et 8.6%) pour l'Espagne et l'Italie ; la *pollution* (27.6 et 19.4%) pour l'Italie et le Portugal.



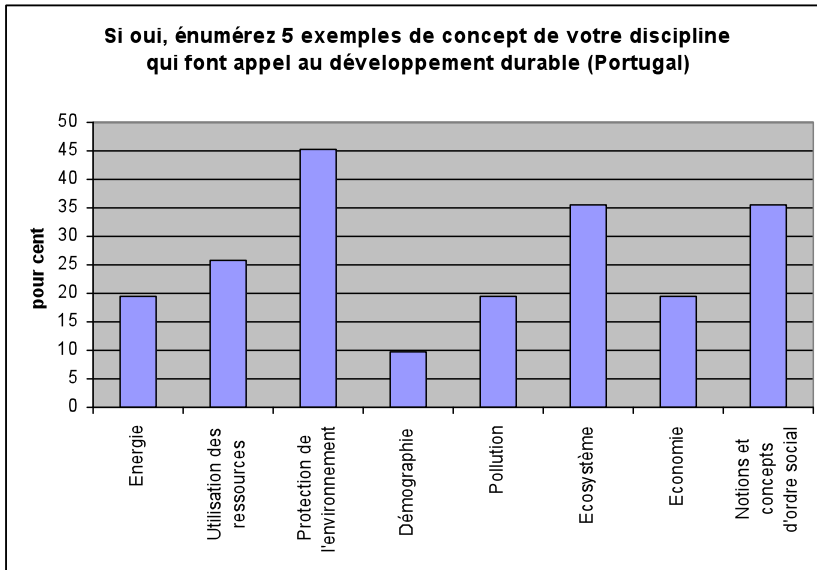


Fig. 21 : Exemples de concepts faisant appel au développement durable dans la discipline enseignée (Espagne, Italie, Portugal)

Parmi les notions que l'on retrouve dans les deux ou trois lieux de l'enquête, les *notions et concepts d'ordre social* recouvrent un champ bien distinct des autres. En outre, nous avons non seulement inscrit dans cette catégorie les réponses dans lesquelles le terme social était cité mais aussi toutes les réponses qui faisaient référence au champ social. Nous pouvons citer par exemple les *inégalités*, la *pauvreté*, la *solidarité*, la *redistribution des richesses* ou les *droits de l'homme*. Ces notions reflètent des enjeux et des problèmes de société à l'échelle locale et globale.

L'*écosystème*, le *recyclage*, la *pollution* et l'*eau* font référence de façon très directe au champ environnemental. Ces notions sont entrées depuis de nombreuses années dans le domaine de l'enseignement sous la forme de l'éducation à l'environnement.

L'*utilisation des ressources* et l'*énergie* s'inscrivent dans des problématiques plus transversales: elles articulent économie et environnement.

4.3. *Les disciplines scolaires et le développement durable : le point de vue des enseignants. Des matières spécifiques ou un enseignement transversal ?*

Les réponses à la question *Est-il possible d'enseigner le développement durable dans toutes les disciplines scolaires ?* présentées dans la Fig. 22 font l'objet de résultats bien différents entre les quatre pays de l'enquête. En Espagne et au Portugal, 80% et plus des personnes interrogées ont répondu par l'affirmative. En Italie, on relève une majorité plus relative de oui (un peu plus de 60%). Les enseignants français sont peu nombreux (environ 35%) à penser que le développement durable puissent être enseigné dans toutes les disciplines.

Si nous comparons ces résultats à ceux de la Fig. 19 sur les trois façons (*approche transversale ; certains cours ; cours spécifiques*) proposées aux personnes interrogées d'enseigner le développement durable, les réponses espagnoles et françaises aux deux questions sont assez concordantes entre elles. C'est moins le cas de l'Italie ; le Portugal présente des réponses assez contradictoires.

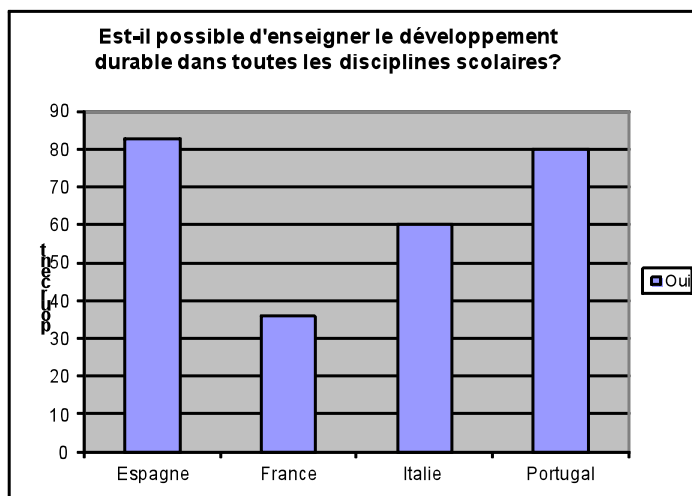


Fig. 22 : Enseigner le développement durable dans toutes les disciplines scolaires?

Par contre, la Fig. 23 montre que la très grande majorité (74.6 à 91.7%) des enseignants des quatre pays estiment qu'il existe des disciplines plus portées à l'étude du développement durable.

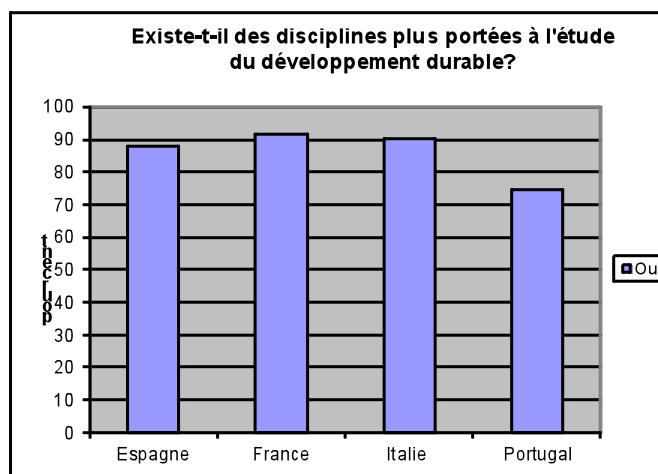
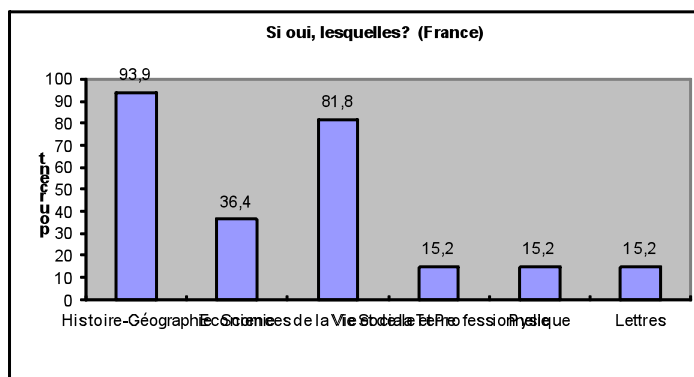
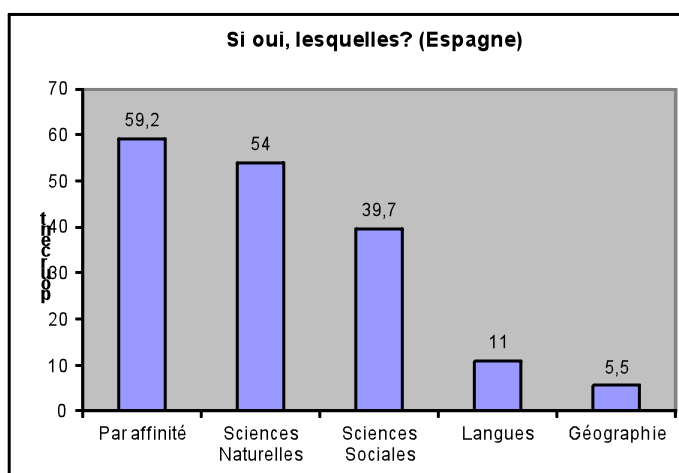


Fig. 23 : Existe-t-il des disciplines plus portées à l'étude du développement durable?

Parmi les disciplines proposées par les personnes interrogées, trois se retrouvent dans les quatre pays de l'étude :

- les *Sciences Naturelles* (compris dans les *Sciences de la Vie et de la Terre* pour la France et *Sciences* pour l'Italie) de 22.6% pour le Portugal à 81.8% pour la France
- la *Géographie* ou (compris dans *l'Histoire-Géographie* pour la France) de 5.5% pour l'Espagne à 93.9% pour la France
- *l'Economie* ou (compris dans les *Sciences Sociales* pour l'Espagne) de 12.9% pour le Portugal à 39.7% pour l'Espagne

En Espagne et au Portugal, respectivement 59.2% et 48.4% des enseignants ont répondu *par affinité* sans donner plus de précision la plupart du temps. Ce type de réponse est peu exploitable.



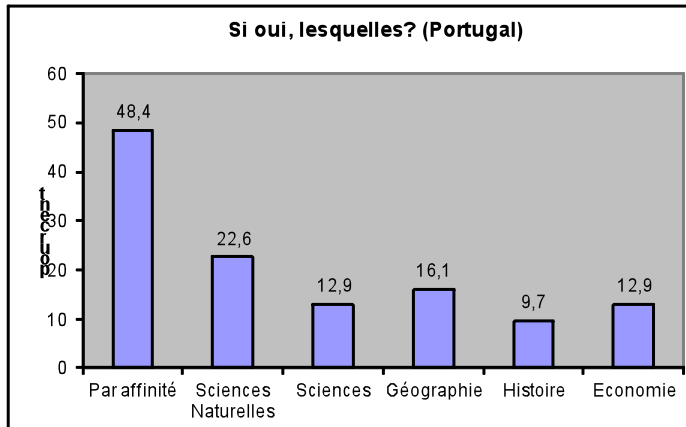
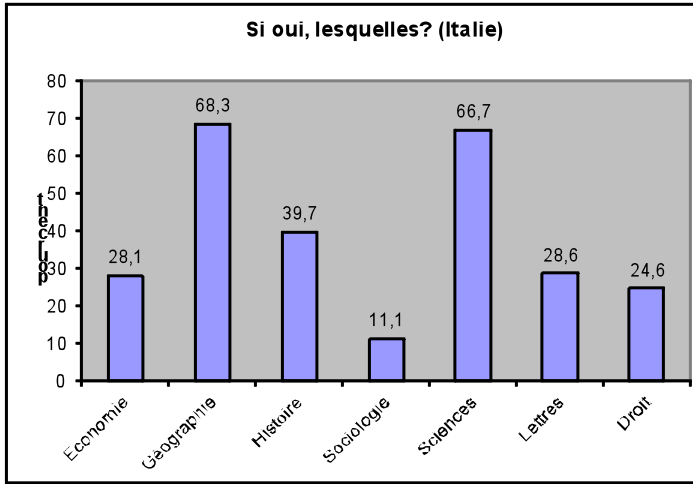


Fig.s 24 : Les disciplines plus portées à l'étude du développement durable selon les enseignants

Difficultés et attentes des enseignants

Les difficultés et les attentes exprimées par les enseignants sont peu homogènes entre les quatre lieux de l'enquête. Plus de 50% des enseignants sont d'avis pour dire qu'il existe des difficultés spécifiques qui limiteraient leurs actions éducatives en faveur du développement durable. En France, ce sont près de 70% des personnes interrogées qui partagent ce sentiment.

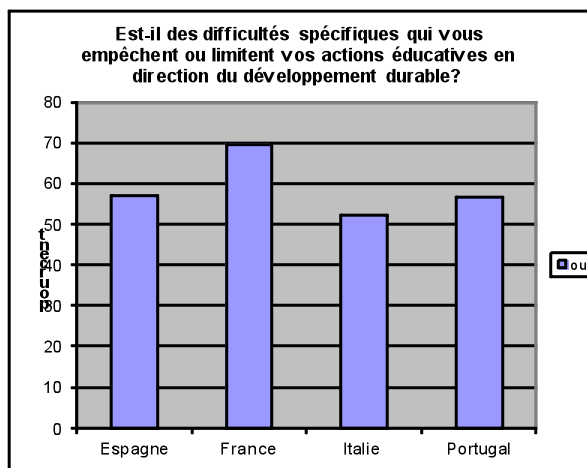


Fig. 25 : Les enseignants connaissent-ils des difficultés qui limitent leurs actions éducatives en faveur du développement durable?

La Fig. 26 montre que parmi les difficultés qui empêchent ou limitent l'enseignement du développement durable, les *programmes scolaires qui n'en parlent peu ou presque pas*, le *manque de temps* et le *manque de préparation didactique* sont en moyenne les plus souvent cités. Cette récurrence est tout à fait logique suivant le rejet relatif l'approche transversale comme manière d'enseigner le développement durable. Le *manque de documents appropriés* et les *manuels scolaires qui n'accordent pas une place de choix à ce concept* se dégagent comme d'autres difficultés exprimés dans près d'un tiers des réponses en moyenne ; elles expriment en Italie les difficultés faisant le plus obstacle aux actions éducatives en faveur du développement durable après les *programmes scolaires*. En plus des difficultés exprimées, la majorité des enseignants (63.9 à 77.6%) reconnaissent avoir des besoins spécifiques en termes de formation sur le développement durable (Fig. 27).

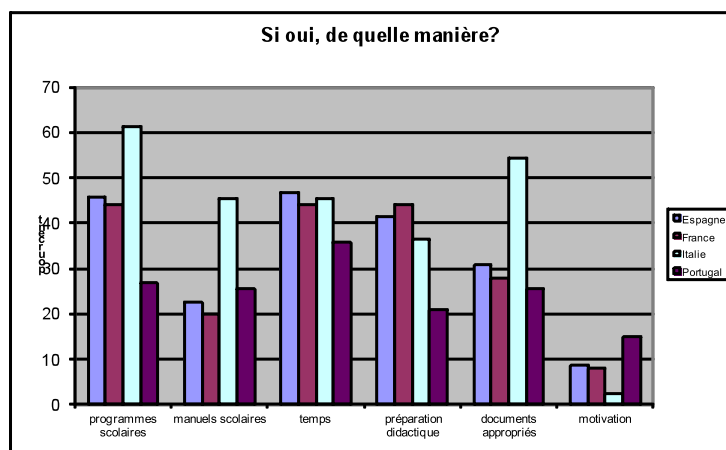


Fig. 26 : Difficultés limitant les actions éducatives des enseignants en faveur du développement durable

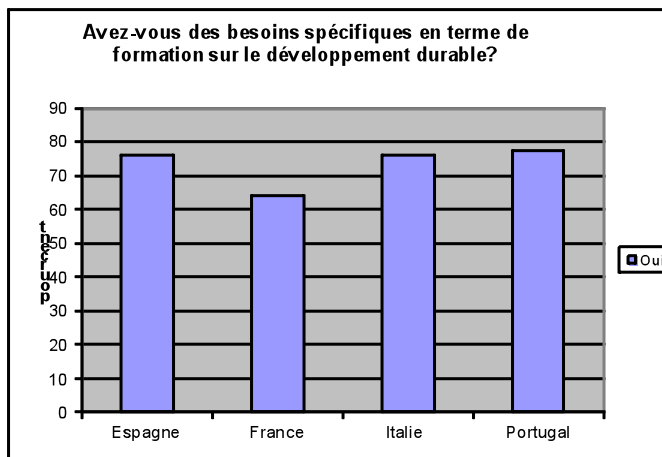


Fig. 27 : Les enseignants ont-ils des besoins spécifiques de formations sur le développement durable?

Cinq types de formations étaient proposés dans l'enquête comme présenté ci-dessous dans la Fig. 28. *L'approfondissement conceptuel* est sur la moyenne des enquêtes le contenu formatif le plus souhaité par les enseignants. Près de 80% des personnes en France ayant répondu à la question ont émis ce souhait, plus de 60% en Italie et près de 50% en Espagne. Par contre, seul 30% des enseignants portugais ont validé ce choix : c'est étonnant puisque ce sont les enseignants portugais qui ont eu le plus de difficultés à définir le développement durable (voir Fig. 12).

La *transposition didactique* au sein de la discipline de l'enseignant est le second choix de formation le plus souhaité : entre 40 et 50% en Espagne, en Italie et au Portugal ; plus de 70% en France.

Encore une fois (voir Fig. 19 et 22) les résultats sur les besoins spécifiques de formations confirment que les enseignants espagnols privilégient une approche transdisciplinaire de l'enseignement du développement durable. Plus de 70% d'entre eux souhaitent bénéficier de formations sur *l'élaboration de pratiques didacticiennes interdisciplinaires* alors que seulement 30 à 50% des personnes ayant répondu en France, en Italie et au Portugal ont émis ce souhait.

Enfin, *l'élaboration de séquences didactiques pertinentes* (il faut néanmoins relever que pour les enseignants italiens cette formation a été une des plus fréquemment citée) et *d'activités périscolaires sur le développement durable* sont en général moins souvent citées que les autres propositions.

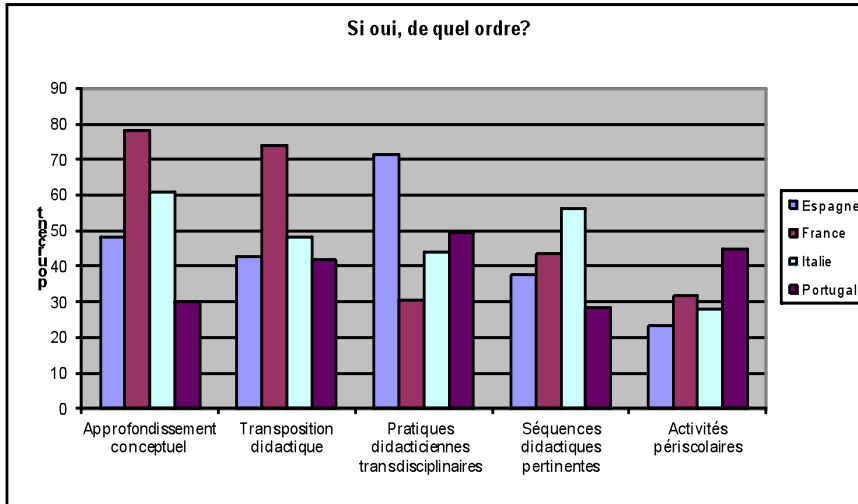


Fig. 28 : Besoins spécifiques de formations des enseignants sur le développement durable

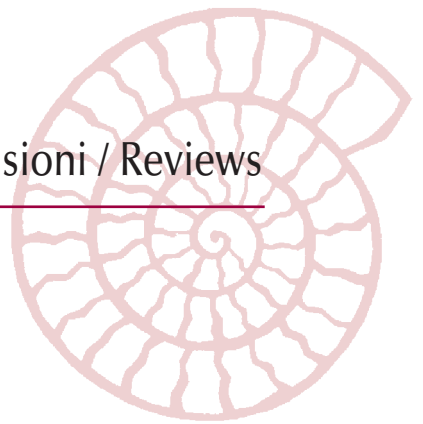
Conclusion

L'enquête sur la prise en compte du concept de développement durable dans la transmission du savoir enseigné en milieu scolaire, dans les contextes espagnols, français, italiens et portugais, et son analyse, nous ont permis à la fois de mieux cerner le profil des enseignants et de rendre compte de tendances fortes. La recherche révèle la façon dont le concept de développement durable est compris dans le milieu enseignant et il montre d'intéressantes convergences de situations entre les quatre pays de l'enquête. Les résultats donnent un aperçu des difficultés et des attentes des enseignants en vue d'introduire l'enseignement du développement durable en milieu scolaire. En outre, ils font apparaître les formes didactiques et pédagogiques auxquelles les enseignants interrogés ont pensé pour enseigner la notion. Rappelons les principales informations que nous a apportées l'analyse des enquêtes. Les enseignants ne suivent que très peu de formations continues. Moins du quart des personnes interrogées ont une compréhension correcte du concept alors plus de la moitié d'entre eux ont une définition partielle ou nulle de la notion de développement durable. Les sources d'information les plus citées par les enseignants (médias et campagnes publicitaires commerciales) viennent compléter ce constat et montrer les problèmes d'accès à l'information : le manque de bases solides chez les enseignants sur la notion de développement durable rend difficile l'assimilation et le décryptage de ce concept très médiatisé. Les besoins de formation exprimés par les professeurs se dirigent surtout sur l'approfondissement conceptuel et didactique : ils confirment bien les difficultés de compréhension auxquels font face les enseignants. Pour ce qui est de l'enseignement du développement durable, les personnes interrogées ont montré que l'absence du développement durable dans les programmes scolaires et le manque de temps font parties des difficultés les plus souvent relevées. Au-delà des grandes tendances que nous venons de rappeler, l'analyse des enquêtes a permis de mettre en lumière de nombreuses spécificités suivant les disciplines d'enseignement, les années d'expérience des personnes interrogées ou le pays considéré qui pourront être utilisées dans l'élaboration de séminaires de formations et la réalisation d'ouvrages appropriés.

Bibliographie

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Azoulay, G. (2002). *Les théories du développement, Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Paris: Presses universitaires de Rennes.
- Boutaud, A. (2002). Développement durable, Quelques vérités embarrassantes. *Economie et humanisme*, 363, décembre 2002, Reproduit in *Problèmes économiques*, 2800, 12 mars 2003.
- Brown, L.R. (2003). *Eco-économie, Une autre croissance est possible, écologique et durable*. Paris: Seuil.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir Faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1995). Meaning and self in cultural perspective. In D. Barkhurst & C. Sypnowich (Eds.), *The social self*, 18-29. London: Sage Publications.
- CMED (1987). *Notre avenir à tous*. Montréal: Editions du Fleuve.
- Comelieu, C (sous la dir. de) (2003). Brouillons pour l'avenir, Contributions au débat sur les alternatives. *Les Nouveaux Cahiers de l'IUED*, 14. Paris: PUF.
- Esoh Elamé (2001). Repenser le concept de développement durable. *Cahier du Gratice*. Paris: Université Paris XII.
- Glaserfeld, E. Von. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique *Constructivisme et Education*, 19-25. Montréal <<http://www.rse.umontreal.ca/>>.
- Latouche, S., (1986). *Faut-il refuser le développement?* Paris: PUF.
- Laplante, B. (1997). Le constructivisme en didactique des sciences: dilemmes et défis. *Education et francophonie*, XXV, 1. Québec, QU: ACELF. <<http://www.acef.ca/c/revue/index.php>>.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse du concept. *Cahiers de la recherche en Education*, 1-39. Montréal <<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=numero>>.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens III W.W. (1972). Les limites de la croissance. Rapport au Club de Rome, *Halte à la croissance?* Paris: Fayard.
- Mendelsohn, P. (1990). La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive. *Cahiers Pédagogiques*, 281. Paris: CRAP. <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>>.
- Monteil, J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106.
- Morin, E., (1999). *La tête bien faite*. Paris: Le Seuil.
- Mujawamariya, D., Guilbert. L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste: vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, numéro thématique *Sciences, ingénierie et technologie*. 15 (1), 25-45.
- Mujawamariya, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences: l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants des sciences. *Revue scientifique virtuelle Education et francophonie*. Numéro thématique *Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?* Québec, QU: ACELF. <<http://www.acef.ca/c/revue/index.php>>.
- Nannon, É. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- Resweber, J.P. (1981), *La méthode interdisciplinaire*. Paris: PUF.
- Robertson, A. (1994). Toward Constructivist Research in Environmental Education. *Journal of Environmental*, 25 (2), 21-31. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ484227&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ484227>.

Recensioni / Reviews





Michel Foucault
Falsificare la moneta.
Una lettura cinica de *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*¹

Enrico Valtellina

Università Ca' Foscari di Venezia
enrico.valtellina@unibg.it

«Che cos'è dunque la verità? Un mobile esercito di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di relazioni umane che sono state potenziate poeticamente e retoricamente, che sono state trasferite e abbellite, e che dopo un lungo uso sembrano a un popolo solide, canoniche e vincolanti: le verità sono illusioni di cui si è dimenticata la natura illusoria, sono metafore che si sono logorate e hanno perduto ogni forza sensibile, sono monete la cui immagine si è consumata e che vengono prese in considerazione soltanto come metallo, non più come monete.» [Friedrich Nietzsche (1973). Su verità e menzogna in senso extramurale. *Opere*, volume III, tomo II, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e scritti dal 1870 al 1873*. Milano: Adelphi]

«Quant au problème de la fiction, il est pour moi un problème très important; je me rends bien compte que je n'ai jamais rien écrit que des fictions. Je ne veux pas dire pour autant que cela soit hors vérité. Il me semble qu'il y a possibilité de faire travailler la fiction dans la vérité, d'induire des effets de vérité avec un discours de fiction, et de faire en sorte que le discours de vérité suscite, fabrique quelque chose qui n'existe pas encore, donc «fictionne». On «fictionne» de l'histoire à partir d'une réalité politique qui la

rend vraie, on «fictionne» une politique qui n'existe pas encore à partir d'une vérité historique.» [Michel Foucault (1979). *Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps*. Interview with Lucette Finas. In in M. Morris and P. Patton (eds.) *Michel Foucault: Power, Truth and Strategy*. Sydney: Feral Publications.]

Il coraggio della verità, ultimo corso al Collège de France di Michel Foucault, di prossima pubblicazione in Italia a cura di Mario Galzigna, è un testo limite, sia in termini biografici, si conclude tre mesi prima della morte dell'autore, sia tematici, in quanto confronto con la questione del *dire vero*, della parresia. In qualche modo porta i caratteri estremi della satira menippea descritta da Michail Bachtin, dialogo sull'ultima soglia, confronto con le questioni fondamentali che prende la forma, già utilizzata nel secondo e nel terzo volume della Storia della sessualità (che verranno pubblicati in quello stesso anno), del dialogo con il pensiero antico. La nostra lettura si limiterà al confronto con il pensiero cinico, che sostanzia la parte forse più suggestiva del corso.

Georg Simmel, nella *Filosofia del denaro*, distingue il pensiero cinico antico dal cinismo moderno. La stessa partizione viene ripresa da Peter Sloterdijk come fondamento delle analisi di un testo straordinario come la

1 Foucault, M. (1984). Falsificare la moneta. Una lettura cinica de *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*. *Ultimo corso di Michel Foucault al Collège de France*. A cura di M. Galzigna. Milano, Feltrinelli, ottobre 2011, pp. 160.

Critica della ragione cinica, Milano, Garzanti, 1992. Il cinismo moderno è la semplice svalutazione del mondo, mentre per la scuola socratica minore, Antistene, Cratete e soprattutto Diogene, la svalutazione del mondo è affermazione del valore del soggetto individuale. Essendo il discorso dell'ultimo Foucault centrato sulla costituzione del soggetto individuale, il pensiero cinico si presenta come iperbole, formulazione estrema di ciò che era oggetto della ricerca foucaultiana.

Il discorso sui cinici segue l'individuazione in Platone dei quattro caratteri della verità: senza dissimulazione, senza commistioni, retta, immutabile, e per individuare i caratteri dell'*al th s bios*, della vita veridica, nella formulazione cinica muove dall'aneddotica di Diogene Laerzio su Diogene

«All'inizio della vita di Diogene raccontata da Diogene Laerzio, si trovano una serie d'episodi o di allusioni importanti. In primo luogo c'è l'allusione al fatto che Diogene era figlio di un cambiavalute, di un banchiere, qualcuno che doveva maneggiare le monete e scambiarle le une con le altre. Vi è inoltre il riferimento al fatto che fu a causa di una malversazione – in verità, al maneggio di moneta falsa – che Diogene o suo padre erano stati esiliati da Sinope, di cui erano originari e in cui vivevano. Terzo riferimento infine a questo problema della moneta, è Diogene, esiliato da Sinope, che si reca a Delfi, e che chiede al dio, ad Apollo, un consiglio e un responso. E il consiglio di Apollo fu di falsificare la moneta, o di cambiare il suo valore.» (CV, lezione del 7 marzo 1984 seconda ora).

Foucault ricorda come la tradizione cinica abbia rimarcato la simmetria tra il responso dell'oracolo di Delfi a Socrate, *conosci te stesso*, e quello a Diogene, *falsificare la moneta*, e come quest'ultimo non significhi in negativo svalorizzare, ma al contrario trasformare l'effigie impressa per ristabilirne il vero valore. Più che una presa di distanza cinica dal tema della vita veridica, una sua torsione carnevalesca (trasvalutazione di tutti i valori, per riprendere Nietzsche dalla citazione di apertura). Il cinismo manifesta ad un tempo una doppia faccia, per un verso è sintesi del discorso filosofico, per l'altro è il suo rovesciamento in ghigno, trasposizione in scandalo del vero. Una forma specifica del coraggio della verità che già dal corso dell'anno precedente Foucault stava mappando.

«Con il cinismo, abbiamo una terza forma di coraggio della verità, distinta dal valore politico, e distinta anche dall'ironia socratica. Il coraggio cinico della verità consiste in questo che lo si arrivi a fare condannare, rigettare, disprezzare, insultare dagli uomini la manifestazione stessa di quello che loro ammettono, o pretendono ammettere a livello di principi. Si tratta di affrontare la loro collera dando loro l'immagine di quello che, contemporaneamente, ammettono e valorizzano nel pensiero, e rigettano e disprezzano nella vita stessa. È questo lo scandalo cinico.» (CV, 14/3 prima ora)

La *parresia*, il *dire vero* che ricorre come tema portante in tutta la filosofia greca, trova nei cinici una declinazione specifica, si manifesta e testimonia di sé nella pratica di vita: «il cinismo, è la forma di filosofia che non smette di porre la domanda: quale può essere la forma di vita che sia tale da praticare il dire-il-vero?» (CV 14/3 p.o.).

In questa trasfigurazione dei precetti filosofici condivisi gioca un ruolo decisivo il monito dell'oracolo, *parakharattein to nomisma*, falsificare la moneta, avendo chiaro che "*nomisma* è sì la moneta, ma è anche *nomos*: la legge, il costume", la vita cinica è scandalo, è vita altra. Foucault individua due temi socratici che hanno segnato lo sviluppo e i limiti della filosofia occidentale, quello dell'altro mondo, che attraverso Platone, l'ellenismo e il cristianesimo ha segnato la storia della metafisica occidentale e quello della *vita altra*, la vita filosofica, ripresa dai cinici ma progressivamente marginalizzata dal discorso filosofico, e che riaffiora in pochi autori successivi, come Montaigne o Spinoza.

Foucault analizza quindi le forme che i quattro principi della vita vera vengono ad assumere nel pensiero e nella pratica di vita altra dei cinici. Il tema della vita non dissimulata viene spinto al limite, drammatizzato dai cinici, sotto la forma di una vita spudorata, quello della vita senza commistioni, dipendenze, bastate a se stessa, viene messo in atto attraverso la pratica della povertà, la spogliazione volontaria, la mendicizia e il disonore. Relativamente al tema della vita diretta, conforme alla natura, alla ragione e al *nomos*, prende nei cinici la forma della vita naturale, fuori dalle convenzioni sociali fino alla pratica dell'animalità, in cui si ricompono tutta la valenza semantica della caninità cinica. Il tema della vita sovrana infine raccoglie in sé il senso complessivo del ribalta-

mento cinico, del passaggio al limite. Il cinico è la sovranità in sé, come nel celebre racconto dell'incontro di Diogene con Alessandro. Il carattere dominante del cinismo antico individuato, come detto, da Simmel nella svalorizzazione del mondo per affermare la soggettività individuale, trova qui la sua più tipica espressione.

«[...] si potrebbe affermare quanto segue. Attraverso i diversi temi già evocati, abbiamo visto che i cinici avevano rovesciato l'idea della vita dissimulata drammatizzandola nella pratica della nudità e della impudicizia. Avevano rovesciato il tema della vita indipendente drammatizzandola nella forma della povertà. Avevano rovesciato il tema della vita diritta nella forma dell'animalità. Si può dire che rovesciano e invertono questo tema della vita sovrana (vita tranquilla e benefica: tranquilla per se stessi, che gioisce di se stessa e benefica per gli altri) drammatizzandola nella forma di ciò che si potrebbe chiamare la vita militante, la vita del combattimento e della lotta contro sé su di sé, contro gli altri e per gli altri.» (CV, 21/3 p.o.).

Questo carattere specifico della sovranità cinica, la *militanza* del vero permette di concludere con alcune piccole considerazioni sul valore dell'analisi del discorso cinico sulla verità all'interno della ricerca foucaultiana sulla soggettività. Individua una matrice antagonista, una linea di fuga, un punto di resistenza al potere, forma iperbolica dell'affermazione della priorità del soggetto sul dispositivo e le sue gerarchie. Traspare dalla trattazione di Foucault una sintonia e una simpatia evidente per la vita vera cinica, una modalità esemplare del pensare altrimenti, principio etico che altrove aveva individuato come motore etico della propria ricerca.

Nel momento conclusivo del proprio itinerario teorico, Foucault ci consegna come ultimo monito l'invito a *falsificare la moneta*, per restituirla a un'effigie in cui ci si possa finalmente riconoscere.



Rosi Braidotti

*Transpositions: on nomadic ethics*²

Maria Sangiuliano

Università Ca' Foscari di Venezia
marisangiuliano@gmail.com

“Trasposizioni” è un’opera di filosofia, etica, politica e ascrivibile al filone dei women’s studies e dei critical studies di matrice anglosassone, ultima produzione di Rosi Braidotti, studiosa internazionalmente riconosciuta di origine italiana e docente presso l’Università di Utrecht, che ha tra le principali matrici del proprio percorso filosofico sia Luce Irigaray, o il pensiero della differenza sessuale, per quanto rivisitato, e i teorici del post-strutturalismo continentale, *in primis* Deleuze e Guattari, ma anche Foucault. Si tratta di un testo di filosofia femminista che va oltre la riflessione sullo specifico del genere, aperto a “cartografie” molteplici e salti continui dal livello teorico a quello delle prassi, con un focus specifico sull’etica. Rifiutando l’universalismo morale, l’autrice propone una visione non relativistica di etica basata su soggettività nomadi.

L’obiettivo di Braidotti è quello di rispondere al clima culturale imperante di apatia morale che, dal venir meno delle ideologie e della centratura forte e razio-centrica del soggetto occidentale vede scemare ed esaurirsi la fonte del desiderio di giustizia sociale e di trasformazione progressiva, definite come le manifestazioni centrali della coscienza etica. La categoria di Deleuze-Guattari su capitalismo e schizofrenia viene tenuta buona come descrizione di uno status in cui il neocapitalismo liberista si nutre contemporaneamente di autonomia del soggetto e “riterritorializzazione” a scopo consumista dei desideri del soggetto stesso. Una sfera pubblica divenuta intima, con un prevalere della biopolitica ampliata in senso biotecnologico (oltre Foucault) in cui prevalgono sentimenti di paura e bisogni di sicurezza: a queste tendenze occorre contrapporre un’etica positiva del divenire, materialista e nomade, che spiazzi la visione unitaria del soggetto e sappia andare

oltre il rifiuto del corpo insito anche nei progetti anti-essenzialisti del costruttivismo sociale più progressista. La responsabilità del soggetto è tale in virtù della sua incarnazione e del suo radicamento nelle relazioni, in una idea di coscienza in cui rivestono un ruolo centrale memoria e sincronicità e in un’idea di “politica della collocazione” che riprende in pieno la “standpoint theory” di matrice femminista, arricchendola.

La figurazione principale che genera il dispiegarsi dell’opera è quella, come recita il titolo, della “trasposizione”: Braidotti mutua il concetto dal linguaggio della musica e della biologia: definendo le trasposizioni come salti creativi, descrizioni a posteriori di effetti di spostamenti e salti dissociativi che aprono spazi di differenze fertili per la generazione di nuovi concetti. A’ la Deleuze, è la creatività e la generazione il tratto fondante della filosofia contemporanea, non certo la sistematicità o lo stile argomentativi articolato attorno a deduzione /induzione che marciano questo testo, che per questo motivo si espone senza dubbio alle possibili critiche dei detrattori del postmoderno, quelli che hanno avuto in Sokal il proprio portavoce, per intenderci. Trasporre dunque diventa l’incipit dei capitoli della prima parte del volume, e la trasposizione è metafora per ripensare il rapporto tra sé/altro.

La riflessione punta all’etica perché al centro delle nozioni di responsabilità e sostenibilità non sta più il soggetto razionale, l’intenzionalità consapevole della morale di matrice kantiana, ma la consapevolezza della posizione e del privilegio, l’effetto di potere delle sue azioni sugli altri, e l’elemento affettivo, della passione, dell’intensità.

La consapevolezza del radicamento in zoe, il materiale pre-discorsivo antitetico al

2 Braidotti, R., (2006). *Transpositions: on nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press. Tr. it. a cura di A.M. Crispino (2008). *Trasposizioni. Sull’etica nomade*. Roma: Luca Sossella Editore, pp. 343.

bios su cui, da Aristotele in poi, il codice linguistico è già inscritto, offre la possibilità di scardinare il soggetto dalla posizione di centro, privandolo dei tratti di unicità-onnipotenzadi cui si è rivestito e ri aprendolo ad una "umiliante esperienza di non unicità" con il non umano, l'animale, che può essere base di un pensiero ed un progetto ecologista non fondato sui valori dell'umanesimo, ormai compromessi: sono interessanti al riguardo le critiche rivolte, ad esempio, a teoriche dell'ecofemminismo di stampo umanista, quali Vandana Shiva. Per recuperare un significato positivo di *zoe* (in contrasto con un approccio come quello di Giorgio Agamben che la descrive come *il divenire cadavere*) in una rivisitazione di Spinoza con Nietzsche e Deleuze, Braidotti suggerisce di vederla come "cassa di risonanza della specifica fetta di vita che incarniamo, (...) larvale, ma anche cosmica" (pag. 301) ma anche come "entità affettiva e interattiva, dotata di carne intelligente e di una mente incarnata. *Zoe*, il flusso generativo delle connessioni trasversali con gli altri" (pag.306).

Nella sezione più politica del testo che è la prima, si trovano condensati gli spunti per le politiche di genere e per la costruzione, a venire, di una teoria della formazione di genere. Sono saltati, argomenta l'autrice, i meccanismi di trattamento della differenza su cui si è costruito e difeso il pensiero di matrice occidentale: la naturalizzazione, la femminilizzazione e la razzializzazione, senza che questo abbia comportato la fine della distruzione della natura, del patriarcato e del razzismo. Le dinamiche sono divenute molto più complesse, meno lineari.

Convivono modelli contrastanti e anche per offrire scenari di resistenza, l'accettazione dogmatica di posizioni potenzialmente contraddittorie definisce i tratti 'rizomatici' della politica contemporanea.

Le politiche di genere dominanti nel contemporaneo si stanno inscrivendo in un quadro che Braidotti definisce postfemminista, mescolato con il neoconservatorismo e fatto di adesione superficiale delle elite e degli uomini di potere al discorso dell'uguaglianza di genere: al cuore, l'accettazione del principio del successo economico finanziario come unico indicatore di status per le donne e la sindrome della "donna eccezionale" che favorisce isolamento tra donne e nuove discriminazioni. In questo quadro la differenza etnica è accettata nel quadro di una sottomissione ai principi dell'individualismo liberale all'americana. A forme di ritorno di modelli di femminilità tradizionale si giustappongono modelli di ibridità sessuale che mostrano come, a tut-

ti gli effetti, sia in corso il superamento del codice binario maschile- femminile, mentre le biotecnologie della riproduzione separano sempre più la funzione riproduttiva dal corpo materno. Le opposizioni binarie e di genere sono ad un tempo dislocate e ripositonate, in un movimento schizoide entro la cultura politica contemporanea che "è anche la chiave per comprendere il suo veemente antifemminismo, perché erode le basi necessarie per l'affermazione e l'empowerment da parte di soggetti politici femministi radicati e incarnati" (pag. 62). È in questa chiave che Braidotti analizza, criticandolo, anche il pensiero di Judith Butler, teorica americana che ha coniato il concetto di "disfatta del genere" mettendo in evidenza l'obsolescenza del dualismo di genere come esito anche delle esperienze e delle strategie di mimesi *queer* volte a spiazzare le categorie rigide di maschile e femminile. Il pensiero di Butler rimane nella cornice di un costruttivismo sociale che dimentica il corpo, i corpi, ed è questo il richiamo forte che Braidotti intende fare: in tempi di politica intima e biopolitica, la materialità non può restare inquadrata nell'opacità che le attribuiscono le stesse teorie costruttiviste, e qui contesta il diffuso scetticismo verso la scienza, verso la biologia che anima la maggior parte della stessa teoria femminista, intrappolata dal timore di ricadute verso il riduzionismo naturalista che tanto ha giocato nella costruzione del tratto patriarcale della cultura. Sebbene alcune teoriche stiano lavorando in direzione opposta, l'incapacità di pensare la materia, i corpi, anche in sintonia con nuove acquisizioni affascinanti della biologia (e delle neuroscienze, aggiungerei) rimane un paradosso centrale della produzione teorica femminista, a partire dalla stessa Butler, per cui dalla posizione e de-costruzione del binomio sesso-genere operante su quello natura-cultura, anche i corpi risultano annullati. Le elaborazioni filosofe femministe Deleuziane come Colebrook integrate tuttavia da alcuni nodi teorici tratti dal pensiero di Luce Irigaray sul trascendentale sensibile rimangono più convincenti per Braidotti, come argomenta nel corso del capitolo intitolato "Transiti. Trasponendo il soggetto". Ecco come sintetizza il dibattito in corso tra le maggiori teoriche: "per Irigaray, il problema metafisico e della differenza sessuale è l'orizzonte della teoria femminista: per Elizabeth Grosz è una pre-condizione; per Butler è il limite del discorso sulla soggettività incarnata; per Braidotti è uno spazio negoziabile, trasversale, affettivo. Il vantaggio di un approccio deleuziano è che

l'accento si sposta dalla metafisica all'etica della differenza sessuale" (p. 214).

Tornando sul piano delle politiche, non intese in senso strettamente istituzionale da Braidotti ma anche come pratiche di resistenza molecolari e dal basso (centrali gli esempi portati di RAWA e Transeuropeennes), l'autrice ci tiene a chiarire come, nonostante le critiche portate alle derive temporanee delle politiche dell'uguaglianza, l'unico sentiero percorribile sia quello di uno "zig zag misto", in cui si possono tenere fermi gli aspetti riparativi delle politiche di emancipazione, egualitarie e dei diritti, "ma io sostengo che non ci si deve semplicemente limitare a questo. Al cospetto della complessità e dei paradossi del nostro tempo, un unico fronte politico o una sola strategia specifica non possono bastare. Sono necessarie invece molteplici posizioni (...). La politica nomade combina posizioni anche potenzialmente contraddittorie secondo un modello a zig zag di strategie miste. L'obiettivo finale di questa strategia è duplice: in primo luogo creare concetti e valori che rompano le norme stabili e non le riproducano. In secondo luogo innescare un'interazione dinamica o un movimento trasversale tra siti e strategie diversi ed eterogenei. Il termine chiave è creatività concettuale ed etica". (p. 156). Poiché il "divenire donna" o il divenire natura vengono facilmente colonizzati dai sistemi di potere non resta che agire dall'interno in una produzione non rapace di potenziamento e di differenze affermative e la strategia è quella di inserire movimento, accelerazione, e disgregazione dentro i processi indotti dai flussi di capitale (p. 156).

L'attivismo si declina mosso dalla volontà del soggetto di "divenire minoritario" e nello stesso tempo, oltre alla strategia del "dare voce a" opera attraverso la strategia dell'uscita, del tirarsi indietro da un contesto, e da una situazione, già descritta da Zygmunt Baumann.

Val la pena di sottolineare come il progetto di etica definita nomade sia a più riprese definito da Braidotti come anti relativista, al suo interno gioca un ruolo importante anche l'etica della cura rivisitata, in chiave post-umanista e femminista, come attività portata fuori dall'ambito esclusivamente privato e fondativi di una cittadinanza della responsabilità. La teoria dell'affezione di stampo deleuziano trova larghe corrispondenze con l'etica della cura: le forme del divenire si danno attraverso una serie di processi di amalgama, che portano al divenire donna/divenire animale, insetto/macchina/cyborg/altro e sono considerati come processi di intersezione

di forze (affetti) e variabili spazio temporali (connessioni). Attraverso la produzione di affettività ogni processo di divenire è collegato ad altri in *loci* di sensazione empateticamente condivisa e congiunta. Un posizionamento infatti non è per Braidotti risultato di auto-attribuzione ma è un territorio spazio-temporale collettivamente costruito e condiviso. Sono proprio questi livelli stratificati di affettività a fare da punti di contatto tra il sé e ciò che lo circonda, e l'affezione rizomatica il modo in cui il generale diventa soggettivo e viceversa.

Sul piano dell'intersoggettività la proposta di Braidotti, sull'onda dei teorici post strutturalisti ma anche sulla scia dell'opera di Francisco Varela, è quella di passare dalla logica del riconoscimento alla logica della co-dipendenza/co-determinazione; traslata sul rapporto cultura/natura la relazione sé/altro oppone al binomio oppositivo un concetto continuum che evolve attraverso variazioni e differenziazioni, riprendendo Spinoza a cui, come è noto, lo stesso Gilles Deleuze aveva dedicato ampia attenzione in una delle sue opere più recenti:

La differenza emerge come pura produzione del divenire "molecolare" opposta al "molare" (altra categoria di Deleuze Guattari, da *Millepiani*) sul livello non tanto dei soggetti e delle rappresentazioni, quanto su quello delle transizioni, dei flussi, delle intensità del divenire.

È senza dubbio un'opera di grande rilievo e creatività sul piano filosofico quella di Braidotti, che permette anche alla riflessione femminista di uscire da quello stato di melanconia o sensazione di perdita ontologica che caratterizza la maggior parte della riflessione "di genere". Con un richiamo ad aperture e intrecci in parte inediti, Braidotti propone alle femministe tradizionali di superare una serie di resistenze consolidate (soprattutto riguardo l'interesse verso le discipline scientifiche e il rapporto vita- tecnologia) e di ingaggiare una critica serrata all'eurocentrismo e al paradigma universalista dei diritti umani cui spesso ci si appoggia acriticamente. Lascia tuttavia aperte a future riflessioni e sviluppi questioni centrali che riguardano l'ambito delle prassi, perché sorge spontanea la domanda sul "che fare?" una volta che si sia assunta la visione filosofica del "divenire affermativo". Come Judith Butler ha contestato a Braidotti nel corso della Conferenza Europea di Studi Femministi del 2006 a Lodz, uno dei rischi delle sue teorizzazioni consiste forse proprio nella potenziale perdita di contatto con la dimensione politica, con i temi e i problemi delle nuove forme di discriminazione.



Thorwald Dethlefsen, Rüdiger Dahlke

*Malattia e destino. Il valore e il messaggio della malattia*³

Valentina Fonte

Università Ca' Foscari di Venezia
fonte.valentina@gmail.com

Un saggio illuminante e provocatorio, che chiarisce il significato della malattia, parte integrante della condizione patologica e imperfetta dell'uomo. Le malattie "parlano" e ci rivelano a noi stessi con dolorosa onestà: esse sono sintomi, messaggi della coscienza, della psiche; sta ad ognuno di noi interpretarli per capire più profondamente se stesso e favorire il proprio cammino evolutivo.

Il libro fornisce le chiavi teoriche per comprendere l'unità inseparabile di corpo e psiche e decifrare i rapporti e i legami nascosti dei vari sintomi della malattia, ossia il linguaggio "guida" della nostra anima.

La malattia è una via percorribile, un messaggio che bisogna interpretare. Discipline quali la psicosomatica, l'omeopatia, la psicologia olistica hanno aperto la strada ad una concezione della malattia come linguaggio dell'anima attraverso il corpo. Secondo tale impostazione la "malattia" non è né buona né cattiva e si manifesta in maniera diversa a seconda del vissuto di ciascuno. È questo vissuto che dobbiamo interpretare se vogliamo "guarire"; quello che se ne può ricavare dipende dunque esclusivamente dalla persona che ne è colpita.

Secondo lo psicoterapeuta Thorwald Dethlefsen e il medico Rüdiger Dahlke esiste un'unica malattia che fa parte integrante della condizione patologica dell'uomo. Questa si manifesta in molteplici forme: infezioni, mal di testa, incidenti, dolori, tumori ecc. ed accompagna l'uomo per tutta la vita, fino alla morte. Il sintomo diviene così espressione visibile di un processo invisibile, assume un significato simbolico che rimanda a conflitti psichici irrisolti. Siamo di fronte al cambiamento radicale del concetto di malattia e di salute. Tutte le patologie che interessano il

corpo si originano nella psiche e ci avvertono che la coscienza ha perso l'equilibrio con l'ambiente circostante, con l'universo e la sua energia. Si tratta quindi di comprendere e decifrare il messaggio della malattia, il suo significato, di convertirlo realmente, nella vita di tutti i giorni, nei passi evolutivi necessari affinché il nostro cammino continui senza intoppi ed in maniera più consapevole. Come riscatto di questo processo conoscitivo e di crescita ci spetta – sostengono gli autori – una nuova qualità interiore, una personalità più matura. Secondo il loro paradossale motto "ammalarsi fa bene"!

La malattia è vista come occasione, come "specchio" del nostro personale processo di crescita. Ci rivela a noi stessi. Le malattie della nostra vita sono pertanto opportunità per capire, per effettuare svolte lungo il nostro percorso di maturazione, tenendo presente che il dolore, il male, fanno parte dell'esistenza dell'uomo e saranno perciò ineliminabili, nonostante tutti gli sforzi della medicina.

La condizione di "malato" del resto ci accomuna tutti: l'essere umano è malato in quanto mortale; la malattia è un evento del nostro personale destino, che va affrontato e non fuggito. E – continuano i due terapeuti – il corpo in un certo senso non può dirsi in sé sano o malato, perché attraverso di esso si esprimono semplicemente le informazioni della coscienza.

Il libro scritto in maniera semplice si divide in due parti, la prima in cui vengono esposti i fondamenti teorici e la seconda dove sono analizzate le più diverse manifestazioni sintomatiche, presentate nella loro forma simbolica e interpretate come espressioni di conflitti psichici. La lettura può mettere lievemente in crisi le persone che credono alla

3 Dethlefsen, T., Dahlke, R. (1984). *Krankheit als Weg*. München: Bertelsmann Verlag. Tr. it. P. Giovetti (2008 [1986]). *Malattia e destino. Il valore e il messaggio della malattia*. Roma: Edizioni Mediterranee, pp. 278.

malattia nella concezione organicistica tradizionale, “funzionale”, secondo cui sono i singoli organi ad ammalarsi e non l'uomo nella sua interezza.

Gli autori spaziano invece nella descrizione dei più frequenti quadri patologici, dandone una interpretazione olistica, “spirituale” e non solo legata ad aspetti puramente funzionali di organi o apparati. Essi osservano come la carenza di base della medicina moderna sia proprio quella di non considerare più l'uomo come un tutto, ovvero un'unità inseparabile di corpo e anima, ma come un insieme di tanti settori indipendenti da “riparare” via via che si guastano.

Appare pertanto indispensabile una medicina olistica, che consideri l'uomo globalmente, nella sua totalità e in relazione con l'ambiente, e che apporti una diversa concezione della malattia, o meglio una sua interpretazione in termini appunto psicologici, o – perché no – *metafisici*. Tale interpretazione richiama Spinoza, per il quale corpo e mente costituiscono attributi paralleli della medesima sostanza. Egli precorre alcune idee odierne: la separazione del processo del sentimento da quello dell'idea sull'oggetto che può aver causato l'emozione; la credenza nella possibilità di combattere un'emozione negativa con una più forte ma positiva indotta dalla ragione; il concetto di *conatus*, sforzo naturale di conservazione da parte degli organismi; l'affermazione che “l'oggetto dell'idea costituente la mente umana è il corpo, e appunto la convinzione dell'unione di psiche e corpo” (Etica, II, pr. XIII).

La medicina psicosomatica lavora già da tempo e in larga misura su queste basi, pur senza arrivare ad esprimersi con tanta chiarezza; ma occorre ora che anche la medicina tradizionale tenda ad un simile orizzonte, se non vuole correre il rischio di arenarsi e ripiegarsi su se stessa.

Attualmente, sotto la spinta delle grandi trasformazioni avvenute nel secolo scorso nel panorama delle conoscenze scientifiche in seguito alle acquisizioni della fisica moderna, stiamo già vivendo un *mutamento di paradigma*: al paradigma cartesiano che ha sostenuto la scienza positivista per alcuni secoli sta subentrando il *paradigma olistico-sistemico*, artefice di una nuova scienza che riapre le porte alla coscienza e alla spiritualità. Esso si esprime appunto attraverso una visione unitaria dell'individuo che insegna a riconoscere e realizzare il potenziale creativo, la spinta evolutiva che ogni sintomo, problema e sofferenza contengono in sé. Una tale medicina può venire considerata la depositaria di quell'antica “tradizione originaria”, corpus di conoscenze e pratiche tradizionali che si ripre-

sentano sotto forma diversa nel corso della storia e per cui Leibniz conìò il termine “Filosofia perenne”. Si pensi ai *sistemi di guarigione* che hanno attraversato i secoli e i millenni, nel tentativo di compiere il difficile percorso della presa di coscienza e della liberazione dell'uomo: la tradizione sciamanica universalmente diffusa sul pianeta a partire dal paleolitico, o i templi dell'epoca ippocratica, le medicine tradizionali orientali – la Cinese, la Tibetana, l'Ayurvedica -, i sistemi terapeutici dello yoga e del tantrismo, il Sufismo, la tradizione ermetica e alchemica occidentale, la teosofia e l'antroposofia. (Cfr. Rivista *Re Nudo*, N. 5, Siena 2009, pp. 22-63).

Siamo allora di fronte ad un'ottica diversa, un ribaltamento d'impostazione che considera la malattia non come un mero accidente, un disturbo casuale, bensì come espressione degli aspetti psichici repressi, temuti e accantonati nella propria vita; e non bisogna quindi limitarsi a combatterla: occorre innanzitutto capirla. Il malato in questo senso non è la vittima, ma l'agente stesso della malattia: è lui in realtà l'unico e autentico artefice della propria terapia, giacché il processo di guarigione può cominciare soltanto dentro di sé.

Il libro chiarisce pertanto come qualunque cosa avvenga nel corpo di un essere vivente, sia espressione di un'informazione corrispondente, di un'idea; quando le varie funzioni del corpo interagiscono in un determinato modo, si crea un modello che noi sentiamo armonico e che di fatto chiamiamo *salute*. Malattia – sottolineano gli autori – significa dunque «sparizione dell'armonia o messa in discussione di un ordine che fino a quel momento era stato in equilibrio. Il turbamento dell'armonia avviene però nella coscienza sul piano dell'informazione e si limita a mostrarsi nel corpo. (...) Quindi, se una persona nella sua coscienza viene a mancare di equilibrio, questa situazione diviene *visibile* e sperimentabile nel corpo. Di conseguenza sarebbe fuorviante affermare che il corpo è *ammalato* – solo l'uomo può essere ammalato – però questo male si rivela nel corpo sotto forma di sintomo» (p. 19). Tutto il nostro linguaggio è perciò *psicosomatico*, il che significa che conosce i rapporti esistenti tra corpo e psiche; il sintomo è latore di segnali, ci informa che *qualcosa ci manca*, che *qualcosa non va*.

E qui veniamo ad una delle teorie più affascinanti del libro, che sviscera il concetto di *ombra*.

Ciò che rifiutiamo a livello di coscienza e ignoriamo credendo così di rimuovere, approda in realtà, per usare la terminologia di C.G. Jung, nell'ombra. L'ombra è quindi costituita da tutto ciò di cui non vogliamo prede-

re atto e che non vogliamo accettare, ciò che preferiamo ignorare. È perciò diametralmente opposta all'Io, che è invece formato da tutto ciò che accettiamo con piacere e in cui ci identifichiamo. L'ombra è dunque, per definizione, un aspetto di cui l'interessato non è consapevole. Ma se lo scopo è l'unità, quella che abbraccia i contrari nella loro diversità, «allora è impossibile che l'uomo divenga sano o intero fintanto che esclude qualcosa dalla propria coscienza o si lascia limitare da qualcosa». (p. 46).

Egli ha bisogno allora di tutta la sua forza e consapevolezza per scoprire a piccoli passi, compiuti personalmente, il proprio rapporto con l'ombra, con ciò che la malattia gli rivela. Giudicare è d'intralcio, interpretare o meglio "guardare alle cose" – facendo posto alla capacità di pensare in maniera simbolica, figurativa e analogica – è alla base di tutto.

Una volta che l'uomo diviene gradualmente consapevole della propria ombra e la integra a livello di coscienza, la polarità viene ricostituita e la malattia ha svolto la sua funzione. Giacché essa è una crisi e ogni crisi richiede evoluzione, la guarigione si lega dunque ad una dilatazione di coscienza e ad una maturazione.

Vale la pena riassumere la base teorica esposta nel saggio:

1. La coscienza umana è polare, unilaterale. Questo ci rende "imperfetti" e malati.
2. L'uomo è malato. La malattia è espressione della sua incompletezza e inevitabile nell'ambito della polarità.
3. La malattia si manifesta nei sintomi. Essi sono principi che mancano alla coscienza, componenti dell'ombra che l'uomo non vuole riconoscere.
4. L'essere umano come microcosmo contiene nella sua coscienza allo stato latente tutti i principi del macrocosmo. Dato che l'uomo tende ad identificarsi soltanto con una metà di tutti i principi, l'altra metà finisce in ombra ed egli non ne è consapevole.
5. Un principio non vissuto a livello di coscienza cerca in tutti i modi di realizzarsi e manifestarsi attraverso il giro vizioso del sintomo. Nel sintomo l'uomo deve riconoscere e concretizzare ciò in realtà non voleva vivere.
6. Il sintomo rende l'uomo onesto e progressivamente più consapevole. Nel sintomo l'uomo ha ciò che gli manca nella coscienza.
7. Una volta che l'uomo ha trovato quello che gli manca, il sintomo diviene superfluo. Un'eventuale resistenza produce una pressione opposta. La guarigione è

possibile solo se l'uomo prende coscienza della zona d'ombra che si cela nel sintomo e la integra.

8. La guarigione tende all'unità e alla completezza. L'uomo è "sano" allorché trova il suo vero Sé e diviene una cosa sola con il tutto.
9. La malattia costringe l'uomo a non abbandonare la via che conduce all'unità, in questo senso porta ad un'evoluzione che mira alla "perfezione".

Se la seconda parte del libro esplora il piano contenutistico, il "messaggio" appunto delle varie patologie, senza indicare necessariamente una cura funzionale - l'interrogarsi sul contenuto dei sintomi non impedisce del resto né rende superflue eventuali misure funzionali -, nell'epilogo ("Che cosa si può fare?") gli autori realizzano una brillante *summa*, a tratti educativa, a tratti forse eccessivamente spiritualistica e semplicistica, del loro pensiero.

L'evoluzione, sottolineano, si basa unicamente sulla modificazione del nostro modo di vedere, della nostra ottica. Vale la vecchia formula di guardarsi dentro, il "conosci te stesso", ma se il concetto può sembrare semplice, la sua realizzazione non lo è affatto. Vedere la propria "ombra", *illuminarla*, integrarla nella propria coscienza, implica che l'uomo sia disposto a vivere coraggiosamente tutte le polarità, a scendere profondamente nelle proprie paure e contraddizioni, nella corporeità, nel "peccato" e nella colpa, per trovare quella luce di comprensione che gli consente di "guarire" ritrovandosi là dove forse è sempre stato: nell'unità. Questa difficile arte di unire gli opposti riesce soltanto a chi ha dunque imparato a conoscere entrambi i poli, a posare lo sguardo su ciò che non gli piace e ad interpretare la malattia senza combatterla. Ma l'Io si rapporta al Sé come una goccia d'acqua rispetto al fiume. "Il nostro Io ci fa ammalare, il Sé ci guarisce. La via della guarigione è quella che porta dall'Io al Sé, dalla prigione alla libertà, dalla polarità all'unità. Se un determinato sintomo mi indica ciò che mi manca per raggiungere l'unità, devo imparare a individuare questa carenza e provvedere ad integrarla nella mia coscienza. Soltanto l'osservazione attenta e costante supera le resistenze". Così gli autori. Certo osservare nel modo giusto è un'arte che si apprende nel tempo, richiedendo esercizio e conoscenza.

Nella cultura dominante e in una società superficiale e accelerata come quella odierna non è semplice. Il libro aiuta, il resto è laboriosa ricerca e conquista personale.



Elena Valentini

Università nella rete-mondo

Modelli teorici e così di e-learning nelle università straniere⁴

Valérie Darjo

Università Ca' Foscari di Venezia

valerie.darjo@unive.it

All'inizio del nuovo millennio, l'e-learning non è più preminentemente caratterizzato dalla dimensione tecno-economica propria degli anni 1998-2000, ma tende a ritornare nell'alveo più naturale, che è poi quello dell'educazione e della formazione. Inoltre il paradigma dell'apprendimento lungo l'arco della vita e alcune apposite linee di finanziamento nazionali e regionali hanno stimolato le esperienze innovative didattiche degli atenei attraverso le TD, sia in Europa che nel resto del mondo. In questo volume, attraverso la descrizione delle esperienze di queste università e l'analisi comparata, l'autore cerca di categorizzare le esperienze, puntando sui fallimenti, in quanto rappresentano *exempla* in negativo con un valore euristico ancora più importante delle *best practices*. La riflessione sfocia in una linea-guida volta alla promozione di esperienze di "università virtuali" che siano didatticamente, tecnologicamente e istituzionalmente sostenibili, pensate per questo in una logica di *Multi-versit@s*.

Riflettere sulle esperienze di e-learning nell'istruzione superiore in Europa e nel Mondo richiede uno sforzo iniziale di definizione del termine "università virtuale". Per ottenere tale scopo l'autore parte dall'idea che le tecnologie didattiche, contemporaneamente, creano e risolvano una tensione. In effetti, esse ti invitano a riflettere sul come fare didattica, ricerca e offrire servizi e allo stesso momento sono in grado di "sciogliere il nodo" proponendo vari strumenti adeguati al contesto d'uso. Per questo, l'autore propone che l'università virtuale venga definita come «un sistema di informazioni, conoscenze, tecnologie, strumenti, metodi e risorse, organizzato e predisposto in modo da soddisfare le esigenze degli utenti, pur nella diversificazione delle loro soggettività. La virtualità dell'Università è legata al fatto che le informazioni, conoscenze e

risorse si attualizzano in percorsi di formazione e costruzione della conoscenza, solamente con la partecipazione deliberata di un soggetto che esprime coscienza e la necessaria volontà nell'interazione in rete, sia con l'informazione, che con l'intelligenza collettiva, anche deterritorializzata, che la rete rende disponibile» (p. 15). Le università virtuali tendono quindi a rimuovere i soliti confini e spazi, sia che si ragioni in termini di spazio privato/pubblico o di luoghi fisici e spazio temporale. In questo penultimo approccio, le lezioni si svolgono in "non luoghi".

La comprensione del dispositivo "università virtuale" poggia anche sull'evoluzione progressiva della Formazione a distanza stessa, caratterizzata dal termine "generatività", e sull'analisi delle varie tipologie organizzative che autori ed Unesco hanno cercato di classificare. A questo proposito, sono stati individuati un'insieme di indicatori, tra cui: le modalità di erogazione dei corsi (auto-apprendimento, teledidattica, e-learning), lo statuto dell'ente erogatore.

Infine, l'idea di "università virtuale" va anche arricchita di tutto il significato della "e" iniziale della parola "e-learning" che non sta solo per "electronic" ma anche *extended*, *expanded*, *enriched*, ricordando per questo i lavori di Scurati (2002). Di nuovo, nell'ambito dell'e-learning, le pratiche didattiche possono essere caratterizzate da una logica di "didattica web enhanced" oppure "blended" o, ancora, di corsi totalmente in presenza. Anche in ogni componente di questo quadro, possono sorgere proposte diversificate che rispondono alle esigenze specifiche del contesto, del docente, della materia, dei corsisti, ecc. Le università virtuali aprono quindi un ampio spazio di possibilità che viene ogni volta designato, grazie alla possibile creatività consentita dalla tecnologia didattica stessa.

Ma proprio per rafforzare questa idea di

4 Valentini, E. (2008). *Università nella rete-mondo. Modelli teorici e così di e-learning nelle università straniere*. FrancoAngeli: Milano.

flessibilità delle Università virtuali, segnata dal fatto che non ci sono parametri consolidati di riferimento o metodologie standard, l'e-learning può essere parte integrante di una linea strategica volta ad allargare il sistema universitario ed estendere le possibilità formative dell'istituzione accademica. Per tale innovazione accademica l'autore suggerisce il termine di *multi-versit@s*.

L'idea di *multi-versit@s* è correlata ai seguenti fattori:

- Il ruolo dell'elearning si è diversificato: non si accontenta di rivolgersi unicamente agli studenti in formazione iniziale.
- C'è un'estensione delle possibilità di fare didattica favorita dalle tecnologie didattiche.
- A livello esperienziale, è stata accumulata una varietà di esperienze e pratiche di università virtuale, utili a seconda dei contesti e delle esigenze.

Per tutte le sue caratteristiche, il concetto di *multi-versit@s* risponde alle esigenze di apprendimento lungo l'arco della vita rivolgendosi a "nicchie non tradizionali di utenza" e rispondendo ai fabbisogni generati dalle politiche e dai processi di lifelong learning. In questo caso, oltre l'e-learning, le università dovrebbero rispondere ad una logica di open learning, ovvero essere di apertura e accesso alla conoscenza a tutti, in ogni luogo, in ogni situazione, in ogni momento.

Se il potenziale formativo delle *multi-versit@s* è indubbio dal punto di vista teorico, è tuttavia indispensabile comprenderne l'impatto attuativo, che va analizzato a secondo le tipologie individuate dall'Unesco: Evolution of an existing institution; Newly created institution; Consortium; Corporate universities. I casi 1 e 3 si progettano in modo da innovare l'offerta didattica e raggiungere nuove nicchie, mentre i casi 2 e 4 sono maggiormente indicati in situazione di lifelong learning.

Successivamente, l'autore pone la questione del successo oppure degli insuccessi di alcune esperienze sia al livello europeo che mondiale. Queste esperienze sono indagate attraverso una logica di *swot analysis* volte ad indagare le debolezze e i limiti di queste esperienze puntando su un'approccio di "lessons learned". Dalle varie esperienze studiate, corrispondenti alle varie tipologie della taxonomia impostata dall'Unesco, risultano determinanti gli aspetti seguenti: (a) il corso deve potersi concludere col conseguimento di un titolo; (b) è necessario individuare un target specifico; (c) è fondamentale puntare su fonti di finanziamento che non siano correlate alle tasse d'iscrizione al corso. In questo sen-

so, rimane determinante la capacità di creare e consolidare una partnership intorno al progetto di e-learning; (d) l'iniziativa deve essere preparata bene, in particolare svolgendo un'analisi accurata del target i cui risultati devono essere pienamente utilizzati al momento dell'impostazione dettagliata del progetto; (e) è importante impegnare risorse umane competenti e sotto forma mista, ovvero che abbiano per metà competenze universitarie e per metà competenze dal punto di vista tecnico-operativo; (f) è sempre imprescindibile tenere presente la matrice universitaria; (g) va anche prestata attenzione all'eventuale concorrenza tra i corsi online e i corsi erogati in modo tradizionale; (h) è necessario poter usufruire di specifici interventi delle politiche formative che possano regolamentare l'insegnamento online e lo sviluppo delle università virtuali.

Inoltre, con riferimento ad un'esperienza internazionale di didattica online che ha coinvolto un'università italiana e un'università americana, si dimostra come l'impatto formativo, analizzato dal punto di vista della qualità didattica, sia determinato dal contesto culturale e dal modo con il quale viene concepita l'educazione, in questo caso correlato all'idea di Learning object oppure di Learning activities. Questa conclusione viene a rafforzare il termine di *multi-versit@s* come concetto ispirato all'universalismo della tradizione accademica europea.

Contribuendo a dimostrare come in tutto il mondo si stia consolidando l'utilizzo dell'eLearning nelle università, il volume si focalizza sui vari processi inerenti alla promozione di queste esperienze. Per questo, per una università virtuale che si sta creando o ampliando, può rappresentare un punto di partenza per riflettere sul proprio processo di sviluppo e sul posizionamento. Serve pure a delineare il proprio quadro d'azione, interrogandosi in particolare su:

- Le origini e il consolidamento dell'esperienza in riferimento alle iniziative politiche nazionali e regionali, e/o private;
- La propria collocazione in riferimento alla tassonomia dell'Unesco;
- L'internazionalizzazione della propria esperienza ed expertise;
- I propri modelli di e-learning, puntando ovviamente sulle specificità di questi ultimi e sul modo con il quale la dimensione di flessibilità è affrontata;
- Gli elementi chiave dell'assetto, utili a tenere sotto controllo i processi apprenditivi, in modo da conservare o recuperare la vocazione iniziale dell'università, ovvero di istituzione a vocazione universalista di formazione e di ricerca.



OCDE

*Innovating to Learn, Learning to Innovate*⁵

Eva Sinkovic

Università Ca' Foscari di Venezia

eva_sinkovic@yahoo.it

La maggior parte delle scuole oggi non ha ancora colto il trend necessario per adeguarsi all'era della conoscenza nella quale l'apprendimento e l'innovazione sono elementi chiave: continuano ad operare come hanno fatto per molti anni nello scorso secolo. Gli autori in questo libro discutono relativamente ai principali risultati delle scienze dell'apprendimento e dei processi cognitivi e sociali che possono essere utilizzati per riprogettare l'insegnamento in aula e far sì che diventino efficaci ambienti di apprendimento. Il libro contiene 9 saggi e 4 casi studio di approcci innovativi in Messico. Nei vari saggi vengono utilizzati esempi reali, sia i casi studio messicani sia altri casi di buone pratiche nei Paesi OCSE, come anche modelli di scuola alternativa, per spiegare meglio i principi derivanti dalla ricerca delle scienze dell'apprendimento e di come tali principi possano essere realizzati. Nel libro, inoltre si discute su come queste idee possano avere effetto sulla riforma educativa per l'era della conoscenza, nella quale l'ottimizzazione dell'apprendimento è l'obiettivo motore e l'innovazione è nel contempo catalizzatore e output definitivo.

A seguito della trasformazione dell'economia industriale nell'economia della conoscenza, l'OCSE ha dimostrato negli ultimi anni un sempre crescente interesse per lo studio delle modalità di apprendimento delle persone in ambienti di apprendimento diversi, allo scopo di preparare la società nei Paesi OCSE ai cambiamenti dell'economia. Quello che emerge dagli studi dell'OCSE è, infatti un'urgente riforma degli ambienti di apprendimento più diffusi. Da uno dei recenti progetti dell'OCSE denominato "Schooling for tomorrow" è emerso che sembra quasi che la scuola non si possa più riformare ma che occorra reinventarla. Questa pubblicazione è

una raccolta di studi e saggi che riassumono e discutono le principali scoperte nelle scienze cognitive cercando di far luce sui processi cognitivi e sociali che potrebbero essere utilizzati per riformulare le classi e cercare di farle diventare efficaci ambienti di apprendimento. L'appendice del libro presenta alcuni casi studio di progetti realizzati in Messico che hanno cercato di "rompere gli schemi" e di mettere in pratica alcuni principi che emergono dalle scienze cognitive. A tali casi fanno riferimento alcuni dei saggi presenti in questa pubblicazione come esempio di studio e come possibili buone pratiche. Ci si chiede, inoltre, in che modo queste idee possano ispirare una riforma del sistema educativo nell'ottica della nuova era della conoscenza, in cui il principale obiettivo è l'ottimizzazione dell'apprendimento mentre l'innovazione è sia il catalizzatore sia il risultato. Nel capitolo di apertura (scritto dalla segreteria dell'OECD Francisco Benavides, Hanna Dumont e David Istance) si indicano le competenze e le conoscenze di base, cognitive e meta-cognitive che il sistema educativo dell'OCSE cerca di sviluppare nei loro studenti per in questo 21° secolo. Secondo gli autori, l'attuale organizzazione del sistema educativo dei Paesi OCSE non fornisce un ambiente ottimale che faciliti l'acquisizione di queste abilità. I dati che stendono questo velo di pessimismo sulla situazione sono principalmente quello derivanti dagli studi PISA dai quali si evince che troppi studenti non sono in realtà preparati per la società della conoscenza. Quattro sono i punti in agenda per un'efficace riforma: a) principi che emergono dalle più recenti ricerche sull'apprendimento e sull'insegnamento, b) innovazioni basate sulla ricerca e sviluppo di differenti modelli approcci e modelli di apprendimento, c)

5 OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation.

esperienze derivanti da metodi alternativi di istruzione e d) casi innovativi nel campo. In conclusione questo lavoro si propone di porre le basi per un nuovo paradigma come punto di partenza per l'agenda per la riforma educativa.

Il secondo saggio, scritto da Keith Sawyer enfatizza l'importanza della creatività, dell'innovazione e dell'ingegno per fronteggiare le recenti trasformazioni della società e dell'economia. Anche secondo Sawyer, infatti, troppe scuole non insegnano quelle conoscenze che dovrebbero stare alla base di quello che viene definito "knowledge work". Gli studiosi delle scienze cognitive hanno studiato negli anni ottanta dello scorso secolo come i bambini "assorbono" più conoscenze e riescono a generalizzarle in una più ampia gamma di contesti, quando riescono ad apprendere andando oltre la superficie e quando imparano ad utilizzare questa conoscenza nel mondo reale. In questo modo le scienze cognitive ci forniscono una base di discussione su come il modello di insegnamento standard non sia coerente con l'economia della conoscenza. I lavoratori nell'economia della conoscenza devono essere abituati ad applicare le loro conoscenze in strutture sociali complesse con l'utilizzo di tecnologie avanzate. In questo contesto, dove si evidenzia il carattere "situato" della conoscenza, essa non è un puro elemento statico dentro la mente della persona, ma piuttosto un processo che coinvolge la persona, i mezzi e l'ambiente nel quale tale conoscenza viene applicata.

Ecco perché i lavoratori formati oggi necessitano di una comprensione di concetti complessi e l'abilità di lavorare con gli stessi, devono essere capaci di utilizzare un approccio critico quando leggono e apprendono, essere in grado di esprimersi in modo chiaro parlando e per iscritto e nello stesso tempo comprendere concetti scientifici e matematici. In realtà, devono essere in grado di prendersi la responsabilità della loro formazione continua durante tutto il corso della loro vita (lifelong learning).

Secondo Sawyer, gli ambienti di apprendimento più efficaci dovranno avere alcune caratteristiche tra le quali: l'apprendimento personalizzato: ogni bambino riceve un'esperienza di apprendimento personalizzata; disponibilità di diverse fonti di apprendimento: le persone che apprendono devono poter acquisire conoscenza, ogni volta che ne sentano il bisogno, da una varia gamma di fonti tra i quali libri, siti web e specialisti in giro per il mondo; gruppi di apprendimento collaborativi: gli studenti apprendono insieme lavorando su progetti comuni; valutazione adeguata: i test dovrebbero va-

lutare la profondità di comprensione concettuale degli studenti, l'ampiezza con cui la loro conoscenza è integrata, coerente e contestualizzata. Il modello standard di educazione, come già accennato, non è coerente con questi criteri, alcuni sono di più facile implementazione (come per esempio l'apprendimento collaborativo, metodo già oggi applicato da diverse scuole) mentre altri sono più difficilmente attuabili (per esempio il modello di apprendimento personalizzato è difficilmente applicabile a fronte di un sistema altamente standardizzato).

Bereiter e Scardamalia invece focalizzano il loro interesse sull'innovazione basata sulla ricerca, il cui obiettivo è quello di creare innovazione secondo il principio della fruitfulness ("fruttuosità" intesa come valutazione del potenziale di un'idea e della convenienza a svilupparla ulteriormente). L'innovazione basata sulla ricerca permette agli educatori di trovare approcci che offrono la possibilità di andare oltre gli attuali risultati e che aiutino il sistema educativo ad identificare gli approcci che valgono la pena di essere sviluppati come nuove "direzioni". Questo tipo di innovazioni hanno creato nelle scienze dell'apprendimento alcuni promettenti percorsi pedagogici appartenenti all'ambito più ampio del costruttivismo sociale. I due autori propongono cinque diverse dimensioni di pratiche educative da distinguere tra le recenti innovazioni basate sulla ricerca:

- grado di indirizzamento (directedness) – dall'istruzione all'agenzia epistemica - che spazia dall'indirizzamento alla ricerca collaborativa, dove gli studenti lavorano insieme (*self-directed learning, co-operative learning, self-regulated learning, guided discovery*);
- importanza delle idee vs attività - inizializzare gli studenti a migliorare e saper direzionare efficacemente gli sforzi per sviluppare le idee (sforzo che spesso manca in molte aree delle attività umane);
- importanza dell'individuo vs la comunità - molte forme di educazione pongono l'accento sull'individuo, c'è tuttavia un riconoscimento dell'importanza del dialogo nel processo educativo (dialogo mediato dal docente, dibattito gestito dal docente, discussione di gruppo indipendente ecc.);
- importanza della progettazione "design mode" vs le opinioni "belief mode";
- importanza dell'adattamento vs costrizioni esterne.

Il lavoro di Anne Sliwka analizza metodi alternativi di insegnamento che in un certo

senso confermano le direzioni intraprese dalle scienze cognitive. L'autrice afferma che i metodi alternativi hanno già influenzato in passato l'istruzione pubblica con risultati positivi. Sliwka evidenzia diversi concetti utili per contribuire all'educazione coerenti anche con le scienze dell'apprendimento:

- Il concetto del soggetto che apprende (*learner*) - molti modelli percepiscono l'apprendimento come processo attivo basato sui bisogni e sugli interessi dello studente come individuo. L'obiettivo è quello di promuovere l'intrinseca motivazione all'apprendimento.
- L'ambiente di apprendimento - la classe tradizionale viene in genere abbandonata dai metodi alternativi che tendono invece a mettere lo studente al centro, in modo da fornire allo studente stesso una più vasta scelta di risorse, come anche di facilitare l'apprendimento sia individuale, sia collettivo (la comunità viene vista come una estensione della classe)
- L'insegnante - siccome i metodi alternativi sono in genere focalizzati sull'individuo che apprende, il docente spazia dall'essere una forma di coach fino a fungere da manager dell'apprendimento individualizzato.
- I curricula e i contenuti dell'apprendimento - solitamente viene lasciata molta libertà di scelta nella progettazione del proprio curriculum personale. Una caratteristica importante è che spesso vengono impostati dei curricula integrati che non separano le varie discipline, ma pongono l'accento sulle interconnessioni tra di esse.
- L'assessment - nei metodi alternativi c'è la convinzione che i bambini e gli adolescenti apprendono più efficacemente quando sono interessati e motivati. Si tende a porre l'attenzione sull'individuo e quindi anche la valutazione assume un carattere personalizzato mentre si evita la comparazione tra alunni.

Secondo Mar Rodriguez Romero le innovazioni locali sono essenziali per scoprire nuove forme e dinamiche di insegnamento che possano fare da guida alla difficile riforma delle tecniche pedagogiche che hanno interessato la scuola negli ultimi tempi. Nel processo di costituzione della società, giocano un ruolo essenziale quelle strutture sociali intermedie come il vicinato, la famiglia, le associazioni di volontariato, le organizzazioni non governative e la scuola stessa che si pongono a metà strada tra la vita privata delle persone e l'istruzione pubblica. Rodriguez evidenzia che ciò dovrebbe portare a

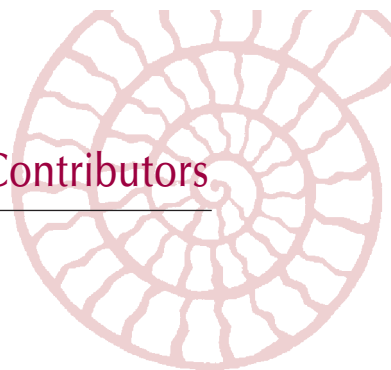
tre principali orientamenti: pedagogia situata (l'insegnamento è contestualizzato in relazione a una particolare comunità o cultura), giustizia curricolare (un programma collettivo è comunque necessario per attenuare disuguaglianze socio-economiche e culturali) e, infine, insegnamento e apprendimento democratico (per promuovere la dignità e i diritti delle minoranze e di tutti gli individui ed agevolare la libera circolazione di idee e del pensiero critico). I diversi autori che hanno curato il capitolo 6 erano parte dello staff di esperti sullo studio del sistema Messico 2005/06. Uno di questi lamenta come nonostante le riforme, il sistema educativo non sia riuscito ad evolversi rimanendo invece legato ai precedenti schemi tradizionali, evidenziando la necessità di una riforma dei modelli e delle strutture in cui i bisogni dello studente siano al centro dell'attenzione. Si sente il bisogno di strumenti più flessibili e metodi più strutturati e partecipativi, interrogandosi anche su come mettere in pratica queste teorie, su come sia possibile aiutare ad utilizzarle, su come gli insegnanti (o altri attori della riforma) possano diventare degli intermediari tra gli studenti e la conoscenza di cui hanno bisogno.

Secondo Maria Cecilia Fierro-Evnas, il modello risolutivo del problema innovazione indica che è la popolazione oggetto dell'innovazione a dover generare l'innovazione stessa e la sua applicazione dipenderà dal grado di abilità a risolvere i problemi e concedere spazi ai suoi partecipanti. Il dialogo aperto e costante tra gli studenti e gli insegnanti ed esperti può incoraggiare l'energia e la creatività necessarie a stimolare l'innovazione, creare la partecipazione e la volontà di creare una più stabile pratica di analisi critica.

Ines Aguerrondo analizza la dinamica dell'innovazione in quattro fasi (Genesi o gestazione, messa in moto dell'innovazione, implementazione e, infine, sostenibilità o funzionalità). Un nuovo paradigma per l'apprendimento e l'insegnamento necessita di una revisione sia a livello di micro-configurazione dell'apprendimento e educazione, sia nei processi più ampi e nelle dinamiche dell'educazione.

Secondo Tom Bentley, infine, i sistemi aperti ("open source educational repositories") forniscono un enorme potenziale per la riforma del sistema educativo.

In sostanza, per riassumere, gli autori del presente libro sostengono una nuova visione delle riforme educative dove la conoscenza è considerata parte di un processo creativo ed evolutivo e dove l'innovazione è nel contempo il fattore scatenante e l'output sistemico.



ANNE LAURE AMILHAT-SZARY

Maître de Conférence à l'Université Joseph Fourier, daistaccata presso l'Institut Universitaire de France, attualmente dirige una ricerca riguardante la Restructuration de la démocratie. Fra i principali interessi di ricerca: Re-compositions identitaires et territorialisation. Tra le ultime pubblicazioni, ricordiamo: (2011), *Mondialisation et circulation de concepts scientifiques entre Nord et Sud*. L'information géographique, numéro spécial 2011-1, Co-direction avec K. Koop

GIUDITTA ALESSANDRINI

Professore ordinario di Pedagogia generale, Pedagogia Sociale e del Lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE, Coordinatore del Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione". Fra le ultime pubblicazioni: (con C. Pignalberi) (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.

MASSIMO BALDACCI

Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Coordina il Dottorato in "Pedagogia della cognizione" dall'a.a. 2003/2004. È attualmente Prorettore ai processi formativi presso la medesima Università. Fra le ultime pubblicazioni: (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo*. Milano: Franco Angeli.

LUIGINO BINANTI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento e Direttore del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche, Vicepresidente della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le ultime Pubblicazioni (con D. Ria) (2010). *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*. Roma: Anicia.

VALÉRIE DARJO

Frequenta il Dottorato in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Cà Foscari di Venezia. L'interesse di ricerca verte sull'impostazione di un modello formativo e-learning adeguato ai bisogni formativi dei giovani e dei professionisti dell'Africa subsahariana, coerentemente con l'attività – presso il CISRE - di follow-up del processo di cooperazione universitaria italo-camerunese. È anche esperta in euro-progettazione.

ESOH ELAMÉ

PhD a Grenoble sui temi dell'interculturalità e dello sviluppo sostenibile, Direttore del Laboratoire des Etudes postcoloniales du Développement et de l'Interculturalité (LEDI) presso il Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata (CISRE). Fra le ultime pubblicazioni (con R. Marchionni), *Rappresentazioni sociali. Nuova via dell'intercultura. Percorsi didattici* (2008).

ITALO FIORIN

Professore Associato di didattica e pedagogia speciale presso l'università LUMSA di Roma e coordinatore della commissione nazionale incaricata di formulare le Indicazioni nazionali per il curricolo. Presidente del Comitato scientifico del "Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante" a Rovereto. Fra le ultime pubblicazioni: (2012). *Scuola accogliente, scuola competente*. Brescia: La Scuola.

VALENTINA FONTE

Frequenta il Dottorato in Scienze della cognizione e della formazione (Università Ca' Foscari di Venezia) con un progetto di ricerca nell'ambito dei Disturbi specifici dell'Apprendimento. La sua pubblicazione più recente: (2011). *Le mappe concettuali nella didattica della storia*. *TD*, 19 (2), 2011.

MAURIZIO GENTILE

Docente di Psicologia dell'Istruzione presso lo IUSVE di Venezia e corsi afferenti alla cattedra di Pedagogia Sperimentale presso la LUMSA di Roma. Dirige la rivista scientifica bilingue *RicercaAzione*, edita da Erickson. È consulente di ricerca per l'IPRASE del Trentino. Fra le ultime pubblicazioni: Gentile, M., Pisanu, F., Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.

ANNA GUZZI

PhD in *Scienze letterarie. Retorica e tecniche dell'interpretazione*, presso l'Università della Calabria, prosegue gli studi con una borsa di ricerca su *Teoria e didattica della letteratura*. Fra le ultime pubblicazioni: *La teoria nella letteratura: Jorge Luis Borges*: (ETS, 2009), saggi su autori del Novecento, sul problema del canone, sull'educazione linguistico-letteraria.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. È la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia, Editrice Cafoscarina, vol. 2, 2009. *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, 2010.

FRANCESCO PISANU

Ricercatore in area educativa presso l'IPRASE del Trentino. Ha insegnato Psicologia sociale dei gruppi e attualmente è docente incaricato di Psicologia della formazione e dell'orientamento presso la Facoltà di Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Fra le ultime pubblicazioni (2012. Trento: IPRASE). *Promuovere il successo formativo* (con S. Tabarelli); *Personalizzare l'apprendimento nel contesto classe* (con M. Gentile e S. Tabarelli).

RIA DEMETRIO

Assegnista di Ricerca nel Settore Scientifico-Disciplinare M-Ped/01 "Pedagogia Generale e Sociale"; Docente a contratto di "Modelli e Teorie della Formazione" all'Università del Salento. Membro del Laboratoire Interdisciplinaire "Pensée des Sciences" dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi diretto da Charles Alunni, e del Laboratorio di Didattica della Filosofia e delle Scienze (diretto dal Prof. Luigino Binanti). Tra le recenti pubblicazioni: (2011). *Conoscere è imparare*. Roma: Anicia.

ARDUINO SALATIN

Preside IUSVE (Istituto Universitario Salesiano di Venezia), ex Direttore IPRASE del Trentino, è stato consulente ISFOL e per la Commissione Europea attraverso l'AFETT di Bruxelles e docente presso la Facoltà di scienze dell'educazione dell'Università di Padova. Fra le ultime pubblicazioni: (2010). *Le competenze nei curricoli dei paesi europei*. In Mariella Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità: promuovere, apprezzare, certificare*. Napoli: Tecnodid.

MARIA SANGIULIANO

PhD Candidate in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia. Consulente e coordinatrice di progetti EU e progetti complessi e internazionali nel campo del Lifelong Learning, dell'inclusione socio-lavorativa e dello sviluppo. Finalista del Concorso Europeo per giovani ricercatori Early Researchers competition – European Commission Open Days of Cities and Regions 2010. Fra le ultime pubblicazioni: With Sinkovic G. (June 2008). The role of students' survey in increasing the quality of lecturing in universities. *Economic Research*, vol. 21, n. 2, 34-46.

EVA SINKOVIC

PhD Candidate in Scienze della Cognizione e della Formazione all'Università Ca' Foscari Venezia, si occupa di politiche EU e progetti complessi e internazionali nel campo del Lifelong Learning, dell'inclusione socio-lavorativa e dello sviluppo. Finalista del Concorso Europeo per giovani ricercatori Early Researchers competition – European Commission Open Days of Cities and Regions 2010. Fra le ultime pubblicazioni: With Sinkovic G. (June 2008). The role of students' survey in increasing the quality of lecturing in universities. *Economic Research*, vol. 21, n. 2, 34-46.

SILVIA TARABELLI

Psicopedagogista, ricercatrice IPRASE in area educativa. Esperta in progettazione, monitoraggio e valutazione di percorsi di insegnamento individualizzati per studenti con bisogni educativi speciali. Docente incaricata presso l'ISSR, sez. di Bolzano, dello Studio Teologico Accademico di Bressanone, del corso di "Didattica speciale". Fra le ultime pubblicazioni: (2012, IPRASE Trentino). *Promuovere il successo formativo* (con F. Pisanu); *Personalizzare l'apprendimento nel contesto classe* (con M. Gentile e F. Pisanu).

MARCELLO TEMPESTA

Professore Associato di Pedagogia generale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Salento (Lecce). Principali interessi di ricerca: filosofia dell'educazione nella postmodernità, pedagogia dello studio, problemi educativi della società multiculturale, la didattica delle discipline umanistiche nella scuola. Tra le sue pubblicazioni: (con L. Binanti) (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa Multimedia.

PAOLO TORRESAN

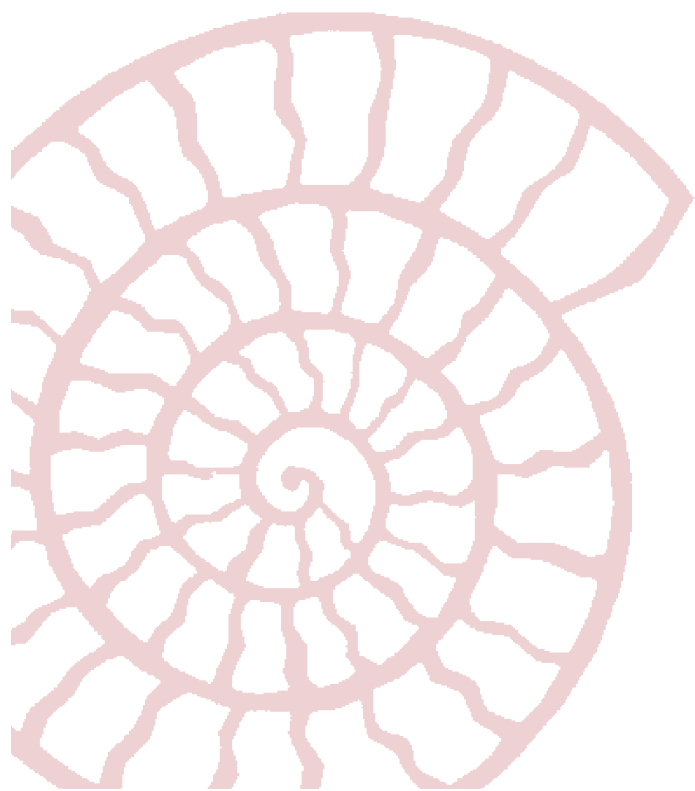
PhD in Linguistica e Filologia Romanza presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha insegnato didattica dell'italiano presso la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Visiting Scholar presso la Lancaster University, la Universidad de Costa Rica e Guest Speaker presso il centro di formazione per insegnanti di inglese Pilgrims, a Canterbury. Attualmente è Fulbright Visiting Scholar presso il Santa Monica College, in California. Fra le ultime pubblicazioni: *Intelligenze e didattica delle lingue* (Emi, Bologna 2008); di cui una versione ridotta è stata pubblicata in inglese, spagnolo e francese (Guerra, Perugia 2010).

ENRICO VALTELLINA

Di formazione filosofica, si occupa di Disability Studies, con particolare dedizione alle disabilità relazionali. Attualmente impegnato nel dottorato in Scienze della Formazione e della Cognizione presso Ca' Foscari (VE). Fra le ultime pubblicazioni: (con R. Medeghini) (2006). *Quale disabilità?* Milano: Franco Angeli; e ha curato il volume (2010). *Sindrome di Asperger, HFA e formazione superiore*. Trento: Erickson.

CLAUDIO VOLPI † (1942-2004)

È stato Professore Ordinario di Pedagogia presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È stato tra i fondatori della Pedagogia sociale in Italia. Si è occupato prevalentemente delle tematiche formative concernenti i giovani e le loro aspettative. Tra le sue pubblicazioni: *La famiglia che rimane* (SEAM, Roma 1996); *Saperi, Formazione, Insegnamento* (SEAM, Roma 1998); *Bambini e maestri nel villaggio globale* (BM Italiana, Roma 2001); *Maschere della comunicazione* (TielleMedia, Roma 2001); *L'educabilità umana nella società della rete* (Bruno Mondadori, Milano 2004).



SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

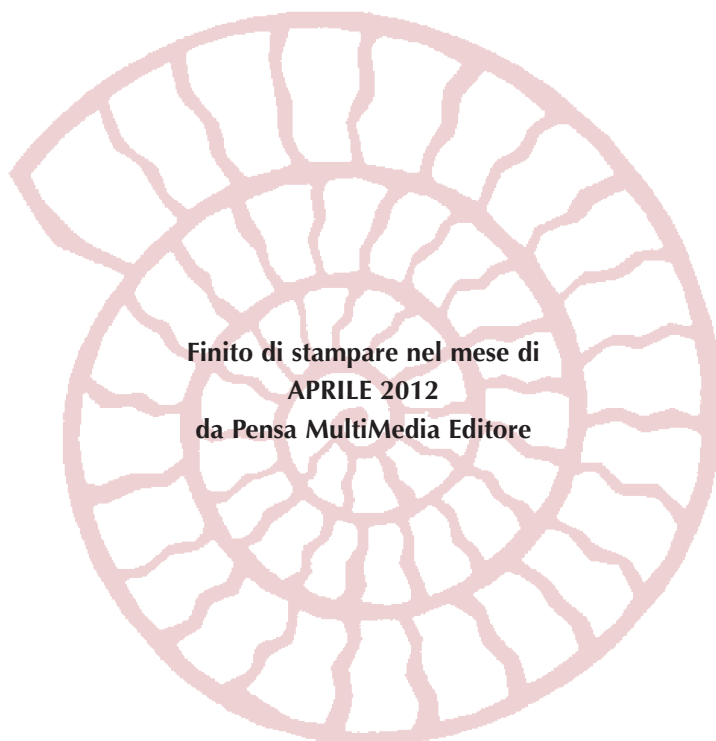
La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppano azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

Le categorie e criteri di solito usati dalla ricerca educativa sono stati superati, e per la loro ridefinizione non basta la sola assunzione dei principi della "società cognitiva" come strategie per far progredire i sistemi di conoscenze specialistiche e il lavoro della comunità scientifica: nelle regioni delle scienze dell'educazione e della formazione, fanno riflettere le esigenze imposte dai metodi dell'Evidence Based Education (EBE), che orientano gli scopi della ricerca stessa, e la portata delle sfide che ci attendono in merito a: ricerca educativa, ricerca sulle pratiche, ricerca didattica, ricerca sui fondamenti e ricerca (inter)disciplinare, settori che, insieme ad altri convivono e trovano la loro legittimità. Le nuove esigenze EBE contribuiscono necessariamente a ridefinire l'oggetto delle Scienze della Formazione, l'estensione dello spazio occupato dai ricercatori e ad arricchire la riflessione sulle pratiche. Gli oggetti della ricerca educativa sono molti, non solo perché il fenomeno dell'educazione è complesso, ma a causa dei diversi metodi d'indagine. È ancor più necessario, pertanto, percepire l'entità dello spazio occupato dai ricercatori educativi e la portata delle sfide che ci attendono.

Con tale spirito, la rivista *Formazione & Insegnamento* rinnova la sua veste editoriale e specializza i suoi obiettivi, nel tentativo di contribuire all'affermazione e all'avanzamento della ricerca scientifica delle regioni educative e formative.



**Finito di stampare nel mese di
APRILE 2012
da Pensa MultiMedia Editore**